

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI
ISAC CHATEAUNEUF
(Isac dos Santos Pereira)

**NARUTO E O
CORPO
PERFORMER DA
CRIANÇA:
VÍDEOS E
PERFORMANCES
NAS AULAS DE
ARTE**



SÃO PAULO
2025

ISAC CHATEAUNEUF
(Isac dos Santos Pereira)

**NARUTO E O CORPO PERFORMER DA CRIANÇA: vídeos e
performances nas aulas de Arte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Comunicação Audiovisual da Universidade
Anhembi Morumbi, como requisito para a obtenção
do título de Doutor em Comunicação, sob
orientação da Profª Dra. Maria Ignês Carlos Magno.

SÃO PAULO
2025

ISAC CHATEAUNEUF
(Isac dos Santos Pereira)

**NARUTO E O CORPO PERFORMER DA CRIANÇA: vídeos e
performances nas aulas de Arte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Comunicação Audiovisual da Universidade
Anhembi Morumbi, como requisito para a obtenção
do título de Doutor em Comunicação, sob
orientação da Profª Dra. Maria Ignês Carlos Magno.

Orientadora: Dra. Maria Ignês Carlos Magno
Universidade Anhembi Morumbi - UAM

Convidada externa: Doutora Maria Christina de Souza Lima Rizzi
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA-USP

Convidada externa: Doutora Nara Lya Cabral Scabin
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

Convidado interno: Doutor Rogerio Ferraraz
Universidade Anhembi Morumbi – UAM

Convidada interna: Doutora Thalita Cruz Bastos
Universidade Anhembi Morumbi – UAM

Trabalho **aprovado** em 25 de março de 2025.

SÃO PAULO
2025

CHATEAUNEUF, Isac. *Naruto e o corpo performer da criança: vídeos e performances nas aulas de Arte*. 2025. 351 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2025.

Esta obra pode ser utilizada total ou parcialmente para fins acadêmicos, científicos e educacionais, desde que a fonte seja devidamente citada. É vedada sua reprodução para fins comerciais sem autorização do autor.

Ficha Catalográfica elaborada pela biblioteca UAM
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P491n Pereira, Isac dos Santos
Naruto e o corpo performer da criança: vídeos e performances
nas aulas de arte / Isac dos Santos Pereira – 2025.
351f.: 30 cm.

Orientador: Profa. Maria Ignes Carlos Magno.
Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Anhembi
Morumbi, São Paulo, 2025.
Bibliografia: f. 341-349.

1. Comunicação. 2. Naruto. 3. Criança. 4. Corpo. 5. Vídeos.
6. Performances. 7. Arte-Educação. I. Título.

CDD 302

Bibliotecária Iara Neves CRB 8/8799



Às crianças com as quais tive a honra, até então, de mediar e aprender Arte.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado forças e sabedoria para chegar até aqui.

À minha mãe Glória e minha tia Elza.

À minha esposa, Ana Cristina.

Ao meu Pai, Arnaldo de Andrade Pereira

À minha família.

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.

À minha orientadora, que sempre, da melhor forma, me orientou nessa pesquisa, transformando-a em um trabalho leve, sem perder sua densidade teórica. O atentar-se aos detalhes, a precisão e o carinho estão presentes na pesquisa pelo simples (Grande) fato dela ter orientado o percurso.

Aos professores e amigos/estudantes do PPGCOM da Universidade Anhembi Morumbi. Celso, Valeria, Júlia, Juliana, Junior, Marcos e Yasmin. Bem como Analine e Kelly do PPG de Pernambuco.

Ao diretor escolar da EMEF Paulo Setúbal, João Carlos da Silva, e às vice-diretoras, Ana Flavia Aleixo e Naziana de Melo Pereira, cuja colaboração na organização dos meus horários como professor foi essencial para que eu pudesse cumprir etapas importantes desta pesquisa. Aos funcionários e professores da Escola Municipal Paulo Setúbal, que compartilharam comigo seus conhecimentos e, de forma geral, contribuíram para o desenvolvimento do meu trabalho como professor de Arte. Em especial, à professora e artista Evania, que, mais uma vez, se perde e se encontra comigo nos devaneios poéticos da Arte da vida, e juntos nos erguemos na vida da Arte.

À companheira e amiga Jade, nova professora de Arte na escola onde trabalho, que, com sua simplicidade, veio compor meus devaneios poéticos no campo da Arte/Educação. À amiga Melissa, por suas argumentações sempre potentes e reflexões tão profundas, que ampliaram meus olhares em muitos momentos do caminho.

À professora Ana Mae Barbosa e a Maria Crhistina Rizzi que, diretamente e indiretamente, em diferentes momentos de minha pesquisa, contribuíram com reflexões e possibilidades teóricas que muito agregaram.

À CAPES, pela bolsa concedida e que, sem ela, meu percurso não teria sido tão abrangente e rico.

RESUMO

Assim como o novo cenário social, fundado na massificação audiovisual — que é, ao mesmo tempo, influenciadora e influenciada pelo imaginário humano —, transformou historicamente narrativas, lugares e objetos, a forma de apreciar, aprender e ensinar Arte às crianças também passou a integrar essas mudanças e reflexões tecidas nesses novos sistemas. Com isso, integrando o campo da Comunicação audiovisual e da Arte/Educação, a presente tese pretende aprofundá-los a partir da animação *Naruto*, entendendo-a como **experiência** que inscreve **memórias** no corpo infante-juvenil e pode se tornar parte de sua construção bem como nas proposições artísticas que cria em sala de aula. Essas produções interterritoriais dialogam com contextos diversos, abrangendo questões socio-históricas e articulando linguagens como as artes visuais (fotoperformances, performances, pinturas, desenhos e esculturas), a dança, a música e o teatro. Acredita-se que *Naruto* enquanto narrativa audiovisual deve ser pensada como ocasião para promover ações além da **imaginação** e imersão e que, em sua essência, comporta interagentes corpóreos que problematizam e potencializam uma experiência de **criação** cuja estrutura foge dos estereótipos. Tão logo, considera-se que o fenômeno de recepção e consumo consciente de animações como essa para além de uma fuga imaginária infante-juvenil, constitui-se parte da travessia do corpo ao aprender Arte e interagir entre si e com os outros, dentro e fora do sistema histórico-educacional, possibilitando a reinvenção em suas diversas dimensões, ademais das esculturas engessadas impostas por formas de controle de alguns sistemas. Para fundamentar os pressupostos levantados, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, ancorando-se principalmente na ideia de corpo de Michel Foucault (2014) e David Le Breton (2012); na teoria de Cultura Participativa de Henry Jenkins; no conceito de experiência de Jorge Larrosa (2002); no entendimento de Memória, Memórias e criação de Ivan Izquierdo (2011); na teoria do imaginário segundo Gaston Bachelard (2001); na Abordagem Triangular (Ler, contextualizar e fazer Arte) sistematizada por Ana Mae Barbosa e na Hipótese-Cinema (O fazer cinema na escola) desenvolvida por Alain Bergala. Além disso, adotou-se a pesquisa-ação com análise de conteúdo das atividades realizadas pelas crianças, aplicada ao contexto do sistema educacional público do Município de São Paulo, em uma escola de Ensino Fundamental I (EMEF Paulo Setúbal). As atividades foram fundamentadas em criações de diversos artistas e articuladas com a animação *Naruto* para explorar o corpo performer da criança. Logo, considera-se que esta tese contribui de forma significativa para os estudos da Arte/Educação e da Comunicação Audiovisual ao evidenciar como produções audiovisuais, especialmente animações como *Naruto*, dialogam com as vivências das crianças e possibilitam

novas formas de construção corporal, artística, social e histórica, ampliando os horizontes de criação e reflexão no campo educativo.

Palavras-chave: Naruto; Criança; Corpo; Vídeos; Performances; Arte/Educação.

ABSTRACT

Just as the new social scenario, founded on audiovisual massification — which is both an influencer and influenced by the human imagination — has historically transformed narratives, places, and objects, the way of appreciating, learning, and teaching Art to children has also become part of these changes and reflections woven into these new systems. Thus, integrating the fields of Audiovisual Communication and Art/Education, this thesis aims to delve into these transformations through the animation *Naruto*, understanding it as an experience that inscribes memories in the juvenile body and can become part of its development, as well as in the artistic propositions it fosters in the classroom. These interterritorial productions engage with diverse contexts, encompassing socio-historical issues and articulating languages such as visual arts (photo-performances, performances, paintings, drawings, and sculptures), dance, music, and theater. It is believed that *Naruto*, as an audiovisual narrative, should be considered an opportunity to promote actions beyond imagination and immersion and that, in its essence, it embodies corporeal interactants who challenge and enhance a creative experience whose structure breaks away from stereotypes. Thus, the phenomenon of reception and conscious consumption of animations like this, far from being merely a juvenile imaginary escape, becomes part of the body's journey in learning Art and interacting with others, both within and outside the historical-educational system. This process enables reinvention in its various dimensions, beyond the rigid frameworks imposed by certain systems of control. To substantiate the premises raised, bibliographic research was conducted, anchored primarily in the concept of the body by Michel Foucault (2014) and David Le Breton (2012); the theory of Participatory Culture by Henry Jenkins; the concept of experience by Jorge Larrosa (2002); the understanding of Memory, Memories, and Creation by Ivan Izquierdo (2011); the theory of the imaginary by Gaston Bachelard (2001); Ana Mae Barbosa's Triangular Approach (Reading, contextualizing, and creating Art); and Alain Bergala's Cinema Hypothesis (Making cinema in school). Furthermore, action research with content analysis of the activities carried out by children was applied in the context of the public educational system of the Municipality of São Paulo, specifically at an Elementary School (EMEF Paulo Setúbal). The activities were based on the works of various artists and articulated with the animation *Naruto* to explore the performative body of the child. Thus, it is considered that this thesis makes a significant contribution to the fields of Art Education and Audiovisual Communication by demonstrating how audiovisual productions, especially animations such as *Naruto*, engage with children's

experiences and enable new forms of bodily, artistic, social, and historical construction, expanding horizons for creation and reflection in the educational field.

Keywords: Naruto; Child; Body; Videos; Performance; Art/Education.

RÉSUMÉ

Tout comme le nouveau contexte social, fondé sur la massification audiovisuelle — à la fois influençante et influencée par l'imaginaire humain —, a historiquement transformé les récits, les lieux et les objets, la manière d'apprécier, d'apprendre et d'enseigner l'Art aux enfants est également devenue partie intégrante de ces changements et réflexions tissées dans ces nouveaux systèmes. Ainsi, en intégrant les domaines de la Communication Audiovisuelle et de l'Art/Éducation, cette thèse vise à approfondir ces transformations à travers l'animation *Naruto*, en la comprenant comme une expérience qui inscrit des mémoires dans le corps infanto-juvénile et qui peut devenir une partie de sa construction, ainsi que dans les propositions artistiques qu'elle inspire en classe. Ces productions interterritoriales dialoguent avec des contextes variés, englobant des questions socio-historiques et articulant des langages tels que les arts visuels (photoperformances, performance, peintures, dessins et sculptures), la danse, la musique et le théâtre. Il est estimé que *Naruto*, en tant que récit audiovisuel, doit être envisagé comme une opportunité de promouvoir des actions au-delà de l'imagination et de l'immersion, et qu'en son essence, il incarne des interactants corporels qui problématisent et renforcent une expérience créative dont la structure échappe aux stéréotypes. Ainsi, le phénomène de réception et de consommation consciente d'animations comme celle-ci, loin d'être une simple évasion imaginaire juvénile, constitue une partie de la traversée du corps dans l'apprentissage de l'Art et l'interaction avec les autres, à l'intérieur comme à l'extérieur du système historique-éducatif. Ce processus permet une réinvention dans ses diverses dimensions, au-delà des cadres rigides imposés par certains systèmes de contrôle. Pour clarifier les postulats soulevés, une recherche bibliographique a été menée, s'appuyant principalement sur les idées de Michel Foucault (2014) et David Le Breton (2012) sur le corps ; la théorie de la culture participative d'Henry Jenkins ; le concept d'expérience de Jorge Larrosa (2002) ; la compréhension de la mémoire, des souvenirs et de la création par Ivan Izquierdo (2011) ; la théorie de l'imaginaire de Gaston Bachelard (2001) ; l'Approche Triangulaire (Lire, contextualiser et créer de l'Art) systématisée par Ana Mae Barbosa ; et l'Hypothèse-Cinéma (Faire du cinéma à l'école) développée par Alain Bergala. En outre, une recherche-action avec une analyse de contenu des activités réalisées par des enfants a été appliquée dans le contexte du système éducatif public de la municipalité de São Paulo, spécifiquement dans une école primaire (EMEF Paulo Setúbal). Les activités étaient basées sur les œuvres de divers artistes et articulées avec l'animation *Naruto* pour explorer le corps performatif de l'enfant. Ainsi, il est considéré que cette thèse apporte une contribution significative aux études en Arts/Éducation et Communication Audiovisuelle en démontrant

comment les productions audiovisuelles, notamment les animations telles que Naruto, dialoguent avec les expériences des enfants et permettent de nouvelles formes de construction corporelle, artistique, sociale et historique, élargissant les horizons de création et de réflexion dans le domaine éducatif.

Mots-clés: Naruto ; Enfant ; Corps ; Vidéoperformance ; Art/Éducation.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 Estrutura holográfica das conexões entre as áreas discutidas	44
Figura 2 Página no YouTube dos programas do Roda Viva	50
Figura 3 Ana Mae Barbosa. Imagem do Programa Roda Viva	56
Figura 4 Momento da entrevista com Ana Mae Barbosa no Roda Viva.	56
Figura 5 Representação medieval da criança brincando	74
Figura 6 Saints innocents martyrs, évangiles d'Otton III.....	75
Figura 7 Meninas posando para a foto.....	76
Figura 8 Fotografia de três crianças Manu e contracapa do livro de Margaret Mead	79
Figura 9 Crianças balinesas	80
Figura 10 Fases dos estágios de desenvolvimentos segundo Piaget	91
Figura 11 Representação dos processos de construção das estruturas cognitivas, conforme a teoria de Jean Piaget.	92
Figura 12 Frame da animação Bloop e Loop	97
Figura 13 Os <i>Backyardigans</i>	99
Figura 14 Personagens dos <i>Backyardigans</i> brincando no banho	101
Figura 15 Frames da animação <i>Hisab</i>	104
Figura 16 Animação <i>Beyblade</i>	105
Figura 17 Brinquedo <i>Beyblade</i>	106
Figura 18 Proposições de <i>Beyblade</i> criadas por brincantes.....	106
Figura 19 Animação <i>Super-Choque</i>	108
Figura 20 Animação Rio: uma aventura mais que maravilhosa.....	109
Figura 21 Naruto pichando o monumento dos líderes.....	110
Figura 22 Animação Viva: a vida é uma festa.....	111
Figura 23 Desenho de criança de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal.....	112
Figura 24 O pequeno Kirikou e a feiticeira	114
Figura 25 Kirikou e sua mãe.....	114
Figura 26 População da vila de Kirikou	115
Figura 27 Kirikou retornando à sua vila com a feiticeira	115
Figura 28 capa do DVD com Setsuko e Seita	119
Figura 29 As características da individualidade da disciplina.....	127
Figura 30 Salvador Dali Pintando em Zoológico	146
Figura 31 Salvador Dali, à direita, e capa do DVD do Filme “A Viagem de Chihiro”.....	147

Figura 32 Produção feita por criança de 6 anos.....	148
Figura 33 Produção feita por criança de 7 anos	149
Figura 34 Produção feita por criança de 7 anos.....	150
Figura 35 Luta de Shikamaru e Asuma contra Hidan	153
Figura 36 Shikamaru e Hidan.....	154
Figura 37 Kurenai molhando as plantas e presente que algo acontece com Asuma	154
Figura 38 Atores em cena para a produção audiovisual de Naruto	155
Figura 39 Rock Lee quando era menor treinando artes marciais	157
Figura 40 Rock Lee quando era menor treinando artes marciais	157
Figura 41 da esquerda para a direita, jaqueta de Sarja inspirada em Kiba, vestido e detalhe inspirado em Temari.....	159
Figura 42 Modelagem De Naruto feita com massa de modelar	160
Figura 43 Desenho realista de Naruto com aspectos do personagem Pain	160
Figura 44 Desenho de Naruto encontrada em site de New Delhi, India	160
Figura 45 Da esquerda para a direita, Personagem Gaara, Naruto e Rock Lee.....	161
Figura 46 Darlan fazendo jutsu e sequência do jutsu encontrado na animação	162
Figura 47 Corpo como exemplificação do processo de amadurecimento energético e, Naruto acumulando sua energia com a da natureza. (Naruto Shippuden, episódio 156)	168
Figura 48 Esquema do processo de interação corpórea e sua localização dentro da cultura participativa e dos fandons	171
Figura 49 Naruto; Sasuke; Sakura e Kakashi Hatake.....	174
Figura 50 Da esquerda para a direita; professor Iruka brigando com Naruto, e Sakura irritada por ver Naruto beijando Sasuke sem querer.....	176
Figura 51 Tipos de Bandanas	177
Figura 52 Naruto chegando à Aldeia após árduo treinamento para juntar sua energia com a da Natureza. (Naruto Shippuden, episódio 163)	178
Figura 53 Naruto e seus pais. (Naruto Shippuden, episódio 283)	179
Figura 54 Naruto e seus amigos. (Naruto Shippuden, episódio 198).....	180
Figura 55 Finalização do episódio 181 de Naruto Shippuden.....	181
Figura 56 Deidara voando em pássaro de argila. (Naruto Shippuden, episódio 124)	183
Figura 57 Kurama (Bijūs) e Naruto (Hospedeiro). (Naruto shippuden, Episódio 215)	185
Figura 58 Shukaku (Bijūs) e Gaara (Hospedeiro). (Naruto Shippuden, Episódio 388)	186
Figura 59 Gyūki (Bijūs) e Killer Bee (Hospedeiro). (Naruto Shippuden, Episódio 244)	186

Figura 60 Naruto caminhando, enquanto na mesma imagem ele aparece quando era criança, junto com Sakura, Sasuke e seu primeiro professor (Naruto Shippuden, episódio 129)	189
Figura 61 Frames em diferentes ângulos e detalhes de Naruto Shippuden	191
Figura 62 Frames em diferentes ângulos e detalhes de Naruto Shippuden	192
Figura 63 Tenten treinando suas táticas de lutas (Naruto Shippuden, episódio 237).....	194
Figura 64 Corpos em movimentos de lutas (Naruto Shippuden, episódio 104, 151, 239, 274 e 237).....	195
Figura 65 Compilação de imagens engraçadas encontradas em Naruto (Naruto Shippuden, episódio 183, 157, 197)	198
Figura 66 Compilação de imagens do corpo de Naruto em desenvolvimento técnico e energético (Naruto Shippuden, episódio 154 e 155).....	201
Figura 67 Energia corporal em constante movimento (Naruto Shippuden, episódio 154)	202
Figura 68 Sai tentando controlar os sentimentos ao desenhar, e ao lado, sua invocação pronta (Naruto Shippuden, episódio 284 e 321).....	205
Figura 69 Naruto e Sasuke lutando na Saga Shippuden	206
Figura 70 Sasuke olhando Naruto após a luta (Naruto Shippuden, episódio 174).....	207
Figura 71 Mapa dos cinco países da animação Naruto (Naruto Shippuden, episódio 197) ...	210
Figura 72 Gaara dominando a terra	210
Figura 73 Compilação de imagens de Naruto ao saber sobre a morte de Jiraiya (Naruto Shippuden, episódio 152)	212
Figura 74 Compilação de imagens de Naruto chorando pela perda de Menma (Naruto Clássico, episódio 215)	213
Figura 75 Compilação de imagens de Naruto machucado corporalmente (Naruto Shippuden, episódio 242 e 201).....	215
Figura 76 Naruto abraçando seu duplo (Naruto Shippuden, episódio 245)	216
Figura 77 Kakashi e Gaï competindo (Naruto Shippuden, episódio 219).....	217
Figura 78 Sakura e Inu treinando (Naruto clássico, episódio 15 da segunda sessão)	218
Figura 79 Lembranças de Tokiwa sobre sua amiga Shizuka (Naruto Shippuden, episódio 235).	219
Figura 80 Tsunade em posição de luta	219
Figura 81 Pain e seus amigos conversando sobre suas futuras ações. (Naruto Shippuden, episódio 125)	220
Figura 82 Itachi e Kabuto (Naruto Shippuden, episódio 338).....	221
Figura 83 O choro de conquista e emoção. (Naruto Shippuden, episódio 176 e 237)	223

Figura 84: Fases dos estágios de desenvolvimento segundo Piaget, relacionadas às teorias de Michael Parsons.....	241
Figura 85 Fotografias de Evandro Teixeira	258
Figura 86 Fotografia de Robert Doisneau	258
Figura 87 Fotografia de Nems Leuba	258
Figura 88 Fotografia feita pelos estudantes do 5A	259
Figura 89 Fotografia feita pelos estudantes do 5B	259
Figura 90 Fotografia feita pelos estudantes do 5B	259
Figura 91 Frames do filme “The kid” de Charles Chaplin	262
Figura 92 Frame do filme “Course à la soucisse” de Alice Guy	262
Figura 93 Compilação de algumas imagens do processo de criação das crianças	266
Figura 94 Frames do filme “o bebezinho”	268
Figura 95 Frames do filme “A situação do usuário de droga”	269
Figura 96 Frames do filme “O sequestro”	270
Figura 97 Frames do filme “O bebê fantasma”	271
Figura 98 Compilação de imagens das aulas de desenhos do que eles acreditam que são fãs e modelagem com Biscuit	273
Figura 99 Fotografia tirada pelo pesquisador enquanto os estudantes assistiam	275
Figura 100 Exemplos de cosplays dos personagens Naruto, Minato (pai de Naruto) e Itachi, este último representado por uma mulher, encontrados na Internet	277
Figura 101 Fotografia tirada pelo pesquisador enquanto os estudantes confeccionavam os elementos cênicos, figurinos e ações performativas para as fotos	283
Figura 102 Compilação das fotografias feitas pelas crianças do 5A	285
Figura 103 Compilação das fotografias feitas pelas crianças do 5A e 5 B	286
Figura 104 Compilação das fotografias feitas por um estudante do 5A.....	287
Figura 105 Compilação de desenhos sobre papel kraft das crianças do 5A e 5B	290
Figura 106 Compilação de desenhos sobre papel kraft das crianças do 5A e 5B	291
Figura 107 Happening - Alan Kaprow	297
Figura 108 Performance: Jackson Pollock	299
Figura 109 Cenas da performance Cegos	304
Figura 110 Cena da performance pictórica.....	306
Figura 111 Performance ascendance performance installation	308
Figura 112 cenas de algumas performances dos estudantes.....	310
Figura 113 Performance contra a violência de gênero	311

Figura 114 Performance Bullying	313
Figura 115 Performance Ansiedade	315
Figura 116 Frames do vídeo “As obras de Hélio Oiticica”	317
Figura 117 Compilação de imagens para a criação de uma performance inspirada na obra Parangolé, de Hélio Oiticica – 1.....	320
Figura 118 compilação de imagens para a criação de uma performance com base na obra de Hélio Oiticica 2.....	321
Figura 119 Frames da performance Dança asiática.....	322
Figura 120 Desenho criado por fã, encontrado na internet, representando o poder <i>Rasenshuriken</i> gigante de Naruto.....	322
Figura 121 Preparação para a performance	323
Figura 122 Compilação 1 dos registros da performance coletiva	324
Figura 123 Compilação 2 dos registros da performance coletiva	325
Figura 124 Performance coletiva criada por um grupo exclusivamente de meninas, intitulada Pinturas e Danças.....	327
Figura 125 Luta contra os cadáveres, conversa final com Pain e recepção de Naruto em sua aldeia.....	328
Figura 126 Frame do vídeo, “Contra Autismo”	330
Figura 127 Finalização do vídeo sobre autismo	331

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estádios de compreensão da Arte segundo Michael Parsons	238
Tabela 2: Estádios de compreensão da Arte audiovisual a partir de Michael Parsons.....	243
Tabela 3: Prancha 5, segundo Cohen, do comparativo entre as divergências das manifestações do teatro e da Free art/happening e performance	297
Tabela 4: Prancha 6, segundo Cohen, do comparativo entre as divergências das manifestações do Happening e da Performance.....	298

SUMÁRIO

PRÓLOGO — O SABÃO EM PEDRA.....	22

INTRODUÇÃO	23

PARTE I: ÂNCORAS E NAVEG'AÇÕES

CAPÍTULO 1- Comunicação Audiovisual, a Arte e a Educação	40

1.1 A formação do arte-educador: Arte das mídias e comunicação/educação	42

1.2 TV Cultura: Um meio educacional? Uma pausa para teorizar sobre o canal	47

1.3 Programa Roda Viva 1998 – Ana Mae Barbosa: historicização, interpretação crítica, e prática pedagógica para o ensino da Arte.....	51

CAPÍTULO 2: EXPERIÊNCIAS: sobre essa criança/corpo	65

2.1 A experiência do corpo com o desenho animado e os <i>Estágios de Desenvolvimento de Piaget</i>	83

2.1.1 Estágios de desenvolvimento e alguns desenhos para assistir	90

2.1.2 Estágio Sensório-motor: Recém-nascido e lactente	93

2.1.3 Estágio Pré-operatório: Primeira Infância (de dois a sete anos)	96

2.1.4 Estágio Operatório-concreto: Infância (de sete a doze anos).....	103

2.1.5 Estágio Operatório-formal: Adolescência (dos doze anos até a idade adulta).....	117

CAPÍTULO 3: MEMÓRIAS: entalhes, cicatrizes e inscrições do corpo	121

3.1 O corpo	125

3.2 Memórias e experiências no audiovisual.....	128
3.3 A mediação tecnológica e a criança: aproximações com a aprendizagem em Arte	130
3.4 Eu pesquiso um conto e aumento um ponto: a criança, a leitura na mediação das imagens e sua habilitação no uso das tecnologias	135
3.5 Ler os produtos audiovisuais na escola, para aprender a ler fora dela	137
3.6 Experiências que consolidam memórias.....	140
3.7 “Aquele cara que fazia desenhos bugados”: uma proposta surrealista.....	145
3.8 O que alguns fãs de Naruto fazem.....	152

PARTE II: TORNAR-SE INTERAGENTE-CORPÓREO: CONCEITUANDO A PERSISTÊNCIA DOS ENCONTROS

CAPÍTULO 4: IMAGINÁRIO: a corporeidade em Naruto	164
4.1 Traçando um conceito a partir da animação Naruto.....	168
4.2 Um herói atemporal? Uma imersão no mundo ninja.....	172
4.2.1 Episódio 1- Naruto Uzumaki chegando 参上! うずまきナルト	175
4.3 Conter interagentes corpóreos	178
4.4 Interações corpóreas	188
4.5 Tornar-se um interagente-corpóreo	196

CAPÍTULO 5: CRIAÇÃO: Naruto e outras poéticas audiovisuais nas aulas de Arte..	225
5.1 Os estádios de desenvolvimento da compreensão da Arte segundo Michael Parsons	223
Primeiro estágio (Preferência).....	234
Segundo estágio (Tema).....	235
Terceiro estágio (Expressividade).....	235
Quarto estágio (Estilo e forma)	236
Quinto estágio (Juízo)	236
5.2 A ideia aula: o que meus estudantes fizeram com Naruto na sala de aula	244
5.2.1 Plano de Aula:	248
5.3 Início de uma aventura: ler e contextualizar.....	255
5.4 “Também, a aula dele é uma bagunça!!!”	262
5.5 Rompendo com uma apreciação narcísica.....	291
5.6 Sentir o corpo em primeira pessoa: conceito de performance e ação.....	294
5.6.1 Corpo em ação.....	304
CONSIDERAÇÕES FINAIS SEM UM PONTO FINAL:	333
REFERÊNCIAS:	341
PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS:	349
ANEXOS.....	350

PRÓLOGO — O SABÃO EM PEDRA...

Começo com um sabão em pedra.

Foi com ele que aprendi, ainda criança, a colar papéis quando a cola faltava. Minha mãe me ensinou esse gesto. Era o que tínhamos. O dinheiro era para o alimento — e, às vezes, para um calçado ou uma roupa. Éramos três irmãos.

Foi também com ele, o sabão, que compreendi que a criação nasce da falta — e da invenção. A ausência, tantas vezes dolorida, tornou-se também campo fértil para imaginar, transformar, fazer com o que havia.

Ao longo do tempo, meus hiperfocos — além da própria Arte — se tornaram bússolas para descobrir quem eu era.

Cada um deles me ofereceu uma chave e uma reflexão, apoio:

- As pedras, pela resistência, pelo brilho e pelo devaneio;
- Os queijos, pelo tempo, pela diversidade, pelo gosto;
- O Japão e a Espanha, por suas narrativas, estéticas e línguas;
- Os objetos de ferro, pela memória do antigo e a firmeza;
- As taças de vidro, pela delicadeza e transparência;
- Os desenhos e as pinturas, porque neles eu podia existir em outro mundo.

Autista? Estranho? Ou artista?

Talvez tudo isso junto. Talvez algo entre.

Meus hiperfocos me levaram para a sala de aula, onde me tornei professor de Arte. E foi ali que conheci Naruto, apresentado por meus estudantes. Foi assim, quase sem querer, que Naruto atravessou meu corpo, minha prática e minha pesquisa.

E por seis anos, esse hiperfoco se transformou em estudo, em proposta educativa, em caminho de vida — em mestrado, e agora, na presente tese de doutorado.



INTRODUÇÃO

Afinal! Somos todos ninjas ou podemos sê-los?

É com essa pergunta simples e fantasiosa que se inicia esta tese sobre *Naruto*¹, o ninja que percorre as ruas, os corredores e o imaginário de crianças, adolescentes e adultos nos diversos universos brasileiros. Longe de ser um herói que se enquadra nas convenções de uma postura esperada para uma criança em formação, o presente personagem traça caminhos múltiplos que, de alguma forma, propiciam reflexões sobre questões sociais diversas, convocando as mais candentes e desafiadoras memórias consolidadas em embates cotidianos outrora vivenciados. Além disso, sua gênese, ligada às diversas figuras dramáticas das animações que influenciaram e dialogaram com Masashi Kishimoto, reitera e expande as visualidades, comichidades, técnicas e as relações culturais japonesas.

Mas, antes de ultrapassar o portal para o mundo ninja do pequeno personagem e da pesquisa que aqui se tece, como começou essa trajetória até que hoje se tenha uma tese tão profundamente vinculada a esse universo?

A partir de pressupostos teórico-práticos acionados durante as aulas de Arte ministradas pelo pesquisador, por volta do ano de 2014, percebia-se que o universo infantojuvenil audiovisual (desenhos animados e filmes) se manifestava de forma expressiva em sala de aula — tanto quanto, ou às vezes até mais, do que as obras trazidas pelo próprio docente. Era aquele desenho esboçado no caderno ou estampado na camiseta; era a tentativa de copiá-lo durante as atividades de Arte; era o correr com as mãos para trás ao performar no teatro ou nas brincadeiras no recreio; era, mais uma vez, aquela bandana colocada na testa para se alcançar os poderes de *Naruto*.

Com isso, observava-se que o contexto discente, suas produções artísticas (desenhos, pinturas e performances) e os próprios produtores (as crianças) estavam intimamente atrelados a fatores exógenos relacionados ao avanço das tecnologias, sejam elas digitais ou não, gerando novas poéticas artísticas que, por vezes, transcendiam a mera cópia ou o fazer reiterativo ligado ao virtuosismo técnico.

Daí, algo começou a se esclarecer diante de tudo isso: nada é tão afeito à criança quanto a Arte na formação de seu corpo enquanto sujeito. Para ela, tudo é pintar, imitar, assistir,

¹ **Naruto** é uma série de animação japonesa (anime) baseada no mangá de mesmo nome, criado por **Masashi Kishimoto**, e publicado originalmente no Japão em 1999. No Brasil, a animação foi lançada na TV aberta pela Rede Globo, em 2007. A história acompanha *Naruto Uzumaki*, um jovem ninja em busca de reconhecimento, que sonha em se tornar *Hokage* — o líder mais forte e respeitado de sua aldeia.

narrar, dançar, cantar, falar, criar... E, dentro desse processo de crescimento, verifica-se que seus canais imaginativos e investigativos estão mais abertos, prontos para o novo, para buscar o que lhes apraz, para experienciar o impalpável e vivenciar o indizível. Todo esse avançar nada mais é do que um grande movimento da criança imersa na Arte — em sua construção, hibridização, transformação, inquietação e saberes.

Nesse momento singular e instigante, a criança de hoje carrega consigo, principalmente, as vivências e experiências que possui com o que assiste²: seus desenhos animados preferidos, seus personagens e heróis mais chamativos, fortes, mágicos, destemidos e, até mesmo, com seus monstros. Como diria Pacheco (1998), ao vivenciar essas relações em seu contexto e época, os folguedos infantis transformam-se em diversão digitalizada.

Mas será que essa passagem é concretizada ao colocar a criança totalmente dentro desse novo mundo, em detrimento de sua formação corporal plena? Acredita-se que não e, nem deve ser.

Contemporaneamente, é quase impossível pesquisar a gênese de seu desenvolvimento se esta não estiver vinculada ao que ela vê nas telinhas. Logo, seguir o caminho inverso nesta pesquisa mostrou-se extremamente viável, visto que conhecer o que é consumido por ela também significa apropriar-se de informações para melhores mediações em sala de aula, um espaço onde ela passa boa parte do seu dia.

Em relação ao processo de desenvolvimento da tese, pensou-se, a princípio, na criança como corpo/memória; posteriormente, como corpo/brincante; depois, como corpo/imaginário... São tantos os corpos que essa criança veste, carrega, compõe e reflete, desenvolvendo-se, assim, como sujeito crítico. No final de tudo isso, o termo que melhor sintetizou essa criança — não que ela não seja tudo o que foi citado, pelo contrário — foi o conceito de corpo performer.

Mais do que remetê-la ao teatro, como Machado (2010) cunhou a partir das pesquisas com Merleau-Ponty, o conceito aqui se amplia. Ele se estende, complementa-se e se amálgama em expressões diversas — das pinturas à dança, do teatro às musicalizações, dos fantoches, desenhos animados e fotografias ao vídeo caseiro e à videoperformance. Um corpo performer que também cresce.

E mais! Longe de dicotomizar o corpo da criança, como muito admoestou Le Breton (2012), inseri-la nesta pesquisa enquanto corpo performer foi considerado o termo mais

²Animações que ela assiste, aqui compreendidas não apenas em seu formato padrão veiculado pela televisão, mas também em produções acessadas por diferentes plataformas e dispositivos, como TV gravada, TV a cabo, streaming, Internet, tablets, celulares, entre outros meios.

apropriado para defini-la. A própria conformação da Arte da performance, ainda que apresente nuances em diferentes âmbitos de pesquisa, demonstra um acolhimento das diversas manifestações do corpo, quando este, tomado como objeto, se prefigura em cena para falar algo ou, por vezes, para não dizer nada.

Em sequência, quando bem mediada diante do que consome — seja por interferências feitas pelos pais ou, principalmente, pelos educadores na escola —, as informações internalizadas transformam-se em produtos inerentes ao seu corpo, desenvolvendo-se em três grandes dimensões: a artística, pela Arte que a circunda e/ou pela Arte alheia, introjetando seus princípios constitutivos em suas próprias produções desenvolvidas em sala de aula; a dimensão histórica, por meio do conhecimento da evolução de outros momentos dos quais faz parte, muito mais propícios à sua imaginação brincante e afeitos à sua infância; e a dimensão social, agregando ao seu convívio aspectos de socializações positivas encontradas no audiovisual.

Por conseguinte, a criança constrói seu corpo da infância, desenvolve seu corpo performer — contudo, não mais inserida em uma padronização adulta, como o queriam há anos na história da educação infantojuvenil, especialmente ao se mapear os períodos medievais e modernos. Pelo contrário, seu corpo é agora compreendido em sua singularidade, sendo desenhado e também tingido conscientemente pelos infindáveis aspectos experienciais dos desenhos animados.

Além do mais, outras questões são recorrentes. Diante de burburinhos que vicejam nas reuniões de pais, nos corredores da escola ou até mesmo nas residências, pode parecer, para o arte-educador, que tudo aquilo que Paulo Freire (2011) preconizou e balizou em seus escritos aos professores se esvanece dentro do contexto escolar. Com isso, as antigas práticas parecem retornar para assombrá-lo, suscitando a seguinte questão: Será que, ao ser liberta de uma “educação bancária” no sistema escolar contemporâneo, a criança não está novamente resvalando e imergindo em uma educação depositária e escapatória — uma fuga imaginativa — diante dos desenhos animados?

Com isso, esta pesquisa se propõe a preencher uma lacuna de conhecimento identificada na literatura existente sobre a relação de uma animação específica (Naruto) com a construção do corpo infantil, que é experiência, memória, imaginário e criação, seja ele brincante ou artístico, dentro do contexto educacional. Embora estudos anteriores tenham explorado aspectos específicos concernentes à essas temáticas, uma revisão abrangente da literatura, incluindo fontes confiáveis como Sucupira, BDTD, IBICT, Google Scholar e Google

Acadêmico³, revelou uma falta de pesquisa detalhada sobre essas interrelações, sempre sendo apresentadas de maneiras desvinculadas, ou dentro de outro viés analítico. Portanto, este estudo

³ Entre os achados, encontram-se as seguintes pesquisas:

Trabalho de Conclusão de curso:

BORGES, Lara Beatriz Oliveira. **Análise do Discurso de Sasuke** - Animê Naruto. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

NASCIMENTO, Nayra Krishna Rodrigues. **Anime/Mangá Naruto: Inspiração para o desenvolvimento de uma coleção de moda**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design) - Departamento de Comunicação e Design, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

ALVES, Ingrid Caroline. **Política Internacional e Naruto: Uma exploração do anime japonês como ferramenta de ensino do realismo político em relações internacionais**. 2021. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

ANDRADE, Valesca Teixeira de. **O Anime Naruto no Desenvolvimento de Adolescentes Sob a Luz da Teoria de Jung**. Monografia (Graduação em Psicologia) - Rede de Ensino Doctum, RED, Brasil, 2021.

PARIS, Camila de. **Esse é Meu Jeito Ninja?** Uma Interpretação Sociológica da Escola Ninja no Mangá Naruto Através da Teoria de Pierre Bourdieu. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Erechim, 2019.

TORRES, Jéssica Oliveira. **Naruto e Dragon Ball Z: uma análise acerca da violência presente nos animes shonen e a intervenção das políticas públicas de juventude na comunidade de Areias dos Albertos – Boa Viagem**. 2015. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em serviço social) – Universidade Estadual do Ceará, , 2015.

SOUZA, Marcelo Felipe Gomes de. **Manifestações de violência no anime Naruto**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em comunicação) — Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2010.

Dissertação de mestrado:

SILVA, Diego. **Representações dos meios de violência no mangá Naruto**, de Masashi Kishimoto. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Palhoça, 2024.

CRUZ, Marisete Augusta da. **O animê e o mangá “Naruto” como dispositivo potencializador da aprendizagem da língua materna**. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju Biblioteca Depositária: Biblioteca Jacinto Uchôa de Mendonça, 2022.

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. Dissertação (Mestrado em Comunicação Audiovisual) — Universidade Anhembí Morumbi, São Paulo, 2020.

SILVA, Francisco Alves da. **A Narrativa do Herói: Um Mito Chamado Naruto**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Culturas Midiáticas) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVA, Priscila Kalinke da. **Educação, cultura escolar e mediação: em estudo o animê Naruto**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá., Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM, 2012.

Tese de doutorado:

NORONHA, Fernanda Silva. **Animês e mangás: o mito vivo e vivido no imaginário infantil**. Tese de doutorado - Universidade de São Paulo, 2013.

Artigos:

se destaca ao oferecer uma análise inédita e aprofundada, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo de estudo da Comunicação Audiovisual e da Arte/Educação atreladas às infâncias na atualidade.

Logo, não se deseja desconsiderar a importância das pesquisas já realizadas no campo dos estudos. No entanto, busca-se destacar, ainda que brevemente, a magnitude das ressonâncias do personagem Naruto enquanto produção audiovisual, que permeiam diversos campos. Além disso, a presente tese, embora compartilhe alguns pontos em comum com estudos anteriores, explorou novos contextos e propostas, ao apresentar um trabalho factual com a animação em sala de aula, validando, assim, seu caráter inédito.

Dentro da linha de pesquisa “Processos Midiáticos na Cultura Audiovisual”, justifica-se a importância de desenvolver esta tese, especificamente, centrada na análise corporal e nas interlocuções entre o corpo da criança, a animação Naruto e o ensino/aprendizagem de Arte, principalmente com vídeos e performances.

É importante trazer à tona essa questão central e o que tem sido buscado por pesquisadores até então, pois, com o advento das novas tecnologias, a expansão e a continuação da democratização dos meios comunicativos, e a inserção dos produtos audiovisuais nas esferas familiares e educacionais advindas desses grandes campos, nota-se uma crescente preocupação

SILVA, Francisco Alves ; **BRASILEIRO, Felipe Sá**. A construção simbólica e mitológica do personagem Naruto. *Imaginário!*, v. 9, p. 113-132, 2020.

PORTES, Gustavo Pereira, & Haig, Edward. **Busca por uma Metodologia da Influência dos Animês em Jovens Brasileiros** – uma perspectiva Junguiana. *MATRIZES*, 7(1), 247-262, 2013.

Resumos de congresso:

MELO, E. H. S. ; VASCONCELOS, A. V. M. A. ; SILVA, Aleson Aparecido da. **Divulgando ciência pelas redes sociais através de Naruto Shippuden**. In: IX Congresso Nacional de Educação - IX CONEDU, 2023, João Pessoa. IX Congresso Nacional de Educação, 2023.

SILVA, Aleson Aparecido da; LIMA, Flávia Ariane Santos de. **Naruto no ensino fundamental: um auxílio na contextualização de conceitos atômicos**. In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2022, Maceió. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: CONEDU 2022*. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 1-8.

SILVA, Diego José da. **Representações dos meios de violência no mangá Naruto, de Masashi Kishimoto**. *Cyberjornadas internacionais de histórias em quadrinhos*. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, 2021.

MENEZES, Nicolas Paulino Pinto. GONÇALVES, Kleyton Rattes. **Apropriação e hibridação cultural: a 1ª Corrida Naruto de Fortaleza**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – São Paulo, 2016.

Livro: SILVA, Francisco Alves da. **A narrativa do herói : um mito chamado Naruto** [recurso eletrônico] / Francisco Alves da Silva, Felipe Sá Brasileiro. – Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2020.

com as interlocuções que se estabelecem. Ora essas produções são tidas como mero entretenimento, objetos inócuos; ora são compreendidas como manifestações do avanço contemporâneo, afeitas à época e inerentes ao processo de aprendizagem do indivíduo, especialmente sob o olhar da Educação. Mas, qual caminho trilhar? Em que acreditar?

Isso ocorre porque, muitas vezes, observa-se um consumo audiovisual excessivo nas residências ou até mesmo em algumas aulas voltadas ao passatempo, enquanto a mediação necessária — especialmente pela escola — não é plenamente realizada a ponto de transformá-lo em uma experiência estendida.

Em um tempo imerso em muitas dúvidas, com mais perguntas do que respostas, a presente pesquisa torna-se necessária ao trazer consigo as interfaces positivas das ações e diálogos que ocorrem entre a animação *Naruto*, a criança e suas obras artísticas construídas no âmbito escolar — sobretudo nas aulas de Arte — de forma crítica, reflexiva, discursiva e criativa.

A apreensão de conhecimentos não está mais limitada a uma via única. Diante das configurações sociais e culturais contemporâneas, os dispositivos visuais e sonoros — de forma indissociável dentro do contexto televisivo, cinematográfico e da internet — introduzem os mais diversos saberes e configuram possibilidades infinitas de criação.

E por que *Naruto*?

A escolha pela animação como objeto de estudo, mais precisamente, está relacionada à experiência pessoal do pesquisador com a obra, que, durante a adolescência, despertava rejeição, mas que, posteriormente, enquanto professor de Arte, revelou-se persistente no ambiente escolar, sendo constantemente trazida pelos estudantes. Além do mais, como um segundo momento, compreende-se que com seus 720 episódios, *Naruto* proporciona um aprofundamento tanto em sua narrativa quanto na experiência subjetiva de quem a assiste, favorecendo paralelos que conectam suas histórias às vivências individuais e às múltiplas perspectivas de seus espectadores. Na animação, o corpo é tecido, visto e proposto em sua singularidade e essência, mas também em sua relação e interação com o sujeito e a história, à medida que os episódios se sucedem.

Por outro lado, a obra, inicialmente, apresenta interagentes corpóreos que inscrevem memórias e se tornam necessárias nos processos de criação da criança, quando seu corpo entra em cena, levado pela Dança, Música, Teatro, Pintura e Desenhos, por exemplo. Em um hibridismo em que os territórios das linguagens se confundem, o ato performático se expande e toma conta das ações.

Interagentes corpóreos? Sim! Eis aqui uma proposição conceitual discutida na tese para refletir e salientar a importância e a singularidade de algumas produções audiovisuais no contexto social, dentro de comunidades de fãs⁴ que compartilham, aprendem e difundem conhecimentos relacionados a elas. Nessa discussão, propõem-se três instâncias fundamentais: conter interagentes corpóreos, haver interações corpóreas e tornar-se um interagente-corpóreo.

Acredita-se que, enquanto novos termos propostos nesta pesquisa, esse conceito surge como uma alternativa para designar obras audiovisuais que transcendem o mero assistir, o emocionar-se e o arquivar na memória. Ele será amplamente compreendido no desenrolar da teoria à prática e, igualmente, no caminho inverso.

Como breve explicação, compreende-se que conter interagentes corpóreos significa apresentar, na obra, componentes sonoros e visuais que dialogam com as subjetividades de seus espectadores, possibilitando traçar interlocuções ao longo de todo o filme ou em boa parte dele, enquanto é assistido.

Haver interações corpóreas consiste em conjecturar consigo mesmo (durante e após a experiência fílmica) e com o outro sobre as propostas e vicissitudes propiciadas pelo filme — seja pelo ato de acolhimento por parte de quem o assistiu ou até mesmo pelo estranhamento—, construindo vivências e experiências que transcendem o simples ato de ver.

Agora, tornar-se um interagente-corpóreo constitui o devir dessa obra; é o nome que lhe é outorgado a partir de seus apreciadores e que ela, por sua vez, traz consigo, junto à rede de fãs construída ao seu redor, bem como o que eles fazem ou estão criando nesse processo. Isso ocorre quando, após diálogos suscitados durante sua apreciação, o indivíduo que teve contato com a obra a expande para além das telas, perpetuando de alguma forma, por meio das Artes que faz, o encontro que teve com ela. Há uma constância permeável entre eles (obra e espectador), diluindo-se um no outro em um fluxo contínuo, em uma expansão com suas criações artísticas. Corpos dos fãs, corpos das produções apreciadas, corpos das criações dos fãs.

Em poucas palavras, seria como perguntar a alguém, passado algum tempo após assistir a um filme: 'O que você fez depois de apreciá-lo? Conversou consigo mesmo ou com amigos? Copiou, criou, estendeu suas experiências para sua realidade palpável?'

⁴ De acordo com Jenkins (2009, p. 188), "os fãs são o segmento mais ativo do público das mídias, aquele que se recusa a simplesmente aceitar o que recebe, insistindo no direito de se tornar um participante pleno". Para os fins desta tese, essa definição será adotada como base para compreender os fãs como indivíduos que não apenas consomem, mas que também interagem e transformam as produções midiáticas. Além do mais, a partir de Naruto, expandir a visão dos estudantes nas relações que tecem com suas obras mais apreciadas.

Tão logo, busca-se, de maneira geral, compreender a produção *Naruto* como um interagente-corpóreo em sua totalidade, visto que ela ultrapassou o status de obra assistida para convidar o corpo brincante, aventureiro e criador da criança, do jovem e do adulto ao ato de agir. Além disso, trazendo para o campo da educação, seja criando em Arte no campo das Artes Visuais, da Música, da Dança, do Teatro e/ou do próprio audiovisual, *Naruto* adentrou a sala de aula de maneira tão expressiva que, mesmo quando os estudantes não conhecem toda a sua história ou todas as nuances da animação, o personagem continua se apresentando como um artista que dialoga com eles em seus atos criativos. Mencioná-lo e trazê-lo para as aulas propostas, é mais uma vez validar sua existência atemporal e real.

Esse fenômeno demanda, portanto, uma reflexão mais aprofundada e sensível sobre a Arte/Educação contemporânea e sobre os desenhos animados que impulsionam atos corpóreos e experienciais, indo muito além do fazer reiterativo.

Por isso, optou-se aqui pelo afunilamento e pela análise reflexiva preponderantemente focada na animação *Naruto*, considerando que ela foi um dos impulsionadores enquanto obra consumida, internalizada e reiterada pelas crianças em sala de aula. O interessante, para além dessa escolha, é que, querendo ou não, outras produções audiovisuais surgiram ao longo desse processo criativo e artístico desenvolvido com as crianças: de fato, iniciou-se um diálogo entre as diversas obras consumidas por elas.

Dentre os objetivos específicos da tese, destacam-se os seguintes, os quais foram alcançados ao longo da pesquisa:

- ✓ Entender a relação entre o campo da Comunicação Audiovisual e da Arte/Educação a partir dos estudos de Ana Mae Barbosa e de sua participação em um episódio do programa *Roda Viva*, considerado um ponto de partida para refletir sobre o papel do educador na contemporaneidade e marco da transição do movimento de Arte/Educação modernista para o pós-modernista. (Capítulo 1)
- ✓ Compreender como as experiências da criança e do jovem na relação com os desenhos animados constituem fatores inerentes à sua formação enquanto sujeitos críticos, históricos, sociais e artísticos em suas fases de desenvolvimento. (Capítulo 2)

- ✓ Analisar a manutenção de poder sobre os corpos a partir das pesquisas de Foucault e investigar como atuar em sala de aula para evitar um processo de disciplinarização que reprima poéticas artísticas, tornando os sujeitos alienados e consumistas. Buscou-se, assim, promover a manutenção e a expansão de uma cultura participativa, criativa e engajada, estimulando olhares críticos sobre as imagens e, eventualmente, a formação de futuros fãs. (Capítulos 3 e 5)
- ✓ Demonstrar como objetos artísticos podem se constituir enquanto respostas combativas, ativas e criativas, contrapondo-se à passividade do mero assistir, consumir e alienar-se. (Capítulos 3 e 5)
- ✓ Verificar como o corpo da criança é representado na animação *Naruto*, respondendo a possíveis questionamentos sobre as influências dessa obra em sua construção artística, social e histórica. (Capítulo 4)
- ✓ Compreender os possíveis processos de assimilação da Arte audiovisual e como eles contribuíram para a qualificação da aprendizagem discente e para a ação docente. (Capítulo 5)
- ✓ Propor uma pedagogia da aventura do corpo em sua totalidade, com foco no trabalho das linguagens artísticas do vídeo e da performance. Isso incluiu a construção, a leitura e a contextualização dessas formas artísticas, além da manutenção e abertura dos canais de acesso ao imaginário da criança, fundamentando-se na Abordagem Triangular e na Hipótese-Cinema. (Capítulo 5)

Em termos metodológicos, a tese foi construída a partir de uma abordagem qualitativa, delimitada a um trabalho prático com 60 crianças. O percurso metodológico seguiu, cronologicamente, os seguintes caminhos: pesquisa bibliográfica, análise audiovisual — realizada antes e durante o planejamento das aulas —, formulação de mapeamentos hipotéticos, pesquisa de campo, observação participante e pesquisa-ação. Por fim, os dados foram

interpretados por meio da análise de conteúdo, fundamentada em bases teóricas, conforme Severino (2007).

Na parte bibliográfica, o texto municiou o pesquisador à luz da teoria, orientando as ações exploratórias no campo educacional. Para isso, foram mobilizados autores que dialogam com as concepções do movimento de Arte/Educação pós-modernista⁵, articulando-as à comunicação e à educação como ferramentas de trabalho. Assim, a bibliografia tornou-se essencial tanto para a fundamentação conceitual quanto para a articulação entre teoria e prática na escrita da tese.

Nesse sentido, o estudo apoia-se em referências centrais que dialogam com os principais conceitos abordados e aprofundam a análise das ações realizadas. Para fundamentá-las, ancoram-se, principalmente, as ideias de corpo disciplinarizado, controlado e moldado por estruturas de poder, proposta por Michel Foucault (2014), e na perspectiva de David Le Breton (2012), que aborda o corpo como um elemento central na constituição das identidades e experiências humanas. Além disso, mobiliza-se a teoria da Cultura Participativa de Henry Jenkins; o conceito de experiência de Jorge Larrosa (2002); e o entendimento de memória, memórias e criação de Ivan Izquierdo (2011), cujas reflexões permitiram expandir a compreensão sobre o ato criativo, articulando experiências, memórias e imaginário como elementos constitutivos da criação. A pesquisa também se fundamenta na teoria do imaginário de Gaston Bachelard (2001); na Abordagem Triangular — ler, contextualizar e fazer Arte — sistematizada por Ana Mae Barbosa; e na Hipótese-Cinema — o fazer cinema na escola — desenvolvida por Alain Bergala.

Ainda que *Naruto* seja a base fundante para as discussões aqui tecidas, é importante destacar que, ao longo da pesquisa, ele não se fixou rigidamente como um único tipo de presença. Em certos momentos, assumiu o papel de objeto de estudo, sendo analisado em sua estrutura narrativa, estética e simbólica. Em outros, no entanto, emergiu como um disparador poético — provocando experiências, evocando memórias e impulsionando relações e criações artísticas, tanto do pesquisador quanto dos estudantes envolvidos. Nesse trânsito, *Naruto* se faz mais do que tema: torna-se companhia, atravessamento, ponto de partida e também chegada.

Entre as centenas de episódios da série, foi feito um recorte específico dos episódios de *Naruto Clássico* (primeiro episódio) e *Naruto Shippuden* (compilação das melhores cenas entre os episódios 163 e 169), delimitando o conteúdo explorado com os estudantes. Sem

⁵ Autores do movimento de Arte/educação pós-modernista; Ana Mae Barbosa (1998, 2008, 2015); Rosa Iavelberg (2017, 2015); Rita Bredariolli (2009); Analice Dutra Pillar (2010).

mascarar os dissabores e as lutas presentes na animação — aspectos que também capturam a atenção das crianças —, estabeleceu-se uma relação entre a vida real e a ficcional, promovendo reflexões sobre relações humanas e a expansão da consciência crítica. Entre as temáticas abordadas, destacam-se questões sociais, culturais, humanísticas, artísticas e educacionais.

A animação *Naruto* foi inicialmente pesquisada como um suporte e configuração artística que carrega interagentes fundantes na construção do corpo e suas inúmeras vicissitudes. Este corpo, entendido como um campo permeável e insubmisso, resiste aos ditames ou engessamentos de poder ao se constituir como sujeito pensante e ativo. Posteriormente, face a esse arcabouço artístico, social e histórico, *Naruto* foi trabalhado como uma configuração artística inserida no currículo escolar. Essa produção mostrou-se passível de construir os corpos da infância e, por eles, também ser construída, lida e contextualizada. Expandiu-se ainda para modos de expressão, como vídeos, fotografias, músicas e performances — juntos e/ou separados —, dinamizando as relações criativas e interpessoais.

A partir de uma abordagem qualitativa, os caminhos metodológicos seguiram os seguintes mapeamentos hipotéticos:

- a) A Arte constrói a infância.
- b) A gênese do corpo da criança — em seus aspectos artísticos, sociais e históricos — está, contemporaneamente, principalmente ancorada em configurações audiovisuais. Essas produções propiciam experiências, inscrevem memórias e constroem os corpos da infância.
- c) Na animação *Naruto*, com narrativas de lutas marciais e magia, identificam-se geradores imagéticos e sonoros que evocam emoções fortes e significativas para a criança em sua integralidade pessoal. Esses elementos são entendidos como possíveis interagentes corpóreos, configurando a animação como um objeto artístico que contribui para a gênese corporal infantil.
- d) A criança do Ensino Fundamental I, quando exposta a um ensino de Arte que contempla produtos audiovisuais (animações, vídeos e videoperformances) e demais linguagens artísticas no contexto da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e da Hipótese-Cinema de

Alain Bergala, demonstra maior capacidade de integrar essas experiências em sua formação criativa. Essa abordagem permite que ela vá além do mero papel de receptáculo passivo, encarcerado em relações apáticas, e potencializa sua autoconstrução criativa, especialmente quando comparada àquelas que possuem pouco ou nenhum contato com essas vivências na escola.

Enquanto participante da pesquisa e em uma abordagem de pesquisa-ação, os procedimentos foram realizados no âmbito escolar, especificamente em duas turmas de quinto ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal localizada na zona sul de São Paulo (EMEF Paulo Setúbal). A partir da inserção e interação do pesquisador nesse contexto, elaborou-se uma discussão escrita sobre o conjunto das observações e dados coletados.

As técnicas de pesquisa utilizadas incluíram:

- Análise documental, considerando planos de aula, breves relatos produzidos pelas crianças, desenhos, fotografias, vídeos e a animação *Naruto*;
- Entrevistas não-diretivas, realizadas por meio de conversas informais com as crianças durante as aulas;
- Entrevistas estruturadas, baseadas em um questionário fundamentado nos estádios de compreensão da Arte de Michael Parsons, originalmente voltados para obras pictóricas, mas adaptados para refletir sobre como produções audiovisuais dialogam com os espectadores;
- Observação direta, registrada por meio de fotografias, vídeos e reflexões escritas do pesquisador.

Mais do que relatar um trabalho pedagógico potente e articulado no âmbito escolar, esta pesquisa visa contribuir para trocas com outros pesquisadores, submetendo-se ao rigor acadêmico e a reflexões instigantes como: 'Será que também faço parte disso tudo? Será que esse universo dos ninjas também me atravessa?'

Nesta pesquisa, o corpo foi trabalhado em quatro grandes instâncias: o corpo e a experiência com o audiovisual; o corpo e a memória; o corpo e o imaginário; e o corpo que cria, tornando-se ao mesmo tempo objeto e instrumento criativo em uma ação artística. A experiência do corpo, as memórias do corpo, o imaginário do corpo e as criações do corpo são elementos que atravessam todo o estudo.

Além do mais, ainda que cada capítulo se concentre em um aspecto específico das ações e reações do corpo, até culminar no ato criativo das crianças em sala de aula, nenhuma conjectura tecida nesta tese se abstém de relacionar, evocar ou ilustrar teorias debatidas sobre os processos criativos e obras de Arte. A tese está estruturada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo da pesquisa empreende-se com informações inerentes à educação e à comunicação como campos de saberes conectados e necessários à atualidade, trazendo, além de tais questões, um episódio do programa 'Roda Viva' com a presença da pesquisadora Ana Mae Barbosa. Este episódio é compreendido como uma referência criada para guardar, resgatar, validar e respaldar o trabalho docente tanto no contexto coetâneo a ele quanto na contemporaneidade, articulando-o às novas mídias e marcando a transição do movimento modernista de Arte/Educação para o paradigma pós-modernista.

Além disso, mostra aos arte-educadores que, a partir do momento em que os meios comunicacionais se expandiram e passaram a fazer parte não só de nichos fechados, mas de todo o contexto social, principalmente o escolar, a formação do educador não deve mais ser circunscrita tão somente pelos livros ou por informações restritas. Soma-se a essa formação as produções midiáticas que se constituem e se espargem pela esteira da atualidade, que constantemente caminham para um futuro decerto auspicioso.

Este capítulo torna-se necessário para salientar como se deu o aprofundamento do autor no campo da Arte/Educação e da comunicação audiovisual, visto que muito do que se vê hoje em sua formação faz parte dessas interlocuções estabelecidas.

O segundo capítulo versará sobre a ideia de criança enquanto corpo e ação em diferentes tempos históricos e contextos geográficos, buscando, ainda que de maneira pontual, evidenciar os longos entraves enfrentados por esse indivíduo até ocupar, na atualidade, um lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas. Além disso, o capítulo colabora com questões relacionadas às fases de desenvolvimento da criança segundo Piaget e aos desenhos animados, tratados como conhecimentos fundantes em sua formação. As **experiências** consolidadas com essas produções são apresentadas como objetos de importância e uma das ações primeiras para a aprendizagem com as mídias.

O terceiro capítulo, considerado a segunda instância e um momento significativo para o desenrolar da aprendizagem, concentra-se nas **memórias** do corpo que se consolidam por meio das experiências. Com base em teorias fundamentadas principalmente na história da sociologia, discute-se como esse suporte deve permanecer fora de sistemas hostis de

disciplinarização. Nesse contexto, um corpo que experiencia e consolida diferentes memórias no contato com obras audiovisuais enquanto leitores críticos, embasado no conceito de fãs engajados e cultura participativa, revela o potencial das produções artísticas que cria. Essas obras, ao personificarem a materialização de um consumo consciente e ativo, ganham um lugar de destaque enquanto expressões legítimas de Arte, dentro de um movimento que é compartilhado e interativo, com trocas de saberes.

Dando sequência às etapas que culminam na criação, o capítulo quatro concentra-se no **imaginário**, entendido como um repositório de imagens, de sua criação, deformação e do burilar dessas imagéticas. Nesta etapa da pesquisa, o foco recai sobre a animação *Naruto*, trazendo uma reflexão aprofundada sobre as imagens construídas por Masashi Kishimoto e animadas pelo estúdio Pierrot, compreendendo-as como elementos propiciadores e impulsionadores de ações a partir do contato com elas. Além disso, ao pensar o imaginário associado ao elemento ar — aquele que impulsiona os movimentos —, propõe-se que as narrativas visuais são organizadas para que nelas sejam identificados diálogos que se entrelaçam com a corporeidade e subjetividade de seus olhadores.

Desse modo, ancorando-se no imaginário anteriormente discutido, o último capítulo visou colocar em prática 20 aulas planejadas com base na animação *Naruto* e em outras produções artísticas, como fotografias, filmes e videoperformances, trazendo o personagem principal da animação para a sala de aula como herói, criança e brincante. Para além do entretenimento, essas produções revelaram seu potencial de contribuir para a formação de olhadores críticos e artísticos. Ademais, destacou-se como a criação de Kishimoto interagiu corporalmente com seus espectadores, possibilitando, de maneira qualitativa, a conformação de um corpo que é ação, brincante, imaginário, memória e, sobretudo, performer que expressa **criação**.

Como proposta prática, o capítulo narrou o desenvolvimento das aulas de Arte em que foram trabalhados *fotoperformances*, vídeos e *performances* conjugados à animação, selecionando produções criadas pelos estudantes e realizando um resgate e análise mnemônica das possíveis ressonâncias causadas pelas aulas. Mais do que o produto final, que também tem sua relevância, foi o processo de travessia na construção dessas obras que se revelou a ação corporal criativa de maior importância. Ainda, somaram-se aos trabalhos criados e analisados outras produções artísticas e comentários sobre as aulas, conforme necessário à pesquisa, com o objetivo de demonstrar o crescimento de um acervo de obras de Arte significativas e de corpos criativos em constante expansão.

Finalizando a introdução, apresenta-se uma breve explicação sobre os desenhos e pinturas confeccionadas pelo pesquisador. Como síntese poética, inspirada nas imagens de Naruto, foram criadas composições artísticas — uma para cada abertura de capítulo ou parte da tese — funcionando como possíveis portais reflexivos para os cenários construídos na pesquisa. Entre as técnicas utilizadas, destacam-se aquarela, canetinhas e lápis de cor, sendo necessárias, em média, cinco horas de trabalho para cada obra.

A primeira pintura, enquanto metáfora das navegações teórico-práticas desenvolvidas, apresenta Naruto, a raposa de nove caudas e uma embarcação, remetendo ao questionamento inicial: para onde isso me levará? Já a segunda traz um compilado de algumas imagens, duas feitas pelo autor e outras duas extraídas do livro de Margaret Mead, refletindo sobre a ideia de como essa criança é, simultaneamente, corpo e singularidade.

Na terceira imagem (encontrada no episódio 245 de *Naruto Shippuden*), Naruto, ao tomar conhecimento e adquirir a capacidade de dominar a raposa de nove caudas que foi presa em seu corpo por seus pais antes de morrerem, decide liberá-la, rompendo, assim, o *jutsu*⁶ de selamento marcado por um símbolo em seu abdômen. Seu corpo traz a marca do passado, do poder e da destruição, do amor de seus pais e de seu perecimento. Ora remete à magia, ora às marcas de tatuagens feitas por diferentes povos étnicos espalhados pelos continentes. Marcas do corpo, da infância, da adolescência, da família, do poder...

Na segunda parte da tese, aparecem dois tempos em uma mesma imagem: Naruto criança abraçando a versão de si mesmo adulto. Esse gesto de abraçar e de desejar estar junto em momentos emocionados do personagem reconecta-se à ideia principal dessa parte da pesquisa, em que há uma persistência dos encontros em que o olhador/espectador/fã/leitor deixa o local de mero apreciador para se entrelaçar à história e suas vicissitudes, fazendo dela um elemento para paragens e reflexões enquanto troca de energias, como assim o faz tal ação.

Persistem-se os encontros!

Na quarta obra, Naruto aparece em posição de combate, trazendo a ideia, com base no capítulo, de que, para uma ação imaginante, as memórias, das mais evidentes às mais abstratas ou longínquas, devem se pôr em guarda, acordadas, em luta. Não se pode ter uma ação imaginante potente sem que as imagéticas que compõem o imaginário se imponham parcialmente às realidades tangíveis.

⁶ Um jutsu de selamento é uma técnica do universo de Naruto usada para aprisionar ou conter algo, como poderes, espíritos ou energia, em um recipiente, objeto ou mesmo no corpo de uma pessoa. No caso de Naruto, trata-se do selo colocado por seus pais para conter a raposa de nove caudas dentro dele.

A última pintura pode ser considerada a obra que mais carrega imagéticas reconfiguradas pelo pesquisador/artista/professor/fã. Buscando realidades das comunidades e residências em que a maioria de seus estudantes reside, bem como a mochila padrão que levam seus materiais, ele articula esses elementos com um personagem ninja, talvez não binário. Com brincos da etnia Kalapalo do Xingu e portando o Dashiki (África Ocidental) ou o quitenge (África Oriental), vestimenta colorida tradicionalmente usada no continente africano, em países como Tanzânia e Quênia, a ideia é mostrar que essa criança brasileira, construída pela variedade étnica, é esse corpo plural, em que se interseccionam cores, costumes e grandezas.



**PARTE I:
ÂNCORAS E
NAVEG'AÇÕES**

*Existem
pesquisas e estudos
que são âncoras, outras, as que eu escolhi para essa tese, que são navegações...
Naveg'ações...*

CAPÍTULO 1- Comunicação Audiovisual, Arte e Educação

Com exceção, inicio este capítulo em primeira pessoa, pois foi a forma que encontrei para melhor descrever sua relevância na presente tese. Foi a partir do contato que tive, durante as aulas da graduação, com os escritos de Ana Mae Barbosa (2014) e, mais adiante, em aulas presenciais com a autora nos cursos de mestrado e doutorado na Universidade Anhembi Morumbi, que as pesquisas sobre Arte/Educação e sua necessidade extrema de conexão com os meios comunicativos se tornaram mais claras. Até então, esses campos, para mim, pareciam desconectados ou pouco exploráveis nessa intersecção.

Minha vivência com a Arte, até essa etapa, estava muito centrada na técnica, no fazer voltado principalmente às Artes Plásticas, como eram chamadas. Não que ele não seja extremamente importante, mas sentia que algo faltava: faltava o ler e o contextualizar a Arte, e, mais ainda, ampliar essa compreensão para além das Artes Visuais, incluindo a Arte do cinema, das animações, das séries.

Neste íterim, compreendi que âncoras preconizam verdades e que, muitas vezes, apenas nelas se pauta o ensino e a aprendizagem de Arte. No entanto, a partir das formulações de Barbosa, percebi que seus escritos são como navegações, que promovem, de maneira fluida, a busca por múltiplas áreas do conhecimento.

Além do mais, passava a notar que muitos dos princípios basilares da conformação epistemológica da autora derivaram de processos de dessubjetivação para uma subjetivação, nos quais se articulam e se manifestam efeitos, contrastes e cores provenientes dos mais variados campos do conhecimento, conformando assim suas propostas de Arte/Educação.

Em sua longa jornada de estudos, ela produziu e continua a produzir uma vasta gama de proposições reflexivas. Ao me apropriar de algumas delas, optei por conjecturá-las e aplicá-las em sala de aula, interligando-as aos desenhos animados que identifiquei como expressivamente presentes entre os educandos do Fundamental I. Não que isso seja algo inovador ou uma invenção épica, mas trata-se de uma prática que comecei a desenvolver a partir da perspectiva de seus escritos. Afinal! Estamos em constante formação!

Em minhas investigações, considero que é sempre mais comum encontrar propostas dentro do campo da Comunicação e Educação, da Arte e da Educação, ou até mesmo da Comunicação Audiovisual e da Arte/Educação de forma separada, do que em uma articulação mais profunda entre todas essas áreas. Não pretendo reinventar a roda, como alguns dizem, nem descobrir novas teorias, mas apresentar uma pesquisa que busca articulá-las a partir da minha

própria vivência nesses diferentes âmbitos. O primeiro capítulo se configura como um disparador teórico, enquanto o último assume uma natureza prático-teórica. Considero que, diante do que já se sabe, é imperativo traçar caminhos que valorizem esses diálogos, trazendo a autora como o aporte teórico basilar deste trabalho, mesmo que seus escritos não sejam citados literalmente em alguns momentos, mas inter-relacionados com outros autores cujas ideias, de alguma forma, convergem.

Enfim, adensem os escritos.

Enquanto a Arte/Educação modernista rompeu com o ensino tradicional de fazer Arte, a perspectiva pós-modernista foi incorporada ao campo educacional como uma epistemologia que passou a nortear a aprendizagem dos estudantes, enfatizando não apenas fatores endógenos, relacionados à aprendizagem modernista, mas também os exógenos. Com base nesse pressuposto, o presente capítulo busca salientar e defender a ideia de que o programa Roda Viva, exibido em 1998 e disponível no YouTube como memória registrada, com a participação de Ana Mae Barbosa e diversos convidados, foi uma evidência contundente da transição do movimento modernista⁷ de Arte/Educação para o pós-modernista⁸. Além de destacar um meio democrático como parte essencial da transmissão do saber, o programa também inseriu o audiovisual como elemento integrante desse novo modelo de ensino e trouxe Ana Mae Barbosa como difusora de uma nova abordagem para o ensino da Arte no Brasil.

Entre superações e preservações de práticas pregressas, o movimento de Arte/Educação pós-modernista consolidou-se no Brasil a partir de 1998, com suas primeiras manifestações confessadamente estruturadas por volta de 1983, impulsionados por novos pensamentos, avanços tecnológicos, transformações midiáticas, o pensamento culturalista, entre outras contribuições significativas. Assim, nesta primeira parte da pesquisa, objetiva-se refletir teoricamente sobre a crescente importância da formação do arte-educador para as mídias e sua inserção e difusão em diversos contextos sociais – tanto no dele quanto no de seus estudantes –, estabelecendo, por conseguinte, uma ponte entre os cenários da Arte/Educação e da Comunicação/Educação.

⁷ Conforme diversos autores, tal movimento criticava os métodos acadêmicos e tradicionais de ensino, especialmente nas artes visuais, defendendo a ideia do *laissez-faire*, que concedia aos estudantes liberdade para escolher materiais e práticas.

⁸ Mantém a liberdade de escolha do movimento anterior, no entanto incorpora o pensamento culturalista, as mídias e questões emergentes. Esse novo modelo é balizado amplamente pela Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, baseada nos princípios de 'ler', 'fazer' e 'contextualizar', promovendo uma integração mais profunda entre Arte, culturas e sociedade.

A partir deste capítulo, os escritos discutidos visam relatar como realmente ocorrem as relações entre o desenvolvimento de novos cenários sociais (com foco na mídia audiovisual) e sua necessária articulação com o ensino e a aprendizagem da Arte. Para isso, trago à discussão um dos episódios do programa Roda Viva como objeto de análise contemplativa, argumentativa, reflexiva e expansiva, situado num tempo-espaço que estabelece conexões com a atualidade. Além disso, propõe-se refletir sobre o papel do arte-educador – aquele que ensina, medeia, discute, instiga e se torna a ponte entre o estudante e a Arte – em meio a essa tempestade de informações.

O texto não argumentará sobre a Arte, a comunicação, a educação, os educandos e os educadores como complexos desvinculados uns dos outros; pelo contrário, pautar-se-á por uma interlocução ponderada, inter-relacionando-os em constante devir, mesmo que infelizmente, ainda, um dos desafios mais prementes de alguns nichos sociais e críticos seja o de não considerar “a complexidade da construção do espaço comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes” (BACCEGA, 2011, p. 33), entendendo-o como um lugar de saberes factuais que dialoga com as demais áreas de conhecimento.

Ao propor tal programa como objeto que suscita comunicação e reflexões, esta seção cria possibilidades de diálogo e do “reconhecimento do valor estratégico da luta pela liberdade da palavra, como uma utopia que se concretiza em ações efetivas nos distintos espaços educativos”, pois este é “justamente o desejo da práxis educacional, vivida em uma quantidade de projetos na América Latina, testemunhados pela alegria e entusiasmo de quantos – crianças, jovens e adultos – com ela se envolvem cotidianamente” (SOARES, 2014a, p. 146).

Além disso, o texto busca conduzir o leitor a reflexões sobre o legado que Ana Mae Barbosa trouxe para o ensino da Arte no Brasil, defendendo-o com uma profundidade epistemológica que a tornou amplamente reconhecida em diversos países.

1.1 A formação do arte-educador: Arte das mídias e comunicação/educação

Fortalecidas pelas discussões urgentes entre a Arte/Educação e a Comunicação/Educação⁹, as novas bases de ensino e as práticas didáticas têm se expandido em

⁹ Entendemos Educomunicação ou comunicação/educação como o campo que articula práticas educativas e processos comunicacionais, promovendo a participação crítica, criativa e ativa de sujeitos na produção e circulação

qualidade e objetividade. Isso ocorre porque os campos de saberes inseridos em sala de aula vão além daqueles consolidados pelo ensino tradicional e moderno. Para além dos papéis, das tintas, das músicas tocadas com o corpo, dos tecidos usados nas aulas de dança e das máscaras para as aulas de teatro, agora as telas, os sons e as informações audiovisuais provenientes de vídeos, rádios e múltiplos recursos tecnológicos encontrados nas mídias também compõem esse cenário.

Segundo Maria Heloisa Ferraz e Maria Rezende Fusari (2011), a metodologia do ensino da Arte integra ações artísticas e estéticas, elucidando para leitores e educadores que as práticas em sala de aula tornam-se qualitativas quando fundamentadas em estudos críticos que envolvem ponderações, atitudes práticas e sensíveis, considerando não apenas o conhecimento do mundo como prerrogativa para o aprendizado, mas também o próprio indivíduo, que está em constante devir. É nesse movimento caótico, conformado por miríades de acontecimentos e permeado por ideias e teorias educacionais no espaço da Arte/Educação, que os educadores instauram ações pedagógicas, promovendo aulas permeadas pela Arte, que inicialmente tangenciam, mas posteriormente imergem os estudantes em possibilidades de aprendizagem que envolvem o fazer, o ler e o contextualizar. Por isso,

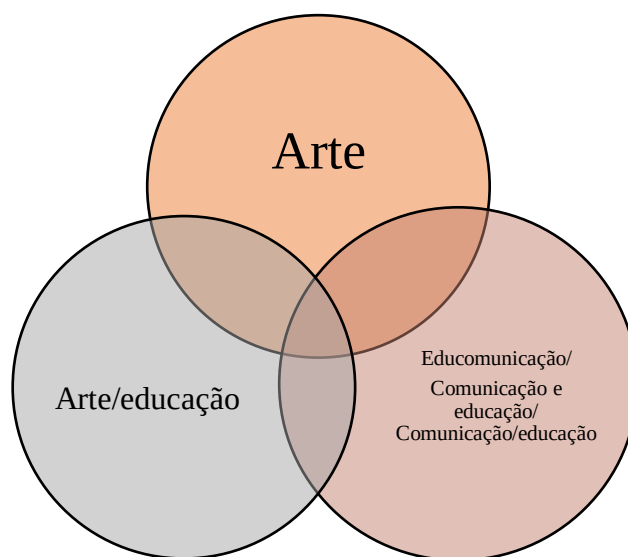
[...] comunicação/educação inclui, mas não se resume a educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado. Nesse campo cabem: do território digital à Arte/educação, do meio ambiente à educação a distância, entre muitos outros tópicos, sem esquecer os vários suportes, as várias linguagens – televisão, rádio, teatro, cinema, jornal, cibercultura, etc. (BACCEGA, 2011, p. 32).

Diante dessa concepção, o programa Roda Viva da TV Cultura, que será discutido a seguir tomando como base um episódio exibido em 1998, evidencia a necessidade de um olhar mais apurado diante dos achados da sociedade atual, pois se apresenta como um recurso relevante para a formação do próprio arte-educador, devido às suas discussões, que permanecem pertinentes. Além do mais, os diversos pontos de pensamento que se erguem e se difundem por infindos meios comunicacionais, tomando a televisão e outras plataformas de fácil acesso como exemplos, tornam-se objetos fundamentais para uma análise crítica do

de sentidos, especialmente por meio das mídias. Envolve estratégias que ampliam o diálogo entre escola (estudantes e professores), mídia e culturas.

educador, que, posteriormente, conduzirá o educando a partir das aulas de Arte em ações que o levem a observar de forma mais reflexiva. Querendo ou não, além do ambiente próprio da Arte e da Arte/Educação, a educomunicação, a comunicação/educação, ou seja qual for o termo utilizado para essa junção, estão profundamente interligadas nessa ação formativa, demandando do educador iniciativas imersivas e contínuas sobre saberes que melhor deem condições para o desenvolvimento de seu trabalho.

Figura 1 Estrutura holográfica das conexões entre as áreas discutidas



Fonte: criação e interpretação do autor

Ainda que a estrutura acima guarde semelhanças com a proposta do pesquisador Maurício Virgulino Silva (2016, p. 51) feita em seu mestrado, a configuração apresentada parte de um objetivo distinto e mais direcionado. Enquanto Silva explora as relações amplas entre educação, Arte e comunicação no contexto da práxis educ comunicativa e da Abordagem Triangular, aqui, o foco recai sobre as articulações específicas entre o campo da Arte em si, a Arte/Educação e a Comunicação/Educação, destacando suas interseções e relevância em processos formativos.

A proposta, portanto, não busca replicar a configuração de Silva, mas sim reinterpretá-la à luz de uma perspectiva particular, onde a centralidade da Arte – tanto em sua dimensão prática quanto epistemológica, que, mais adiante, será recortada especificamente para o campo do desenho animado e das produções artísticas derivadas deles – é destacada em diálogo com as especificidades da Arte/Educação e da Comunicação/Educação. Esse recorte intencional visa

refletir sobre as contribuições mútuas e os desafios dessas áreas, considerando contextos que historicamente as separaram, como Arte ou Educação, ou Comunicação ou Educação, Arte ou Comunicação, reafirmando, aqui, a necessidade de integrá-las sob uma abordagem transdisciplinar, ainda que, confessadamente, a Arte seja tomada como potência primeira, que perpassa essas outras áreas.

Os círculos apresentados na imagem representam não apenas uma relação genérica entre os campos, mas um aprofundamento reflexivo sobre como a Arte, a Arte/Educação em suas conexões epistemológicas com a Educomunicação, pode potencializar processos formativos de maneira específica, promovendo uma retroalimentação contínua tanto dentro dessas áreas quanto na interlocução direta com os atores da educação, como educadores e educandos. Além das distinções já mencionadas em relação à proposta de Virgulino Silva, esta análise também destaca como os processos de interseção entre Arte, Arte/Educação e Educomunicação se tornam mais evidentes e tensionados na passagem do movimento moderno de ensino de Arte para o pós-moderno. É como se esses campos passassem a dialogar entre eles em determinado momento, com ou sem o aval normativo da sociedade.

Esse recorte temporal e paradigmático permite uma reflexão mais aprofundada sobre as transformações nas práticas pedagógicas e nos diálogos estabelecidos entre essas áreas, revelando as complexidades e os desafios inerentes à transição de modelos tradicionais para propostas mais contemporâneas. Enquanto no paradigma modernista a televisão, por exemplo, era frequentemente demonizada e vista como uma ameaça à formação educacional, no pós-modernismo ela se torna, conscientemente, objeto de estudo, sendo reconhecida como um meio passível de aprendizagem e inserida nas práticas educativas como parte do processo reflexivo e formativo. Tal reconhecimento e conscientização tornam-se necessários, pois não há reflexão profunda sem a devida tomada de consciência sobre o objeto a ser analisado.

Ao pensarmos nesse processo de comunicação e seus cruzamentos com a educação contemporânea e as demais áreas aqui discutidas, esse dinamismo merece espaço de destaque para teorizações constantes e críticas elucidativas, “pois permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura” (BACCEGA, 2011, p. 32), uma cultura que se estende ao ato de criar, de refletir mais, de fazer Arte e de se permitir agir de forma inventiva pelo contexto social vigente, ao mesmo tempo em que se torna parte integrante desse novo constructo. Em um ensino essencialmente pós-modernista, não se ensina e aprende mais de maneira desvinculada desses meios, mas em diálogos contínuos e interdependentes,

conforme ilustrado na projeção do entrecruzamento desses ambientes, na estrutura holográfica acima.

A Arte, hoje, já não se limita ao que encontramos nos museus, palcos, salas de concertos ou CDs, por exemplo, mas se configura também com base nas mídias, que, por vezes, tornam-se seu principal material criativo. Nesse sentido, a Arte que é feita e/ou apreciada contemporaneamente não pode ser compreendida de forma isolada, sem considerar uma base factual que inclui as contribuições da comunicação/educação, pois há uma amálgama que constrói interterritorialidades entre esses três campos. Um filme, por exemplo, constitui-se como uma junção de diversas linguagens artísticas e, ao mesmo tempo, como objeto da comunicação/educação, estendendo-se para múltiplas áreas. Daí surge a questão: como esmiuçá-lo?

Para abordar essa questão, também, é necessário, ainda que de forma muito pontual, recorrer a análises que remontam ao início do movimento dos estudos culturais, cujas reflexões, profundamente ligadas às manifestações e conformações comunicativas a partir da década de 1990, emergem como práticas que despertam atenção não apenas para os meios, mas também, como afirma Ismar de Oliveira Soares (2014b, p. 12), para “os processos comunicativos como produção da cultura”.

Dessa forma, todo esse movimento reflexivo, que integra a comunicação, a educação e as linguagens artísticas, passou a dialogar com diferentes campos, ampliando suas possibilidades de interação e criação. Logo, esse processo de mudança:

[...] acabou por facilitar a superação da bipolaridade (emissor x receptor) estabelecida pela corrente funcionalista, fortalecendo a perspectiva dialética que reconhece o papel ativo do consumidor de mídias enquanto um construtor de sentidos. Foi possível, desta forma passar de uma teoria fundada no tecnicismo, centrada nos meios, para uma reflexão articuladora das práticas de comunicação, entendidas como fluxos culturais, focada no espaço das crenças, costumes, sonhos, medos – o que, enfim, configura a cultura do cotidiano. (SOARES, 2014b, p. 13).

Essas práticas tornam-se, por sua vez, produtoras de significados culturais, influenciando seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que também são configuradas pelos contextos nos quais estão inseridas ou nos quais passam a se inscrever.

Tal como o desvencilhar dos procedimentos pautados no espontaneísmo¹⁰, tão característico ao movimento de Arte/Educação modernista¹¹, as propostas educomunicativas, em paralelo ao movimento pós-modernista, propõem-se a refletir sobre os modos como diversas áreas se interconectam dentro do cenário social, com suas inúmeras problemáticas —ou não— que geram propostas de estudos dentro da sala de aula, promovendo uma expressão comunicativa que ultrapassa as meras cópias no caderno. Ademais, a inserção dos meios comunicativos, como objetos audiovisuais advindos não apenas da escolha do professor, mas também das preferências dos próprios estudantes, mostra-se particularmente interessantes, pois,

[...] 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 (PEREIRA, 2019, p. 59).

Tais propostas educativas são imprescindíveis nesse processo, calcadas na comunicação e na prática, e atestam o que Freire (2018, p. 89) concluiu ao afirmar: “[...] à medida que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”, independentemente de qual manifestação artística esteja envolvida – Artes Visuais, música, dança, teatro ou audiovisual –, sejam quais forem seus contextos.

1.2 TV Cultura: Um meio educomunicativo? Uma pausa para teorizar sobre o canal

Diferentes vertentes têm demonstrado as práticas da educação para a mídia, destacando-se três visões principais: a visão fechada e vertical, a culturalista e a dialética. Soares (2014a) complementa essa discussão ao mencionar que a postura verticalizada e fechada está arraigada a uma visão conservadora e moralista inócua, fundamentada nos princípios

¹⁰ Termo utilizado por Ismar de Oliveira Soares na aula *on-line* disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8iMyk4ddXZI>. Acesso em: jul. 2019.

¹¹ Aqui, a “compreensão é a de que o Modernismo, tanto na Arte como na Arte/Educação, é considerado a grande ruptura no modo de conceber a arte e o seu ensino, que tradicionalmente era centralizada no ensino da técnica”. (Disponível em: SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAUJO, Clarissa Martins. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú. Resumos. Caxambú: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007.

advindos das intenções docentes, que balizam tudo “[...] que deve ser visto e consumido por seus alunos a partir de determinada concepção de ordem filosófica, religiosa ou moral” (SOARES, 2014a, p. 149). No entanto, felizmente, em diversas situações na atualidade, essa primeira abordagem não se concretiza, uma vez que os estudantes trazem para a sala de aula, como evidenciado por Pereira (2019, 2020), elementos significativos extraídos de séries, desenhos animados, filmes de super-heróis, entre outros, atrelados às suas próprias experiências culturais. Nesse contexto, compreendemos que, sob uma perspectiva culturalista e dialética, “a mídia é parte da cultura, por isso é objeto de conhecimento” (SOARES, 2014a, p. 149), integrando-se aos movimentos sociais em um diálogo contínuo de realimentação.

Diante dessa postura, entende-se que a vertente dialética, que agrega elementos da visão culturalista, é a mais acertada, sendo compreendida como um conjunto de ações e questões reflexivas que dialogam diretamente com o ensino da Arte alinhado ao movimento pós-modernista até o contemporâneo. Nesse contexto, o ensino da Arte provoca uma ruptura com as práticas tradicionais, estabelecendo ações baseadas na interlocução, comprometidas com a busca de um todo mais coerente e palpável, e que, além disso, trazem em seu cerne a possibilidade de serem refutadas pelos próprios estudantes em um diálogo construtivo e elucidativo, desvincilhando-se cada vez mais de uma mera representação didática conservadora. Essa abordagem se apresenta como a mais adequada dentro das práticas didáticas e reflexivas, pois é nela que “o receptor analisa a mídia a partir de seu próprio lugar social, econômico e cultural”, construindo, a partir da inserção do indivíduo – aqui entendido como o educando no contexto escolar –, a “experiência produtiva com a mídia, permitindo a si mesmo avaliar a maneira e as razões de sua relação com as tecnologias” (SOARES, 2014a, p. 149).

Dando sequência ao pensamento de Soares (2014a), suas propostas são trabalhadas no campo das utopias, ampliadas por discussões em seu artigo “Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos”. Segundo o autor, há utopias que coexistem com confrontações e reconhecimentos, estreitando as possibilidades para alcançar as ações desejadas no âmbito da educação e comunicação. Essas utopias inserem-se no contexto contemporâneo como uma ligação coletiva para promover mudanças sociais, entendidas como um direito de todos, alcançado por meio de políticas públicas, da recepção dos meios e da educação popular como relação de proximidade. No entanto, essas propostas frequentemente enfrentam “antagonismos e resistências das maneiras oficiais de conceber a comunicação e a educação” (SOARES, 2014a, p. 150).

As utopias, que enfrentam divergências e obstáculos, demandam um engajamento crescente dos educadores e pesquisadores das áreas supracitadas, tornando-se cada vez mais caras e essenciais no contexto contemporâneo. São tecidas aos poucos, propiciando novas reformas que rompem com pensamentos alienantes e antigos, em um constante querer mais, um desejo de alcançar um lugar que, ao ser tocado, já projeta no horizonte novas possibilidades de melhoria. Esse processo, sempre em movimento e quase inalcançável, coloca a formação do educador como um dos fatores prementes e passíveis de rediscussão. Mesmo que todos os meios comunicativos não estejam presentes no sistema escolar, ou que os educandos desconheçam os princípios básicos dos processos comunicativos, à medida que o educador vai se apropriando de tais fundamentos, o ensino avança em direção ao horizonte utópico, que é sempre buscado e visto, nunca tocado, mas continuamente aproximado.

Enquanto o conceito de Arte/Educação se fundamenta na ideia de que ela é “a mediação entre arte e público” (BARBOSA, 2010, p. 98), é igualmente cabível retomar que o conceito de Educomunicação, ou suas outras inúmeras denominações que compartilham os princípios aqui discutidos,

[...] pressupõe a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da educação (de suas filosofias ou didáticas), ou mesmo da comunicação (de suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais). (SOARES, 2014b, p. 17).

A discussão sobre Arte/Educação e Educomunicação, fortalecida por estudos tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, aponta para a necessidade de atrelar a mídia à formação docente. Essa integração não apenas expande os horizontes do ensino, mas também promove a aplicação de concepções de interdiscursividade, que fomentam diálogos entre diferentes discursos, oriundos dos mais diversos contextos e construídos em sua totalidade. Nesse sentido, a conversão de simples relações em construções de saberes destaca uma dimensão crucial, “constitutiva deste palco de vozes que polemizam entre si, dialogam ou complementam-se” (SOARES, 2011, p. 25), priorizando sempre o desenvolvimento do conhecimento nos estudos do professor.

Adiante, além de outros programas educativos disponibilizados pela TV Cultura, que segue esse viés culturalista e dialético, é relevante destacar o papel do Roda Viva no estímulo a reflexões atuais e pontuais sobre a sociedade, funcionando como uma base dinâmica para a conformação de informações e conhecimentos. Ainda que não trate especificamente de Arte/Educação ou educação de maneira direta, a TV Cultura, por meio desse programa, tem

desempenhado um trabalho significativo ao reunir diversos pesquisadores e pensadores contemporâneos ao longo de sua extensa trajetória televisiva. O Roda Viva se estabelece como um espaço de diálogo sobre as relações sociais de cada época, abordando acontecimentos imediatos e temas passíveis de análise crítica e revisitação, como educação, economia, política, Arte, entre outros.

A emissora ganhou, ao longo dos anos, espaço para os mais diversos conteúdos e debates, como os realizados no programa Roda Viva, lançado em 1986, durante a ascensão da democracia após o regime militar. Além de acompanhar os episódios inéditos transmitidos às segundas-feiras, às 22h, os interessados têm a possibilidade de revisitá-los, lembrando grandes nomes que passaram por sua trajetória desde o início das produções¹².

Periodicamente, o programa convida uma figura relevante para discutir temas que atravessam sua vida, relacionando-os ao núcleo social. Simultaneamente, estimula o espectador a reagir de forma ativa e crítica às relações dialógicas construídas ao longo do debate, conectando-o a uma ampla gama de ideias, análises e conceitos. Por conseguinte, constrói-se uma relação rica entre o programa e o leitor/olhador/pesquisador/professor.

Felizmente, as produções estão disponíveis no canal do YouTube, permitindo que sejam revisitadas e, possivelmente, inspirem novas formas de refletir sobre as concepções teóricas debatidas. Entre os temas discutidos pelos convidados, destacam-se os cenários políticos, culturais e educacionais.

Figura 2 Página no YouTube dos programas do Roda Viva



Fonte: <<https://www.youtube.com/user/rodaviva/search?query=arte>>.

¹² Os programas estão disponíveis na página do YouTube vinculada ao programa Roda Viva, disponível em <<https://www.youtube.com/user/rodaviva/about>>. Acesso em: abr. 2019.

Nota-se que pensar sobre comunicação/educação e Arte/Educação não é tarefa simples; tratam-se de complexos sociais aos quais, muitas vezes, subjazem educadores e educandos, frequentemente perdidos, sem saber para onde seguir em meio ao emaranhado de produtos midiáticos que permeiam diferentes âmbitos. Esse cenário persiste de tal forma que muitos, ainda presos a uma égide cerceadora e conservadora – hoje considerada anacrônica –, acreditam que a educação ocorre exclusivamente por meio dos livros e da atuação dos professores em sala de aula. Contudo, há uma escola paralela, representada pelos meios de comunicação, que transmite conhecimentos e insere os estudantes em um universo que vai além do contexto escolar e familiar (no caso de crianças e jovens) e do ambiente acadêmico e social (no caso de professores).

1.3 Programa Roda Viva 1998 – Ana Mae Barbosa: historicização, interpretação crítica, e práxis pedagógica para o ensino da Arte

Embora um tanto distante da data do festival de 1983 – marco inicial do movimento de Arte/Educação pós-modernista –, um episódio do Roda Viva destacou-se como um espaço de memória, reflexão, embate e difusão de ideias. Em 1998, junto ao curso 'A Compreensão e o Prazer da Arte', realizado no recém-inaugurado Sesc Vila Mariana (BARBOSA, 2015, p. 21), o programa consolidou o movimento pós-modernista no ensino da Arte, com a presença marcante da arte-educadora Ana Mae Barbosa.

Pesquisadora brasileira e sistematizadora da Abordagem Triangular, Ana Mae estrutura sua proposta a partir de bases epistemológicas inspiradas nas *Escuelas al Aire Libre* do México, nos *Critical Studies* ingleses e na *Discipline Based Art Education* (DBAE) norte-americana (RIZZI, 2008). Incluindo propostas reflexivas que integram as culturas e a leitura de obras de Arte em diversos panoramas – históricos, estéticos, técnicos, sociológicos, filosóficos, entre outros –, bem como a prática artística em si, sua abordagem estabelece um marco para o ensino da Arte. Ela confere a esse processo uma identidade brasileira, decolonial – ainda que o termo não estivesse em voga à época –, fluida e adaptável aos diversos cenários encontrados pelos estados e escolas do país.

[...] a Abordagem Triangular do ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a

pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público (RIZZI, 2011, p. 337).

Esse processo de ensino e aprendizagem, idealizado e implementado por Ana Mae Barbosa, não se limita à teoria, mas está profundamente conectado à sua trajetória acadêmica e à disseminação de suas ideias pelo mundo. Barbosa realizou seu mestrado e doutorado nos Estados Unidos, difundindo suas concepções pela América Latina e inspirando diversos teóricos de inúmeros países a adotarem suas produções como referências para o ensino e a aprendizagem da disciplina aqui debatida. Suas pesquisas provocaram ressonâncias e instigaram inúmeras outras ações no campo da Arte/Educação. O reconhecimento internacional que recebeu, com prêmios e homenagens fora de seu país, evidencia o impacto de suas densas e rigorosas pesquisas, cujos frutos foram amplamente compartilhados e bem acolhidos por críticos e estudiosos de diferentes nacionalidades. Suas propostas, embora genuinamente brasileiras, dialogam em sua complexidade com outras culturas e países, refletindo a riqueza de um Brasil conformado por múltiplas influências culturais, provenientes de diversas origens.

Além do mais, ela acumula diversos títulos e prêmios, tanto no Brasil quanto no exterior, incluindo o título de professora emérita pela ECA/USP, doutora honoris causa pela Universidade Federal de Pernambuco e pela Universidade Federal da Paraíba, além de membra honorária de instituições renomadas. Entre as homenagens recebidas, destacam-se aquelas da Universidade Federal de Pernambuco e da Revista CLEA, na Argentina; medalhas no Paraguai; e prêmios como o *International Sir Herbert Read Award* (Insea/Unesco), reconhecimentos pela *Association National Art Education* (EUA), *Miami University* e outras honrarias em diferentes países da Europa e no Brasil, somando 31 distinções, segundo seu currículo Lattes. Ademais, sua produção acadêmica é igualmente impressionante, ultrapassando 400 publicações, entre artigos, livros organizados, capítulos, textos em jornais, além de resumos expandidos e completos apresentados em anais.

Diante disso, reconhecemos que, fora o curso citado pela autora em seu livro *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* (2015, p. 21), suas ações como pesquisadora e sua participação no programa Roda Viva – como discutido mais adiante – também representam um marco na consolidação do movimento pós-modernista no ensino da Arte. Ao fazer um recorte entre essas duas contribuições, o curso no Sesc, configurou-se como um espaço prático e pedagógico voltado para a aplicação das propostas emergentes, enquanto o programa, com seu caráter dialógico e midiático, ampliou o alcance dessas ideias, levando o debate para além dos espaços tradicionais de ensino e contribuindo significativamente para a

construção de um imaginário coletivo sobre a importância da Arte e sua relação com o contexto sociocultural.

Com isso, observa-se que, na transição entre os movimentos, destacam-se quatro momentos marcantes em que Ana Mae Barbosa contribuiu significativamente para a construção de um ensino da Arte mais combativo e decolonial: o Festival de Campos do Jordão, realizado em 1983 e voltado para a formação de professores de Arte (BREDARIOLLI, 2009); a sistematização da Abordagem Triangular, desenvolvida entre os anos de 1987 e 1993 (BARBOSA, 2014, p. XXVI); o curso 'A Compreensão e o Prazer da Arte', realizado no Sesc em 1998 (BARBOSA, 2015); e a difusão desse novo paradigma de ensino no programa Roda Viva, transmitido no mesmo ano (PEREIRA, 2022b), objeto de análise no decorrer do texto.

Adiante, considera-se que esse último evento, o programa em questão, surgiu das novas bases de pensamento que fundamentaram o movimento no Brasil, atendendo às necessidades e anseios por mudanças e promovendo uma nova forma de comunicação entre os arte-educadores e os espectadores. As reflexões nele contidas ampliam o horizonte para caminhos que transcendem o olhar tradicional sobre a televisão (incluindo atualmente outros tipos de produtos audiovisuais), bem como sobre a educação ao considerar os estudantes e a formação dos professores como elementos desconectados. Aqui, defendem-se ações e verificações plausíveis que integrem essas áreas em um cenário composto por objetos complexos, que demandam constantes interlocuções.

Transmitido às 22h30 do dia 12 de outubro de 1998, o programa trouxe à tona importantes reflexões e discussões sobre as idealizações e propostas em destaque naquele momento, voltadas para a melhoria da inserção da Arte na educação e para a qualificação dos educadores que já atuavam ou se preparavam para trabalhar nessa área.

Em paralelo a esse episódio, com base nos escritos de Jacquinot-Delaunay (2007) sobre comunicação e educação, é possível considerar que o programa se configurava como uma perspectiva tanto contemplativa quanto ativa, alinhada à ideia de que “cada nova tecnologia da informação ou da comunicação” carrega consigo “a esperança de um uso educativo” (JACQUINOT-DELAUNAY, 2007, p. 174). O programa, assim, cumpria o papel de difundir conhecimentos e fomentar reflexões sobre temas relevantes, enquanto também abria a possibilidade de refletir que, desde então até os dias atuais, vivemos em uma sociedade marcada por questionamentos constantes, que busca respostas para os eventos ao seu redor, em vez de se limitar a ser um receptáculo passivo de 'verdades' previamente estabelecidas.

Ao se analisar detidamente, percebe-se que este programa, assim como outros transmitidos pela mesma rede de televisão, desempenha um papel notável na difusão de conhecimentos, atuando como um serviço valioso para uma sociedade cada vez mais conectada às tecnologias, como já destacou Jacquinet-Delaunay (2007, p. 174). Segundo a autora, ainda, a televisão, por exemplo,

[...] é apenas pública e suas missões são aparentemente claras: informar, educar, distrair. O desenvolvimento desse serviço público – é importante salientar – é feito paralelamente com a extensão dos mais altos e outros serviços públicos, mesmo o da educação (JACQUINOT_DELAUNAY, 2007, p.174/Tradução nossa).

Mesmo que a televisão ofereça momentos de distração, como bem salientou Jacquinet-Delaunay, as questões relacionadas a informar e educar frequentemente se destacam, tornando-se o foco central de muitos produtos audiovisuais. Nesse sentido, a TV Cultura, ao preparar um programa para transmissão aberta a públicos diversos, buscou enfatizar a relevância do ensino da Arte e de um novo modelo de ensino, gestado no pensamento pós-modernista e alinhado às transformações da sociedade da época.

A mesa do programa Roda Viva contou com a presença de diversos profissionais junto à arte-educadora Ana Mae Barbosa, incluindo: Ruth Rocha, escritora de literatura infantil; Helena Katz, jornalista e crítica de dança do jornal *O Estado de São Paulo*; Silvio Dworecki, artista plástico e professor da Faculdade de Arquitetura da USP; Ana Maria Sanchez, jornalista especializada na área de educação; Vera Bastazim, professora do Departamento de Arte da PUC/SP; Dair Viseo, arquiteto e consultor cultural da TV Cultura de São Paulo; e Ligia Cortês, atriz que trabalhava com crianças no teatro-escola Célia Helena e, à época, ensaiava a peça *Cacilda*, de José Celso Martinez Correia.

Um dos temas centrais discutidos no programa, abordado de forma incisiva por Ana Mae Barbosa, foi a necessidade de renovação na formação dos educadores, particularmente no contexto das escolas públicas. Segundo seus argumentos, o processo formativo desses profissionais tem se mantido estático por muito tempo. Ela destaca que, independentemente da área de atuação, o educador – particularmente o arte-educador – deve ser capaz de interpretar criticamente as produções audiovisuais, considerando-as como ferramentas para sua própria formação. Assim, ao se constituir como um sujeito crítico e formador de indivíduos igualmente críticos, o educador estará muito mais preparado para orientar seus estudantes caso participe constantemente desses processos reflexivos, com isso, ele se torna apto a mediar suas aulas de

forma que os estudantes aprendam a decodificar, contemplar e usufruir de tais produções. No entanto, surge o questionamento: e aqueles que não possuem essa formação? E os que se perderam, se cansaram e estagnaram em meio às exigências da nova sociedade?

Ao ser questionada sobre a questão nevrálgica que frequentemente desafia a Educação – identificada pela crítica de dança Helena Katis como o próprio educador –, Ana Mae Barbosa enfatizou que a formação e a atualização desse profissional são fundamentais para sua melhoria em sala de aula. Ela destacou que, por meio das investigações conduzidas pelo professor, tanto no campo da Arte/Educação quanto na interseção com a Educação e a Comunicação, a qualidade do ensino só poderá ser alcançada através de uma formação continuada, pautada em uma práxis criativa e de qualidade. Nesse sentido, é importante compreender o conceito de práxis como fundamento essencial para esse processo.

Fazendo um breve parêntese, a concepção de práxis aqui adotada decorre de uma das compreensões de Paulo Freire. Para ele, “ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 2011, p. 173), sendo indissociáveis e essenciais ao trabalho docente. Essa comunhão, denominada práxis, retira a ação e a reflexão de uma situação de dualidade, integrando-as de maneira indissolúvel. Freire reforça a importância desse conceito ao afirmar: “críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis” (FREIRE, 2011, p. 176).

Ao transitar pelas conversações conduzidas no programa, é possível depreender que, nessa nova concepção de ensino inclusivo e participativo, o episódio tinha um objetivo claro: propor discussões que, em pouco mais de uma hora, apresentassem os novos paradigmas educacionais. Esses paradigmas, que já estavam em transformação, refletiam diferentes estudos e proposições sobre mediações e difusão dos conhecimentos em Arte dentro das novas abordagens pedagógicas. Mais do que nunca, a sociedade brasileira precisava se familiarizar com essas mudanças e entender os princípios que orientavam o ensino a partir daquele momento. A práxis, então, passava a se realizar de forma simultânea ao contexto docente, articulando-se às demandas do cenário discente em ações concretas que dialogavam com a realidade vivida, com as diferentes vozes dos cenários sociais: vozes minoritárias, silenciadas, apagadas, abstraídas. Essa nova dinâmica distanciava-se de verdades absolutas ou caminhos únicos, promovendo uma construção de saberes mais inclusiva e plural.

Figura 3 Ana Mae Barbosa. Imagem do Programa Roda Viva



Fonte: disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=WL9KbV4ifA8>>. Acesso em: dez. 2018.

Quanto à escolha dos participantes que dialogariam criticamente com a pesquisadora, é perceptível que ela não foi feita de forma arbitrária ou apenas para compor uma plateia. Cada participante representava uma área de conhecimento distinta – jornalismo, arquitetura, Arte e educação –, refletindo os novos pensamentos teóricos em ascensão. Essa diversidade evidencia uma mudança no modo de pensar o ensino, que se afastava de práticas excludentes e unilaterais, como a mediação restrita à Arte local ou à do colonizador, e a valorização de apenas uma manifestação artística.

Nesse novo cenário, filmes, animações, e produções midiáticas passavam a integrar o cotidiano e o contexto educacional, exigindo um ensino mais abrangente e conectado às transformações, em uma constante reaprendizagem para o ensino. Nesse novo contexto 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, 2015, p. 21).

Figura 4 Momento da entrevista com Ana Mae Barbosa no Roda Viva.



Fonte: imagem do Programa Roda Viva disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=WL9KbV4ifA8>>. Acesso em: dez. 2018.

Um exemplo que ilustra os conhecimentos trazidos pelos participantes e sua relação com a nova proposta teórica é o arquiteto Dair Viseo. Ao dialogar com um profissional cuja prática envolve elementos da Arte tão precisos – como medidas exatas e construções cenográficas detalhadas para projetos arquitetônicos –, percebe-se que a nova linha teórica da Arte/Educação poderia, sim, integrar essas abordagens. Mesmo que práticas como essas sejam mais associadas ao ensino tradicional, anterior ao movimento modernista, elas se tornam parte de uma aprendizagem ampliada. Contudo, é importante ressaltar que as propostas desse novo paradigma educacional não buscam precisão técnica ou engessamento criativo. Pelo contrário, visam integrar diferentes linguagens dentro das Artes Visuais, por exemplo, promovendo mais possibilidades de expressão e criação em sala de aula.

Em sequência, ao defender a Arte como um campo de conhecimento essencial no ensino, Ana Mae Barbosa inicia sua fala no programa validando-a como uma área fundamental dentro do novo paradigma pós-modernista. Em diálogo com o apresentador, ela afirma: 'Mais do que expressão unicamente do estudante' (pensamento modernista), 'Arte também é cultura e nutrição' (pensamento pós-modernista). Essa perspectiva amplia o papel da Arte, integrando-a ao contexto sociocultural e educacional.

Articulando essa visão ao pensamento da comunicação e educação, e traçando um paralelo com a fala de Barbosa, Orozco-Gomez (2011) explora essa nova abordagem de mediação em sala de aula, que considera tanto os fatores endógenos quanto exógenos presentes na realidade dos educandos. Para ele,

Em uma nova pedagogia se partiria do sujeito educando e do seu contexto. Isso significa que, em uma nova perspectiva, o conteúdo seria sempre o ponto de chegada. O que se supõe, aliás, para sermos coerentes com a dinâmica própria das novas tecnologias, tal qual o hipertexto, que os conteúdos não existam independentemente dos sujeitos que os constroem. Os conteúdos são o resultado de um processo naturalmente estimulado por certos conteúdos iniciais, mas nunca determinado em uma forma única (OROZCO-GOMEZ, 2011, p. 171).

Dando continuidade, Ana Mae Barbosa ressalta que “o modernismo libertou o estudante de Arte das normas rígidas que outrora se impunham no ensino tradicional que o precedeu, oportunizando a vazão às manifestações advindas do interior humano, aprendendo a se conhecer”. Com o avanço do movimento pós-modernista de Arte, ela observa que este “passou a agregar a Arte alheia, das diversas culturas e diversas manifestações”, encontrada, segundo a autora, nos “bombardeios de imagens da publicidade, *outdoors*, televisão e

computador”. Ao comparar os dois movimentos, percebe-se que, enquanto o modernismo rompeu com as égides cerceadoras e as rígidas regras da educação tradicional, o pós-modernismo veio para integrar de forma fluida e construtiva os conhecimentos, estéticas e informações provenientes de múltiplas fontes. Essa integração não se limitou ao ensino e à aprendizagem formais, mas também se expandiu para a apreciação das obras em museus e nas produções veiculadas pelos aparelhos midiáticos, que passaram a ser reconhecidas como parte de um contexto cultural e de modos de apreciação válidos. Com isso, ampliaram-se os diálogos e as oportunidades para observar tanto as distintas obras quanto a si mesmo e aos outros, como sujeitos produtores de culturas e Arte (CANAL RODA VIVA, 1998).

Em complementação à autora, Jacquinot-Delaunay vai dizer que:

Enquanto que a televisão se desenvolvia rapidamente, que a publicidade iria aparecer na tela e os interesses privados começariam a se fazer sentir, era urgente refletir as consequências culturais e sociais desse novo ambiente midiático. (JACQUINOT-DELAUNAY, 2007, p. 174).

Tais ações e consequências apontadas por Jacquinot-Delaunay (2007) têm sido relevantes e candentes no campo da comunicação ao longo das décadas. Com o advento do excesso de imagens, o estudante, quando inserido em uma educação pautada em bases teóricas sólidas, ganha a capacidade de interpretar e contextualizar criticamente os produtos que emergem no decorrer do tempo. Em paralelo à citação da autora, a mediação que promove essa aprendizagem – o saber interpretar, contextualizar e refletir – torna-se uma necessidade urgente e essencial na formação docente. Nesse movimento constante de trocas entre informações e saberes, o docente encontra espaço para ações que lhe permitam “desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade” (BARBOSA, 2010, p. 100), atendendo às demandas específicas de sua sala de aula.

A autora Ruth Rocha, durante sua participação, levantou uma observação provocativa: “talvez o ensino de Arte ainda esteja dentro de um caminho da dúvida por grande parte da população, pois no ensino fundamental I não se tem a intenção de formar artistas” – uma ideia ainda presente em alguns pontos de vista. Ana Mae Barbosa, por sua vez, complementa e rebate a colocação, afirmando que “também a escola não tem a intenção de naquele momento formar matemáticos, romancistas entre outros profissionais”, mas, sim, busca mediar conhecimentos que contribuam para a formação integral do ser humano.

Kaplún (2014, p. 72), em um artigo publicado originalmente em 1987¹³, aborda uma perspectiva alinhada às discussões do programa, destacando a importância da interação no campo da educação e comunicação. Segundo ele, “se nossa ação educativa aspira a que os estudantes tenham uma real apropriação do conhecimento, teremos maior certeza de conseguilo se soubermos oferecer-lhes e abrir-lhes instâncias de comunicação”. Essa visão não se restringe a uma única área de conhecimento, mas se estende por diferentes âmbitos, evidenciando que, como já se sabe e é amplamente aceito, “educar-se é envolver-se e participar de uma rede de múltiplas interações comunicativas” (KAPLÚN, 2014, p. 72).

Durante as discussões no programa, Silvio Dworecki destacou a persistente desvalorização da Arte ao longo dos anos escolares e o preconceito ainda existente em relação a ela. Para ele, “a Arte é muito bem vista nos asilos, prisões e maternal; ela é dada com carinho às pessoas que estão totalmente fora do conjunto econômico da atualidade, da produção dos bens materiais da sociedade, mas aos demais cidadãos considerados dentro da ‘naturalidade’, não se importam para inseri-la”. Sua fala evidencia um contraste marcante: enquanto a Arte é valorizada em contextos marginais ou extremos, ela permanece negligenciada em espaços considerados “naturais” ou centrais para a sociedade, em áreas com objetivos estritamente econômicos.

Essa observação reflete os esforços contínuos de estudiosos e educadores em promover a Arte como um componente essencial e qualitativo no âmbito educacional. Apesar das reflexões e avanços alcançados, o progresso ainda se dá de forma lenta e gradual, sendo notado minimamente ao longo das décadas.

Em consonância com essa perspectiva, Ligia Cortez ressaltou durante a conversa que “até os médicos devem ter contato com a Arte, pois ela propicia o autoconhecimento” — um saber que transcende fórmulas e padrões rígidos de outras áreas do conhecimento, alcançando dimensões que vão além das exatidões materiais e do ser externo.

Ana Mae Barbosa complementa essa ideia ao afirmar que “os adolescentes que têm convívio com a Arte, há uma tendência muito maior em não destruir coisas, mas em criá-las e mantê-las”. Segundo sua concepção coetânea de ensino, o fazer artístico e a interpretação das obras levam esses jovens a adotar uma postura mais ponderada em relação às materialidades que os cercam, às dinâmicas humanas e aos processos comunicativos da sociedade. Esse impacto, acredita-se, decorre do fato de que a Arte proporciona ao sujeito uma “consciência da

¹³ O texto “*Una pedagogia de la comunicación*”, de Mário Kaplún, faz parte do monográfico da revista *Voces y Culturas*, dedicado à educação e comunicação, e coordenado por Roberto Aparici [*Voces y Culturas*, Barcelona, n. 11-12, p. 69-88, 1987].

construção da cultura na qual vivemos, da importância da comunicação na trama da cultura” e, acima de tudo, o conduz “ao conhecimento e à reflexão sobre as mediações que conformam nossas ações” (BACCEGA, 2011, p. 40), destacando o papel dos indivíduos como frutos e produtores dessa trama cultural.

O apresentador do programa, Paulo Markun, ressalta que a televisão, como meio capaz de atrair milhões de espectadores para apreciar as informações dispostas, pode e deve ser um veículo relevante para a difusão de conhecimentos, validando a Arte como uma área de extrema importância na sociedade. Esse impacto se justifica, pois, como afirma Soares (2011, p. 17), “a comunicação de massa faz as pessoas sentirem-se, de alguma forma, cidadãos de um mundo em mutação”. As audiências televisivas e os acessos a conteúdos na internet revelam produtos que representam os indivíduos, refletem suas identidades e aspirações. Contudo, apesar do potencial transformador das mídias, a realidade educacional ainda enfrenta desafios significativos. Muitas vezes, surgem perspectivas que contrastam com as expectativas tanto do apresentador quanto dos arte-educadores, especialmente aqueles da rede pública, que continuam a lutar por maior representatividade e espaço nas grandes mídias para compartilhar suas práticas e ideias.

Orozco-Gomez (2011, p. 172) salienta:

Da mesma maneira que os educadores deveriam descentrar sua preocupação principal dos conteúdos e focalizar mais os processos, os comunicadores também deveriam desviar sua preocupação dos meios e focalizar mais os processos ao redor dos meios, dos receptores, das interações que os mesmos meios possibilitam e dos contextos nos quais se realizam estas interações, já que é no contexto que, afinal, nasce o sentido da comunicação, e também é daí que se pode apreciar a relevância dos aprendizados realizados (OROZCO_GOMES, 2011, p.172).

Durante o programa, Ana Mae Barbosa comenta sobre a composição social da época, afirmando que “a mídia estava por entrar em alerta com relação à educação”, reconhecendo-a como uma educadora legítima dentro do arcabouço social. Ao mencionar outros cursos que promoveu, nos quais convidou exploradores e arte-educadores estrangeiros para palestrar aos professores, ela aponta disparidades na forma como a mídia era promovida no contexto educacional. Paralelamente ao programa e aos cursos realizados no Sesc, as intervenções midiáticas começavam a se expandir, legitimando as ideias e ações desenvolvidas por ela e sua equipe de pesquisadores.

Além disso, a pesquisadora provoca reflexões críticas no espectador ao abordar a formação do currículo nacional brasileiro. Ela critica o fato de que o documento, conformado

com a contribuição de um teórico espanhol, apresenta elementos de conscientização humana alinhados ao pensamento de Paulo Freire, mas falha em mencionar explicitamente o legado do educador brasileiro. Para Barbosa, isso representa uma espécie de apagamento identitário, substituindo elementos construídos nacionalmente por ideias externas, em um movimento que fragiliza as bases teóricas locais e a identidade própria da Arte/Educação no Brasil.

Ao se contrapor às formulações dos parâmetros nacionais da educação, Ana Mae explica com perspicácia o motivo da não aceitação plena da proposta, mesmo estando vinculada com algumas de suas sistematizações teóricas, como a Abordagem ou Proposta Triangular, pautada no fazer, ler e contextualizar a produção artística.

Embora as pesquisas da autora tenham sido incorporadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, suas denominações e conceitos nem sempre foram apresentados de maneira precisa e objetiva. Um exemplo citado por ela é a substituição inadequada do termo “contextualização” por “reflexão”. Para Barbosa, esse uso é equivocado, pois a reflexão é um processo mental que permeia todas as dimensões do ensino da Arte — seja no fazer artístico, na apreciação ou na contextualização. No entanto, ainda que a Arte/Educação represente uma sólida epistemologia do ensino da Arte, com investigações aprofundadas sobre como ela é aprendida e ensinada, o sistema educacional, de certa forma, desvaloriza ou até apaga parte de uma produção que carrega uma identidade genuinamente brasileira, como já mencionado.

Segundo Rizzi (2011, p. 343), a Abordagem Triangular recebeu acintosas críticas, sendo uma das mais absurdas a ideia de que ela tenha sido “uma simples tradução para a língua portuguesa da proposta americana”; contudo, diante dessas adversidades, tanto a idealizadora quanto demais outros estudiosos do campo se esmeraram para que essa ideia redutora não tomasse força.

[...] enquanto a equipe americana propunha exatamente a disciplinarização do ensino da arte (*Discipline Based Art Education*): produção artística, história da arte, crítica e estética, como postura epistemológica; Ana Mae sistematizava uma postura transdisciplinar como abordagem para a construção de conhecimento em arte; ao articular e não disciplinarizar, os três âmbitos e ações: ler, contextualizar e fazer. [...] (RIZZI, 2014, p. 343).

Diante de suas arguições, percebe-se que Ana Mae conduz sua fala não apenas como defensora de sua concepção, mas também como instigadora, convidando os espectadores a refletirem, analisarem e questionarem o processo educacional vigente à época, com a liberdade

até mesmo de rebater suas colocações. Suas falas não são meras exposições de ideias, mas um chamamento ao pensamento crítico, incentivando a descoberta e a rejeição de verdades prontamente aceitas. Ao longo do programa, suas reflexões se entrelaçam com as contribuições dos participantes convidados, criando um tecido discursivo que abrange múltiplas instâncias do pensamento.

Nesse contexto, torna-se relevante considerar as "agências de socialização" mencionadas por Baccega (2011), compreendidas como espaços que promovem relações interpessoais e sociais. A interação entre os especialistas presentes no Roda Viva permite analisá-las sob um viés crítico, constituindo uma análise da realidade que “inter-relaciona os conhecimentos que se originam nas várias agências, as convergências e divergências entre as agências, para, ao fim, ser capaz de analisar a ressignificação que foi construída nesse embate” (BACCEGA, 2011, p. 33).

A Arte, assim como os produtos audiovisuais apresentados, atua como um dispositivo capaz de afinar a percepção crítica, permitindo aos consumidores tornarem-se indivíduos mais ativos, em vez de meros receptores de informações. Contar histórias como extensão do imaginário infantil, assistir a documentários ou reportagens, dançar, criar poeticamente com os recursos quase infinitos das Artes Visuais, encenar na escola e na vida: esses são campos de saberes que dialogam diretamente com a educação e são amplamente refletidos nos diálogos dos especialistas que compuseram a mesa do programa.

Mais do que apenas uma área de saber em interlocução com a Arte e a Educação, o constructo audiovisual apresentado se revelou como um elo necessário às demandas de uma nova era, contribuindo não apenas como projeção para os espectadores, mas também como um episódio que incitou investigações, leituras críticas dos meios e ações docentes. O programa evidenciou que há não apenas a possibilidade, mas a necessidade de uma articulação entre diferentes campos do saber dentro do sistema educacional contemporâneo. Ressaltou-se, ainda, a importância de evitar a redução da busca pelo conhecimento à simples relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, como advertiu Paulo Freire: “a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto (que conhece ou pode aprender) cognoscível, rompendo a ‘estrutura dialógica’ do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição” (FREIRE, 2018, p. 88). Tal abordagem não cria caminhos, mas limita o olhar e o pensamento crítico a uma visão única e restritiva.

Nesse contexto, a comunicação estabelecida no programa foi “vista como um componente do feito educativo e não através do recorte do ‘messianismo tecnológico’”

(SOARES, 2011, p. 22), que infelizmente ainda persiste em discursos que apenas tangenciam Arte, Educação e Comunicação. Logo, entendendo que para que esses elementos cumpram seu papel transformador, é imprescindível que educadores e educandos se insiram de forma ativa e participativa nesse processo de desenvolvimento educativo.

Diante de tudo o que foi discutido até então, compreende-se que, ao se deparar com produtos audiovisuais como o programa exibido em 1998, o educador pode optar por integrá-lo superficialmente às suas práticas educacionais ou analisá-lo detidamente, extraindo dos diálogos apresentados elementos que possam enriquecer sua formação. Para o arte-educador, por exemplo, limitar-se apenas às propostas de ensino vigentes em sala de aula representa uma visão restritiva. Desde o ensino da Arte tradicional, passando pelo modernista, até chegar ao pós-modernista e contemporâneo, houve debates e propostas que foram superados, enquanto outros conceitos foram ampliados em resposta às transformações do cenário social, como evidenciado no programa em questão.

Nesse sentido, refletir sobre as intersecções entre comunicação, Arte/Educação e as diversas ramificações que a Arte toma hoje, possibilita que o educador desenvolva uma práxis mais ativa e reflexiva, que se alinhe não apenas ao contexto atual, mas também às necessidades e potencialidades de seus educandos. Essas discussões tornam-se, assim, um ponto-chave para a formação de um educador crítico e engajado com as demandas de um ensino dinâmico e em constante diálogo com a sociedade.

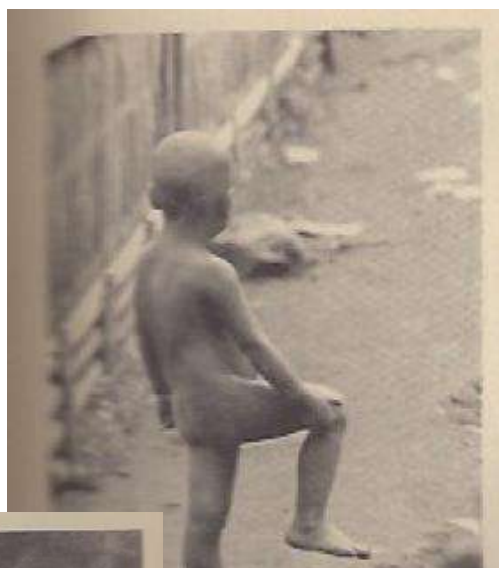
A análise crítica que pode fazer funda-se em um olhar mais perspicaz aos fatores circundantes que se conformam no momento em que as informações emitidas dialogam com o receptor, que conseqüentemente, de forma gradual, vai agregando os saberes adquiridos para ver o que de fato lhe apraz e faz parte de seu ambiente atual. Nesse processo, é nítido que “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos” (FREIRE, 2018, p. 84). Logo, ao ler uma produção audiovisual, tanto educando quanto educador executam ações mentais semelhantes, visto que estão diante de um objeto com o qual construirão uma relação de conhecimentos. Para além do mero visualizar, estão a imergir, cada um com sua capacidade e acuidade estética sonora e visual, em aberturas para o campo de uma comunicação que tece interconexões com conhecimentos que não estão simplesmente visíveis ao que se percebe, mas que dialogam com infindas conexões de saberes.

Além disso, entende-se que, assim como defendido por Ana Mae Barbosa, diante dos desafios do ensino e da aprendizagem da Arte no Brasil, em meio às incertezas e às mudanças

nos diversos cenários sociais, o educador, ancorado na Arte/Educação como princípio epistemológico, pode e deve trilhar caminhos que estimulem tanto sua capacidade criativa quanto de seus educandos, contribuindo para sua formação continuada e para o processo de ensinagem.

Se o arte-educador não incorpora a cultura das mídias enquanto aprendente, bem como em seu espaço de trabalho, principalmente para um público que já não pertence à mesma época que ele, e se não utiliza tais recursos para promover um dinamismo enriquecedor no contexto educacional atual, será que é possível garantir um ensino e uma aprendizagem efetivos na escola contemporânea? Serão os estudantes capazes de interpretar criticamente, de forma consciente, os bons e os maus produtos midiáticos que são disponibilizados em massa em questão de horas?

CAPÍTULO 2: EXPERIÊNCIAS: SOBRE ESSA CRIANÇA/CORPO



Capítulo 2: EXPERIÊNCIAS: sobre essa criança/corpo

“Ela faz pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz” (Mme de Sévigné, *Lettres*, 8 de janeiro de 1672).

Fase de construções e desconstruções da realidade e das experiências que circundam todos os contextos sociais de diferentes épocas, o período da infância marca os momentos de descobertas da criança e das viagens para o fantástico. Ora ela voa no desenho animado que assiste, ora é uma guerreira em um desenho que faz sobre o papel, ora é um ninja quando brinca com seus colegas em sala de aula. Face a isso, ao ser inserida na escola, ela traz consigo toda sua cultura infantil e, tão logo, anseia por ser respeitada, ouvida e acolhida frente aos conhecimentos trabalhados pelo educador, em uma proposta distante de uma educação bancária —na qual o conhecimento é apenas depositado— e que se aproxime das necessidades de se reinventar a cada ocasião, aula, comentário, pergunta ou rabisco.

David Le Breton, professor de sociologia na Universidade de Strasbourg II, no campo da sociologia do corpo, afirma que “ao nascer, a criança é constituída pela soma infinita de disposições antropológicas que só a imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros, poderá permitir o desenvolvimento” (LE BRETON, 2012, p. 8).

Para Piaget (2016), em seu livro *Seis Estudos de Psicologia*, que será explorado de maneira mais detalhada na segunda parte deste capítulo, entre a criança recém-nascida e a adolescência existem quatro etapas de desenvolvimento, a saber: recém-nascido e lactante (Sensório-motor), primeira infância (Pré-operatório - de dois a sete anos), infância (Operatório-concreto - de sete a doze anos) e adolescência (Operatório-formal - a partir dos 12 anos). Embora se proponha mais adiante alguns desenhos animados voltados para diversas faixas etárias, ao se referir à criança nesta tese, a análise concentrar-se-á, em grande parte, na infância, com raras exceções que abrangem outros estágios descritos pelo autor.

Enquanto Piaget se debruça sobre as etapas do desenvolvimento infantil, Larrosa nos convida a refletir sobre as complexidades da vivência da criança em um sistema que muitas vezes lhe impõe papéis, mas que ela ressignifica por meio de suas ações e singularidades.

Larrosa, pesquisador e professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, apresenta reflexões no livro *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, pensando a criança como esse ser que dança, realiza inúmeras piruetas e, por vezes, vive

mascarado. Ela mascara a dor, o sofrimento, o choro silencioso, uma alegria infantil efêmera, uma brincadeira... Além disso, de acordo com o sistema, desde o nascimento e o processo de inserção social, a criança muitas vezes faz o que lhe mandam, é o que dizem que ela deve ser. Contudo, simultaneamente, carrega um corpo que não é apenas o que querem que seja; ao se livrar da abstração que lhe impõem, ela prefigura ações, constrói sua identidade e cultiva uma singularidade colorida, muitas vezes às escondidas.

Nesse sentido, Larrosa aprofunda a ideia de que a criança não é uma mera repetidora do que lhe é imposto, mas um ser de possibilidades infinitas, não limitado pelo que é previamente conhecido ou esperado. Como o autor salienta:

Dizer que aquele que nasce tem, como ponto de partida, o impossível significa, então, que o nascimento constitui a possibilidade de tudo o que escapa ao possível ou, dito de outra maneira, do que não está determinado pelo que sabemos ou podemos (LARROSA, 2022, p.242).

Nasceu mais um.... Mais um pequeno! Viva! Mais uma possibilidade que escapa a antevisão do adulto.

A oportunidade de se aventurar em descobertas, vivenciar experiências novas, falar, rir, chorar e repetir — de novo e outra vez — é, em grande parte das culturas e contextos sociais, uma característica marcante da infância. Nesse sentido, estudar e compreender essa etapa da vida não é apenas refletir sobre ela ou analisá-la sob uma perspectiva adulta, mas imergir em sua aventura, participar das sensações e possibilidades que ela oferece, enxergando-a pelo olhar do outro: a criança. Como protagonista, ela nos convida a ajudá-la, a dialogar e, mais uma vez, a repetir aquilo que a encantou. De novo!

Essa interação tão característica da infância, repleta de sensações do novo, descobertas e aprendizados, ocorre em um contexto permeado por influências culturais, históricas e sociais. Não há, afinal, imagem “(...) produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico” (COHN, 2005, p.50). Nesse sentido, os educadores — atuando como cientistas, historiadores ou possíveis antropólogos da infância — são desafiados a ir além de suas crenças e concepções pré-concebidas, mantendo-se abertos a mudanças paradigmáticas, novas visões e práticas.

Mas será que é somente isso? O subterfúgio dos prazeres limitados... Será? Ou será que a infância, com suas múltiplas possibilidades de descobertas e significados, ultrapassa esses

limites, convidando-nos a repensar nossas próprias concepções sobre o que é ser criança e viver essa etapa?

O texto transita entre idas e vindas, não se restringindo à utopia de uma “bela infância”, mas explorando o que significa ser criança em alguns diferentes contextos históricos e sociais. Ele reflete sobre o que é subsistir como uma criança branca, negra ou indígena, notadamente em tempos e espaços onde, muitas vezes, a própria existência lhes era negada.

O belo, conforme Lajolo descreve, que frequentemente encontra-se associado a uma:

(...) representação edênica da infância parece ter calado tão fundo no imaginário brasileiro (em função, talvez, da frequência com que compareceu a antologias e manuais escolares) que se transformou em clichê, conjunto empoeirado de metáforas, que acorre à boca de quem quer que se prepare para falar da infância (LAJOLO, 2006, p.233).

Essas metáforas ocultam a realidade das crianças que, por anos, sobreviveram no abstrato, subservientes a seus tutores e, muitas vezes, cooptadas para servir a ideais adultocêntricos alheios às suas necessidades. Durante séculos, essas crianças enfrentaram um futuro incerto, como as da Idade Média, sucumbindo às pestes; os pequenos africanos, trazidos ou nascidos no Brasil, submetidos à escravidão; ou os indefesos indígenas, levados ao matadouro sem compreender a brevidade de seu fim.

Mesmo afastando-nos temporalmente desses eventos, mas considerando o impacto global de regimes totalitários, é impossível ignorar exemplos como o nazismo e o estalinismo, que não apenas mataram crianças, mas também as transformaram “na encarnação de uma ideia totalitária de organização do mundo e no instrumento de uma prática totalitária de transformação da realidade” (LARROSA, 2022, p. 238).

Como marquises de seus próprios sonhos, enfrentando amargas e duras realidades, algumas crianças caminhavam, sobrevivendo na esperança de transformar um mundo que, por longos anos, lhes negou a possibilidade de mudança. Mesmo sem alcançar plenamente esse ideal, não desistiam. Eram crianças em meio às intempéries da vida, que apenas queriam brincar e ser o que eram: crianças. Resistiam em cenários de apagamento de seus corpos, lutando para viver, enquanto lhes negavam a própria existência e as condenavam à brevidade, à docilidade forçada e a funções adultas. Seria esse o reflexo de um perigoso pensamento sobre o pouco que se sabia? Ou apenas a manifestação de uma ignorância e ambição avassaladoras?

À medida que a figura da criança começava a provocar estranheza mais expressiva, despertando aversões ou curiosidades personificadas em comentários, imagens e pesquisas de seus olhares atentos, ela nutre e projeta cronologicamente conjecturas. Tais conjecturas, por sua vez, se materializam com rapidez em obras de Arte: pinturas, desenhos, vídeos, filmes, músicas, videoclipes, entre outras produções, pensando cronologicamente. Concomitantemente, diante da possível heroicidade, onipotência e humanidade das experiências que poderia vivenciar, e frente ao fascínio concedido pelas mídias no auge da contemporaneidade das telas coloridas, a criança se move entre o medo indefinido, a alegria e o prazer. Transgredindo a realidade para o mundo fantástico, ela se depara prontamente com questões que instigam novas problematizações: assistir por assistir? Seriam apenas passatempos? Bestialização da infância?

Antes de aprofundar as respostas para essas questões, que à primeira vista parecem simples, mas carregam quase infindáveis disparadores de pesquisa, é necessário retomar o que significa ser criança em alguns contextos e como a infância foi vivenciada em distintas épocas. Vale adiantar que é quase inevitável que, ao abordar a criança, a infância e seu corpo, as longas idealizações e construções no imaginário coletivo/social tragam à tona as beatitudes, os risos e a inocência pueril —que doce infância! Contudo, seria ingênuo e talvez imaturo olhar para esses elementos apenas sob o prisma de um estado elevado e supremo da vida, como se fossem o ápice da existência. Ainda que, para alguns, assim tenha sido. “A representação dos primeiros anos de vida humana neste compasso seráfico e ingênuo pode ter como emblema os versos de Meus oito anos, de Casimiro de Abreu — de onde se transcreveu a primeira epígrafe —: ‘Oh! Que saudades que tenho da aurora da minha vida’” (LAJOLO, 2006, p. 233). Essa perspectiva, no entanto, restringe-se ao poeta e a alguns poucos afortunados que puderam vivenciar tal infância.

Para Cohn (2005), a criança pode ser;

(...) a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que ‘as crianças são cruéis’?). (COHN, 2005, p.7).

Para que a infância seja pensada hoje em toda a sua multiplicidade — tábula rasa ou não, inocente ou não —, e considerando o embate de sua inserção na sociedade e as relações que a envolvem, é necessário revisitar sua história. Seja no Brasil ou fora, a trajetória desse

sujeito merece ser retomada e recontada. Afinal, o processo de colonização por europeus destruiu infâncias e concepções de criança, como as indígenas, que já existiam, impondo ideias paradigmáticas em um cenário marcado pela insanidade humana. Trata-se de uma história desencantada da infância.

Ao revisitar a história da criança, abre-se espaço para um olhar crítico que desmorona as construções romantizadas de "doce e nostálgica infância". Muitas dessas narrativas, sustentadas por poemas, desenhos, pinturas e, mais recentemente, produções audiovisuais, apagaram realidades difíceis, poetizaram cicatrizes e maldades e idealizaram uma infância perfeita que, para muitos, foi marcada pelo desejo de não viver.

Recontar essa fase da vida ou reconstruir os apagamentos, desnudamentos e negações desse corpo que, por tanto tempo, sofreu ou sequer foi reconhecido, não significa negar os aspectos positivos da infância. Pelo contrário, trata-se de revisitar a história social para compreender, imaginar e, quem sabe, sentir um pouco dos sabores vividos por crianças que resistiram, ao mesmo tempo em que se validam pesquisas, lutas e ações que reafirmam a importância de suas existências e o direito ao reconhecimento de sua humanidade. É, de fato, reconstruir um imaginário que, não é e nunca foi em sua concretude utópico.

Em outras palavras, mas dessa vez de maneira poética, revisitar essa história é, em parte, apagar a ideia universalizante da "minha infância querida que os anos não trazem mais"¹⁴ ou da fantasia de que "minha história era mais bonita que a de Robinson Crusoé"¹⁵. É lembrar que, "quando as crianças brincam" e alguém as ouve, "qualquer coisa em minha alma começa a se alegrar"¹⁶. Contudo, é necessário depurar essas imagens poéticas e românticas para revelar as verdades encobertas. Se, como sugere o poema de Carlos Drummond de Andrade¹⁷, "a mocidade está perdida", então que se desnudem as cortinas que escondem "algumas palavras duras, em voz mansa" que "golpearam" e que tragam à tona a dor da perda do "melhor amigo" ou das feridas que "nunca, nunca cicatrizam". Dessa forma, história, antropologia, sociologia, psicologia e outras áreas do saber podem contribuir para reavaliar esses fatos — que devem ser entendidos como um passado que já foi e não mais como modelos de reprodução para o presente.

¹⁴ Parte do Poema (meus oito Anos) de Casimiro de Abreu disponível em < <https://www.academia.org.br/academicos/casimiro-de-abreu/textos-escolhidos>>. Acesso em 16/04/2023.

¹⁵ Parte do Poema (infância) de Carlos Drummond de Andrade disponível em < <https://lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/>>. Acesso em 16/04/2023.

¹⁶ Parte do Poema (Quando as crianças brincam) de Fernando Pessoa disponível em < <https://lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/>>. Acesso em 16/04/2023.

¹⁷ Parte do poema (Consolo na praia) disponível em < https://www.pensador.com/poema_infancia/>. Acesso em 16/04/2023.

Vale ressaltar que, embora esta tese esteja em parte fundamentada na crença de Larrosa (2022, p. 5), em consonância com Foucault, de que “(...) escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”, seu propósito não é, de forma pretensiosa, apenas reescrever com outras palavras o que já foi dito. Diante dos autores, o objetivo é tanto transformar quem escreve quanto instigar um novo olhar sobre como a história da infância e da criança foi narrada ao longo dos anos, moldando o imaginário social, sobretudo com o advento do cinema e do audiovisual. Assim, ao vincular essa discussão às animações — como será explorado adiante —, busca-se resgatar sua posição como produtora de cultura, receptora e agente ativa frente aos meios contemporâneos.

Nesse contexto, ao refletirmos sobre as cicatrizes deixadas ao longo da história, tanto na ideia de infâncias quanto na de criança/corpo, reconhecemos que é na educação proposta pelos autores — um espaço carregado de esperança para a manutenção e melhoria da vida humana — que o estar inserido em um universo mutável, incomum e desafiador se revela essencialmente distinto da rigidez de algo matemático, onde números, valores e contas permanecem imutáveis. Outrora, as crianças poderiam ser reduzidas a números, somadas aos adultos: quantas viveram, quantas morreram; quantas permaneceram nas cidades e quantas migraram com seus progenitores. Tudo, de maneira exata, fria e calculada, talvez.

Essas cifras, no entanto, perpetuadas ao longo do tempo, escondem as complexidades e singularidades dessas infâncias/corpos/crianças, reforçando a necessidade de uma visão mais humanizada e contextualizada, como propõem as discussões que entrelaçam história, educação e cultura. Logo, é importante entender que o ato de educar, ao contrário, se constrói no constante refazer, no reaprender: é como perder o “sentido da realidade” e desconfiar “(...), da verdade” diariamente, em que se aprende “a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo” (LARROSA, 2022, p. 207). Perde-se a contagem, desconfia-se da exatidão dos números, para focar na essência da multiplicidade do ser humano.

Cifras, desprovidas de rosto e história, ocultam as complexidades das infâncias vividas. Com isso, mais do que contabilizá-las, é necessário entendê-las enquanto um outro, pois é sempre “(...) outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está ao longe do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos”, ser novo esse que absolutamente “dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios”, em um verdadeiro “início” (LARROSA, 2022, p.234). Mas, de fato, ela sempre foi isso? Ainda o é em todos os lugares por aí?

Pensando na criança e no contexto que ocupa, Cohn (2005, p. 9) afirma que “(...) não podemos falar de crianças de um povo indígena”, por exemplo, “sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade —e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole”. Nesse sentido, a antropologia oferece às pesquisas e estudos um “(...) modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas”. Trata-se, portanto, de ir além da ideia de corrupção do ser humano pela sociedade ou dos valores adquiridos em convívio social, como sugere a autora, e de reconhece-la em sua real performance como indivíduo pensantes atuando dentro e fora do cenário escolar.

Em andanças puramente antropológicas, François Laplatine (2012) aponta a possibilidade de estruturar pesquisas e diálogos dentro de diversas tendências do pensamento contemporâneo, como a antropologia social, cultural, estrutural e sistêmica, dinâmica e dos sistemas simbólicos. Contudo, o presente capítulo, assim como os demais, não tem como objetivo aprofundar essas abordagens, ainda que algumas se revelem mais expressivas. A intenção, aqui, é utilizá-las como balizadoras para um olhar-pesquisador direcionado à criança contemporânea e sua pluralidade (LAPLATINE, 2012).

Cabe ressaltar, desde já, com base nas considerações tecidas a partir das pesquisas antropológicas de Laplatine, que, embora neste início sejam mencionadas crianças de diferentes locais e épocas, destacando ora sua pluralidade, ora sua singularidade, o lugar de fala que orientará todo o trabalho — e que se acredita poder contribuir para a compreensão de outras crianças à luz desta tese — será o das escolas públicas de São Paulo, onde o pesquisador está inserido.

A partir de Laplatine (2012, p. 16), entende-se que “(...) só pode ser considerada como antropológica uma abordagem integrativa que objetive levar em consideração as múltiplas dimensões do ser humano em sociedade.” Nesse sentido, ao sugerir perspectivas sobre a criança nos dias de hoje, compreende-se que uma abordagem variável não implica em “(...) parcelar o homem, mas, ao contrário, em tentar relacionar campos de investigação frequentemente separados,” compondo-o em sua essência mais pura.

Traçando um breve panorama histórico da criança enquanto sujeito/corpo dentro da sociedade, na estrutura europeia medieval, Philippe Ariès (1986), como estudioso do tema no contexto francês — e passível de interlocuções com o brasileiro —, busca compreender a infância e as perspectivas adotadas em relação a ela. Observa, nesse percurso, a ambivalência entre liberdade e subordinação, que perdurou ao longo de extensos períodos históricos e ainda tenta se impor na sala de aula, reprimindo as poéticas da infância. Embora possam parecer

distantes, essas dicotomias dialogam com diferentes contextos culturais em distintas épocas, revelando como as percepções sobre a infância (cenário) e as crianças/corpo (atores) se transformam e refletem dinâmicas sociais complexas.

Para o autor;

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. Contudo, um sentimento superficial da criança- a que chamei de ‘paparicação’- era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. (...) a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2022, p.XX).

Segundo Ariès (2022), por longo tempo, a criança permaneceu em uma condição anônima, rompida apenas quando a importância do batismo para os pequenos começou a mobilizar sacramentos além das datas fixas, como a véspera da Páscoa e Pentecostes. No século XVI, os registros de catolicidade passaram a possibilitar o controle dos visitantes diocesanos e da administração dos batismos infantis, uma prática que, até então, não existia.

Entre os milagres de ressurreição que prevaleceram por algum tempo — como o acendimento de uma vela durante a suspensão da morte de uma criança muito pequena —, surgia uma grande devoção nos locais onde esses eventos ocorriam, mobilizando fiéis e, possivelmente, reavivando a fé daqueles que, por algum motivo, já a haviam perdido.

Isso representava algo como se:

(...) as pessoas tivessem começado a descobrir a alma das crianças antes de seu corpo, sob a pressão das tendências reformadoras da igreja. Mas quando a vontade dos *litterati* foi aceita, ela foi imediatamente folclorizada, e a criança começou sua carreira popular como heroína de um novo folclore (ARIÈS, 2022, p.XXXIV).

Mais adiante, Ariès realiza uma minuciosa análise de túmulos em diversos países da Europa, evidenciando como esse ser em construção e indefinido, talvez marcado pela efemeridade devido às consequências diretas e inevitáveis da demografia da época, ora era representado nas esculturas funerárias (antes dos séculos V e VI), ora desaparecia dessas imagéticas, ressurgindo nos séculos XI e XII com o uso de retratos. “No século XV, os túmulos

de crianças e pais reunidos ou de crianças sozinhas tornaram-se mais frequentes, e, no século XVI, passaram a ser comuns” (ARIÈS, 2022, p. XXXVI).

Ariès, em concordância com os achados de R. Goldthwaite, ressalta que é a partir de diferentes prismas e das relações ancoradas no sentimento e na união familiar que a criança começa a ocupar um espaço próprio, afastando-se cada vez mais do anonimato e da visão de um adulto em miniatura, conquistando uma singularidade que a caracteriza, ainda que permaneça deficitária em comparação aos avanços posteriores.

Tanto as crianças representadas em pinturas medievais quanto aquelas que povoam o imaginário coletivo, como os santos, Jesus e os pequenos, corroboram as pesquisas de Ariès (2022), pois, ao examinar essas obras, nota-se que frequentemente se retratam mini adultos, indivíduos cujas expressões e corpos não se diferenciam significativamente dos mais velhos, apesar de realizarem ações que poderiam ser associadas à infância. Assim, seria incompleto pensar que a Arte medieval desconhecia a infância ou que as técnicas pictóricas e desenhísticas da época resultavam de uma possível incompetência técnica. É “(...) mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2022, p. 31).

Figura 5 Representação medieval da criança brincando



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bZILh5sck1Q>

Há um processo longo e custoso que ocorre de forma gradual para que se estabeleça esse devir da criança, associado à tentativa de compreensão por parte dos adultos ou, talvez, à aceitação plena de sua condição. A imagem abaixo exemplifica esse processo de desadultização em curso, que parece visar a construção de uma identidade própria para a infância.

Figura 6 Saints innocents martyrs, évangiles d'Otton III

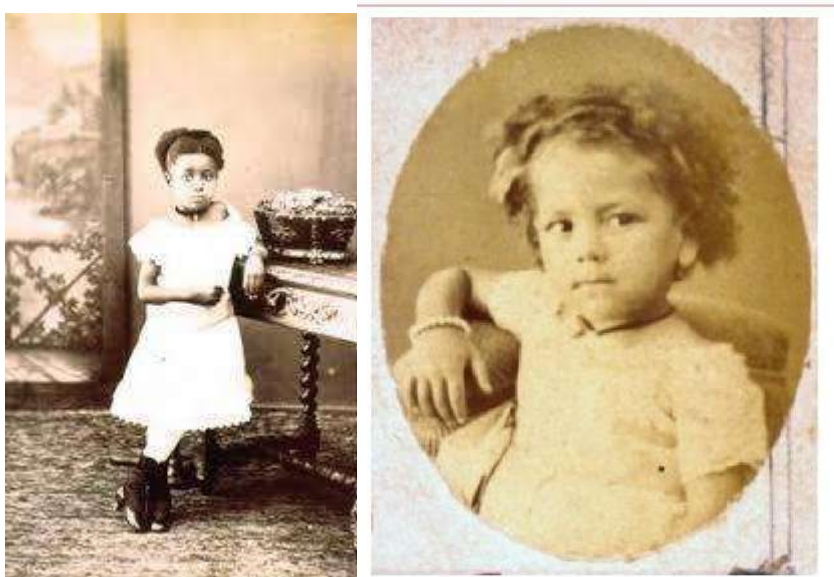


Fonte: Disponível em <https://www.vaticannews.va/fr/saint-du-jour/12/28/saints-innocents--martyrs.html>

Esse foco mais individualizado na infância, na criança em si, surge em paralelo ao apreço e ao desenvolvimento das pinturas dos puttos — aqueles famosos anjinhos que adornam igrejas —, que, de certa forma, mobilizaram um acolhimento diferenciado. No início do século XVII, os retratos infantis ganharam destaque tanto em qualidade quanto em quantidade, e “sentimos que se havia criado o hábito de conservar, por intermédio da Arte do pintor, o aspecto fugaz da infância” (ARIÈS, 2022, p. 45). Com o advento do século XIX, a pintura deu lugar à fotografia como principal meio de preservação da imagem; ainda assim, o desejo de registrar aqueles que caminhavam ao lado dos adultos e faziam parte do constructo familiar permaneceu constante. Nesse contexto, a criança continuava a conquistar um espaço cada vez maior de importância nos nichos de afeto, consolidando sua singularidade dentro das representações familiares.

Ao direcionar-se para as reflexões sobre as crianças no Brasil dos séculos XIX e XX, percebe-se que, embora suas vestes, posturas e olhares — por vezes fugidios, como nas imagens abaixo — possam se assemelhar aos de mulheres adultas, as fotografias não capturam apenas os mais velhos como figuras de destaque. A criança, especialmente a menina da casa, começa a ocupar seu espaço e sua importância em uma fotografia que, como já mencionado, preserva esse instante fugaz da infância. Seja ela boa ou marcada por dificuldades, como tantas foram, essa fotografia guarda a essência que essa fase da vida carrega e que inevitavelmente se perde com o passar do tempo, com o envelhecimento.

Figura 7 Meninas posando para a foto



Fonte: Militão Augusto de Azevedo, acervo do Museu Paulista, Universidade de São Paulo. Abramowicz, Silveira, Jovino e Simião, 2011.

Apesar de as questões étnico-raciais não serem aprofundadas no texto como seria necessário, é importante destacar que, a partir da história de Negrinha, de Monteiro Lobato, revela-se uma realidade nua e crua sobre a experiência de uma criança negra que, infelizmente, pode ser estendida às demais que aqui viviam e ainda vivem. Nota-se que as representações que começam a ganhar cores na infância, nesse momento singular, ficaram restritas à branquitude e ao monopólio de uma concepção insana.

(...) Negrinha é construída pela enumeração dos atributos que ela não tem: à interrogação ‘preta?’ que a inscreveria num grupo social e étnico muito definido, segue-se negativa que a priva de uma identidade negra integral, marcando-a com as meias-tintas da mestiçagem: fusca e mulatinha escura são traços que a inscrevem numa identificação à deriva, que se prolongam e se acentuam no ruço do cabelo e só se dissipam, retornando a um grau zero, na menção aos olhos, sempre assustados (LAJOLO, 2006, p.240).

Nas brincadeiras, nas fotos, nas propagandas, nas animações, nos filmes — referindo-se estas às manifestações mais recentes —, bem como na história de Negrinha, problematizada no excerto anterior, percebe-se a empáfia da loucura branca sobre a subserviência da imagem do negro frente a ela. São sempre as mesmas cores e tons que se repetem, formas que se delineiam sobre os brinquedos e o papel de maneira uniforme, imposições que constroem

imaginários deficitários. “Modelos”? Apagamentos? Recortes etnocêntricos? Se a criança branca, por longo tempo, esteve à deriva da sociedade, que lugar se reservava para a infância do negro colonizado, onde a branquitude se proclamava “Rei” e seu corpo, a contragosto, era submetido à disciplinarização?

A disciplina, de modo particular aquela exercida de forma horrenda e desumana contra os negros escravizados, segundo Foucault (2022) — autor que será explorado de forma mais aprofundada nos capítulos subsequentes:

Dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação (FOUCAULT, 2022, p.136).

Embora extenso, o excerto anterior apresenta uma reflexão de suma importância para compreender como se configurou, de alguma forma, o poderio insano dos brancos ao escravizarem os negros e utilizarem sua força de trabalho no desenvolvimento econômico do Brasil. Entre idas e vindas de brincadeiras, danças, jogos e diversões adultas — fossem estas em momentos de lazer ou até mesmo em celebrações religiosas —, a infância, ao longo do tempo, “tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos” (ARIÈS, 2022, p. 88), prefigurando ações, liberdades e, brevemente, uma identidade inerente a essa curta fase da vida. No entanto, mais uma vez, emerge a pergunta, de forma incisiva: liberdade de infância e repositórios de diversão para quem?

“(…) bonecas loiras de louça que iluminavam a imaginação de Negrinha” (LAJOLO, 2006, p. 248). Essas são as palavras que encerram a história da pequena, que perdeu sua infância nas mãos de quem nunca soube o que é ter humanidade, muito menos compreender o significado da infância. Para ser mais exato, e reescrevendo uma verdade vergonhosa marcada pela história brasileira, nas palavras e no relato de Lobato:

Negrinha morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos redemoinhavam lhe em torno, numa farândola do céu (LOBATO, 1956, p.11).

E por que não bonecas negras, com longos cabelos crespos, iluminavam a morte de Negrinha? Olhos castanhos, pretos, que refletissem uma outra realidade?

Não obstante o texto ser uma infeliz pseudo-ficção — se é que assim pode ser chamado —, é provável que o imaginário da pequena também a cobrasse e a submetesse à “soberania da cor de pele branca,” para que, talvez, suas cicatrizes, dores e lutas não fossem apenas um pesadelo rápido que a tivesse assustado em uma noite impetuosa.

Nesse contexto, ao abordar um possível desejo de Negrinha, imposto pela violência do genocídio corporal e simbólico socialmente construído, é importante destacar que o texto, em nenhum momento, exime a possibilidade de preconceito e racismo na obra de Monteiro Lobato. Ainda que esta revele as mais horrendas feridas e desgraças por meio da história aqui citada, algumas colocações, se não fossem profundamente marcadas por essa ação e pensamento vil, poderiam ser concebidas de outra maneira. Cabe, portanto, ao leitor, tomar suas próprias considerações, visto que o presente texto não se propõe a um aprofundamento sobre essa questão, ainda que necessária.

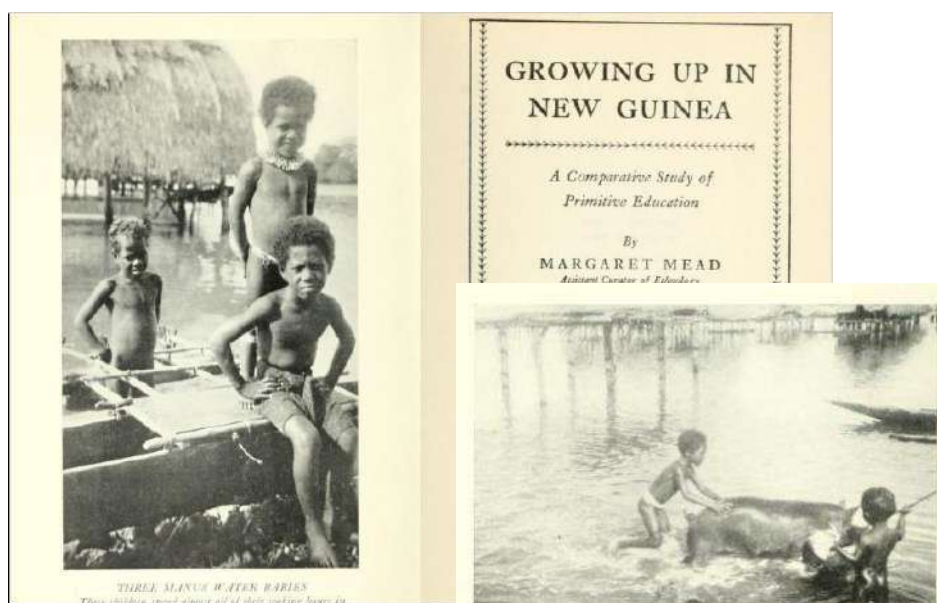
Em suma, nesse desenrolar de um momento e de uma história odiosa, depreende-se do excerto, à luz de Le Breton, que o corpo, enquanto lugar de valor para alguns, é também “(...) lugar de imaginários, de ligações contestáveis cujas lógicas sociais é preciso compreender.” Assim, diante do racismo, compreende-se que essa ação perversa “repousa, entre outras coisas, sobre uma relação imaginária com o corpo”, fincando “raízes no interior dos alicerces passionais que alimentam a vida coletiva” e que “alimentam projetos, mobilizações, mobilizam tolerâncias ou violências” (LE BRETON, 2012, p. 72). Ainda, se necessita de uma luta intensa!

A infância, com o tempo, tornava-se esse repositório das ações abandonadas pelos adultos, como diria Ariès, mas era destinada apenas a uma minoria: à criança branca e, em raras exceções, a alguns poucos indígenas que permaneceram escondidos pelas matas do Brasil. Não que os brancos tivessem concedido ou permitido a esses indígenas a liberdade de existir como crianças, mas, sim, usufruíram da sorte de não terem entrado em contato com eles.

Larrosa (2022, p. 206) constata que “para nós o possível se tornou mais necessário que o real porque o real, embora nos mantivesse seguros e assegurados, havia começado a nos asfixiar.” Com isso, embora possa parecer distante, as relações são plausíveis: para Negrinha, enquanto criança negra, o real da infância existia, mas o possível — no caso, o viver, se é que lhe era permitido minimamente — tornava-se mais necessário, pois a realidade, tal como se apresentava, lhe impunha outra condição, que, de forma irônica e incongruente, defendia alguns pequenos enquanto asfixiava outros.

Dando continuidade às pesquisas históricas sobre a infância, Margaret Mead, associada à escola de Cultura e Personalidade, refinou seus métodos de investigação entre as décadas de 1920 e 1930, após realizar estudos com adolescentes em Samoa. Mead também passou a estudar as crianças balinesas e as *manu* da Nova Guiné. Em relação a estas últimas, observou como iam adquirindo as competências necessárias para a vida adulta, descrição que apresenta de forma detalhada em seu livro *Growing Up in New Guinea* (Cohn, 2005).

Figura 8 Fotografia de três crianças Manu e contracapa do livro de Margaret Mead

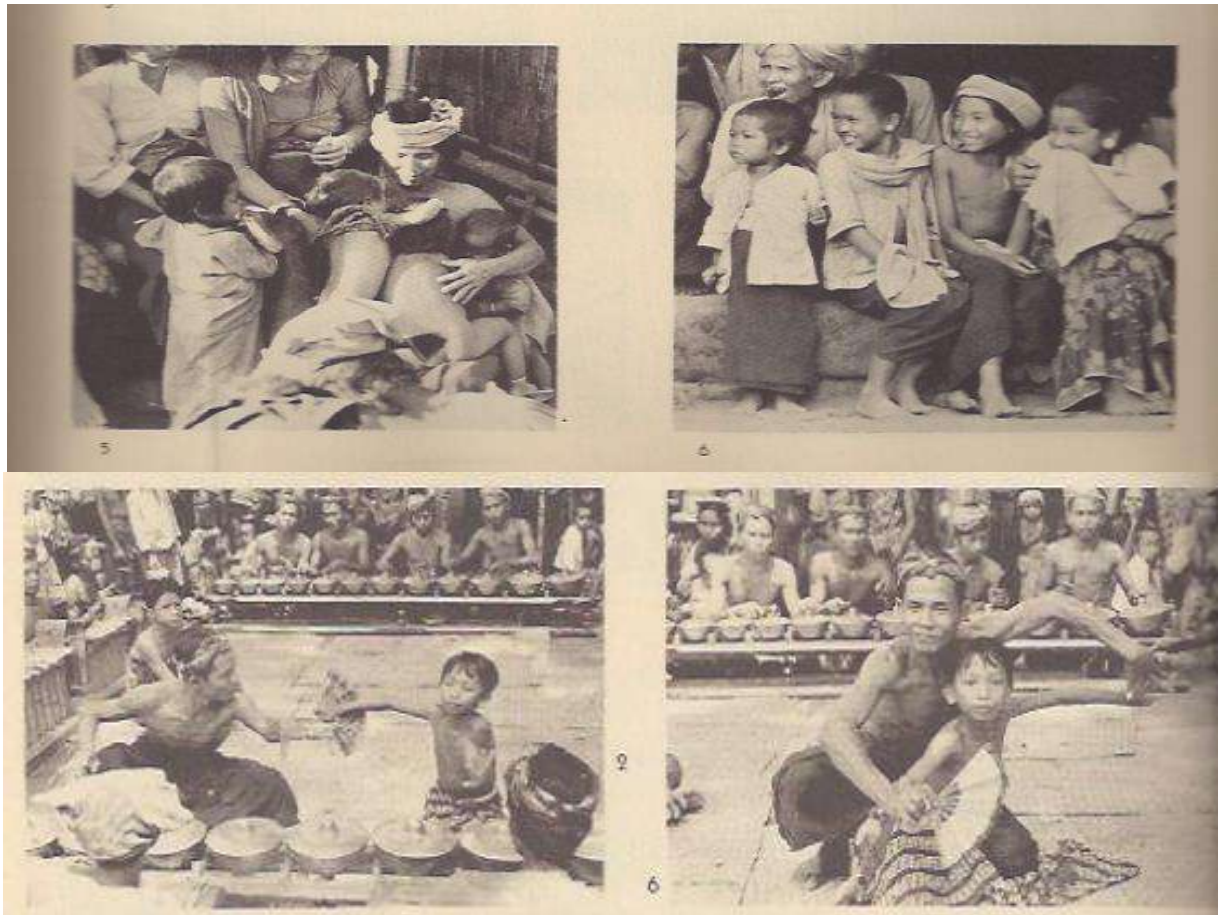


Fonte: <https://archive.org/details/growingupinnewgu00mead/page/n9/mode/2up?view=theater>

A propósito das crianças balinesas, brincantes e aprendizes, Mead e seu esposo definiram sua aprendizagem como predominantemente visual, pela observação, e cinestésica, pelos movimentos das danças de seus tutores. Nota-se que as preocupações dessa escola de pensamento, na qual os antropólogos citados estavam inseridos, enfatizavam a “formação da personalidade,” com foco na “relação do indivíduo com a sociedade em termos” de “um tipo específico de personalidade” (COHN, 2005, p. 14).

Entre as muitas imagens apresentadas em seu livro, torna-se até difícil selecionar aquelas que melhor materializem as ideias dos pesquisadores, pois muitas delas se complementam e se poetizam entre si.

Figura 9 Crianças balinesas



Fonte: Balinese character: a photographic analysis, 1962.

É interessante observar que, nessas fotos, embora sejam apenas algumas de uma vasta coleção, revela-se a essência dessa infância, que guarda semelhanças com as de outros países, mas, ao mesmo tempo, carrega sua singularidade como criança aprendente em um universo permeado pela Arte do corpo em movimento, brincante e religioso.

Considerando os estudos mencionados, em uma segunda conjuntura, surgem as concepções dos antropólogos britânicos da escola estrutural-funcionalista, fundada por Radcliffe-Brown, que entendiam as sociedades como arcabouços onde coexistem diferentes papéis e relações sociais, passíveis de serem observados, descritos e analisados por quem os estuda. No entanto, apesar de todo esse processo reflexivo sobre os diversos grupos, Cohn (2005, p. 16) observa que, nesse contexto, a criança, na concepção estrutural-funcionalista, “(...) vê-se relegada a protagonizar um papel que não define. Suas ações e representações simbólicas não precisam ser estudadas”, pois já são pré-concebidas pelo próprio sistema em que está inserida. Infelizmente, “recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e

definição de seu lugar na sociedade”, tratando-as, de forma geral, como “receptáculos de papéis funcionais” (COHN, 2005, p. 16).

Mais adiante, no Brasil, pesquisas pioneiras, como as de Egon Schaden sobre as crianças guaranis e as de Florestan Fernandes sobre a socialização entre os Tupinambá, são revisitadas sob os pressupostos teórico-práticos dos estudos culturalistas e funcionalistas (COHN, 2005).

Entretanto, é a partir da década de 1960 que os antropólogos começam a formular novos conceitos e abordagens sobre a criança, apresentando panoramas mais inovadores e holísticos. Nesse contexto, a noção de cultura passa por uma revisão, deixando de ser vista como algo totalmente observável e delimitado. Além disso, desvincula-se da ideia restritiva de costumes, valores e crenças para se expandir em direção a algo mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais intangível às perspectivas tradicionais.

Os estudos se direcionavam a pensar que:

(...) não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. (...) é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico (COHN, 2005, p.19).

A palavra e a ideia de Infância ganham força, sendo compreendidas como um modo particular, e não universal, de pensar a criança. Esse entendimento tornou-se um dos grandes entraves que deturparam os estudos, levantando questões sobre como, de fato, especificar o que seria esse ser em formação e o que caracterizaria esse modo ou fenômeno inerente a ele. Querendo ou não, dependendo da cultura e da época, as ideias de criança e infância se confundem, se invalidam em relação à atualidade ou até mesmo não coexistem, como se observa no período medieval: “eis o mini adulto”!

A título de exemplo, ilustrando de maneira mais pontual, no Brasil encontra-se o caso dos *Xikrin*, uma etnia indígena que habita o estado do Pará e pertence à língua jê, autodenominando-se *Mebengokrê*. Para os indígenas desse grupo, o corpo da criança é formado gradualmente, a partir das relações sexuais da mãe com um homem — que, por sua vez, pode ser mais de um. Quando isso ocorre, todos os que participaram dessas relações são considerados progenitores da criança, contribuindo para sua formação e desenvolvimento ao longo dos anos.

Além disso, cada indígena se constitui enquanto indivíduo por meio de outros elementos, entre os quais se destaca o *karon*. Grosso modo, pode-se compará-lo, para fins de clareza, à ideia de “alma” nas crenças mais comuns entre os brasileiros não indígenas. Embora esteja ligado à materialidade do corpo, o *karon* é livre para vagar em sonhos, retornando somente quando a pessoa desperta.

Mas, como isso se relaciona com a infância e a criança em formação nos estudos até aqui apresentados?

Para os mais velhos, caso o *karon* de uma criança se zangue, ele pode, subitamente, partir e não retornar ao seu corpo, devido à vulnerabilidade e à imaturidade da criança em reter esse elemento de grande valor. Caso isso ocorra, “(...) os Xikrin se desdobram em mantê-la atenta ao mundo dos vivos, falando com ela, evitando assim que o *karon* se ausente em definitivo” (COHN, 2005, p. 24).

De forma geral, o choro da criança, os sonhos, a relação entre corpo e *karon*, a pintura corporal, bem como as categorias de idade e grupos (grupos de indígenas com filhos e grupos de indígenas sem filhos), constituem elementos essenciais para compreender o que seria uma criança e uma infância para esse grupo étnico. Essas fases da vida são intrinsecamente ligadas a determinados momentos, sendo a partir deles que o indivíduo se posiciona e se reconhece como parte da comunidade.

Ao considerar o saber sobre esse grupo étnico, compreende-se que, desde a mais tenra idade, e fazendo uma ponte com a perspectiva de Larrosa (2022, p. 233), “a criança expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas ideias, nossos sonhos e nossos delírios”, no melhor dos sentidos. Pode-se afirmar que esse pequeno, ao mesmo tempo indefeso e valioso, “não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele”: roupas, brinquedos, esperanças, conhecimentos (entendidos como mediação, e não como inserção, conforme a crítica de Paulo Freire à educação bancária), cores, desenhos, liberdade e ações corporais. Esse modo de viver e acreditar dos Xikrin sobre a criança revela, de fato, uma outra infância — uma infância que deve ser preservada, compreendida e enaltecida.

2.1 A experiência do corpo com o desenho animado e os *Estágios de Desenvolvimento de Piaget*

Acreditamos, de início que, o ato de ensinar não encontra sua resposta ou plenitude na simples cessação do aprendizado, mas sim no processo contínuo de aperfeiçoamento que se estende pelas relações tecidas ao longo do tempo, em diferentes lugares e com diversas pessoas. Logo, é extremamente complicado, ou talvez impossível, conjecturar sobre a criança e sua infância sem vinculá-la à educação, pois sua vida e seu processo de inserção social estão profundamente conectados à escola e passam, incessantemente, hoje, pelo ensino — seja ele formal ou não.

O pai, a mãe, o irmão ensinam, mas quem mais ocupa os ouvidos, na maioria das culturas ocidentais, de segunda a sexta-feira, é o professor: apartamo-nos do preconceito, fazemos o bem ao próximo, prestamos atenção nas ciências, decoramos a tabuada, procuramos fórmulas para resolução de problemas, aprendemos sobre artistas e compreendemos a funcionalidade social, cognitiva, filosófica e histórica da Arte... São muitos os ensinamentos, as demandas, as ideias e as concepções.

Pensando nessas inserções educacionais da criança, é pertinente, inicialmente, conjecturar sobre a experiência com os desenhos animados à luz dos escritos de Larrosa. Para o autor, “(...) a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isto é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma” (LARROSA, 2022, p.246).

Essa "verdade inquieta" — a materialidade do objeto audiovisual — projeta pensamentos e ações na criança, que, por sua vez, é um "enigma tremulante," no qual são estimuladas as células fotorreceptoras de alta densidade, sensíveis às cores de sua retina, incitando sua fala ativa, seu corpo e sua expressão. A criança, um ser em construção, pensa e age em cenários enigmáticos que mais uma vez lhe propõem um encontro — não qualquer encontro, mas uma experiência de encontro.

O advento do cinema e sua expansão na virada para o século passado propiciaram novas interações e relações, mais intensamente nas concepções sobre a criança. O que inicialmente parecia uma brincadeira infantil ou uma curiosidade científica transformou-se em algo profundamente encantador, tanto para os adultos quanto para os menores. As imagens já não eram mais estáticas, restritas aos quadros, fotografias de família, livros, igrejas ou à Bíblia.

As produções audiovisuais, ao longo do tempo, transcenderam esses espaços tradicionalmente adultos para, além de incluir a criança, construir obras especificamente pensadas para ela, acolhendo seus gostos e respeitando sua etapa de maturação. Dessa forma, convidam-na não apenas a imaginar ou se isolar em devaneios constantes, mas a movimentar seu corpo, criar e buscar ações e movimentos.

Doravante, no ato de assistir e teatralizar diante da TV ou de qualquer tela, seja ao fazer Artes Visuais por meio de desenhos criativos inspirados em animações, seja ao brincar, oralizando e performando lulinhas, mágicas e ações dos personagens preferidos, percebe-se que, longe de dispositivos inócuos, o desenho animado passa a promover ações reflexivas. Ele desvia o corpo infantil da mera passividade e estende sua eficácia para criações distintas, verificadas teoricamente pelas fases de desenvolvimento descritas por Piaget, que serão aprofundadas mais adiante.

É importante destacar que, ao abordar essas fases da criança e sua exposição aos desenhos animados, ainda não é possível tratá-los como um ponto de chegada pleno. Isso porque a visão que considera as imagens como perigosas — frequentemente demonizadas na Educação, tratadas como vilãs — ainda prevalece, mesmo que, por vezes, essas produções sejam utilizadas apenas como passatempos em determinadas aulas ou residências.

Não se pode afirmar prontamente que as imagens projetadas configuram periculosidade para as crianças que as consomem em sua totalidade, assim como não se pode, de maneira tão incisiva e genérica, dizer que oferecem um benefício completo pela quantidade de horas a que estão expostas.

A interação frenética, sem mediação ou uma quantidade adequada — especialmente no caso das crianças mais novas —, é um ponto que merece reflexão e análise quanto às possíveis negatividades que pode trazer. Por outro lado, a mediação consciente, crítica e reflexiva, preponderantemente acionada pelo educador, revela-se um aspecto positivo e significativo, sendo verificada como uma qualidade educativa, conforme demonstrado por Pereira e Peruzzo (2021) e Pereira (2020; 2022a).

Nesse sentido, o papel da educação é compreendido como uma forma de comunicação que, segundo Dewey (1979, p. 206), “fornece-nos um critério para estimar o valor pedagógico do material informativo” oferecido aos educandos, desvinculando-se de uma prática meramente oportunista e direcionando-se a um objetivo claro e qualitativo. Dewey apresenta reflexões que ajudam a estabelecer uma conexão significativa entre o educador e o educando, um vínculo essencial para a prática educativa e que, ainda hoje, precisa ser constantemente retomado. Entre

elas, destaca-se: “O educador entra naturalmente em alguma questão que o educando está interessado? Ajusta-se aos conhecimentos mais diretos do educando, de modo a aumentar-lhes a eficácia e aprofundar-lhes a significação?” (DEWEY, 1979, p. 206).

O que interessa mais ao educando: estudar de maneira mecânica e pobre em imagens temas sobre o continente africano, ou explorar esses assuntos utilizando um filme ou documentário que, além de revelar as peculiaridades desse vasto território, também se configura como uma produção artística a ser lida, contextualizada e, quem sabe, recriada? É evidente que a segunda opção é a mais envolvente e educativa. A imagem em movimento não deve se limitar à ilustração ou ao entretenimento.

Nesse sentido, Larrosa (2022) aponta que a lógica das mídias contemporâneas desafia as estruturas tradicionais de autoridade e de verdade, possibilitando novas formas de percepção e aprendizado. Como ele afirma: “E o que agora ocorre graças à lógica imanente ao funcionamento da mídia é que o amo já não é o único que fala, que a verdade se declina no plural e que existem tantas realidades quantas são as definições da realidade” (LARROSA, 2022, p.194). O "amo", neste caso, pode ser os pais, o irmão mais velho, o avô ou, no contexto desta pesquisa, o educador. Esse devir da criança frente às mídias em ascensão propicia sentidos múltiplos e a própria suspensão da ideia de “verdade”. A crença sobre determinada coisa, construída pela figura do "amo" — conforme aqui denominado para coadunar com a citação de Larrosa —, passa a coexistir com as próprias experiências vividas pela criança, internalizadas e compreendidas. As verdades são trazidas à pauta infantil.

Os aparatos educacionais e culturais nos quais trabalhamos são também, juntamente com os meios de comunicação de massa, lugares de produção, de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos verdade e disso que chamamos realidade (LARROSA, 2022, p.205).

Cabe uma ressalva: o texto que se segue, dentro de alguns meandros, conduzirá reflexões que consideram essa criança/corpo, constantemente refeita e inserida fora a ideia dela mesma e da infância, um momento de experiência que quase se configura como epifânico. Reiterando, criança, infância e experiências estarão aqui conectadas.

Toda relação que ela estabelece, seja através de suas próprias escolhas ou das que o adulto lhe propicia por meio das telinhas, é passível de vivências e experiências que, a depender de sua maturação, reflexão e do modo como dialogou e recebeu as imagens audiovisuais, pode resultar no culminar de uma mera vivência ou de uma experiência genuína. Assim, acredita-se

ser vago ou até mesmo deveras pobre falar de infância e criança sem aprofundar os estudos sobre experiência. Ainda que mínimos, esses estudos revelam marcas indeléveis: cicatrizes de ocasiões, lágrimas de uma quietude feliz, o silêncio da contemplação e corpos projetados para um próximo passo nas brincadeiras, brechas que deixam vestígios no indivíduo ao se relacionar com os desenhos animados.

Jorge Larrosa (2001) diz que;

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, p.21, 2001).

O tocar, sentir, cheirar, escutar e ver... Quase tudo propicia novidades às crianças de forma muito mais fluida em comparação à fase adulta. Contudo, de nada adianta estar nesse estágio sem que os mecanismos de ensino que as rodeiam estejam alinhados a essa predisposição infantil para as experiências. Em uma definição baseada na raiz linguística da palavra, Larrosa (2002) observa que, pensando no sujeito como “um ponto de chegada, um lugar que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar”, em francês, a conceituação da palavra experiência existe como “‘ce que nous arrive’” (o que nos chega); já em italiano, português e inglês, “(‘...’) a experiência soa como ‘aquilo que nos acontece, nos sucede’, ou ‘happen to us’”. Concomitantemente, o “sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p.24). E, entre todos, que lugar teria mais espaço do que o da própria criança, que recebe de bom grado aquilo que lhe chega?

Jorge Larrosa acredita que, na lógica insana da destruição generalizada das experiências tolhidas em alguns âmbitos escolares, “(‘...’) os aparatos educacionais (...) funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente (...) pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade” (LARROSA, 2002, p.23). Verdadeiramente, o autor não está equivocado ao inferir tais reflexões de forma incisiva. No entanto, há uma possibilidade de não sucumbir a esse agir que nada toca: criar propostas que se distanciem da mera recepção e priorizem o acolhimento e o fazer com tudo aquilo que se chega, está entre as opções.

Dentro da antropologia dos sistemas simbólicos, Lévy-Bruhl (apud Laplatine, 2012, p.113) observa em seus “Carnets” que os mitos são “estórias estranhas, para não dizer absurdas

e incompreensíveis”, acrescentando que é preciso “(...) um esforço para se interessar por eles”. Paralelamente, os desenhos animados, materializações em áudio e imagem do imaginário mítico do ser humano, compartilham dessas características e, muitas vezes, são tratados como obras destinadas exclusivamente às crianças, produções limitadas em reflexões, o que não corresponde à realidade. E por que não se interessar por eles, já que possuem tanto significado para os próprios infantes?

Esses modos de recepção podem, em consonância com os escritos de Barbosa (2002, p.18), ao “ampliarem o significado da própria obra” a ela se incorporarem, transformando o estado inicial do leitor (ou receptor) para um segundo e mais complexo estágio: o de conhecedor ativo. Esse processo será mais detalhadamente abordado à frente, ao tratar de produções artísticas de fãs e processos de criação, de forma geral.

Nesse contexto, entre a vasta gama de desenhos animados disponíveis para as crianças, acredita-se que mais relevante do que realizar análises exclusivamente cognitivas sobre as condições em que a criança elabora sentidos e significados é compreender a partir de quais sistemas simbólicos elas falam, escutam e veem.

Para Morin (2014, p.243), no cinema, seja por quem o constrói ou por quem o aprecia, “(...) o olho patrulha, explora...”, em um momento em que dois psiquismos se juntam — o do filme e o do espectador —, revelando-se “(...) como verdadeiro robô do imaginário” e desenvolvendo “um sonho consciente sob vários pontos de vista, e sob todos os pontos de vista, muito bem organizado” (MORIN, 2014, p.240).

Essa interação entre obra e espectador é fundamental para compreender como o audiovisual, incluindo as animações, dialoga com o imaginário humano, especialmente o infantil. As animações, aqui entendidas como brinquedos, produtos que subsidiam e complementam o imaginário da criança ao torná-la patrulheira e exploradora, podem ser analisadas à luz de Kishimoto (2011, p.18), que acredita que elas estimulam a “(...) representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. Diferentemente dos jogos de regras, que exigem uma “estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras”, as animações, de maneira livre, podem impelir a criança a adentrar seu mundo lúdico, imaginário e, talvez, inefável.

Para Dewey (1979), os modos de ações com determinadas intenções:

(...) subentendem contacto com coisas, e também com pessoas. É necessário que se adaptem os instintos de comunicação e os hábitos de sociabilidade para mantermos relações eficazes com as outras pessoas; com isto um grande acervo de conhecimentos

sociais resulta. Como uma consequência desta intercomunicação aprendemos muito com os outros (DEWEY, 1979, p.205).

Daí surge mais um questionamento para o leitor: aquilo a que o autor enfaticamente chama atenção seria, de fato, apenas o indivíduo que estreitou semelhanças físicas? Hoje, já não é possível pensar a construção dessas relações sem considerar o fator digital, a tela de um aparelho com sons e imagens, que não apenas interfere, mas também pode ser a única possibilitadora de certos acontecimentos relacionais. A aprendizagem, seja do adulto ou da criança, configura-se nesse conglomerado de possibilidades que, não mais restrito às materialidades palpáveis e dimensionais, encontra espaço nesse novo modo de vivenciar e experienciar conhecimentos. Importa salientar que a reflexão acima não se refere ao ensino a distância, mas sim a esse terceiro elemento — o produto audiovisual — que se interrelaciona com o educador e o educando em situações distintas, mas eficazes, para a ampliação das experiências e/ou das aprendizagens.

Pessoas “(...) nos falam de suas próprias experiências e das experiências que, por sua vez, outros lhes comunicaram” e, nesse tecer de cores, imagens, sons, formas, abstrações e sensações, essas vivências se estendem, tornando-se conjuntamente pertencentes a nós, “(...) tão íntimo e vital de nossos próprios interesses”, sendo impossível “traçar nítida delimitação”, de forma que cada um pudesse dizer: “aqui finda minha experiência; ali começa a tua” (DEWEY, 1979, p.205). Aceitando ou não, as experiências estão conectadas, se estendem, inter cruzam, dialogam, se complementam. Aqui termina a experiência da criança com uma animação e começa a interação com o educador. Ali termina essa e começa com os colegas. São infindáveis!

Dentro desse experienciar — relações e aprendizagens — seja com o outro, como descrito acima, e/ou com um objeto passível de relações dialéticas, o campo da Arte/Educação se destaca. É nesse campo, que permeia toda a tese, tomando como basilar a Abordagem Triangular, genuinamente brasileira, articulando os campos do ler (primeiros capítulos), contextualizar (primeiros capítulos) e fazer (último capítulo) Arte.

Querendo ou não, ao indicar e orientar certos desenhos animados de acordo com as fases de desenvolvimento propostas por Piaget, como será discutido adiante, consolida-se uma insistência educativa que enfatiza a leitura e a contextualização da obra audiovisual, seja no espaço da sala de aula ou no ambiente doméstico, em companhia dos genitores.

Desenhos para assistir são convites para se olhar mais do que o que está explicitamente visível, para serem olhados, bem como para se ouvir mais do que o que simplesmente os personagens dizem.

Hoje, à livre expressão, a Arte-educação acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino. O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela ideia de que todos podemos compreender e usufruir da Arte (BARBOSA, 2002, p.17).

Diante da fala da autora, compreende-se que — aceitando o audiovisual como uma produção que pode ser um objeto artístico, dependendo de sua configuração e intenção — os estudantes podem compreender e usufruir muito mais de Arte do que geralmente fazem. Não que o fazer somente seja algo negativo; neste meio tempo, uma nutrição qualitativa antes da criação é muito mais produtiva do que realizar algo sem experiências que contribuam efetivamente para a consolidação de memórias. O ato de fazer, dentro de um pensamento contemporâneo, está muito mais atrelado a uma preparação prévia do que simplesmente à composição artística espontânea. Compreende-se mais, usufrui-se mais, e tão depressa surge uma maior possibilidade para o ato de criar.

É por meio dessa Arte — que não se resume a fazer um desenho, como muitos ainda acreditam, ou a elaborar uma colagem, ou mesmo a apresentar uma peça teatral ao final do ano escolar — que é possível “desenvolver a percepção e a imaginação, apreender 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, 2002, p.18).

Ao convidar estudantes a assistirem desenhos animados, lerem e refletirem sobre as sugestões escolhidas para cada fase de desenvolvimento, a ideia central é proporcionar uma nutrição audiovisual que os motive a criar a partir de composições basilares. Essa abordagem valida, de forma mais consistente, a importância de fazer, ler, compreender e usufruir, em vez de afirmar, de maneira arbitrária, que todos são artistas.

2.1.1 Estágios de desenvolvimento e alguns desenhos para assistir

Após uma breve explanação sobre a inserção da criança no mundo das imagens, dos sons e das experiências que lhes são proporcionadas, o texto avança para questões mais específicas sobre as oportunidades de desdobramento dessas vivências e sua possível adequação a determinados desenhos animados, considerando as necessidades de cada estágio e o que pode ser oferecido em cada um deles.

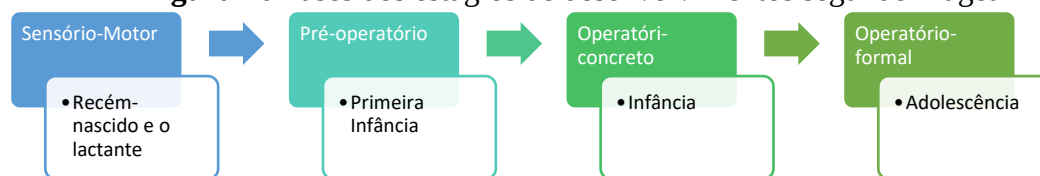
Distante de uma teorização maçante e extenuante sobre os estágios de desenvolvimento segundo Piaget e as possíveis animações correspondentes, o texto que se segue pretende apresentar recomendações que estimulem possibilidades criativas e aprendizagens diversas. Busca-se ir além do mero ato de apreciar o audiovisual, à luz do teórico, uma vez que, como já reiterado, acredita-se que o assistir deva ser mais um convite para agir do que uma recepção passiva de experiências limitadas e não estendidas. Essa ação, derivada desse convite, pode, pouco a pouco, tornar o corpo das crianças mais independentes. À medida que interagem com determinadas obras audiovisuais, são levadas, de forma curiosa, a aprender coisas novas e a se habilitar, de alguma maneira, para o uso de diversas tecnologias, sejam digitais ou não. Parte desse processo de habilitação será demonstrada de maneira propositiva e prática no capítulo seguinte.

É deveras uma tentativa de sugestionar uma “pedagogia do cinema mais leve”, — refira-se também às demais outras produções audiovisuais — “do ponto de vista didático, fundada essencialmente nas relações entre os filmes, as sequências, os planos, as imagens provenientes de outras artes”, como diria Alain Bergala (2008, p.91), passeando por diferentes etnias e obras que potencializam e qualificam a diversidade.

Piaget, nascido em Neuchâtel (Suíça) em 1896, doutor em Ciências, destacou-se posteriormente por suas pesquisas no campo da Psicologia. Atuou como chefe de trabalhos no Instituto *Rousseau* e como livre-docente na Faculdade de Ciências da Universidade de Genebra, ganhando notoriedade principalmente por seus estudos que detalham os estágios de desenvolvimento da criança até a adolescência, bem como os processos de aprendizagem. Esses estágios são divididos em quatro momentos principais: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Abaixo, apresenta-se uma forma mais sistematizada e ilustrada para compreender sua importância ao se discutir criança, infância, experiência e Arte (desenho animado).

Figura 10 Fases dos estágios de desenvolvimentos segundo Piaget

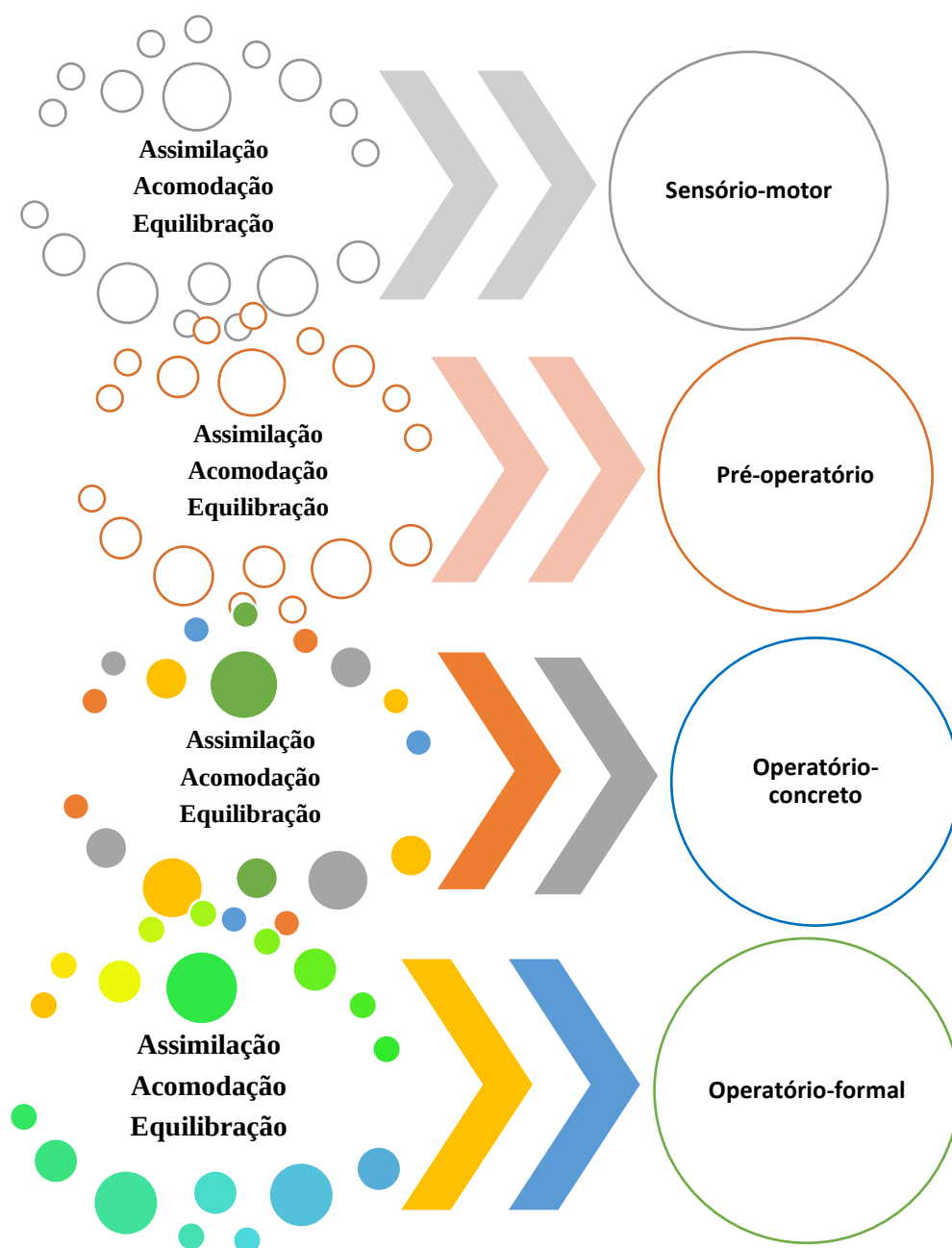


Fonte: Figura montada pelo autor

O ser humano, desde o nascimento, passa por constantes interações com o meio, as quais se intensificam à medida que ocorre sua maturação, aprendendo cada vez mais nas relações estabelecidas. Em todas as etapas descritas anteriormente, ocorrem inúmeros processos de construção de estruturas cognitivas, que Piaget denomina como fases de assimilação, acomodação e equilíbrio. Para que as explicações a seguir sejam mais fluidas e dinâmicas, os conceitos serão entrelaçados com propostas de desenhos animados que, conforme discutido, se articulam com as elaborações teórico-práticas de Piaget.

Segundo Pádua (2009), a assimilação pode ser entendida a partir do momento em que o sujeito (criança) interage com um objeto (desenho animado), retira informações e as retém. Posteriormente, para que esse objeto se torne parte constitutiva do sujeito, há a necessidade de reorganização das estruturas cognitivas existentes, ajustando-as aos novos dados inseridos — processo denominado de acomodação. Esse processo pode ser entendido como as pressões exercidas por fatores externos que buscam integrar-se ao sujeito, mesmo que, para isso, seja necessário modificar as estruturas mentais para acomodá-las. Mais adiante, quando ocorre a relação dialética entre esses dois fatores (sujeito e objeto), Piaget descreve o processo como equilíbrio, no qual, após a interação, reestruturação e acomodação, surge um estado de plenitude e estabilidade.

Figura 11 Representação dos processos de construção das estruturas cognitivas, conforme a teoria de Jean Piaget.



Fonte: Figura montada pelo autor

Com base nos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio de informações — que constituem o conhecimento da criança conforme sistematizado aqui, em uma forma menos abstrata possível —, algumas animações tornam-se mais recomendadas do que outras para cada estágio de desenvolvimento.

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração. É por isto que, nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio (PIAGET, 2016, p.7).

Não é em toda idade que se está preparado para equilibrar as informações recebidas por intermédio de determinadas obras visuais. Considerando que o processo de maturação é constante e ocorre em fases de recepção, nas quais estruturas cognitivas consolidadas se tornam a base para as próximas, há que se adequar as proposições artísticas e didáticas no geral.

Nas tramas tecidas entre os desenhos animados e a recepção pelas crianças, o conhecimento estabelecido manifesta uma função organizada “(...) de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização” (BARBOSA, 2002, p.15), configurando-se como um jogo de proposições e interações.

2.1.2 Estágio Sensório-motor: Recém-nascido e lactente

Ao nascer, esse enigma, frágil e incompleto, em sua fase sensório-motora, a criança aprende muito mais do que é possível perceber. Contudo, por muito tempo, devido à falta de nitidez desses processos, não se suspeitava das transformações e aprendizagens cruciais que ocorriam nesse estágio, relegando a criança a um papel pouco valorizado no curso da evolução humana. Hoje, sabe-se que essa fase representa uma oportunidade decisiva “(...) para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança” (PIAGET, 2016, p.8). É por meio dessa assimilação sensório-motora do mundo externo que, entre os dezoito meses e os dois anos, ocorre uma verdadeira “(...) revolução Copérnica em miniatura” (PIAGET, 2016, p.8).

Entre os três e seis meses de idade, a criança começa a agarrar objetos ao seu alcance, derrubando-os muitas vezes devido à textura ou peso. Esse simples ato inicial dá origem ao desenvolvimento de novos hábitos e esquemas senso-motores, formando gradualmente um sistema único. “É verdade que, rapidamente, o mesmo universo se tornará também uma realidade para se olhar, ouvir e, logo que os movimentos próprios lhe permitam, para manipular” (PIAGET, 2016, p.9).

A título de exemplo, ao espalhar diversos elementos pelo chão, como verdadeiras trilhas ou percursos de desafios, “(...) a visão de um mesmo objeto suscitará diferentes perguntas

em uma criança ainda incapaz de classificação” e, em uma mais velha, “cujas ideias são mais amplas e mais sistemáticas” (PIAGET, 2016, p.7), surgirão respostas variadas. Para que tais interações sejam eficazes, é fundamental que os obstáculos e objetos propostos favoreçam movimentos e ações capazes de propiciar a formulação de novas estruturas cognitivas. Sob a luz do pensamento de Piaget, entende-se que, embora as telas coloridas possam trazer benefícios em outras fases, para essa faixa etária seu impacto é limitado. O processo de aprendizagem está muito mais ligado ao corpo em movimento, às ações e ao contato com materialidades palpáveis, que oferecem convites concretos para ser e estar no mundo — algo que imagens e sons marcantes, sozinhos, não conseguem proporcionar de maneira tão necessária nesta etapa.

De acordo com Piaget (2016, p.7), “toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo”. À vista disso, objetos e brinquedos sensoriais dos mais diversos desempenham um papel fundamental nesse percurso. Garrafas, carrinhos, bonecas, pequenas vasilhas e outros itens concretos auxiliam na exploração e aprendizado, diferentemente de telas e dispositivos eletrônicos como celulares ou tablets. Essas materialidades tornam-se parte integrante do conhecimento da criança, interagindo e imergindo em suas estruturas cognitivas, transcendendo a função de meros "objetos" e consolidando-se como ferramentas na busca por novas aprendizagens.

Nessa dinâmica, ao assimilar essas relações com as inúmeras materialidades, “a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar ‘adaptação’ ao equilíbrio psíquico” (PIAGET, 2016, p.8).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda que crianças menores de 2 anos não sejam expostas às telas. Segundo a entidade, entre os problemas associados à exposição precoce estão irritabilidade, ansiedade e depressão, bem como problemas auditivos como PAIR (Perda Auditiva Induzida pelo Ruído), problemas visuais como miopia e síndrome visual do computador, além de transtornos posturais e musculoesqueléticos — fatores que representam agravantes significativos para o desenvolvimento infantil.

No entanto, segundo a SBP, o contato de crianças menores de dois anos com tablets, computadores, smartphones e outras telas presentes no ambiente familiar tornou-se cada vez mais frequente. Muitas vezes, essas interações acontecem com o objetivo de manter a criança

quieta, proporcionando maior liberdade e autonomia a quem cuida. Contudo, os pesquisadores alertam para a necessidade de atenção, pois essa distração passiva pode resultar em:

(...) pressão pelo consumismo dos joguinhos e vídeos nas telas, e publicidade das indústrias de entretenimento, o que é muito diferente do brincar ativamente, um direito universal e temporal de todas as crianças e adolescentes, em fase do desenvolvimento cerebral e mental (EINSENSTEIN et al, 2021, p.3).

É digno de nota ressaltar que, nessa fase, já existem sistemas de significações, embora sejam inferiores em relação aos que se desenvolvem posteriormente. Toda “percepção e toda adaptação cognitiva conferem significações (formas, fins ou meios etc.)”, mas, nesse estágio, os únicos conhecidos são denominados índice e sinal, os quais são relativamente “(...) indiferenciados de seus significados” (PIAGET, 2016, p.79). É como se essa forma de perceber o entorno estivesse voltada apenas para as partes ou aspectos do significado em si, sem alcançar representações que permitam uma evocação mais ampla.

Para esclarecer, nas palavras do autor, a formação da função simbólica “consiste, ao contrário, em diferenciar os significantes dos significados, de modo que os primeiros permitam a evocação da representação dos segundos” (PIAGET, 2016, p.79). Com o tempo, a criança deixa de se contentar em reproduzir ações e gestos de maneira idêntica, passando a variá-los intencionalmente para explorar diferentes resultados. Piaget refere-se a isso como verdadeiras “experiências para ver”.

Essa consciência inicial surge de um egocentrismo inconsciente e integral, que, com os avanços da inteligência senso-motora, insere a criança em um universo objetivo. Nesse início, o eu está no “centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo, e à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai-se objetivando” (PIAGET, 2016, p.11-12).

Em resumo, segundo o autor (2016, p.13), ao localizar-se no espaço (em seu sentido mais simples), construir relações com os objetos, perceber os efeitos de ação e causalidade e visualizá-los de forma mais específica, a criança realiza uma espécie de “revolução copérnica” que permite à inteligência senso-motora “(...) sair do seu egocentrismo inconsciente radical para se situar em um ‘universo’, não importando quão prático e pouco ‘reflexivo’ este seja”. Vale ressaltar que, nesse processo, a afetividade e a inteligência são indissociáveis e constituem elementos inerentes a toda conduta humana. “Na realidade, a tendência mais profunda de toda

atividade humana é a marcha para o equilíbrio. E a razão — que exprime as formas superiores deste equilíbrio — reúne nela a inteligência e a afetividade” (PIAGET, 2016, p.63).

2.1.3 Estágio Pré-operatório: Primeira Infância (de dois a sete anos)

No estágio pré-operatório:

(...) graças à linguagem, a criança se torna capaz de evocar situações não atuais e de se libertar das fronteiras do espaço próximo e do presente, isto é, dos limites do campo perceptivo: isto porque a inteligência senso-motora estava quase inteiramente confinada ao interior de tais fronteiras (PIAGET, 2016, p.77).

Segundo Piaget, é essencial salientar que a linguagem, embora responsável por grandes transformações no pensamento humano, não é a única subsidiária nesse desenvolvimento. As ações e percepções que a criança vivencia também desempenham um papel crucial nesse processo. É por meio dessas experiências que as crianças, ainda pouco socializadas em comparação com aquelas de 7 ou 8 anos, projetam jogos simbólicos ou de imaginação, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Entre os jogos simbólicos, Piaget identifica três momentos de extrema importância: o primeiro é a **representação**, que consiste em fingir uma ação, como esconder-se dos pais cobrindo os olhos e depois descobrir-se, simulando o aparecimento. O segundo momento é a **imitação retardada**, que ocorre quando uma criança reproduz uma ação “produzida pela primeira vez na ausência do modelo correspondente” (PIAGET, 2016, p.78). Por exemplo, um ato realizado por outra criança em sua faixa etária, que a tenha impressionado, passa a ser imitado mesmo na ausência do evento inicial. Por fim, o terceiro momento é a **imitação interiorizada**, descrita por Piaget (2016, p.78) como: “a imagem sonora é apenas a imitação interior do som correspondente e a imagem visual é o produto de imitação do objeto e da pessoa, seja pelo corpo inteiro, seja por movimentos oculares, quando se trata de formas de pequenas dimensões”. Esses três símbolos individuais são derivados da reprodução por intermédio das percepções, que, com o tempo e as oportunidades, se ampliam conforme a criança tem contato com diferentes estímulos.

Estar inserido em um contexto familiar e/ou escolar que trabalhe múltiplas dimensões sensoriais contribui significativamente para a evolução das capacidades da criança. Uma

animação que, à primeira vista, pode parecer simples, mas que apresenta grande potencial para introduzir a criança pequena ao universo audiovisual, é “*Bloop e Loop*”, da BabyFirstTV. Focada em cores e movimentos, a produção desenvolve uma narrativa brincante por meio do corpo dos personagens, de suas interações com o ambiente e da exploração de relações de causa e efeito, com maior relevância ao entrar em contato com diferentes objetos e materialidades, como a água. A ausência de linguagem verbal na animação reflete, acredita-se, um foco no desenvolvimento corporal, mais alinhado ao estágio inicial da criança a partir dos dois anos de idade, embora suas primeiras palavras já sejam pronunciadas.

Figura 12 Frame da animação *Bloop e Loop*



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fuSNE9bDWoU>

À medida que a linguagem se consolida, a criança começa a evocar e projetar ações na forma de narrativas, resultando em três consequências essenciais para sua evolução mental enquanto conduta: socialização, gênese do pensamento e intuição. Simultaneamente, ela se encontra diante de dois mundos, ou, melhor dizendo, universos — o social e o das representações interiores. São chamados de universos porque não se tratam de lugares, matérias ou pessoas isoladas, mas de possibilidades de interações com uma vastidão de experiências, sejam elas internas, em um diálogo consigo mesma, ou externas, em descobertas diversas.

Na socialização, ocorrem trocas entre a criança e os indivíduos ao seu redor, potencializadas pela linguagem. Nesse processo, ela avança da simples excitação corporal de movimentos repetidos (como gestos visíveis das mãos) para cópias mais precisas e, eventualmente, para movimentos mais sutis, como os do rosto e da cabeça. Paralelamente — e não necessariamente em um mesmo nível de desenvolvimento —, os sons passam a ser

associados a ações específicas, contribuindo para a formação de uma linguagem cada vez mais complexa e compreensível (PIAGET, 2016).

É nesse contexto que, ao colocar a criança diante de um aparelho de TV para assistir a desenhos animados, percebe-se o impacto de suas imitações, que se tornam progressivamente mais complexas. Pode ser a expressão dos olhos, uma fala característica de um personagem ou até mesmo uma imitação corporal mais elaborada.

Nesse sentido, é fundamental destacar que, embora essas interações com produções audiovisuais ofereçam novas e enriquecedoras experiências, elas não devem ser tratadas como elemento predominante no desenvolvimento da criança. Antes disso, devem ser compreendidas como um complemento, proporcionando novas vivências que ampliem seu repertório de aprendizado e interação.

Arlindo Machado (2000, p.19), em seu livro sobre a televisão, introduz nos primeiros trechos de sua pesquisa a ideia sucinta, mas poderosa, de “extensão de experiências”. Essa concepção, embora inicialmente vinculada à televisão, também se aplica a outras produções audiovisuais, trazendo contribuições relevantes para as reflexões aqui apresentadas. Para ele:

Durante muito tempo, os teóricos da comunicação, seguindo (estranhamente) a mesma orientação dos magnatas da mídia, nos acostumaram a encarar a televisão como um meio popularesco, ‘de massa’ no pior sentido possível da palavra, e dessa maneira nos impediram de prestar atenção a um certo número de experiências poderosas, singulares e fundamentais para definir o estatuto desse meio no panorama da cultura do final de século (MACHADO, 2000, p.15).

Essas ideias também foram adotadas por alguns teóricos da educação; contudo, em vez de reconhecê-las, juntamente com o cinema, como elementos potentes para a aprendizagem, muitos as rejeitaram, demonizando-as e preconizando a privação da experiência de algo que, desde Mário de Andrade, já apresentava indícios de uma auspiciosa e ampla popularização.

É importante ressaltar que o que o autor denomina como “extensão das experiências” refere-se exclusivamente ao produto audiovisual, no caso específico deste livro, à televisão. No entanto, ao trazer esse conceito para as reflexões aqui desenvolvidas, a intenção é ampliá-lo para entender as produções audiovisuais enquanto extensões das experiências sensoriais.

O ser humano vivencia experiências por meio do toque da pele, do paladar, dos sons, dos cheiros e da visão. Contudo, ao unir imagens e sons em uma produção audiovisual, a maneira como a obra é construída — com ou sem elementos fantásticos — cria experiências

distintas para quem assiste, essencialmente quando comparadas a produções sem a conjugação da imagem e do som.

De maneira mais prática e atual, “*Backyardigans*”, uma série de animação canadense/americana composta por 80 episódios de 24 minutos (produzida entre 2005 e 2010 pela Nickelodeon Productions, Ragdoll Productions, Guru Studio e Nelvana), é um excelente exemplo para a experiência da criança pequena. Para além das interações com parentes, colegas na creche e familiares próximos, a série amplia essas vivências, introduzindo a criança a um universo colorido, dinâmico e musical.

Figura 13 Os *Backyardigans*



Fonte: disponível em <https://diariodospais.com.br/wp-content/uploads/2012/11/backyardigans.jpg>.

Distante de um didatismo extenuante e maçante, a produção incentiva o diálogo com a criança, estimulando-a a refletir sobre pequenas problemáticas e situações a serem resolvidas ao longo do episódio. Isso possibilita, cada vez mais, a socialização da ação, como denomina Piaget (2016), ainda que representada por meio de animais humanizados. A série aborda emoções, sentimentos e noções práticas, como higiene, exemplificada no episódio 56 da terceira temporada (2008-2010), intitulado “Robin Hood o Limpo”, que trabalha desde os movimentos simples de imitação e cópia até os mais complexos, como as expressões faciais.

As músicas e danças melodiosas complementam as reflexões e problemáticas apresentadas pelos personagens, oferecendo uma alternativa à linguagem falada e corporal, além de contribuir para o aumento do repertório linguístico e da *kinesfera* da criança. A cenografia também desempenha um papel fundamental, enriquecendo a narrativa com contextos variados e múltiplas épocas no panorama histórico.

Tanto o desenho animado mencionado quanto outras produções de igual ou superior valor oferecem à criança aprendizagens complementares, expansivas e distintas daquelas adquiridas em práticas escolares tradicionais e metodologias de via única. Segundo Pereira e Peruzzo (2020, p.12), ao considerar uma produção animada, ao imergir na “(...) imaterialidade de ideias, criações e imaginações intrínsecas despertadas no interim em que a criança” assiste, esses conhecimentos deixam de ser “meramente abstratos” e intangíveis para “(...) materializarem-se nos mais rebuscados gestos e falas”. Isso se concretiza por meio de:

(...) conformações fraseológicas dentro do repertório de palavras da criança, que não mais se utiliza somente de objetos claros em sua concretude, mas dialoga com elementos que não são palpáveis, como a expressão do próprio tempo ou sentimentos, imaterialidades corroboradas e suscitadas a partir do conteúdo imagético que (...) possui e passa a acionar ao falar (PEREIRA, PERUZZO, 2020, p.19).

Tudo é um processo, desde as relações rudimentares da criança — seja com outras pessoas ou com a própria animação —, ligadas à prática física propriamente dita, até a progressiva complexificação dessas interações. Aos poucos, a criança deixa o jogo egocêntrico e o “monólogo coletivo”, caracterizado pelo “cada um por si”, para avançar para formas mais estruturadas, como o jogo de regras (PIAGET, 2016, p.19), em torno do início da infância. Esse estágio de maior foco em si mesma, como aponta Piaget, constitui mais de um terço da linguagem automática entre os três e quatro anos, reduzindo-se gradualmente por volta dos sete anos.

Sob a influência conjunta da linguagem e da socialização, a criança evolui da ação sensório-motora para o desenvolvimento de aprendizagens mais elaboradas, próprias da gênese do pensamento. Nesse processo, ela passa a evocar memórias do passado, traçar trajetos e projetar imagens sem estar em contato direto com elas, por meio da linguagem falada, alcançando o plano da comunicação. Para Piaget (2016), este é o ponto indispensável de partida para o pensamento, seja ele por incorporação ou assimilação puras — em que o sujeito exclui toda objetividade, permanecendo focado em seu egocentrismo —, ou por meio de um pensamento adaptado ao real e aos outros, cuja função prepara a criança para a ação lógica.

Dentro dessa gênese do pensamento, seja entre duas crianças em uma tentativa de brincadeira ou sozinha, o “jogo simbólico ou jogo de imaginação e imitação” (PIAGET, 2016, p.21). Esse tipo de jogo, de alguma forma, é enriquecido pelas animações com as quais a criança teve contato. Os exemplos são inúmeros: brincar de comidinha, cuidar de bonecas ou bonecos,

fingir ser médico, criar filhos imaginários, construir uma casa, dirigir um carro ou até se imaginar como um herói. Com isso, sua incumbência consiste em:

(...) satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção (PIAGET, 2016, p.21).

Diante desses excertos, torna-se cada vez mais evidente, do ponto de vista teórico, que ao tomar as animações como extensão de suas experiências, a criança amplia seu repertório e, simbolicamente, brinca com os personagens, trazendo-os para sua casa, escola ou lugares preferidos. De forma livre e espontânea, ela aprende e se desenvolve em um contexto altamente estimulante. Além disso, não passa horas apenas em frente a uma tela colorida, mas alterna entre o simbolismo encontrado na animação e a imaginação mais concreta proporcionada por seus brinquedos, objetos e invenções.

Esses símbolos, construídos e imaginados, manifestam-se como signos individuais, representando ainda o pensamento egocêntrico, em que o eu está no centro das ações. Nesse estágio, tudo ao seu redor — pensamentos, ideias e objetos — parece submetido às suas ordens e à sua visão de mundo.

No episódio citado dos *Backyardigans*, a narrativa em si já propõe o prolongamento da experiência simbólica. O enredo, iniciado como um produto audiovisual projetado em uma tela, se estende para além do momento de assistir: a criança pode, por exemplo, brincar com um patinho durante o banho, reencenando e recriando elementos da animação.

Figura 14 Personagens dos *Backyardigans* brincando no banho



Fonte: disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=JnevIRy0aV8>>

Basicamente, a narrativa situava-se em um período possivelmente medieval, indicado pelas vestimentas e pelo castelo. Cada personagem, coberto de sujeira, buscava uma maneira de salvar o local onde viviam e a si mesmos, enquanto um deles os impedia, escondendo todos os produtos de limpeza. Ao final, o que escondera os produtos, se dá por vencido.

Essa narrativa, ainda que ficcional, permite observar elementos simbólicos e estruturais do pensamento infantil. Até os sete anos, a criança permanece no que Piaget denominaria de pré-lógica, ou seja, um estágio em que a lógica é amplificada pela capacidade de intuição. Ainda que sua capacidade de ação e manipulação esteja mais avançada do que a linguagem verbal — algo inerente ao desenvolvimento mental —, sua pré-logicidade caracteriza-se por:

(...) uma simples interiorização das percepções e dos momentos sob a forma de imagens representativas e de ‘experiências mentais’ que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional (PIAGET, 2016, p.27).

Grosso modo, a ação intuitiva pode ser exemplificada pela resposta da criança ao afirmar que uma sacola cheia de bolinhas contém mais unidades do que as mesmas bolinhas espalhadas pelo chão, ou o contrário. Piaget (2016) denomina esse fenômeno como correspondência visual ou ótica, explicando que o peso percebido visualmente pela criança, dependendo da disposição dos objetos, pode parecer diferente da mesma coleção organizada de outra forma, de acordo com sua intuição.

Essa percepção intuitiva, enquanto um aspecto cognitivo, não ocorre de maneira isolada. É necessário considerar o paralelismo entre os processos intelectuais e afetivos, já que ambos caminham juntos no desenvolvimento infantil. As mudanças na ação social, conforme discutido anteriormente, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da vida afetiva.

Nunca há ação puramente intelectual, sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão) (PIAGET, 2016, p.30).

Tendo em vista essas afirmações, torna-se cada vez mais evidente a importância das hiperestimulações sensoriais em todas as fases do desenvolvimento infantil. É nesse processo

de formação — nesse desvelar dos conhecimentos mais profundos e arcanos — que a criança se constitui como sujeito, não apenas cognitivo ou intelectual, mas também humano, afetivo e essencialmente necessário. Nesse processo de humanizar-se:

Suas ações representam uma experiência que viveu, como também suas representações as impelem por agir não só reflexivamente, mas corporalmente, oralmente, desenhando, fazendo teatrinho, expressando a fala, a arte no papel (...) (PEREIRA: PERUZZO, 2020, p.19).

2.1.4 Estágio Operatório-concreto: Infância (de sete a doze anos)

O estágio da infância marca uma ruptura significativa, especialmente no contexto escolar, e representa uma fase decisiva no desenvolvimento mental. Isso ocorre porque a transição de um ambiente escolar lúdico e focado em brincadeiras constantes para um espaço mais estruturado e complexo, com foco na aprendizagem da leitura e da escrita, redefine as experiências infantis. Nesse período, as aprendizagens corporais adquiridas nas fases anteriores se qualificam por meio do desenvolvimento de uma coordenação motora mais fina. Nesse vai e vem — se é que se pode dizer assim —, as construções esboçadas nos estágios anteriores se complementam e se fortalecem, inaugurando “(...) uma série ininterrupta de novas construções” (PIAGET, 2016, p.34), que possibilitam novas ações, feitos, expressões verbais e pensamentos.

Com o tempo, a criança adquire uma compreensão mais profunda da perspectiva do outro, permitindo o surgimento da ajuda mútua e de atividades em grupo. Quase que completamente, a linguagem egocêntrica desaparece, dando lugar à consciência da conexão entre lógica e ideias. Posto em paralelo, Le Breton observa que os “(...) feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (*ethos*) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo” (LE BRETON, 2012, p.8). É por meio da potencialidade da animação que a criança pode expandir essas qualidades, se beneficiando de forma lúdica e adequada à sua idade, enquanto aprende.

Diante da diversidade de produções animadas direcionadas às crianças, com sua multiplicidade de cores, formas, sons, conhecimentos e propostas reflexivas sobre a própria infância, é a partir de Cohn (2005) que se entende que “em cada caso, uma concepção de pessoa, criança, e aprendizagem conformará um modelo específico de transmissão e apropriação de

conhecimentos” (COHN, 2005, p.39). Diferentes animações, destinadas a diferentes idades, suscitam diversas proposições e ações, promovendo experiências únicas para quem as assiste.

É nesse aproveitamento de possibilidades cada vez mais complexas que o arte-educador pode recomendar animações que abordem questões mais densas, no entanto acessíveis à reflexão por parte das crianças. Essas obras podem trazer embates importantes para pensar o respeito mútuo, problemáticas étnico-raciais, de gênero, entre outras, contextualizando-as ao fazer Arte e incentivando a criança a enxergar o outro sob sua perspectiva.

Com base na afirmação anterior, destaca-se a animação *Hisab*, da Etiópia, criada por Ezra Wube. Produzida com diversas pinturas sobre uma única tela, a obra apresenta um acabamento visual e sonoro surpreendente. Alternando entre cores abstratas e momentos mais concretos, *Hisab* aborda questões emergentes relacionadas ao trânsito e às interações sociais entre humanos e animais em uma cidade do país africano.

Figura 15 Frames da animação *Hisab*



Fonte: disponível em < <https://www.dicasdefilme.com.br/listas/8-animacoes-africanas-online-que-vao-te-surpreender/>>

Em oposição a outros desenhos, como Kiriku — que, embora abordem parcialmente contextos africanos —, a animação *Hisab* apresenta uma visão de uma África atual, refletida em muitos países do continente. Distante de uma representação cultural focada exclusivamente em costumes antigos ou originários, *Hisab* destaca cidades desenvolvidas, integradas a tecnologias digitais e elementos contemporâneos. Essa abordagem é de notável importância, considerando os estereótipos amplamente difundidos sobre os países africanos, muitas vezes apresentados de forma homogênea e anacrônica, como se fossem realidades imutáveis e afastadas do presente. Assim como ocorre com os indígenas brasileiros, tais estereótipos frequentemente ignoram as dinâmicas e complexidades das sociedades atuais.

Citando Fanon, Ana Mae Barbosa afirma que a Arte “capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país”. A Arte transcende o estado de despersonalização, em processo de superação no estágio operatório-concreto, “inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo” (BARBOSA, 2002, p.18).

Nesse contexto, a criança reconhece-se em brincadeiras (como no caso da animação *Beyblade*), identifica-se em sua etnia e em suas relações com o outro (como em *Super Choque*) e encontra seu lugar de fala em narrativas que dialogam com suas vivências mais atuais (como em *RIO: Uma aventura mais que maravilhosa*). Ainda que apresentadas de forma lúdica, essas animações permitem que o imaginário infantojuvenil transgrida de maneira poética, mítica e imaginativa, brincando com a humanização de animais e seres fantásticos — uma constante poesia visual que se estende ao universo infantil e adulto. Nesse sentido, dentro de uma variedade de conhecimentos diversos, já não são mais “(...) somente os códigos europeus e norte-americanos brancos”, mas há uma atenção maior “(...) à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social etc.” (BARBOSA, 2002, p.19).

Figura 16 Animação *Beyblade*



Fonte: < <http://gallery.minitokyo.net/download/585836>>

“*Beyblade*”, criada inicialmente como mangá e posteriormente adaptada como animação por Takao Aoki, com temporadas exibidas entre 2001 e 2021, resgata a diversão tradicional do pião, agora apresentada com uma nova roupagem, um design colorido e como uma brincadeira que ultrapassa os limites da realidade. Enquanto desenho japonês, a série convida a criança, após vivenciar as experiências audiovisuais, a brincar sozinha, com um colega ou em grupo. Para aquelas que têm acesso ao brinquedo oficial, a brincadeira ganha forma; já para as menos afortunadas, a criatividade assume o comando, inspirando ideias e

ações. Esse último cenário foi vivenciado pelo presente pesquisador em sua infância, junto com seus irmãos e amigos da rua onde morava, demonstrando que a brincadeira não precisava estar restrita a um único grupo de crianças.

Figura 17 Brinquedo *Beyblade*



Fonte: disponível em < <https://www.beyblader.com.br/beyblade-burst-b-160-king-helios-zn-1b-takara-tomy-sem-lancador>>

Acima, o brinquedo oficial, imponente e colorido, amplamente comercializado. Aos que não podem comprá-lo, a brincadeira não precisa ser inviabilizada. Existem maneiras criativas de criar alternativas que, dependendo de como são feitas, podem proporcionar uma diversão ainda maior do que a oferecida pelos produtos industrializados. Uma das adaptações mais conhecidas é a *Beyblade* feita com tampinhas de frascos de detergente. Além de serem de fácil acesso, essas tampinhas permitem personalização com papéis, lápis de cor, canetinhas e outros materiais, incentivando a criatividade e a inovação durante a brincadeira.

Figura 18 Proposições de *Beyblade* criadas por brincantes



Fonte: disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=2WRuHyslcHY>> e < <https://www.youtube.com/watch?v=H5HoAoyPORA>>

A brincadeira, mesmo simples, atrai grande atenção das crianças devido às cores vibrantes e à imprevisibilidade dos movimentos giratórios quando o brinquedo é acionado. Semelhante ao pião tradicional, o vencedor é aquele cuja *Beyblade* permanece girando por mais tempo. Contudo, a diversão é intensificada pelo fator duelo, em que as *Beyblades* devem colidir e interferir no giro do brinquedo do oponente, fazendo-o parar mais rapidamente.

Como parte deste processo de pesquisa, é relevante destacar a menção acima feita a um vídeo disponibilizado no YouTube, visto que a plataforma, de acordo com Henry Jenkins, cuja teoria será abordada mais adiante, se torna “(...) um espaço em que todos podem ver o público realizando trabalhos como membros de público”, apreciando “o trabalho de criar significado, de conectar a mídia com suas realidades e suas identidades pessoais e interpessoais” (JENKINS, 2022a, p.233).

Aqui, diante dessa proposição, encontra-se uma das grandes diferenças, acredito, entre as abordagens que frequentemente se limitam à leitura e contextualização de vídeos, desenhos animados e filmes em sala de aula, e aquelas que incentivam o fazer artístico e ativo, promovendo uma relação mais profunda. Não se trata apenas de: "Sente-se diante de um aparelho, assista, reflita e depois me fale, historicamente, poeticamente, imagetivamente, sonoramente, etc., sobre ele." Trata-se, também, de: "Produza Arte e brincadeira ou brincadeira/Arte a partir do que vimos em sala." Logo, retomando o que foi discutido no capítulo anterior: a televisão, por exemplo, talvez tenha sido pensada como uma “babá eletrônica” ou como um ilusionista que hipnotizava a criança na época moderna. No contexto contemporâneo, contudo, ela não ilude ou cuida; ela propõe ações — tanto no campo do pensamento quanto na criação artística.

“*Super-Choque*”, que estreou em 2000 no canal americano Cartoon Network e conta com quatro temporadas (52 episódios), é uma animação recomendada para crianças a partir dos nove anos de idade. A série apresenta como protagonista um herói negro, algo especialmente significativo em culturas marcadas por tentativas de apagamento étnico, como o Brasil, valorizando a heroicidade de um personagem fora dos estereótipos e reforçando a importância de representações diversificadas e positivas. Além disso, o melhor amigo do protagonista é branco, destacando uma relação interétnica que coloca a humanidade acima da cor da pele. Esse herói empoderado, em todos os sentidos, estabelece um diálogo direto, principalmente, com a criança negra que o assiste, posicionando-a em um lugar de destaque. A série a insere no

universo fantástico das conquistas, tal como ela é, sem imposições eurocêtricas que invalidem qualquer aspecto de sua verdadeira identidade.

Figura 19 Animação *Super-Choque*



Fonte: disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2020/09/com-nova-hq-do-super-choque-dc-publicara-historias-abordando-questoes-raciais-ckf34wn4s008b01ff9yj0mtpm.html>

Além de abordar questões relacionadas ao racismo, a série animada trata o bullying de forma bastante sensível, apresentando casos e situações que se assemelham significativamente à realidade dos estudantes no ambiente escolar.

Embora para alguns céticos essa interação entre crianças e desenhos animados possa parecer uma elucubração distante ou até fantasiosa, é nesse diálogo que as crianças constroem experiências qualitativas. Elas se tornam atores na cena, “não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade” (COHN, 2005, p.21), atuando, ainda que inicialmente, no campo simbólico, crescendo enquanto constroem seus próprios papéis, dialogando e criando pontes entre os elementos sociais da animação e sua própria realidade.

Além disso, o articular de ideias, o movimento, as relações e as demais sutilezas adquiridas pelas crianças durante o processo de maturação não são impostas, mas apresentadas. Ao manterem vínculos com essa forma de se tornarem indivíduos sociais, elas incorporam, gradualmente, esses elementos essenciais, ampliando suas vivências e experiências.

Dessa forma, complementando o ponto de vista de Cohn, Fresquet (2007) destaca que estudar o cinema em sala de aula, associado a outras produções audiovisuais, não apenas

potencializa o aprendizado, mas também evidencia o papel dessas mídias como mediadoras e amplificadoras de experiências. E o que é ainda mais interessante, esse observador:

(...) se identifica com as personagens e via imaginação consegue projetar-se em diversos papéis, locais, tempos, estados de ânimos que nos aproximam de diversas realidades, às vezes até muito diversas das conhecidas (FRESQUET, 2007, p.14).

“*Rio*” (2011), uma animação em formato de longa-metragem, foi criada por Carlos Saldanha nos estúdios Blue Sky. A produção homenageia, de certa forma, a cidade do Rio de Janeiro, destacando suas belezas naturais, infraestruturas urbanas, além de explorar as relações e identidades brasileiras de maneira marcante. Entre as questões abordadas estão o contrabando da fauna brasileira, a cultura do carnaval e até mesmo a visão turística e utópica do estado do Rio de Janeiro. Esses temas, amplamente trabalhados na animação, podem ser discutidos de forma rica e reflexiva em sala de aula.

Figura 20 Animação Rio: uma aventura mais que maravilhosa



Fonte: Disponível em <https://cinepop.com.br/rio-completa-10-anos-conheca-curiosidades-da-animacao-296320/>

Dando sequência, as condutas e ações impulsivas, características da primeira infância e motivadas pela ânsia de inúmeras descobertas, são gradualmente substituídas por uma postura mais reflexiva, marcada pelo pensar antes de agir ou de tomar decisões. Esse processo torna-se um requisito essencial para a imersão em animações que, como citado, abordam questões mais complexas e/ou abstratas. A reflexão, segundo Piaget, é “(...) apenas uma deliberação interior, isto é, uma discussão que se tem consigo, do modo como se agiria com interlocutores ou opositores reais e exteriores” (PIAGET, 2016, p.36). Trata-se de um embate com indivíduos reais e materiais, que, ao contrário de serem subservientes ao jogo simbólico, se impõem como o outro, dotados de vicissitudes discursivas, identidade e singularidade.

Diante das afirmações de Piaget, por que não mencionar — ainda que brevemente — a animação “*Naruto*” como exemplo de impulsividade e falta de ponderação? Naruto, uma criança brincalhona e impulsiva que frequentemente utiliza seu tempo para fazer travessuras na escola de ninjas, exemplifica claramente a necessidade de pensar de forma mais criteriosa antes de agir para alcançar êxito em suas demandas diárias. O comportamento do personagem ilustra vividamente as colocações do autor, pois, a cada passo que dá, conduzido muito mais por seus impulsos do que pela análise prévia, ele frequentemente enfrenta consequências negativas. Um exemplo simples e emblemático é quando Naruto picha as esculturas dos grandes líderes de sua aldeia. Após ser descoberto, ele é punido e obrigado a limpar tudo o que fez. Sua atitude impensada, motivada pelo desejo de diversão, resulta em uma punição que reforça a importância de refletir sobre as consequências antes de agir.

Figura 21 Naruto pichando o monumento dos líderes



Fonte: disponível em https://aminoapps.com/c/naruto-shippuden-online/page/item/monumento-hokage/vEl6_EafWl1NZPKN6MXRv6DXmvY3XYG1pp.

Mas deixemos para falar desse cativante garotinho mais adiante, quando ele deixa de ser apenas um personagem desenhado para se tornar parte integrante da formação do corpo artístico da criança contemporânea.

Voltando aos rastreios do epistemólogo, há diversos trechos em que ele reitera e exalta a importância da afetividade na formação infantil, ampliando o foco para além das capacidades intelectuais e de resolução de problemas. Ele destaca a relevância das relações humanas e dessa construção superior. Segundo Piaget, aos sete anos de idade, a criança “(...) começa a se liberar de seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se, então, capaz de novas coordenações, que

serão da maior importância, tanto para a inteligência quanto para a afetividade” (PIAGET, 2016, p.37).

No campo da afetividade, surgem diversas questões, incluindo a proximidade familiar — tanto com os parentes atuais quanto com os antepassados que moldaram esse núcleo —, assim como a temática da morte. Esse emaranhado de experiências pode incluir aspectos positivos e negativos que, dependendo do contexto, podem tornar-se desafiadores para a criança reelaborar. No entanto, são questões passíveis de serem trabalhadas em sala de aula, tomando a animação “*Viva: A Vida é uma Festa*” (2018, longa-metragem de 1h45min, dirigido por Lee Unkrich) como suporte, oferecendo uma abordagem lúdica, reconfortante e ao mesmo tempo séria sobre a morte.

A narrativa apresenta a história de um garoto que sonha em ser músico, mas é impedido por sua avó, marcada por uma decepção familiar vivida anos antes. Inspirada na celebração mexicana do Dia dos Mortos, a história entrelaça desavenças familiares, afetividade, amizade e ambição, oferecendo uma perspectiva sobre a passagem da vida para a morte diferente da visão tradicional judaico-cristã.

A produção propõe reflexões importantes, como: o que existe do outro lado? Por que a separação do corpo físico de uma pessoa amada pode ser tão dolorosa? Há espaço para o perdão de quem partiu sem dizer adeus?

Figura 22 Animação Viva: a vida é uma festa



Fonte: disponível em < <https://disneyplusbrasil.com.br/viva-a-vida-e-uma-festa-a-referencia-que-so-os-adultos-notam-no-filme-da-pixar/>>

A morte — esse mistério, assombro, alento, justificativa, fato inevitável que percorre a vida de todos — está presente também no universo infantil. As crianças, sem saberem

exatamente como lidar com ela, acabam, em algum momento, confrontando questões que se aproximam desse tema. Nem sempre será de forma literal ou completamente compreensível, mas é por meio das construções imaginárias do ser humano, materializadas em obras de Arte, simbolismos religiosos ou outros exemplos, que parte dessa verdade será assimilada.

O desenho abaixo, produzido por um estudante do quinto ano (Fundamental I) após a apreciação do filme “Viva: A Vida é uma Festa”¹⁸, o levou a refletir sobre a vida após a morte. Seria ela uma diversão que todos, querendo ou não, esperamos ousadamente?

Por meio da animação e de sua extensão reflexiva para o desenho, percebe-se que, além de sua complexidade narrativa e apelo visual, ele proporciona uma compreensão singular: ainda que a morte carregue o pesar inerente à sua natureza, ela pode ser parcialmente compreendida naquele momento pela criança. Não se trata de vê-la como algo bom ou feliz em sua totalidade, mas como um conceito que pode ser abordado de maneira simbólica e acessível.

Figura 23 Desenho de criança de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal



Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2020.

Alguns princípios se tornam cada vez mais claros e são modificados à medida que a criança evolui cognitivamente. Concepções que antes dos sete anos eram inexistentes passam a ser assimiladas, como, por exemplo, a capacidade de compreender peso e volume. Isso é especialmente evidente quando determinada massa ou objeto se transforma, mantendo sua materialidade sob outra forma. Para crianças menores, esse fenômeno pode ser interpretado,

¹⁸ Atividade feita pela pedagoga Isabel Cristina de Almeida Serrano, na EMEF Paulo Setúbal, tendo como objetivo trabalhar as questões atinentes a morte.

dependendo do caso, como uma aniquilação ou aumento quantitativo e de peso. Já para aquelas por volta dos doze anos, a consciência dessa transformação é mais consolidada, compreendendo que, embora os volumes se alterem, o peso permanece constante.

Outra habilidade relevante nesse processo de evolução mental consiste na noção de tempo, que, segundo Piaget, “levanta os problemas mais curiosos, em conexão com as perguntas colocadas pela ciência mais moderna” (PIAGET, 2016, p.42). Entender o que aconteceu, o que está acontecendo e o que está por vir permeia situações das mais diversas e imprevisíveis na vida da criança. Esses eventos, frutos do passado, configuram-na enquanto sujeito no presente e, quando possível, permitem projetar futuros variados. São exemplos cotidianos como o lanche que será consumido no recreio, os brinquedos usados para narrar uma brincadeira com colegas ou o reencontro com o amigo de outra sala conhecido no dia anterior. Esses eventos, com o auxílio das animações, não são apenas vivenciados, mas também refletidos, discutidos e transformados em produções criativas.

Um exemplo interessante que aborda a questão do tempo é o desenho animado *Kirikou e a Feiticeira* (1998). A narrativa explora a infância e a vida adulta do personagem, além de sua complexa relação com a feiticeira, que oscila entre ser sua inimiga e sua aliada. A noção de tempo e espaço, e o modo como a progressão narrativa transforma Kirikou em um homem grande — literalmente em tamanho —, instiga reflexões sobre como a passagem do tempo corrobora mudanças. Como se pensava, se conhecia e se percebia o mundo ontem, e como isso é visto hoje? Mais do que meras figuras coloridas, Kirikou se personifica como um corpo animado que fala, existe e molda-se pelo passado, enquanto coexiste no presente e vislumbra o depois, o amanhã.

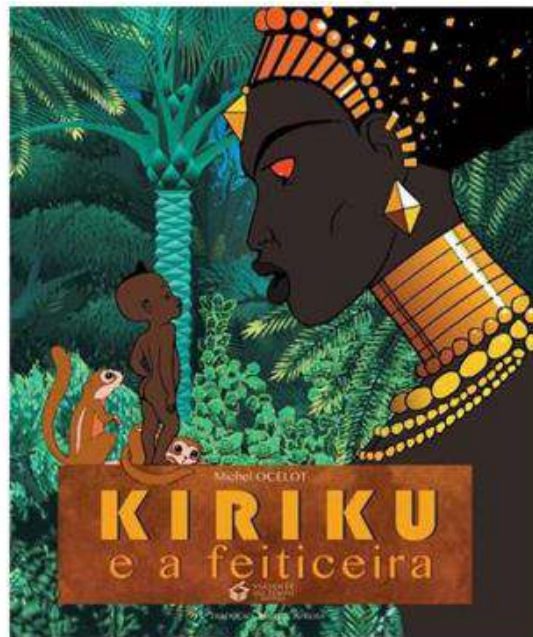
Sequenciação dos acontecimentos...

Sucessões...

Simultaneidade de intervalos...

O desenho animado narra a história de um garotinho que já nasce falando, mas que, devido ao seu pequeno tamanho, é hostilizado por alguns adultos e crianças da vila onde vive, localizada no continente africano. A narrativa gira em torno da feiticeira *Karaba*, que, com sua magia e bonecos tecnológicos submissos que atuam como súditos, atormenta a população e exige deles ouro como tributo.

Figura 24 O pequeno Kirikou e a feiticeira



Fonte: disponível em <https://www.amazon.com.br/Kirikou-Feiticeira-Michel-Ocelot/dp/8563382519>

Figura 25 Kirikou e sua mãe



Fonte: disponível em <https://www.pordentrodaafrica.com/>.

As imagens apresentadas na animação são marcantes e ricas em detalhes étnicos e contextuais, inspirando diferentes perspectivas e valorizando tanto a Arte gráfica quanto a corporal do continente africano, com suas múltiplas manifestações artísticas. Kirikou explora elementos característicos de alguns grupos étnicos africanos, ao mesmo tempo em que evoca aspectos que eram amplamente presentes entre os povos originários no Brasil e que, atualmente, subsistem em menor número. Tanto os grafismos quanto uma ideia muito mais voltada ao corpo

enquanto monumento social de grande importância, haja vista os adornos, pinturas e ações, permeiam a cultura mostrada na narrativa.

Figura 26 População da vila de Kirikou



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Q4IuNCxQ-gs>

Figura 27 Kirikou retornando à sua vila com a feiticeira



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Q4IuNCxQ-gs>.

Outro ponto essencial na formação psicológica e social do ser humano, destacado por Piaget, é o respeito mútuo, que consiste em “(...) uma autonomia relativa da consciência moral dos indivíduos, podendo-se, deste ponto de vista, considerar esta moral de cooperação como forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão” (PIAGET, 2016, p.52). Trazendo novamente o pequeno Kirikou para refletir sobre essa teoria, ao longo da narrativa ele se recusa

a ser submisso aos rígidos mandatos e crenças alienadoras impostas pela comunidade em que nasceu. Para ele, superar o medo causado pela feiticeira *Karaba* e buscar soluções para o bem de todos era mais oportuno do que aceitar passivamente as imposições.

Kirikou não enxergava razões plausíveis para as supostas maldades atribuídas à feiticeira. Ele desafiava as crenças que faziam os habitantes acreditarem em coisas inexistentes, deixando-os resignados e impotentes. A narrativa revela que *Karaba* não roubou a água do vilarejo, não devorou os guerreiros e não era má como propagavam. Sua postura promoveu a consciência moral e a cooperação entre os habitantes, confrontando a subserviência que os aprisionava.

De maneira implícita em alguns momentos e explícita em outros, a animação trabalha com os conceitos destacados por Piaget, propondo ações que incentivam o entendimento e a reflexão em busca de um bem comum, mesmo em um contexto permeado por elementos fantasiosos.

Dando continuidade à discussão sobre o desenvolvimento humano até aqui abordado, quem nunca ouviu a afirmação de que a criança aprende pelo e com o corpo? Dentro da análise que segue, é possível perceber que essa ideia, de certa forma, já era antecipada, fornecendo bases explicativas no campo da psicologia sobre as etapas que a criança atravessa até ser capaz de resolver operações mais complexas, em relação às fases anteriores.

Uma operação é, então, psicologicamente, uma ação qualquer (reunir indivíduos ou unidades numéricas, deslocar etc.), cuja origem é motora, perceptiva ou intuitiva. Estas ações, que são, no ponto de partida, operações, têm, assim, elas próprias, por raízes, esquemas senso-motores, experiências afetivas ou mentais (intuitivas), constituindo, antes de se tornarem operatórias, matérias mesmas da inteligência senso-motora e, depois, da intuição (PIAGET, 2016, p.43:44).

Vale lembrar que os sistemas de conjuntos que transformam as intuições transmitidas pelo corpo, que dialoga e conduz a criança ao aprendizado, operam por meio de uma classe de organização total e, às vezes, muito rápida. Esses sistemas “(...) se constituem sempre em função da totalidade das operações do mesmo gênero, não existindo nenhuma operação em estado de isolamento” (PIAGET, 2016, p.44). De maneira geral, para clarificar a afirmação do epistemólogo, essas operações, que não existem de forma isolada, tornam perceptível a assimilação das crianças nas escolas. Isso é evidente na determinação de que o conhecimento não está desconectado de outros saberes. Por exemplo, números não são apresentados de forma arbitrária, mas como partes integrantes de um conjunto maior — a sequência numérica. Os dias

da semana não são aleatórios, mas componentes de uma semana que, por sua vez, se repete constantemente dentro de um mês. Um parente não é apenas um indivíduo isolado, mas parte de um grupo familiar, onde cada membro está ligado a outro pelo nascimento, convivência ou local de moradia, considerando que, atualmente, as famílias têm se constituído de maneiras cada vez mais plurais. Nada existe de forma independente; tudo está relacionado a algo maior, a um sistema total, e, refletir sobre isso é ponderar inevitavelmente sobre a amplitude humana, com suas inúmeras interconexões vivenciais.

É nesse contexto que “(...) a criança se liberta de seu ponto de vista imediato para ‘agrupar’ as relações,” alcançando um estado de coerência e ausência de contradição. Isso ocorre em paralelo à cooperação no plano social, que “(...) subordina o eu às leis de reciprocidade” (PIAGET, 2016, p.49).

2.1.5 Estágio Operatório-formal: Adolescência (dos doze anos até a idade adulta)

“O exemplo do gênio mostra que há sempre continuidade entre a formação da personalidade depois dos onze ou doze anos e a obra ulterior do homem” (PIAGET, 2016, p.62).

Apesar de a adolescência não ser o foco central desta pesquisa, ela será abordada de forma breve à luz dos estudos de Piaget, com a recomendação de uma animação. O objetivo é direcionar a maior parte da discussão para os achados relacionados à infância e à construção dessa criança/corpo que, com bases sólidas, apresenta melhores possibilidades de se tornar um adolescente com questões bem definidas e humanizadas, tanto no âmbito afetivo quanto no intelectual.

Apesar de as aparências indicarem desafios próprios dessa fase, Piaget aponta que as transformações vivenciadas na adolescência trazem benefícios tanto para o pensamento quanto para a afetividade. Ele destaca que:

(...) as conquistas próprias da adolescência asseguram ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia na segunda infância. Os adolescentes têm seus poderes multiplicados; estes poderes, inicialmente, perturbam a afetividade e o pensamento, mas, depois, os fortalecem (PIAGET, 2016, p.54).

Poderes esses que, por vezes, levam os adolescentes a construir teorias e sistemas, conjecturar ações e se posicionar contra a submissão outrora louvada e seguida como característica da infância. “Não gosto disso porque...”; “Não faço isso, mas faço aquilo, pois...”; “Não posso escolher isso porque, se eu gosto?” São inúmeras as objeções, os argumentos fluídos e as tentativas de encontrar-se como indivíduo pensante e pertencente a um lugar ou grupo. Tudo, no entanto, ainda parece nebuloso, e, quando surge uma resposta, o caminho muitas vezes se inicia em outro ponto de partida.

Se no estágio anterior predominava a representação de ações possíveis, o estágio atual é definido como a “representação de uma representação de ações possíveis” (PIAGET, 2016, p.57). Esse processo conduz a conjecturas mais profundas, deixando o plano das manipulações concretas e intensificando as abstrações, em direção a uma “atividade da reflexão espontânea”.

Piaget (2016, p.57) também menciona a última forma de egocentrismo, que, semelhante ao manifestado na primeira infância, se apresenta agora como um egocentrismo intelectual. Trata-se da “(...) crença na onipotência da reflexão, como se o mundo devesse submeter-se aos sistemas e não estes à realidade. É a idade metafísica por excelência: o eu é forte bastante para reconstruir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo”.

Como exemplo animado para refletir sobre a reconstrução do universo e a sede de viver o impossível, é possível citar a animação “*O Túmulo dos Vagalumes*” (1988), dirigida por Isao Takahata e produzida pelo Studio Ghibli. Essa obra, longe de suavizar a realidade dos bombardeios que atingiram o Japão por meio de sua técnica de animação, apresenta uma narrativa crua e devastadora. É um filme para assistir uma vez na vida, nunca mais desejar revê-lo, talvez, mas também jamais esquecer-lo ou desejar vivenciá-lo.

A história acompanha Setsuko, uma menina pequena, e seu irmão mais velho, Seita. Após a morte de sua mãe em um bombardeio e a convocação de seu pai para a guerra, que se direcionava para os momentos finais, os irmãos passam a viver com parentes. Insatisfeitos com o tratamento recebido, decidem morar em uma floresta próxima à cidade. Ali, enfrentam a luta diária pela sobrevivência em busca de alimentos, enquanto encontram algum consolo em brincar com os vagalumes que iluminavam a escuridão de seus dias.

Figura 28 capa do DVD com Setsuko e Seita



Figura: disponível em <https://studioghibli.com.br/filmografia/tumulo-dos-vagalumes/>.

Premidos pelo desalento e diante de tantas desgraças e experiências verdadeiramente dolorosas projetadas no filme, o anseio por evitar que tais eventos se repitam pode se manifestar de forma marcante, incitando nos jovens um senso de responsabilidade em relação às ações políticas e humanas que podem, de alguma maneira, contribuir ou não para a ocorrência de situações similares.

No momento de interiorização, característico da primeira fase descrita por Piaget, o adolescente frequentemente aparenta ser completamente “antissocial. Nada é mais falso, no entanto, pois ele medita continuamente sobre a sociedade, mas a sociedade que lhe interessa é aquela que quer reformar, tendo desprezo ou desinteresse pela sociedade real, condenando-a” (PIAGET, 2016, p.61). Essa “onipotência”, quando bem trabalhada, pode canalizar toda a energia juvenil para ações positivas, alinhadas aos desejos e ideais do jovem. Produções animadas que retratam super-heróis, atos de ajuda ao próximo, histórias motivadoras ou que apresentam contextos distantes, mas alinhados com questões humanitárias, podem ser ferramentas valiosas para estimular essas reflexões.

Piaget também observa que “(...) adolescentes que nunca construíram sistemas inserindo seu programa de vida em um vasto sonho de reformas, ou aqueles que, no primeiro contato com a vida material, sacrificaram seus ideais quiméricos a novos interesses adultos, não foram os mais produtivos” (PIAGET, 2016, p.62).

Dessa forma, é essencial criar espaços que favoreçam o florescimento desse universo quimérico tão destacado pelo autor. Espaços, materiais, conversas, contatos e comunicações devem ser integrados à vivência do jovem. Muitos desses recursos podem — e devem — ser introduzidos em sala de aula, com uma extensão genuína para além dela, reformando seus sonhos e materializando seus anseios, transcendendo o mero desejo de "um dia fazer algo" para ações concretas e transformadoras.

Capítulo 3: *MEMÓRIAS: entalhes, cicatrizes e inscrições do corpo*



Capítulo 3: MEMÓRIAS: entalhes, cicatrizes e inscrições do corpo

A vida segue, e, aos poucos, o tempo e as experiências vão traçando entalhes, cicatrizes e inscrições pelo corpo todo, consolidando-se, assim, suas memórias.

Como mencionado na introdução, Naruto, ao tomar conhecimento de sua capacidade para dominar a raposa de nove caudas que foi selada em seu corpo por seus pais antes de morrerem, decide libertá-la, rompendo o jutsu de selamento marcado por um símbolo em seu abdômen. Seu corpo carrega os vestígios do passado, do poder, da destruição, do amor de seus pais e do sacrifício que culminou em sua morte. Por vezes remete à magia, em outros momentos às inscrições de tatuagens presentes em diferentes povos étnicos ao redor do mundo. São sinais que representam a infância, a adolescência, a família, o poder...

Essa é a imagem que introduz o presente capítulo!

Seguindo: quem veio primeiro, as memórias ou o corpo?

Dentro das narrativas judaico-cristãs, pode-se dizer que o corpo, como criação divina, foi concebido muito antes das lembranças. Mas será? E as recordações do criador? Será que não interferiram em sua obra? Eis aí um caminho de mão dupla: as referências seriam às memórias do criador ou ao corpo de homens e mulheres?

Ao considerar algumas outras ramificações religiosas e, em um panorama histórico mais amplo, talvez o corpo ocupe um lugar de destaque nessa conformação inicial, precedendo as recordações. Contudo, com base em achados teóricos de diversos campos, como a história, a biologia, a antropologia e a sociologia, atualmente acredita-se que as memórias precedem o corpo.

Sob essa perspectiva, verifica-se que são as informações genômicas transmitidas dos pais para os filhos, desde a fecundação do espermatozoide pelo óvulo, que moldam o corpo em construção. Trata-se de lembranças históricas e culturais que circundaram os pais e familiares, constituindo também processos funcionais na formação do organismo da criança. Além disso, os toques da mãe — particularmente durante a amamentação, pelo cheiro, pelos abraços e pelos beijos — possibilitam a consolidação de memórias no desenvolvimento do infante. Exemplos poderiam ser dados à exaustão, mas o texto se limita, aqui, às ilustrações acima.

Especificamente, em contraponto ao capítulo anterior, que aborda o corpo/criança ou a criança/corpo, é válido observar, conforme Le Breton (2012, p. 9), que a preocupação social com o corpo se torna mais expressiva a partir do final dos anos 60. Isso ocorre em decorrência

de inovações oriundas de diversos estudos e reflexões, que abordam o corpo em diferentes campos, desde a "emergência de novas terapias", passando pelas revoluções do "feminismo", das questões sexuais, da "expressão do corpo", do "body-art" e até da crítica ao "esporte", entre outros.

Nessa efervescência, “um novo imaginário do corpo, luxuriante, invade a sociedade”, e, “nenhuma região da prática social sai ilesa das reivindicações que se desenvolvem na crítica da condição corporal”. Contudo, o autor salienta (2012, p.12), antes mesmo desses questionamentos se tornarem densos, que já havia o que ele chama de “uma sociologia implícita do corpo”, atrelando-a às pesquisas “sob o ponto de vista do estudo crítico da ‘degenerescência’ das populações mais pobres, aquela da condição operária (Marx, Villermé, Engels, etc.), ou das antropometrias (*Quetelet, Niceforo*, etc.).

Logo, a partir dessa breve explanação, ao abordar memórias que antecedem o corpo em si e, posteriormente, articulando-as com base nos relatos até então tecidos, acredita-se que tais elementos são, por si mesmos, justificáveis na compreensão dessa escolha teórico-narrativa. Corpo e memórias tornam-se quase indecifráveis quando dissociados, uma vez que a singularidade de cada um se constitui a partir das necessidades e dos devires do outro.

Ao vivenciar fatos e consolidar memórias, o corpo transforma-se em uma memória viva, em constante movimento. Ele não é apenas o sujeito da ação externa, mas também o receptor de um conglomerado de informações, que internaliza de formas diversas, convertendo-as em conhecimentos, impulsos iniciais ou exclusões daquilo que é impertinente. Assim, as ações desse indivíduo, a partir dessas transformações, podem se tornar — ou não — expressões do imaginário e da criação.

Desde o simples ato de viver até o processo criativo propriamente dito, afinando os saberes com Izquierdo (2011) no que ele denomina de composição de memórias, compreendemos a existência de quatro etapas fundamentais para esse fenômeno: Experiências, Consolidação de Memórias, Imaginação Ativa (em que ocorre a reconfiguração dessas memórias) e Criação. Ora o corpo era o sujeito das experiências; agora, torna-se o guardião das memórias dessas vivências, registradas nas mãos, nos pés, no tronco, no peito, nas pernas e na cabeça. Mais adiante, ele se transforma no sujeito imaginante e criador, tanto na produção de materialidades externas quanto na utilização de si mesmo como suporte para a criação.

E, mais adiante, para falar de memórias, nada mais proveitoso e estimável do que recorrer ao corpo e sua história (Corpo e história são memórias), pois, como já dito, é ele quem detém e carrega essas consolidações do ser humano, sejam em si ou em coisas por ele construído

que, de alguma forma contam e guardam uma narrativa, uma experiência, uma vida... Ou, melhor dizendo, carregam memórias de vidas.

O corpo, é o que projeta memórias, o que incita ações, o que guarda, o que as distribui, o que consolida, o que restaura e, até mesmo, o que esquece. Sim, o que se esquece, pois, querendo ou não, “(...) também somos o que resolvemos esquecer” (IZQUIERDO, 2011, p.11): o nosso corpo o é.

Ao conceber, refletir e agregar a palavra Memória e/ou Memórias à pesquisa até então desenvolvida, são fundamentadas as considerações do neurocientista Ivan Izquierdo, que, ora de maneira densa dentro do campo da neurobiologia, ora de forma mais esclarecedora e incisiva, investiga sua importância, potência e o necessário estudo para a compreensão do ser enquanto conjunto subjetivo e, ao mesmo tempo, pertencente a um coletivo. Para ele:

Memória significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se ‘grava’ aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido (IZQUIERDO, 2011, p.11).

Complementando, ao justificar suas observações e considerações sobre o uso da palavra "memória" no singular ou no plural, o autor afirma que talvez seja mais adequado “reservar o uso da palavra Memória para designar a capacidade geral do cérebro e dos outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar informações” e, de forma mais específica, “utilizar a palavra ‘memórias’ para designar a cada uma ou a cada tipo delas” (IZQUIERDO, 2011, p. 14).

Articulando essa fala com as discussões do capítulo anterior sobre experiências, entendidas por Larrosa, Dewey (mesmo que brevemente) e Piaget, “As memórias dos humanos e dos animais provêm das experiências”, sendo impossível sua existência sem que, em primeiro lugar, ocorra sua consolidação. Nesse sentido, “é mais sensato falar em ‘memórias’, e não em ‘Memória’, já que há tantas memórias quanto experiências possíveis” (IZQUIERDO, 2011, p. 20).

Em seu sentido mais amplo, então, a palavra ‘memória’ abrange desde os ignotos mecanismos que operam nas placas de meu computador até a história de cada cidade, país, povo ou civilização, incluindo as memórias individuais dos animais e das pessoas (IZQUIERDO, 2011, p.13:14).

Ao abordar os diferentes sentidos atribuídos à palavra "memória", é possível refletir sobre suas múltiplas dimensões e usos em contextos variados: “mas a palavra ‘memória’ quer dizer algo diferente em cada caso, porque os mecanismos de aquisição, armazenamento e evocação são diferentes” (IZQUIERDO, 2011, p. 14). Seja dentro de um mecanismo biológico e, por que não, nas fotografias? Somado a elas, encontram-se os monumentos, a arquitetura, as pinturas egípcias feitas nas pedras das pirâmides, os desenhos geométricos que adornam algumas casas de Burkina Faso, as colunas gregas — tanto as antigas, em sua verdadeira gênese, quanto as de templos religiosos atuais que ainda as preservam ao reconstruí-las. Todas essas fisicalizações são exemplos de memórias adquiridas de maneiras diversas, concretizadas e armazenadas em suportes variados. Para evocá-las, ou torná-las presentes, basta se apropriar da história que as cerca, dos indivíduos que as criaram, das materialidades que as compõem e dos corpos que as habitam, moldam e conformam.

Essas memórias existem de duas formas: em sua materialidade e, secundariamente, no imaginário humano, enquanto houver quem as viva. Ou seja, podem existir sem necessariamente coexistir, até que alguém as encontre.

Conjeturar sobre o corpo em seus múltiplos aspectos, atrelados à memória, implica romper com dualidades frequentemente impostas, que o separam de outras dimensões, como ações, acontecimentos, esquecimentos e experiências. Ir além da relação entre corpo e memória significa, ao mesmo tempo, dissolver a dicotomia entre corpo e cultura, corpo e sujeito, corpo e história — compreendendo-o como um produto de construção integrada, moldado ao longo de um panorama narrativo que atravessa os anos.

A vista disso, Le Breton (2012, p.10), vai dizer que, a denúncia constante ao “parolismo da psicanálise, esse discurso de liberação” feita pela apologia ao corpo, passou a alimentar o “imaginário dualista da modernidade”, ressaltando que essa facilidade discursiva sobre o corpo o toma “como se fosse outra coisa” senão “o corpo de atores em carne”, haja vista a facilidade de discursar dentro de dicotomias.

3.1 O corpo

O corpo, outrora submetido às engrenagens visíveis da disciplina, continua sendo alvo de forças que operam agora de modo mais sutil, invisível, mas não menos danoso. Ainda que o cenário escolar contemporâneo anuncie rupturas com os sistemas de controle do passado,

permanece a urgência de compreender como esses corpos — crianças, sujeitos de direitos — são atravessados por formas de poder que silenciam e moldam suas ações, discursos e formas de ser. A escola, nesse contexto, revela-se como território tensionado entre a liberdade prometida e a manutenção de uma ordem que hierarquiza, rotula e, por vezes, exclui. Logo, pensar sobre esse corpo infantil exige romper com as concepções que o reduzem a uma tábula rasa ou a um objeto a ser domesticado. Trata-se de reconhecer sua potência criativa, suas memórias inscritas e suas vozes silenciadas, para a partir daí, construir propostas educacionais que vão na contramão de sistemas de opressão.

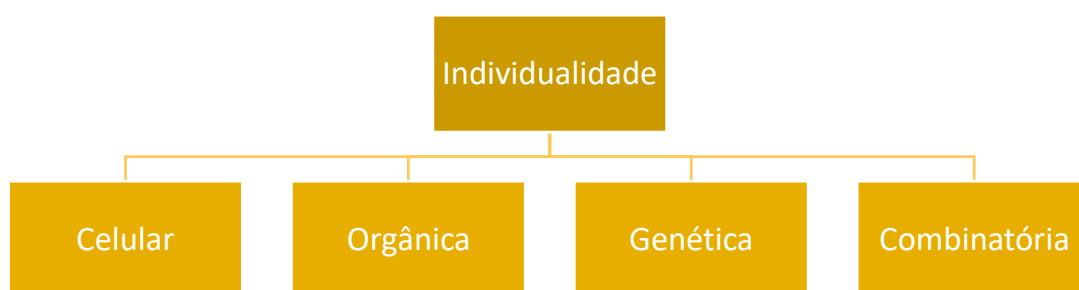
Como aponta Le Breton (2012, p. 7), “do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo”. Nesse sentido, é preciso considerar a infância —e me refiro as infâncias, no plural— não apenas como um estágio da vida, mas como uma forma de existência que se inscreve na carne e que precisa ser escutada, como propõe Larrosa (2022, p. 232): “a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar”. O corpo da criança, portanto, não pode ser apartado de suas experiências, de suas culturas, de suas singularidades. Ele é ação, memória e resistência diante das tecnologias de poder que ainda operam no espaço escolar e que por vezes, toma as mídias como mecanismos.

Outrora, cenários concretos atuavam para que os corpos fossem docilizados e regimentados sob ideologias opressoras; hoje, essa luta persiste, mas ganha novas configurações, especialmente com o avanço dos sistemas midiáticos, que, nos remetendo a ideia de *educação bancária* advertida por Paulo Freire, podem assumir formas de uma educação depositária sob o manto de inovação tecnológica. As estruturas disciplinares não desapareceram, mas se reconfiguraram, exigindo do educador uma escuta atenta e uma prática que acolha os corpos como territórios de criação e transformação, e não como mecanismos de controle. Com isso, a leitura e o fazer crítico trabalhados em sala de aula tornam-se cada vez mais essenciais para que a luta contra esses sistemas tenha validade.

A lógica disciplinar, ao incidir sobre os corpos, não opera de forma única ou uniforme. Conforme observado por Foucault (2022), ela conforma modos de existência a partir de quatro traços distintos que, juntos, constituem uma forma específica de individualidade. Embora tais traços tenham sido forjados em contextos históricos marcados pelo controle institucional (prisões, escolas tradicionais rígidas, hospitais, quartéis), é possível reconhecer suas reverberações em múltiplas práticas sociais contemporâneas.

Essas formas de organização e normatização, muitas vezes imperceptíveis, continuam moldando os sujeitos em ambientes como a escola (Educadores e educandos), a família e outras instâncias de socialização, sustentando padrões que exigem ser pensados criticamente à luz de sua persistência e reconfiguração. Para dar corpo a essas formas de ação, propõe-se, a seguir, uma representação imagética capaz de tornar mais evidente a forma como esses mecanismos, regido por uma individualidade disciplinar e quatro características, operam na organização dos sujeitos.

Figura 29 As características da individualidade da disciplina



Fonte: montagem feita pelo autor a partir do livro de Foucault (2014)

Essa individualidade disciplinar manifesta-se de maneira celular, ao organizar o espaço físico em repartições minuciosas — como nas salas de aula, onde as mesas são dispostas em fileiras simétricas, ou nas delimitações rígidas observadas em ambientes institucionais. Ela se revela também sob um aspecto orgânico, ao prescrever funções e tarefas previamente codificadas, delegando aos sujeitos papéis semelhantes e padronizados no interior dessas estruturas. Em sua dimensão genética, essa lógica acumula práticas e saberes ao longo do tempo, promovendo uma herança de métodos que são continuamente aperfeiçoados para refinar o controle dos corpos. Por fim, apresenta-se de modo combinatório, articulando coletividades e interações como ferramentas estratégicas — como se vê nos grupos escolares mobilizados para atividades coletivas que exigem esforço conjunto e integração coordenada.

Essa individualidade, que por sua vez é celular, orgânica, genética e combinatória, utiliza-se de quatro grandes técnicas, a saber: a construção de quadros (local), a prescrição de manobras (como se deve agir), a imposição de exercícios — entendida aqui como “a técnica pela qual impõem aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas” (FOUCAULT, 2022, p. 158) — e a organização de táticas. Fazendo uma breve

reflexão sobre a escola e as corporações táticas de guerra, suscetíveis à ideia e à ação disciplinar, percebe-se que ambas se configuram amplamente dentro dessas técnicas.

Ao falar de Brasil e de corpos, em um país profundamente miscigenado, emergem algumas questões essenciais: que corpos importam a ponto de serem disciplinados? Quais, de fato, passam pelas peneiras da disciplinarização? Ou, seria o contrário? Alguns corpos não importam justamente por serem disciplinados?

Disciplina na escola, na igreja, na política, na sociedade, no mercado, na rua...

Os corpos das crianças brancas da elite brasileira importam, mas, e os das crianças indígenas? E os das crianças negras? As crianças que se desenvolvem e se enquadram visivelmente na heteronormatividade são protegidas; são corpos que importam (fazendo aqui alusão ao livro da teórica Judith Butler, 2023). Mas, e os corpos das crianças trans?

3.2 Memórias e Experiências no Audiovisual

Dando sequência à análise do elemento corpo e ampliando a discussão para as dinâmicas corporais sujeitas ao poder e à disciplinarização — tanto pela mídia quanto pela educação —, passamos, agora, a examiná-las de forma mais prática. Enquanto no capítulo anterior discutimos infâncias, crianças e as proposições de desenhos animados, o corpo aqui é pensado de maneira ampliada nessas relações, mas, agora, como um agente ativo, criador e participante, seja ao produzir Arte, ideias, ou qualquer outra forma de expressão.

Nesse contexto, a relação entre a criança, a Arte e a tecnologia digital na educação se tornam centrais, especialmente na formação de seu corpo enquanto sujeito. Nada é tão próximo à criança quanto a Arte da tecnologia (digital ou não) e a tecnologia da Arte, que se incorporam às suas práticas cotidianas. Para ela, tudo é pintar, imitar, assistir, narrar, pesquisar, escutar, teclar, mexer no tablet, dançar, cantar, falar, criar... Nesse processo de crescimento, seus canais para o experienciar, gravar memórias e compor imaginários estão mais abertos, prontos para buscar o que lhe apraz, tangenciar o impalpável e vivenciar o indizível.

Todo esse avanço ocorre, em grande parte, imerso na mediação tecnológica, que participa de sua construção, hibridização, transformação, inquietação e ampliação de saberes. A tecnologia, por sua vez, sofre mutações constantes e se enraíza nesse arcabouço corporal, tornando-se parte essencial de sua vivência e expressão.

Diante de tudo isso, surgem dois questionamentos: será que a mídia audiovisual, enquanto fruto do desenvolvimento tecnológico, não enviesa e disciplinariza o corpo infanto-juvenil de uma forma diferente, mas igualmente restritiva? E, considerando a imagem da infância construída ao longo da história — de maneira cumulativa e como uma narrativa de superação —, será que existem de fato subsídios para a formação integral da criança, ou apenas uma educação bancária, um engessamento que perpetua um sistema de manutenção de poder sobre seu corpo? Pretende-se respondê-los até o final do trabalho, não com uma resposta fechada e/ou incisiva, mas aberta a possíveis outras argumentações. No entanto, já adiantamos que as respostas dependem muito mais de um contexto do que de resoluções enfáticas ou absolutas.

Ao passo que os aparatos tecnológicos fazem essa mediação — seja por meio de informações, conhecimentos específicos ou narrativas apresentadas em um desenho animado —, eles conformam um arcabouço de memórias configurado pelas experiências inerentes às infâncias. Ora pelo fantástico, ora pela função paternalista, ora pelas relações sociais construídas, ora pelos jogos simbólicos intrínsecos à sua construção enquanto sujeito em processo de desenvolvimento, situado em uma sociedade localizada em determinado tempo histórico, cultural e artístico.

Mais do que isso, como aponta Le Breton (2012, p. 7), sugere-se que as ações que configuram o forjar-se dessa vida e matéria cotidiana, “(...) das mais fúteis ou das menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade”.

Nesse contexto singular e instigante, a criança contemporânea carrega consigo, sobretudo, as vivências e experiências mediadas por diversos sistemas, desde o que assiste em diferentes plataformas até suas interações com desenhos animados preferidos, personagens, heróis chamativos, mágicos, destemidos e, por vezes, monstros. Como diria Pacheco (1998), em pesquisa afeita à época, os folguedos infantis passam à diversão digitalizada. Mas será que essa transição coloca as crianças totalmente imersas nesse novo mundo, em detrimento de outras habilidades e do acesso ao manuseio de tecnologias e plataformas diversas? Acredita-se que não. Os acontecimentos se inter-relacionam; ao passo que a mediação traz informações e saberes puramente abstratos e/ou teóricos, ela também propicia ações práticas, envolvimento e mediações.

Paralelamente, pensada sob a ótica de uma tradição socioconstrutivista, “(...) mais voltada às práticas de comunicação cotidianas — especialmente aquelas relacionadas à mídia

digital e à comunicação pessoal (...)” (HEPP, 2014, p. 47), essa mediação propõe novas conjecturações.

É interessante notar, atualmente, que é quase impossível pesquisar a gênese do desenvolvimento da criança sem vinculá-la às experiências que ela vivencia audiovisualmente em seu cotidiano. Por isso, adotar um olhar inverso na pesquisa, refletindo sobre os elementos com os quais ela interage, mostra-se um processo igualmente enriquecedor, capaz de gerar apropriações significativas que aprimorem as mediações, tanto no sistema escolar quanto no familiar.

Quando a mediação entre criança e conhecimento é conduzida de forma sensível e significativa — seja por familiares ou educadores —, os conteúdos absorvidos deixam de ser meramente informativos para se converterem em saberes que se expandem em múltiplas direções. Uma delas é a dimensão artística, que se revela tanto nas manifestações que a cercam quanto naquelas que ela própria produz, incorporando elementos estéticos que atravessam o espaço escolar e extrapolam seus limites. Outra é a dimensão histórica, onde a criança passa a reconhecer os processos que constituem sua época e outras realidades, ativando sua imaginação e instaurando conexões entre o brincar e o tempo. Soma-se a isso a dimensão social, em que os vínculos e interações favorecem a construção de relações significativas e experiências de pertencimento. Assim, o que se forma não é um acúmulo impessoal de conteúdos ou a replicação de modelos adultos, mas um repertório vivo de memórias e criações, ancorado na singularidade da infância e atravessado pelas mediações tecnológicas que habitam o presente.

Essa singularidade, resultante das múltiplas experiências e mediações, reflete a capacidade da criança de se construir como sujeito único, capaz de produzir cultura e significado em diferentes contextos. Como observa Pacheco (1991, p. 10), “(...) enquanto produtora de cultura, [a criança] não pode prescindir de espaço para essa criação”, seja em um sistema formal de educação ou em contextos informais, com seus pares, sua comunidade, seus pais ou amigos.

3.3 A mediação tecnológica e a criança: aproximações com a aprendizagem em Arte

Traçando um breve panorama histórico da criança como sujeito/corpo que aprende dentro da sociedade, Ariès (2022), como discutido no capítulo anterior, observa a ambivalência

que permeou longos períodos e que, ainda hoje, busca se manifestar de maneiras que castram as poéticas da infância — entre liberdade e subordinação.

Ao revisitar mentalmente as questões ligadas à criança na sociedade atual, inserida em um universo característico e necessário para seu desenvolvimento, nota-se uma mudança brusca em relação ao passado. O simples fato de a criança ter passado a ser vista, com o tempo, como sujeito carente de olhares específicos — e não mais como um mini adulto ou um animalzinho — já representa um grande avanço. Esse progresso, fruto de sua inserção social e de pesquisas educacionais, sociológicas e psicológicas, trouxe benefícios significativos. A criança é, desde sempre, ainda que não tivessem essa consciência, um ser que aprende e interage com o mundo conforme suas capacidades e momentos próprios.

Paralelamente, sabe-se que a mídia, de maneira geral, “(...) tem certa especificidade, que exerce uma influência na cultura e na sociedade”, configurando e sendo configurada por constructos em constante “(...) mudança” (HEPP, 2014, p. 46). A partir dessa relação bidirecional, a mídia se posiciona como um elemento essencial no processo de interação da criança com o mundo contemporâneo, contribuindo tanto para sua construção subjetiva quanto para a ampliação de sua compreensão cultural.

Ao direcionar o olhar para as mídias audiovisuais, especialmente o cinema, compreende-se que há uma interação profunda entre quem produz e quem assiste, em um movimento dinâmico em que o olhar investiga, percorre e se deixa atravessar pelas imagens. Como já discutido por Morin, esse encontro entre os mundos internos do espectador e da obra constrói uma espécie de maquinário imaginativo, em que o filme atua como um dispositivo organizado que mobiliza a sensibilidade, a memória e a imaginação. É justamente nesse instante — em que os sentidos se acendem para acompanhar as narrativas visuais — que se revela a importância de compreender e explorar essa potência tanto no espaço escolar quanto nas esferas mais amplas da vida social.

Com isso, quando o cinema dá a entender que o cenário local, e até mesmo o mundial, estava mudando, a ponto de trazer nossos sonhos e imagens reconfiguradas do imaginário para a realidade das telas, tão logo, era de se esperar que a forma de ensinar, pensar e perceber o corpo da criança também deveria ser revista. Detidamente, as animações, enquanto desdobramento sensível do audiovisual em geral, podem ser compreendidas como objetos lúdicos que integram de forma orgânica a relação da criança com as mídias audiovisuais. Mais do que simples entretenimento, elas se apresentam como elementos que nutrem e ampliam o

repertório mnemônico infantil, ativando a imaginação e estimulando a criança a ocupar o papel de exploradora do sensível e do simbólico.

Como já discutido em paralelo aos estudos sobre o jogo e o brincar, essas produções não se estruturam necessariamente em regras rígidas ou lógicas preestabelecidas, mas convidam a criança a experimentar o mundo em sua forma mais aberta, intuitiva e subjetiva — onde realidade e ficção se entrelaçam no gesto livre da criação. Nesse processo, há significações importantíssimas, que convidam a agir, a se construir e a expandir sua visão de mundo para além dos aspectos simplistas que possam circundá-la.

Refletindo sobre alguns aspectos relacionados à mediação exercida por essas imagens e sons conjugados, que conformam novos imaginários — como será abordado de forma mais densa no próximo capítulo —, é digno de nota ressaltar que, frequentemente, há um consumo audiovisual de horas, tanto em residências quanto em algumas aulas de passatempo. No entanto, a interferência necessária e cabível, sobretudo por parte da escola, não é oferecida de maneira plena, a ponto de tornar essa mediação parte integrante no processo educativo. Assim, surgem constantemente reclamações e comentários como: "a televisão deixou meu filho viciado"; "meu filho passa mais tempo assistindo no celular do que brincando com os colegas"; "ele vive mais no 'mundo da lua' do que na realidade"; "ele sabe mais falar de desenho animado e mexer com joguinhos do que fazer as lições da escola"; "aquelas crianças só querem brincar de lutinhas no recreio"; "elas só sabem desenhar monstros no caderno"; entre tantos outros.

É essencial trazer à tona a tensão entre essas mídias, a aprendizagem infantojuvenil e a produção na escola (especificamente a artística), negando ininterruptamente suas dissociações na atualidade. Essas mídias fazem uma mediação entre conteúdos e a criança, entendendo a ação mediadora como o "(...) conceito para teorizar o processo de comunicação como um todo" (HEPP, 2014, p. 47).

Nesse sentido, é urgente que os sistemas como a escola que conectam crianças de diferentes regiões, culturas e classes sociais estejam familiarizados com saberes inerentes à midiatização.

Segundo Stig Hjarvard (2012, p. 30) apud Hepp (2014, p. 50), a midiatização "(...) se refere ao processo pelo qual elementos centrais de uma atividade social ou cultural (...) política, religião e educação) são influenciados e dependentes da mídia". Quanto mais compreendemos os sistemas que circundam o universo infantil dentro de um panorama histórico, mais identificamos práticas exitosas que agregam conhecimentos e colaboram para o crescimento da

criança. Ressalta-se que Hjarvard discute a midiaticização a partir de uma perspectiva parcialmente adotada por Hepp, segundo a qual as mídias alcançam um status institucional.

Diante disso, questiona-se novamente: será que, ao ser libertada de uma “educação bancária” no sistema escolar contemporâneo, a criança não acaba resvalando e imergindo em uma educação depositária e escapatória — fugas imaginativas — diante de toda a sorte audiovisual que consome?

Um exemplo: quando há uma disjunção entre o conhecimento ofertado na sala de aula e o universo infantojuvenil, toda a experiência de aprendizagem se reduz a uma simples educação bancária, como salientou Freire (2011). Nesse modelo, estudantes passivos, como bancos, recebem cotidianamente saberes trazidos pelos professores, que ansiosamente buscam inserir o máximo do que sabem, sem atentar para o fato de que estão diante de um ser singular, envolto em materialidades que, de forma extrínseca e intrínseca, aprende e anseia por compartilhar conhecimentos. A criança quer mostrar o que sabe aos colegas e à escola. Nesse contexto, diante de mídias audiovisuais que constantemente disponibilizam informações que refletem os devaneios, ilusões, amores, desejos e sonhos humanos, não seria a experiência da criança quase equivalente ao que ocorre na educação bancária?

A resposta depende de como os educandos recebem e internalizam o que é proposto por tais constructos, de como eles significam essas experiências e de como são auxiliados nesse processo de significação.

Pensar a criança nessa relação é compreender que sua experiência, “como um outro, é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2022, p. 232). Essa atenção, necessária por parte do educador, envolve recebê-la, agregá-la e dialogar com seus idos e vindos no processo de aprendizagem que, mais do que livros e cadernos, inclui também telinhas coloridas. Ocasionalmente, a linguagem das telas é muito mais próxima a ela do que a nossa própria, que imbuída de concepções, ideias e “verdades”, mais uma vez, tentamos nos desvelar e revelar o mundo de maneira distante de sua realidade.

Sabendo disso, propõe-se mais uma reflexão, tomando o Educador e o educando como objetos de estudo: o primeiro, um ser em constante formação, mesmo após finalizar o nível superior, que expande seu mundo de conhecimento para o entorno de seus educandos; o segundo, um ser também em formação, que tem o que trazer para a sala de aula — algo a comunicar, trocar e compartilhar com as propostas educacionais, com os colegas e com a escola.

Por conseguinte, o educando possui contribuições significativas a oferecer nas reflexões junto ao Educador. Entretanto, ele assiste e interage dia após dia com suas produções preferidas, e, em seguida, nada se questiona, dialoga, reflete ou medeia. Sua viagem ao fantástico, muitas vezes, termina ali: quando mais um episódio chega ao fim, quando um aplicativo se fecha, a internet cai, ou o tempo de jogar se esgota. Apenas alguns, mais independentes e com maior predisposição criativa em relação aos colegas, conseguem traduzir essas experiências em suas obras gráficas e pictóricas, como demonstrado por Pereira (2019; 2020; 2022a) em suas pesquisas.

Atrelado a essas reflexões sobre o papel do professor e do estudante, surge uma tensão: muitas vezes, o conhecimento do professor se torna mais valorizado e singular na sala de aula, em detrimento do conhecimento que o estudante também pode oferecer. Isso suscita questionamentos: a criança consome informações por meio desses constructos comunicativos; mas, se o professor ou alguém se dispõe a explorá-las, será que consegue realmente ouvir as narrativas consumidas por ela? É apenas isso o que acontece? E, mais importante, é apenas isso o que pode e deve acontecer? Será que tais informações não poderiam ser transformadas em conhecimentos conectados com os aprendizados escolares?

Sim, os meios audiovisuais podem contribuir significativamente para a criatividade da criança no campo da Arte (PEREIRA, 2019; 2020). No entanto, sem uma mediação sólida do Educador e um trabalho pedagógico que incorpore essas experiências em sala de aula como práticas de aprendizagem, esse consumo tende a se tornar um recebimento inócuo de informações — uma educação “bancária” e/ou uma ação escapatória da realidade. Essa realidade afeta principalmente aqueles que não são fãs engajados com nenhuma das produções assistidas. Apesar de os programas consumidos pelas crianças conformarem memórias e de as próprias crianças construírem seus compêndios mentais, a ausência de um processo comunicativo consistente entre elas, os professores e os pais limita significativamente o potencial dessas experiências.

A título de exemplo, Kaplún (2011), ao discutir essas relações midiáticas e considerando o papel do Educador nesse processo, salienta que:

(...) bem-vindos sejam, desde que aplicados crítica e criativamente, a serviço de um projeto pedagógico, ultrapassando a mera racionalidade tecnológica; como meios de comunicação e não de simples transmissão; como promotores do diálogo e da participação; para gerar e potenciar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos (KAPLÚN, 2011, p.184).

Diante dessa fala, é importante ressaltar que, ao se dizer “aplicados crítica e criativamente a serviço de um projeto pedagógico”, não se está defendendo o didatismo monótono ou a concepção restrita de trabalhar com tais produtos, como ainda ocorre em algumas práticas. Tampouco se sugere que sejam utilizados apenas como ilustração de conteúdo. Pelo contrário, conjectura-se que essas elaborações — pensadas, desenvolvidas e disponibilizadas para consumo como produções que podem ser artísticas em sua integralidade — não precisam estar exclusivamente fadadas ao ensinar ou ilustrar algo. O foco deve estar em analisar, contextualizar e construir Arte, permitindo que esses produtos sejam explorados tanto no cenário escolar quanto no familiar, considerando que seus discursos, ainda que didáticos implicitamente, podem conter ensinamentos deveras qualitativo.

Nesse entrelace, desprovido do cansaço imposto por alguns mecanismos de ensino tradicionais, constroem-se princípios e desenvolvimentos de aprendizagens. Como defendido por Pereira e Peruzzo (2020), a formação de tais arcabouços parte de ideias fundamentadas em questões reflexivas, com conhecimentos e demandas que transcendem a mera imagem ou o áudio descontextualizado.

Conforme Pires (2010), a estrutura audiovisual, enquanto ideia, “(...) deveria ser encarada ao contrário daquilo que muitos discursos apocalípticos pregam — como um fato da cultura, que exprime nossa complexidade e nossas contradições” (PIRES, 2010, p. 287). O audiovisual é parte de nosso imaginário e uma estrutura inerente ao desenvolvimento da sociedade como um todo. E mais, como diria Morin: “(...) sabe-se que máquinas entre máquinas, o avião nasceu de um sonho” (MORIN, 2014, p. 248). Logo, não há sonho sem imaginário, e não há imaginário sem memórias, que, por sua vez, são consolidadas pelas experiências propiciadas pelo entorno vivencial, como as próprias mídias audiovisuais. Agora, saber fazer uma leitura, contextualizar e se apropriar dessas produções para criar algo artístico representa uma abordagem distinta, que também envolve reflexão, mas direcionada a outros campos, como a Arte e a Educação.

3.4 Eu pesquiso um conto e aumento um ponto: a criança, a leitura na mediação das imagens e sua habilitação no uso das tecnologias

Conforme a criança compreende que o que ela pesquisa e interage por intermédio das ferramentas digitais — seus anseios, curiosidades, prazeres e imaginários — pode ser

facilmente encontrado, sua capacidade tecnológica vai sendo gradualmente consolidada. O conhecimento está disponível; basta um pouco mais de habilidade, pesquisa, bisbilhotice, leitura e a mediação assertiva para acessá-lo.

Em vista disso, este trecho da pesquisa se debruça brevemente sobre a discussão do assistir a desenhos animados, acompanhar tutoriais e brincar com jogos, como os de Kinect Dance no Xbox, explorando-os como “contos” de interações tecnológicas e digitais que possibilitam o desenrolar de outros “pontos” de criação e aprendizagem expandida. Como exemplos, podem-se citar os desenhos animados que incitam a criação de novas narrativas; os tutoriais que direcionam a criança para aprender a manusear aplicativos como programas de desenho digital, filmagem e edição ou brincadeiras como a *Beyblade*, citada anteriormente; e os jogos de dança e expressão corporal que estimulam a criação de vídeos e performances artísticas.

Ao longo desses processos de aprendizagem e criação, as interferências imagéticas e sonoras, bem como a indução à tomada de decisões, transformam a percepção e interpretação da criança sobre o nicho social no qual está inserida e sobre o alheio. Paralelamente, infere-se que “(...) analisar a inter-relação (de longo prazo) entre a mudança da mídia e da comunicação, por um lado, e a mudança da cultura da sociedade, por outro, de uma maneira crítica” (HEPP, 2014, p. 51), possibilita entender melhor a formação da criança como também um ser pesquisador e em constante desenvolvimento, ampliando o entendimento do conceito de midiaticização na infância, conforme as pesquisas de Hepp (2014).

Ou seja, enquanto o conceito de mediação auxilia na compreensão dos processos de comunicação encontrados em aplicativos e plataformas utilizados pela criança, a midiaticização se concentra nas mudanças promovidas pelas interações com essas tecnologias digitais e na transição de interesses que elas provocam. Por exemplo, a criança pode, inicialmente, ser fascinada por assistir a desenhos animados na televisão em horários específicos. Contudo, ao entrar em contato com aplicativos de celular ou a internet no computador recém-adquirido, seus interesses migram para novas configurações comunicativas. Essa imersão é compreendida como um fenômeno da digitalização, representado por uma “onda de midiaticização” (HEPP, 2014, p. 59), e compreender como essas relações se dão é, igualmente, analisá-las sob diferentes óticas, necessárias ao processo educativo.

Essa nova onda contemporânea, embasada em dispositivos digitais e redes interativas, emerge como uma fonte de referência e extensão das experiências cotidianas, criando interações e vivências habituais que acompanham as mudanças socioculturais da criança como sujeito

inserido em um panorama histórico das mídias. Nesse meio, ela entra em contato com um contexto que “(...) forma a componente primeira daquilo a que damos o nome de quadro ou contexto situacional da experiência e que condiciona a comunicação ou interação com o mundo” (RODRIGUES, 1999, p. 7).

Esse fenômeno, digital ou não, é essencial para o crescimento da criança, pois expande seu olhar para uma perspectiva holística diante das múltiplas possibilidades de acesso à informação e interação, em vez de limitá-la a uma única via ou objeto comunicativo.

É importante sublinhar que aqui se reflete essas possibilidades dentro de um espaço durante um contexto marcado por diversas convergências, em seus múltiplos sentidos, em experiências que vicejam no compartilhamento de fronteiras de diferentes vieses temáticos, construindo a posteriori pontes de interlocuções entre a criança e suas redes de saberes. É compreender, em outras palavras, que:

Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-los seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irredutível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis (COHN, 2005, p.35).

O corpo, em formação e ativo, se joga ou é jogado em inúmeros contextos situacionais, logo sua comunicação e interação com o mundo se compõe a partir desses diálogos, tornando não um ser compartimentado em decorrência dessas possibilidades experienciais, no entanto, singular ao passo que é tocado por diferentes momentos.

3.5 Ler os produtos audiovisuais na escola, para aprender a ler fora dela

Na leitura de produções artísticas — ação explorada tanto nesta tese quanto pela criança nas aulas de Arte (capítulo 5) —, é essencial considerar as possibilidades de “análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos” (BARBOSA, 2007, p. 37). Essa leitura sugere, segundo Barbosa (2014, p. XXXII), “(...) uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador”.

Logo, em um sentido amplo, depreende-se que essa ação deve buscar, ao máximo, expandir os olhares tanto para as vivências e experiências da criança e do professor quanto para

outras inúmeras possibilidades presentes nas estruturas assistidas. O educador analisa a obra de uma maneira, enquanto o educando, por conta de suas próprias experiências, possui um olhar distinto. O filme, enquanto produto artístico criado em outro contexto, possibilita ainda o contato com uma visão de mundo completamente nova.

Problematizando essa perspectiva, na constante busca pela inserção dos meios audiovisuais na educação, encontra-se, infelizmente, o pensamento, segundo Alain Bergala (2003), de que há algo de perigoso nas imagens. É necessário, portanto, desarmar os jovens contra esse argumento estéril, ensinando-os a decifrar as imagens. Nesse sentido, diante do cinema e dos diversos produtos provenientes desse universo, o mais importante, segundo o autor (2013, p. 13), é “(...) ensinar as crianças a apreciá-los, amá-los, muito mais do que desconfiar deles (...)” (BERGALA, 2003, p. 12).

No entanto, esse amor não deve ser cego, nem uma apreciação narcísica que conduz ao afogamento em um universo consumido por águas asfixiantes. Não se trata de um apreciar sem reflexão, mas de um olhar crítico que vá além da exaltação das capacidades da obra, propondo embates produtivos consigo mesmo. É necessário transcender o campo das ideias, avançando para o ato de agir, criar e produzir algo.

Essa leitura pode ser complementada pelas reflexões de Murray Schafer (1991) no campo sonoro, considerando que ela é fluida e expansiva. Nesse contexto, tanto a música quanto os ruídos podem ser entendidos como sons constitutivos do objeto audiovisual em sua totalidade. É interessante notar que, “(...) pode ser que os ouvintes não gostem de todos os sons dessa nova música (...)” (SCHAFER, 1991, p. 123), mas eles ainda assim fazem parte do todo do objeto artístico.

Os sons podem ser atrelados a diferentes contextos, ampliando a leitura para inúmeras dimensões. Quem nunca se sentiu nostálgico ao ouvir uma música dos anos 80 em uma série ou filme? E aqueles sons característicos de brinquedos que só quem viveu ou brincou no século passado reconhece de imediato? De algum modo, os sons, sejam ruídos ou melodias, corroboram e compõem a análise que cada um faz, trazendo mecanismos para uma percepção sonora que se conjuga às faturas visuais.

Na leitura, bem como em sua contextualização como um todo de partes que podem ser sonoras, visuais, imaginativas e até mesmo corporais em um sentido mais amplo, Bergala (2008) aponta que há duas formas de escolha e reflexão sobre o filme. Uma sendo como:

(...) um extrato autônomo, que pode ser apresentado em ‘si’ como uma pequena totalidade, sem experimentar a falta daquilo que o rodeia; ou, ao contrário, como um

espaço arbitrariamente destacado de um filme, em que se sente o gesto de extração como um corte, interrupção, ligeira frustração (BERGALA, 2008, p. 120).

São as leituras dessas memórias que dão vazão ao aprofundamento e à busca por outras, assim como à deformação e conformação de novas imagens.

Prosseguindo, frente à frase de Carrière (2014, p. 35), que afirma: “A história que você conta não é a mesma que a pessoa ouviu”, espera-se que o trabalho de leitura se paute nessa concepção. Afinal, sensibilidade, cultura e imaginação variam em cada estudante, cabendo ao Arte-educador estimulá-las em suas singularidades. Embora cada obra tenha um tema ou ideia central muito clara, em suas minúcias, composições e tramas, existe um vasto campo de proposições para se explorar — muito além de um simples “ver por ver”.

Diante dessa perspectiva, é interessante refletir sobre a influência da ferramenta tecnológica na definição de sentidos. Ao projetar um jogo ou uma animação, por exemplo, características próprias desses produtos podem transcender ou limitar o olhar, dependendo do contexto social, histórico ou acadêmico em que estão inseridos. Um exemplo seria o uso de um celular para projetar uma animação infantojuvenil em uma escola urbana comparado a sua exibição em um contexto rural, com recursos tecnológicos mais limitados. Os olhares, as experiências e a interação com o desenho animado mudam de acordo com o ambiente, impactando a forma como as crianças propõem atividades, assimilam e internalizam novos conhecimentos. Para alguns, talvez seja algo mágico, incrível: para outros, só mais algumas imagens em movimento, sem tanta importância quanto o que fazem com os brinquedos e as brincadeiras de rua. Por isso, a necessidade de se adequar e se sensibilizar às propostas didáticas.

O cinema, em seu processo histórico, formou olhares, contextos, capacidades, técnicas e imaginações, além de profissões como operador de câmera, diretor, montador e engenheiro de som. “Todos gradualmente desenvolveram e aperfeiçoaram seus instrumentos de trabalho” (CARRIÈRE, 2014, p. 21), cada um com seu olhar único sobre uma parte do todo.

Nesse sentido, ao conceder à obra cinematográfica, assim como a outras produções audiovisuais, o status de produto de leitura, as ideias de Ismail Xavier (2008, p. 14) tornam-se complementares. Para Xavier, o cinema que educa é aquele que faz o indivíduo pensar, mas “(...) não pensar somente sobre o cinema em si mesmo”, e sim sobre as “experiências e questões que ele coloca em foco”. Essas questões, em diferentes momentos e contextos, podem abordar problemáticas emergentes, como os corpos, as memórias e os apagamentos vividos cotidianamente.

Nessa linha de pensamento, Baccega (2011) traz o conceito de processos dialógicos de interação entre Educação e Comunicação. Segundo ela, boas práticas comunicativas não podem se restringir a contextos fechados ou grupos seletos, mas devem fomentar o intercâmbio entre diferentes lugares e esferas além do espaço escolar. Ao integrar a formação dos educandos com experiências externas, a possibilidade de interações complexas gera conhecimentos que capacitam os indivíduos a viver em sociedade, considerando que os aparatos tecnológicos estão intrinsecamente presentes “(...) em todos os sujeitos, alunos, pais, professores, uma vez que impregnados na trama cultural”. O importante mesmo é que “a discussão se dê sobre o lugar” que eles ocupam na formação dos estudantes, “dos cidadãos, da sociedade contemporânea nos vários âmbitos” (BACCEGA, 2011, p. 34).

Mais do que apreciar uma animação ou videoperformance, por exemplo, a leitura audiovisual se concretiza quando se propõem obras capazes de conduzir a criança a processos cognitivos. Por meio delas, a criança pode brincar com o lúdico e o onírico, como sugere Arlindo Machado (1997), hibridizando essas experiências. E, mais importante, ao vivenciar esse fantástico, a criança sabe, a todo momento, “(...) não simplesmente que tudo é mentira, pois isso reprimiria o prazer do filme, mas que depois de ter vivido emoções as mais perigosas ou as mais proibidas”, ela pode “finalmente acordar, como se acorda de um pesadelo” (MACHADO, 1997, p. 52). Essa vivência, quando tratada adequadamente, pode ser transformada em novas aprendizagens e criações dentro e fora do audiovisual — percursos que, sem essa experiência, seriam radicalmente diferentes.

Parte desse onírico, segundo Machado (1997; 2000; 2007), é o que ele denomina de “extensão da experiência”, que ultrapassa as vivências cotidianas na relação entre sujeito e o mundo palpável, externo e tangível, como abordado no capítulo dois.

3.6 Experiências que consolidam memórias

As experiências que, por vezes, são rechaçadas em âmbitos mais engessados (escola tradicional, religião, contextos familiares) ou que não são plenamente compreendidas em sua essência mais clara e consciente, constituem um fenômeno de suma importância que deve, aqui, ser retomado antes de se apresentar algumas ações criativas com distintas mídias para as crianças, que por sua vez se utilizam das memórias por elas geradas.

Convém destacar que há a possibilidade de compreender o conceito *experiências* de duas maneiras: a primeira, se refere a ideia inicial de Arlindo Machado, sobre os próprios produtos audiovisuais como experiências. Para ele, produtos são experiências. Segundo: a palavra como um fenômeno, discutido, principalmente, por Larrosa.

No entanto, será adotada a segunda conceituação, entendendo, de forma breve e inicial, que as mídias audiovisuais (especialmente as que contêm narrativas) possibilitam a experientiação quando mediadas por um diálogo sensível. A expressão “experiências que propiciam experiências” foi evitada por sua possível ambiguidade.

Segundo Larrosa (2001), dando sequência, a experiência é aquilo que se passa, acontece. Nesse sentido, com base em suas palavras, acredita-se que essa definição também se aplica às relações estabelecidas entre a criança e as mídias, com foco no audiovisual contemporâneo. Se tudo o que se ouve e vê é transmitido de forma a não tocar ou marcar a criança, as interlocuções entre ela e a mídia tornam-se apenas mais um evento trivial, algo que simplesmente "aconteceu por aí".

Pesquisar um aplicativo no celular, baixá-lo e em seguida deixá-lo de lado para procurar algo que a instigue mais é muito diferente de um acontecimento que se transforma em experiência. Este último, por sua vez, ocorre quando a criança encontra algo que utiliza para expandir sua visão de mundo, seus conhecimentos, saberes e processos criativos, atribuindo a esse ato significados mais profundos. Memórias consolidadas por diferentes vias sensoriais tornam-se, então, pontos de partida para novos passos no campo da aprendizagem, configurando-se como elementos fundamentais para todo esse processo.

Então, o que tocaria as crianças? As marcaria profundamente? Talvez, algo na linguagem que lhe é própria.

Por exemplo, se a criança pesquisa hoje como criar uma animação, é porque, em algum momento de sua vida, foi impactada por uma obra que a marcou profundamente.

Rodrigues (1999) considera a experiência como algo que:

(...) capacita o seu possuidor para compreender sempre novas situações, ainda não experimentadas, a partir de uma sabedoria adquirida que fornece modelos e esquemas de comportamento razoáveis adequados às diferentes situações da vida (...), (RODRIGUES, 1999, p.3).

Fazendo uma retomada e uma relação entre a concepção de experiência proposta por Larrosa (2001) e, agora, por Rodrigues (1999), importa esclarecer que, embora apresentem

diferenças em suas definições da palavra, suas ideias podem se complementar ou dialogar ao se pensar nas ações que a criança realiza com os objetos tecnológicos. Quando o corpo consolida memórias a partir de experiências, essas memórias tornam-se, de maneiras distintas, propulsoras na condução de aprendizagens e aventuras tecnológicas.

A partir de *ser tocada* e transformada de alguma forma, conforme aponta Larrosa, esse *constructo de experiências*, ao ser pensado pela linha de Rodrigues, orienta variadas e mais plausíveis ações do indivíduo. Enquanto o primeiro autor entende a experiência como algo que "chegou" e possivelmente **concluído**, o segundo a percebe como um processo em **constante movimento**, para novas experimentações, que se articulam entre si. Talvez, pudéssemos tomar a ideia de experiências de Rodrigues mais como um processo em si de aprendizagem, ocasionalmente com genuínas experiências.

Nenhuma das duas perspectivas se anulam ou reivindicam a exclusividade de uma verdade absoluta. A abordagem de Rodrigues, ao tratar a experiência como corrente, permite inferir que a partir do momento em que a criança entra em contato com uma experiência inicial, a *posteriori*, ela se torna progressivamente mais equipada com modelos e esquemas de comportamento que a direcionam para outras ações subsequentes, em um encadeamento contínuo. Já a concepção de Larrosa, ao tratar a experiência como concluída, sugere que certos acontecimentos podem transformar tão profundamente o corpo que, mesmo que não se repitam em sua totalidade, deixam marcas permanentes. Essas marcas capacitam o indivíduo a criar ferramentas, obras de Arte ou outros constructos que dignifiquem e elevem sua posição. Por outro lado, essas experiências transformadoras podem se tornar apenas memórias epifânicas, resgatadas como referência para buscar algo similar ou reinterpretado.

Abaixo, seguem três ideias de como a mediação tecnológica do contexto atual pode afetar o imaginário da criança (arcabouço de imagens/memórias), tanto nas produções que consome quanto nas que cria, bem como em sua capacidade ampliada no uso dessas ferramentas.

É interessante destacar que, nesse desenrolar:

(...) pelo facto de ser um conjunto de saberes fundados no hábito, a experiência depende dos mecanismos da memória, da capacidade de rememoração que os humanos possuem, da capacidade de rememorar, no presente, o passado e de prever o futuro, a partir da rememoração presente do passado (RODRIGUES, 1999, p.5).

Ao se impressionar com um desenho animado, por suas nuances, formas, cores e narrativas, a criança pode experimentar uma comoção conjectural que a leva a buscar ferramentas ou aplicativos para criar suas próprias animações. Aplicativos como o *Stop Motion Studio*, disponível no Play Store dos celulares, oferecem uma experiência instigante e criativa, distante da monotonia ou do fazer reiterativo. Essas ferramentas possibilitam uma ação mais contemplativa, reflexiva e exploratória, utilizando objetos encontrados em casa para transformá-los em animações que dialogam com o fantástico, seus desejos ou até mesmo seus amigos.

O interessante é que qualquer objeto, por mais insólito que pareça, pode se transformar em material para uma animação: uma vassoura pode ganhar vida e mover-se sozinha pela casa; potinhos que seriam descartados podem virar personagens que escalam paredes; roupas, flexíveis e coloridas, podem estabelecer comunicações fílmicas com a própria criança. As possibilidades são infinitas, cabendo às memórias interagirem e se rememorarem continuamente durante o ato criativo.

Nesse contexto, observa-se que “não apenas um meio molda a construção comunicativa da realidade, mas uma variedade de meios dessemelhantes (...)” (HEPP, 2014, p. 53), que operam de forma interconectada em prol do objetivo proposto. Assistir pela TV, explorar aplicativos no celular ou tablet, navegar na internet do computador, pesquisar vídeos ou objetos viáveis para produções artísticas — tudo isso integra um processo cumulativo (HEPP, 2014, p. 53), entrelaçando mídias e dialogando com diversos outros campos de conhecimento.

Na experiência que a criança tem com o que assistiu e com sua própria criação, ela percebe que o vivido a constitui como sujeito em “(...) um conjunto de coisas indiscutíveis, tais como a certeza” de sua existência, da “existência dos outros e da existência dos objetos e dos fenômenos do mundo natural” (RODRIGUES, 1999, p. 4). Esse processo a transforma de espectadora e contempladora em uma fazedora criativa.

Como outro exemplo, é possível observar que sua curiosidade em aprender alguma coisa — como manusear dispositivos digitais, desenhar ou montar algo — a direciona para tutoriais encontrados no YouTube, que, por sua vez, viabilizam o contato com novas ferramentas tecnológicas. O aplicativo citado pode fazer parte dessa busca por conhecimento, experiências e produtos. Ela pode aprender a desenhar melhor um personagem ou a sombrear com seus lápis novos, ampliando suas habilidades e repertórios. Pode aprender um idioma novo, a fazer dobraduras, a propor histórias em quadrinhos, a dançar ou, tocar algum instrumento.

De forma geral, no aventurar dos estudantes, ao imergir no aprendizado dentro do campo do audiovisual, todo o trabalho pedagógico feito em aula contribui para uma formação autônoma, crítica e criativa, permitindo que tracem seus próprios caminhos na Arte. Bergala (2013, p. 7), refletindo sobre pesquisas na internet, questiona: “Mas o que se vai buscar e por quê?” E, prontamente, responde: “No YouTube, só se acha o que se busca”. Crianças que aprendem com maior independência, que navegam em busca de possibilidades artísticas para suas produções, inevitavelmente encontrarão algo que as auxilie e complemente cognitivamente. Essas são pontes construídas aos poucos: de um filme assistido em sala de aula a um diálogo com colegas na internet, ou a um olhar mais atento sobre o que foi visto ao lado dos pais.

Uma outra oportunidade de expansão dos conhecimentos seria o ato de jogar/brincar com o **Kinect Dance**. Enquanto a criança dança, ouve a música e tenta imitar os movimentos projetados na tela, suas ações tornam-se mais conscientes em relação ao próprio corpo e, tão rapidamente, ela se sente instigada a criar. Por vezes, essa experiência a leva à produção de *videoperformances*, que, mais uma vez, demandam um conhecimento e uma interação com os objetos tecnológicos necessários para alcançar a plenitude da obra desejada.

Nesse devir, frente à multiplicidade comunicativa do mundo midiático, acredita-se que a criança “(...) incorpora-o no seu próprio ser, leva-o ou transporta-o consigo, não estando por isso completamente determinada pelos estímulos que dele recebe” (RODRIGUES, 1999, p. 8). Ela pensa, é ativa, apropria-se do que lhe apraz e, a partir dos estímulos recebidos, direciona suas conjecturas para qualquer área de conhecimento que lhe desperte interesse.

Na relação com obras de Arte que envolvem o corpo, como o ato de dançar e performar, instauram-se “(...) ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (MARQUES, 2007, p. 36), tornando-nos seres mais conscientes de nós mesmos e dos outros. Além disso, reconhece-se que “(...) cada processo criativo é inédito e requer uma diferente construção de corpo (...)” (MENDES, 2008, p. 97), seja na apreciação ou no ato criativo. Essa relação se expande para outras perspectivas de ação, incluindo novas ferramentas e plataformas.

De forma geral, compreende-se que a mediação tecnológica, com foco nos processos de mídias — especialmente a audiovisual —, pode e deve ser inserida na sala de aula como mais uma proposta docente. Esse recurso, fruto da fusão do áudio e da imagem e gestado pela ascensão tecnológica, valida-se como um objeto artístico e uma possibilidade de aprendizagem significativa para a criança. Ela não é mais passiva frente aos meios, mas sim uma exploradora

curiosa, distinta das gerações anteriores, considerando as novas oportunidades midiáticas. Nesse processo, o papel do Educador torna-se fundamental, assumindo a função de "chave mestra". Além de trazer variadas conformações artísticas para a escola, ele deve direcionar o aperfeiçoamento do olhar discente, tornando-o mais crítico, capaz de olhar para além da imagem e do som.

São as interações entre os produtos audiovisuais e a mediação educativa que proporcionarão uma aprendizagem significativa no ambiente infanto-juvenil, conectada à história da criança e ao contexto em constante evolução, moldado pelas inovações tecnológicas e pelos meios de comunicação, dos quais elas também fazem parte. Entretanto, ainda persistem vestígios de abordagens educacionais unidimensionais, bem como uma falta de preparo para lidar com as diversas mídias, tanto por parte da gestão escolar quanto do corpo docente. Muitas vezes, essa limitação decorre da ausência de saberes específicos sobre esses aspectos, restringindo o diálogo com os pais às reuniões escolares.

Infelizmente, a educação bancária e a falta de habilitação para trabalhar com outras mídias ainda são realidades. Contudo, cabe ao adulto da relação — o mediador das informações — minimizar essas interiorizações unidirecionais, fortalecendo os processos de diálogo entre criança, mídias e professor. À medida que essas interações se consolidam como estruturas fortes, a possibilidade de informações inócuas impactarem o pequeno estudante diminui. Ele passa a ter mais ferramentas para absorver e criticar o que lhe é apresentado, tornando-se um sujeito cada vez mais ativo, pesquisador e questionador dos meios.

3.7 “Aquele cara que fazia desenhos bugados”: uma proposta surrealista

Embora a proposta abordada neste subtítulo trate de questões mais amplas envolvendo desenhos animados e os desenhos realizados pelas crianças, o trabalho educativo com Naruto será discutido detalhadamente no capítulo 5, com foco em suas contribuições específicas para a aprendizagem em Arte.

Para Izquierdo, o ato criativo se assemelha a “(...) tropeçar com alguma coisa (...)” e, mais do que isso, “bem-aventurados são aqueles que se dão conta disso e a partir daí elaboram algo novo: um quadro, um poema, um conto, uma partitura musical” (IZQUIERDO, 2011, p.127).

Salvador Dalí (1904-1989), trazendo-o como exemplificação dentro do campo das Artes Visuais, não foi diferente. Ele se lançou no mundo do fantástico, tropeçando em algo que o levou a materializar sonhos e devaneios dos mais enigmáticos, engraçados e diferentes possíveis. Suas obras, fruto de um saber técnico intrincado à realidade social e ao não real, manifestam um anseio por, talvez, viver em um mundo que não nos pertence. Essa resposta criativa — que muitos denominam “loucura” — “nada mais é do que a arte combinatória levada a novos extremos. O artista faz algo novo, algo que será uma composição de memórias, mas que não é igual à soma de suas partes” (IZQUIERDO, 2011, p.127). É o resultado do intrincamento entre prazeres, sabores, sentidos, ações e toda sorte de percepções sensoriais, por vezes intangíveis.

Dalí é um artista que, com certeza, entrou em contato com as memórias tal como elas são dentro do campo da mimese: as fotografias da realidade, os quadros do barroco, do realismo, as esculturas gregas e romanas. São inúmeros os exemplos que apontam como as memórias se aproximam do real.

Em um segundo momento, porém, no campo da criação, o artista conectou-se com memórias de seus sonhos e devaneios, e, a partir dessas reconfigurações, passou a criar seu próprio mundo. Em um vídeo de 1950, diante de um público em um zoológico, Dalí se senta diante de um hipopótamo para, a partir do real — dessa captação de elementos visuais que se apresentam como materialidade diante dele —, tecer e retecer memórias advindas do contato com o animal.

Figura 30 Salvador Dali Pintando em Zoológico



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bbey9RGZEnc>

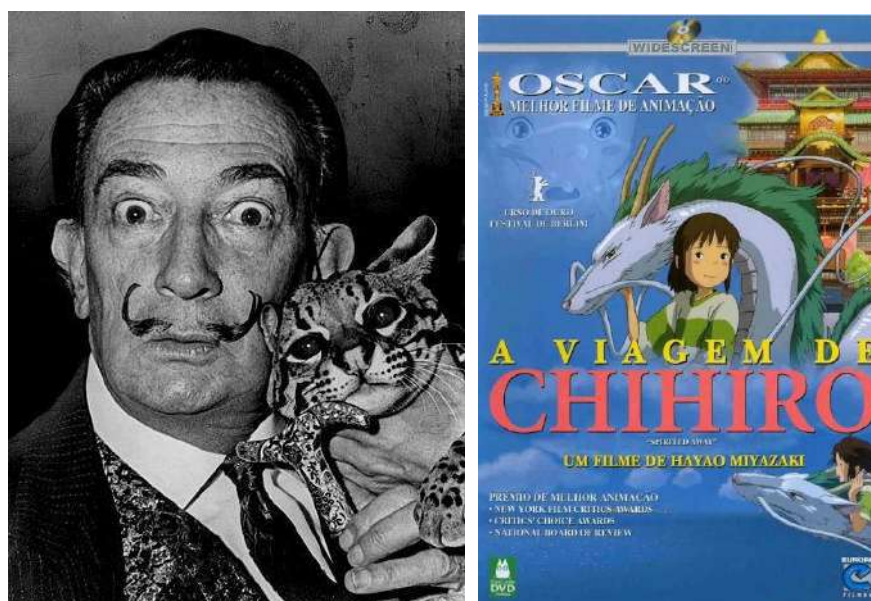
Trazê-lo para o diálogo é apresentá-lo como um produtor criativo que travava um embate constante com a realidade das imagens/memórias para criar algo novo. Para além das memórias que se fisicalizam enquanto mimese ou realidade primeira, Dalí as expandia em criações que transcendiam os limites do comum. Ele poderia ter sido apenas um guardador de memórias da realidade tal como se apresentava — as pessoas, as roupas, os edifícios, os jornais, os meios de comunicação. Contudo, escolheu uma forma diferente de representá-las: a maneira mais surreal que encontrou, quem sabe para expressar uma realidade com a qual não compactuava.

Em um estado quase demiúrgico, movido por suas vontades, cores, formas, pinceladas e pelos diversos materiais e técnicas com os quais trabalhava, Dalí compunha suas pinturas. Como disse um estudante do 2º ano do Ensino Fundamental I deste pesquisador, eram obras de aparência “bugada”.

Sim, “aquele cara que fazia desenhos bugados!”

O desenho a seguir é fruto de uma aula de Arte realizada com a temática do artista Salvador Dalí e, em outra ocasião, ainda dentro do surrealismo, com a apresentação da obra animada *A Viagem de Chihiro*, de Hayao Miyazaki.

Figura 31 Salvador Dali, à direita, e capa do DVD do Filme “A Viagem de Chihiro”.



Fonte: Disponíveis em < <https://www.artmajeur.com/pt/magazine/5-historia-da-arte/10-coisas-que-voce-provavelmente-nao-sabia-sobre-salvador-dali/330140>> e <

<file:///C:/Users/PC/OneDrive/Documents/Isac/CURSOS%20E%20FACULDADES/Artigos%20e%20livro%20PUBLICA%C3%87%C3%95ES/Coluna%20de%20revista/33%20Coluna%20de%20maio/A-Viagem-de-Chihiro-DVD.webp>>

Diante de todo esse borbulhar de imagens e desenhos — ora estáticos em tela, ora em movimento e som na televisão —, o que lhes resta de mais próximo para inspirar suas produções são os sonhos: aqueles malucos, diferentes e, até mesmo, aqueles que parecem nada a ver. Depois, o papel os aguarda, pronto para receber uma obra que, formada pelos fragmentos das memórias mais marcantes e indizíveis, transcende o real. Essa obra se evidencia como a teimosia em não reproduzir no papel apenas o tangível vivenciado.

As produções a seguir são frutos desse emaranhado de memórias, aulas e artistas. A primeira foi criada por uma criança do 1º ano do Ensino Fundamental I, e a segunda, por um estudante do 2º ano do mesmo segmento.

Figura 32 Produção feita por criança de 6 anos



Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2023

São os monstros que assustam, as casas que protegem, as árvores que oferecem o ambiente com oxigênio e alimento... Mas, desta vez, tudo em movimento, em uma profusão de imagéticas que desterritorializam o real para configurar um todo em constante devir.

O segundo desenho segue a mesma ideia, embora com uma abordagem distinta: ao contrário do anterior, as formas ganham destaque em detrimento da escolha pelo colorido.

Figura 33 Produção feita por criança de 7 anos



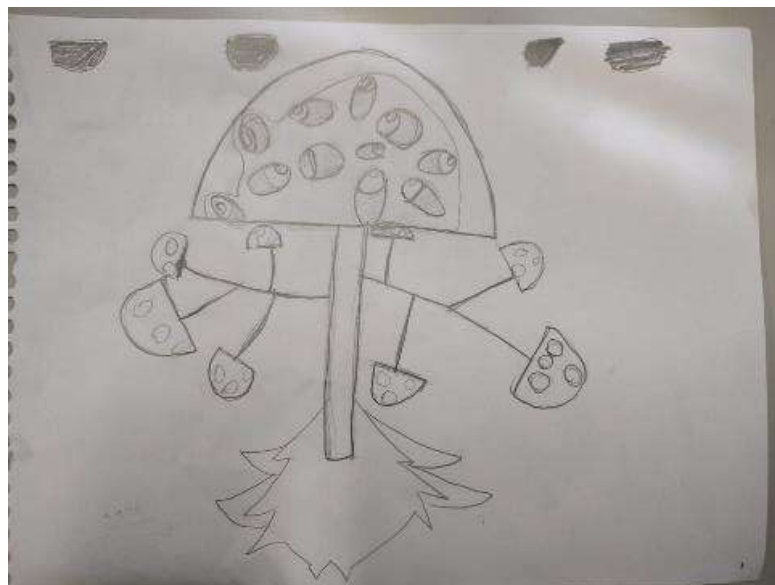
Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2023

O último desenho deixa a cargo do leitor imagético a interpretação. Seriam olhos em um cogumelo? Uma espécie de cérebro em ação, com suas inúmeras conexões sinápticas? Ou, talvez, rosas desabrochando dentro de um cogumelo gigante que, por sua vez, possui braços estendendo sua fisicalidade?

As interpretações são inúmeras. Melhor ainda, a imagem oferece uma pausa para o olhar repousar, passear, devanear e sumarizar elementos. Convida-nos a pensar em mundos e formas que, mesmo sem cores, evocam uma brincadeira infantil, um suspiro que nos transporta para um território de imaginação.

Izquierdo descreve da seguinte forma esse experienciar do artista. Para ele, o artista é, geralmente, aquele “(...) ser que se irrita com a uniformidade e a massificação cultural ou estética da sociedade que o rodeia. Mistura suas memórias e cria suas obras para se refugiar ou para se afastar de uma realidade com a qual não compactua” (IZQUIERDO, 2011, p.127).

Figura 34 Produção feita por criança de 7 anos



Fonte: Acervo fotográfico pessoal

Entrelaçando-se em um jogo contínuo, a Arte e a vida se espelham mutuamente, como se ambas conspirassem para se perpetuar em novas formas. A Arte imita a vida e a vida, que não quer perder o sabor de existir, a imita. A Arte imita as pessoas, os carros, as casas e, claro, os sonhos, os delírios, os devaneios... A vida, em seu anseio para também querer existir de maneira como nunca subsistiu, começa a imitá-la; prefigura corpos no ar ao dançar, expande mundos ao cantar a música que lhe é cara, colore o cenário no qual habita e, para cada vez mais viver em harmonia com todos e/ou tecer subterfúgios para momentos de introspecção, usa máscaras de sorrisos quando a tristeza lhe faz companhia, máscaras de prazer, e performa afetos de humanidades, mesmo quando os acontecimentos não são eles auspiciosos.

Mas onde estão os grafismos que aparecem nas produções assistidas pelos pequenos mencionados acima? Olhando de relance, as configurações dos desenhos não são idênticas às animações assistidas ou mesmo às produções de Salvador Dalí. No entanto, manifestam a ideia central das obras, impulsionando a criação para possíveis narrativas imagéticas. As experiências e memórias dos desenhos supracitados evidenciam a gênese criativa do contato das crianças com as referências trabalhadas em sala de aula, consolidando e reformulando memórias.

Na interação entre a criança e os universos das animações, percebe-se a possibilidade de que "toda percepção", aqui exemplificada pelos desenhos que ela realiza, seja “uma tradução reconstrutora realizada pelo cérebro, a partir de terminais sensoriais, e que nenhum conhecimento possa dispensar interpretação” (MORIN, 2002, p.52). Esses desenhos, por sua vez, podem ser compreendidos como registros documentais e mnemônicos, intimamente

ligados à contemporaneidade e ao arcabouço de pesquisas no campo da Arte/Educação. Eles refletem as experiências e manifestações criativas de um sujeito ativo diante do que assiste. Nesse contexto, o corpo infantil se lança nessas relações, constrói-se e reconstrói-se, transitando entre o universo fantástico e a realidade, ansioso por criar e expandir as aprendizagens imagéticas e sonoras vividas.

É fundamental enfatizar que, muitas vezes, as interações entre os pequenos e os meios tecnológicos (como aplicativos, tablets, jogos, celulares, entre outros) são vistas de forma pejorativa, sendo rotuladas como meras distrações ou interações superficiais. Contudo, essa percepção pode ser revista, desde que o trabalho do Educador esteja embasado em conceitos sólidos de Educação, Arte e Comunicação, transformando essas interações em experiências significativas e enriquecedoras.

Na imersão dos discursos teóricos, como apresentado na introdução, entrelaçando-os às práticas aqui trazidas, reflete-se sobre a animação não apenas como um objeto tecnológico, mas como uma obra singular que possui o potencial de atuar como um catalisador artístico dentro do imaginário infanto-juvenil. A criança, ao carregar consigo essas produções quase que constantemente no ambiente escolar — seja desenhando, pintando, brincando, conversando ou se expressando —, torna-se um sujeito ativo e criativo, que desvia dos moldes rígidos e engessados que perpetuam o poder sobre os corpos.

Em constante transformação, corpos interagem diariamente com inúmeras produções audiovisuais: ora dialogam, ora se estranham, ora se complementam, manifestando-se como sujeitos de ações tangíveis. Nesse processo, o corpo infantil vai se formando como um ser pensante, reativo, artístico, cultural, histórico e criativo. E, como bem pontua Bachelard, “imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova” (BACHELARD, 2001, p.3). Nesse ato de imaginar, a criança ausenta-se momentaneamente da realidade imediata, lançando-se em novos mundos e relações, para logo retornar, transformada, com novos aprendizados e criações.

E mais: ao passear por esses universos criados, sejam os de Dalí ou dos estudantes, é perceptível que “(...) a verdade nunca é subordinação do que aparece a nossos conceitos” (enquanto adultos), “a nossas ideias ou a nossos saberes, mas que é assombro diante do que permanece simultaneamente descoberto e escondido” (LARROSA, 2022, p.243).

As verdades da infância não estão subordinadas ao conceito adulto, mas são assombros que ora estão descobertos, ora escondidos, diante do papel e das inúmeras criações feitas pelas crianças.

3.8 O que alguns fãs de Naruto fazem

É notável perceber que podemos acessar as criações de alguns fãs a partir do nosso envolvimento com determinada obra — assim como também é possível percorrer o caminho inverso. Surge, então, a pergunta: o que, afinal, fazem esses fãs?

As práticas dos fãs de Naruto ilustram diferentes aspectos do conceito em discussão, densamente trabalhado no próximo capítulo, abrangendo desde criações artísticas até a formação de comunidades e transformações pessoais. Diante disso, dando sequência às elaborações sobre a animação Naruto e, mais detidamente, ao que se faz ao senti-la, vê-la e vivê-la, destaca-se uma Arte audiovisual encontrada no YouTube¹⁹. Considerando-a em paralelo com as proposições de Jenkins (2022a, p.240-241), nota-se que ela, assim como outras obras similares, representa a gênese e o processo de uma cultura participativa que se perpetua e se prolonga no tempo. Não se trata de uma perpetuação “em termos absolutos”, mas sim de um passo “(...) vital em direção à percepção de uma luta secular por comunidades de movimentos populares para obter maior controle sobre os meios de produção e circulação cultural.”

Nesse contexto, não se observam apenas pessoas que assistem, apreciam ou gostam do que foi projetado; são indivíduos que se personificam como fãs engajados, atuando de forma significativa no âmbito das produções culturais. Esse engajamento movimenta o mercado cultural e promove interconexões entre lugares e pessoas.

É esse fruir, essa interação e compartilhamento que denominaremos ***Interagente-corpóreo*** no próximo capítulo, um conceito que busca expandir a compreensão da comunidade de fãs como parte de uma corrente artística. Essa perspectiva transcende tanto a imersão na obra quanto o ato de criar, destacando a complexa relação entre corpo, arte e coletividade.

O curta-metragem analisado foi produzido pelo canal norte-americano RE:Anime, idealizado por Nik Shaw, que se declara admirador da obra original. Com 53 minutos e 29 segundos de duração, o filme nasce do desejo de criar uma adaptação que permanecesse o mais fiel possível ao enredo e à essência da narrativa que o inspira. O próprio autor afirma que preservar a autenticidade e as raízes centrais da história seria, em sua visão, o caminho mais promissor para alcançar o êxito da produção.

Além do conteúdo audiovisual disponibilizado no YouTube, o projeto também se estende para o Instagram, por meio do perfil @reanimefilms, onde são divulgados registros dos

¹⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OhtznbRRLkM>. Acesso em 18/06/2023.

bastidores, imagens de gravações e fotografias casuais dos atores que dão vida aos personagens nas cenas reimaginadas.

Embora nem o canal nem a página sejam voltados exclusivamente para Naruto, já que também apresentam personagens de outras animações, como A Lenda de Korra, One Punch Man e Avatar: A Lenda de Aang, uma análise atenta indica que Naruto constitui o principal motor das produções realizadas por Nik Shaw e sua equipe.

O filme desenvolvido abaixo, escolhido brevemente aqui, situa-se entre os episódios 77 e 87 de Naruto Shippuden, reencenando eventos e emoções centrais desse trecho da narrativa.

Figura 35 Luta de Shikamaru e Asuma contra Hidan



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

Corpos intensos, velozes, firmes, delicados e destemidos se configuram em cena, abrindo mão de suas identidades individuais para se tornarem imperceptíveis como pessoas, mas absolutamente reconhecíveis como os personagens centrais da animação Naruto. Mais do que efeitos de câmera ou manipulações visuais, é o corpo que se invoca ali — transfigurado, abstraído, recriado — em uma poética que, como destaca o responsável pelo projeto, almeja alcançar o máximo de fidelidade à obra original.

Figura 36 Shikamaru e Hidan



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

Figura 37 Kurenai molhando as plantas e presente que algo acontece com Asuma



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

As cenas tensionam as fronteiras entre vida e morte, construindo um contraponto sensível entre essas duas realidades fundamentais da experiência humana. No embate entre Asuma e Shikamaru contra Hidan, há um momento em que Kurenai, grávida de Asuma, pressente algo sombrio em relação ao companheiro, como uma intuição que antecipa o desfecho.

As sequências que se entrelaçam articulam, ao mesmo tempo, questões ligadas ao percurso da história humana e aos elementos formais da produção audiovisual, promovendo um diálogo entre memórias visuais e sonoras que resgatam fragmentos do passado dos personagens.

Abaixo, seguem algumas imagens encontradas na página do *Instagram*.

Figura 38 Atores em cena para a produção audiovisual de Naruto



Fonte: disponível em <https://www.instagram.com/reanimefilms/>

O filme aborda a condição do corpo humano que, mesmo atravessado por habilidades sobrenaturais, permanece vinculado à finitude. Não se trata de um corpo eterno, mas de um organismo que carrega em si tanto a possibilidade do existir quanto a certeza da morte — de emitir palavras, mas também de silenciar no instante derradeiro. É um corpo que se revela em ação, não por acaso, mas movido pelas memórias que o constituem e pelas experiências compartilhadas com outros em direção a um propósito comum.

Considerando esses aspectos, é possível pensar, como já discutido por Jenkins, que cada sujeito constrói sua própria mitologia individual a partir de fragmentos retirados do fluxo das mídias, os quais passam a compor os modos de compreender a vida cotidiana. A obra, portanto, vai além de sua materialidade fílmica: ela convoca lembranças que, em algum momento, integraram vivências reais. Nesse movimento, o corpo narrativo assume a forma de um dever — uma expressão artística em constante transformação.

Esse é apenas um entre os muitos exemplos de produções disponíveis na internet — especialmente no YouTube — que vão desde tutoriais de desenho dos personagens até filmes, composições musicais (incluindo brasileiras), ilustrações e pinturas amplamente compartilhadas em perfis do Instagram.

No cenário vasto e pulsante da rede, os fãs de Naruto demonstram uma notável dedicação ao explorar as possibilidades criativas oferecidas pela obra, dando origem a uma multiplicidade de manifestações artísticas que parecem não reconhecer limites.

Nesse entrelaçamento entre obra e público — envolvendo tanto pessoas de um mesmo país quanto fãs de diferentes partes do mundo, como Japão e Estados Unidos — ocorre, como já discutido por Jenkins, uma circulação contínua de saberes que se expandem e se transformam

com o tempo. Trata-se de um processo educativo potente, que escapa às formas tradicionais da escolarização, oferecendo experiências formativas mais livres, interativas e profundamente qualitativas.

A seguir, apresenta-se um breve, porém instigante, relato do autor acerca da intensidade dos saberes e trocas de conhecimentos que ocorrem entre esses dois países.

Alguns fãs norte-americanos aprenderam japonês, frequentemente ensinando-se uns aos outros à margem de um contexto educacional formal, com o objetivo de participar em projetos populares para legendar filmes de anime ou traduzir os mangás. Preocupados com as diferentes expectativas nacionais sobre os tipos de animação apropriados para crianças, os fãs de anime organizaram seus próprios grupos de classificação. Trata-se de um novo cosmopolitismo, consistente no compartilhamento de conhecimento em escala global" (JENKINS, 2009, p.169-170, tradução nossa).

Pensar sobre a atuação ativa dos fãs em suas interações com aquilo que admiram e desejam é apenas a superfície de algo muito mais profundo. Por trás dessas manifestações, há um fluxo constante de ensino e aprendizagem que ultrapassa o imaginável, revelando a magnitude que o campo midiático assumiu e o avanço progressivo da democratização do conhecimento. Dentro desse cenário, cabe ao professor não apenas observar, mas também apropriar-se dessas dinâmicas — tanto como forma de aprendizado quanto como possibilidade de guiar as buscas de crianças e jovens, integrando essas vivências de maneira significativa ao cotidiano escolar.

Como mais um exemplo, segue abaixo o rap do personagem Rock Lee, encontrado na página 7Minutoz²⁰. A canção narra, em forma de rap, a trajetória árdua vivida pelo personagem no universo das artes marciais. O canal responsável, que se apresenta com o lema “O maior canal de Rap nerd do Mundo!”, reúne uma ampla coletânea de raps que retratam as histórias de personagens diversos — de heróis consagrados a vilões marcantes.

Letras, trilhas sonoras e imagens se articulam na criação de uma linguagem audiovisual com ênfase musical, evocando tanto os feitos quanto os obstáculos enfrentados pelos personagens de Naruto e de outras animações.

²⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/@7minutoz> e <https://www.youtube.com/watch?v=XwAzVXBjvNo>. Acesso dia 18/06/2023.

Figura 39 Rock Lee quando era menor treinando artes marciais



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XwAzVXBjvNo> . Acesso em 18/06/2023

Figura 40 Rock Lee quando era menor treinando artes marciais



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

Acesso em 18/06/2023

Entre os elementos visuais e sonoros presentes no vídeo, sobressaem-se as narrativas tecidas na letra da música, que ressaltam os momentos mais intensos da trajetória de Rock Lee — tanto nos episódios adicionais (fillers) quanto nos arcos principais da animação. A composição vocaliza os sentimentos do personagem ao relembrar sua exclusão por não dominar

técnicas como *genjutsu*²¹ ou *ninjutsu*²², sua infância marcada por humilhações e a persistência que o levou a desafiar aqueles que o subestimavam, inclusive dentro de sua própria equipe.

O interessante, e que merece destaque, é que a música, densamente inspirada pela animação, não trabalha com utopias irreais quando comparada à vida real. Não é a luta vencida facilmente, os vilões que se tornam pessoas amigáveis ou os colegas de classe que sempre acolhem prontamente. Entre conquistas e perdas, risos e lágrimas, satisfações e decepções, constrói-se o corpo e a persona de Rock Lee, assim como ocorre com outros personagens. Além disso, superar com resiliência as frustrações e desilusões ao longo do caminho evidencia que alcançar um objetivo é possível, embora demande esforço e sacrifícios.

Os criadores mencionados até aqui têm como princípio fundamental a possibilidade de, assim como o público, reelaborarem “(...) os textos dos meios de comunicação, para que os materiais potencialmente significativos correspondam melhor aos interesses culturais da audiência” (JENKINS, 2010, p. 315, tradução nossa), buscando atender aos seus desejos “(...) de forma mais completa”. Suas produções também contrastam “(...) radicalmente com as motivações interessadas da produção cultural majoritária; os fãs artistas criam obras que compartilham com outros amigos fãs” (JENKINS, 2010, p. 315, tradução nossa).

A partir de um trabalho de conclusão de curso em Design da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), disponível online, torna-se possível compreender de forma mais precisa, à luz de Jenkins (2010), o papel do fã enquanto sujeito produtor de significados, tanto no instante da recepção quanto após ele. Esse sujeito, ao invés de encerrar sua experiência no conteúdo assistido, utiliza-o como ponto de partida para interpretações múltiplas — expressas, por exemplo, na forma de se vestir ou se posicionar diante do mundo. Essas construções simbólicas inevitavelmente se projetam sobre o corpo, que passa a operar como extensão direta das vivências midiáticas do fã. Como afirma Le Breton (2012, p. 65), o corpo “(...) é objeto de uma construção social e cultural,” sendo, ainda, uma “(...) espécie de íntimo companheiro de estrada do ator” (LE BRETON, 2012, p. 86).

Com o título "ANIME/MANGÁ NARUTO: Inspiração para o desenvolvimento de uma coleção de moda" (NASCIMENTO, 2021), o trabalho propõe o uso da animação como ponto de partida para a criação de uma coleção de vestuário. Nesse percurso, o fato de a autora se identificar ou não como fã da obra não se apresenta, inicialmente, como algo determinante.

²¹ *Genjutsu* refere-se a técnicas ilusórias no universo de Naruto, por meio das quais o adversário é induzido a falsas percepções da realidade, afetando seus sentidos e confundindo sua mente.

²² *Ninjutsu* diz respeito às técnicas mais amplas utilizadas pelos ninjas na série, envolvendo manipulação de energia (chakra) para realizar ataques, defesas ou habilidades diversas, como controle dos elementos, deslocamento rápido e técnicas ofensivas.

Contudo, ao longo do desenvolvimento teórico e prático do projeto, torna-se perceptível uma trajetória que sugere a formação de um corpo-fã em construção.

Talvez a criadora não compartilhe do mesmo entusiasmo que os admiradores mais fervorosos da série, mas é bastante provável que o público interessado na coleção — aquele que a consumiria ou a presentearia a outros apaixonados pela narrativa — seja composto majoritariamente por fãs de Naruto. Mesmo que a autora não se reconheça como parte desse grupo, é justamente esse coletivo de fãs que dá sentido comercial e simbólico à proposta desenvolvida.

Abaixo, seguem algumas das criações desenvolvidas por Nascimento (2021, p.79:88).

Figura 41 da esquerda para a direita, jaqueta de Sarja inspirada em Kiba, vestido e detalhe inspirado em Temari.



Fonte: Trabalho de Conclusão de Curso de Nascimento (2021)

A coleção desenvolvida foi conformada com base em “três tipos de estilos e cartela de cores”, direcionados a três públicos de fãs: “os básicos, os fashionistas e os de vanguarda” (NASCIMENTO, 2021, p.8).

Vestir peças de roupa inspiradas em séries e animações cultuadas por fãs significa, tanto para quem as utiliza quanto para os sistemas que as produzem, reconhecer que “desde o momento em que os personagens da televisão”, ou mesmo de outras mídias audiovisuais, “entram em circulação de forma mais ampla, passam a fazer parte de nossas casas e se integram ao tecido de nossa sociedade, pertencem à sua audiência e não apenas aos artistas que os criaram” (JENKINS, 2010, p. 316, tradução nossa).

No caso de Naruto, as produções artísticas disponíveis em plataformas online são vastas e diversificadas, abrangendo desde composições influenciadas pelo cubismo e modelagens tridimensionais até obras que se aproximam do realismo ou do traço estilizado característico de Masashi Kishimoto.

Figura 44 Desenho de Naruto encontrada em site de New Delhi, India



Fonte: disponível

https://www.behance.net/gallery/97146195/Naruto-%28Fan-art%29?locale=pt_BR.

Figura 43 Desenho realista de Naruto com aspectos do personagem



Fonte: disponível em

<https://www.domestika.org/pt/projects/508782-fan-art-naruto>

Figura 42 Modelagem De Naruto feita com massa de modelar



Fonte: disponível em

<https://nerdhits.com.br/anime/se-o-naruto-fosse-uma-pessoa-em-carne-e-osso-fanart-responde-a-pergunta/>

E, enquanto “aca-fan (acadêmico-fã)”, termo utilizado para designar pessoas que refletem “(...) as vertentes da academia e do fandom que vêm equilibrando ao longo da vida” (JENKINS, 2022a, p.17), o pesquisador desta tese também apresenta algumas de suas composições gráficas e pictóricas realizadas ao longo do desenvolvimento destes escritos que aqui “vos falam”.

Sem muitas delongas ou explicações, as pinturas e desenhos apresentados a seguir, forjados como Arte de fãs, fazem parte de uma coleção que foi se expandindo conforme os escritos e os achados se tornaram “aprofundáveis”, como diria Mittell (apud JENKINS, 2022a, p.175). Esse aprofundamento não se deu paulatinamente porque a obra (Naruto) carecesse de elementos que o permitissem, mas sim pelo fato de o próprio pesquisador ter se permitido adentrar profundamente nesse universo.

Figura 45 Da esquerda para a direita, Personagem Gaara, Naruto e Rock Lee.



Fonte: Acervo pessoal do autor

Aqui, parecia que o capítulo já havia se encerrado, mas surge um fato interessante na mídia que, mais uma vez, instiga os leitores e pesquisadores da cultura audiovisual e da cultura pop no Brasil: que corpos são esses transformados por Naruto? Que manifestações são essas que alcançam uma dimensão espiritual?

O caso é simples e rápido, mas não menos intrigante: durante o jogo da seleção masculina de vôlei contra a República Tcheca (01/10/2023), o jovem jogador Darlan Souza (21 anos) ²³ reproduziu os jutsus encontrados em Naruto antes de realizar os saques. Ao final, ele foi o maior pontuador da vitória brasileira, com um total de 23 pontos.

Seu corpo, suas ações e seu trabalho estavam no esporte, mas isso não o impediu de ser conformationado pela espiritualidade circundante emanada pela animação do carismático Naruto.

Entre seus movimentos, destaca-se a execução de gestos semelhantes ao jutsu bola de fogo, amplamente utilizado por Sasuke, o grande amigo do protagonista.

Naruto, enquanto personagem e entidade imagética e sonora, influencia muitas performances do viver.

²³ Disponível em < <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2023/10/01/o-que-e-o-jutsu-gesto-de-naruto-feito-por-darlan-em-jogo-de-volei.ghml>>. Acesso em 08/12/2023.

Figura 46 Darlan fazendo jutsu e sequência do jutsu encontrado na animação



Fonte: Disponível em < <https://br.pinterest.com/pin/562105597246801060/>>. Acesso em 08/12/2023.

Pode-se dizer que, mais uma vez, esse personagem adentra diversos âmbitos sociais para inspirar e conformar corpos: corpos de artistas, jogadores, professores, administradores, lutadores, entre muitos outros.

PARTE II: TORNAR-SE INTERAGENTE-CORPÓREO: CONCEITUANDO A PERSISTÊNCIA DOS ENCONTROS



Fonte: pintura realizada pelo pesquisador a partir de uma produção artística feita por fã, disponível em < <https://aminoapps.com/c/naruto-shippuden-online/page/blog/naruto-uzumaki-a-crianca-da->

Capítulo 4: IMAGINÁRIO: a corporeidade em Naruto



Capítulo 4: IMAGINÁRIO: a corporeidade em Naruto

“Quantas vezes, à beira do poço, sobre a velha pedra coberta de azedas bravas e de fetos, murmurei o nome das águas longínquas, o nome do mundo sepultado... Quantas vezes o universo me respondeu repentinamente... Ó meus objetos! Como conversamos!

(BACHELARD, 2001, p.5).

É!!! Quantas vezes, à beira do sofá ou da cadeira, em casa, murmuramos baixinho enquanto assistimos a um filme marcante... Rodeados, por vezes, de preocupações, angústias ou até regozijos diante de conquistas, mais uma vez recorremos aos filmes para satisfazer nossos anseios, para aprendermos e, quem sabe, para sermos o que ainda não somos... Imaginamos!!! Sussurramos os nomes dos personagens, os nomes dos lugares, das asas que nos levam a outros universos e, repentinamente, algo nos responde, nos conduz... Sim!!! Inúmeras vezes, frente aos episódios e subterfúgios de Naruto, a criança, o jovem e o adulto murmuram em sopros de esperança, desejando sonhar mais uma vez... Oh, que poderes tem esse personagem!!! Como conversamos enquanto assistimos às suas conquistas!!!

É nessa poética da ação imaginante que o ar surge como elemento basilar dessa experiência. A pesquisa dá sequência ao entendimento de como esse personagem permeia diversas instâncias da vida e se torna parte fundante do ato criativo nos indivíduos. O ar, que inspira e permite ao corpo acessar o santuário de imagens fluidas e leves — tal qual o próprio elemento —, impulsiona, direciona, liberta o ato imaginativo. Nada melhor do que utilizá-lo ao longo destes escritos para iluminar o vir a ser imperioso de Naruto.

Além do ar, como sabemos, existem os outros três elementos: o fogo, a terra e a água. Eles são, de fato, “os hormônios da imaginação. Eles põem em ação grupos de imagens” (BACHELARD, 2001, p. 12), que, em outros termos, são “(...) realidades psíquicas” que, em seu nascimento, em seu impulso, são, “em nós, o sujeito do verbo imaginar. Não é o seu complemento. O mundo vem imaginar-se no devaneio humano” (BACHELARD, 2001, p. 14).

Sim, os demais elementos também fundamentam o ato imaginativo. Contudo, aqui optou-se por explorar o Ar, esse “ser” fascinante que se sente, mas ninguém vê. Para percebê-lo em ação, caso não o sintamos, torna-se necessária a manipulação de outros objetos — em uma performance única em que ele, o Ar, é o direcionador e fazedor dos movimentos da ação.



Com isso, sua imagem adentra esta seção enquanto o verbo "imaginar" flexionado, materializando a imaginação e o imaginário de Kishimoto. É o repertório imagético do ar feito carne, objeto tangível, uma criação advinda de um demiurgo.

Ao abordar os três devires do corpo — estar diante de interagentes corpóreos, ter uma interação corpórea e tornar-se interagente-corpóreo — em sua relação experiencial com o filme, este capítulo utiliza Naruto como exemplo principal. Contudo, acredita-se que as reflexões aqui tecidas podem ser igualmente aplicadas para compreender fenômenos de recepção e pós-recepção de outras produções audiovisuais.

- Por que Harry Potter, mesmo após tantos anos, continua movimentando fãs?
- O que torna Dragon Ball tão enigmático a ponto de cativar fãs ávidos que o transformam em material artístico?
- Quais são os monstros, personagens e histórias que permeiam universos como Star Wars e Star Trek, evocando o infinito, o desconhecido e o além?

Esses são apenas alguns exemplos que ilustram o impacto de feitura instigantes. Embora o foco desta pesquisa permaneça em Naruto, reconhece-se que as conexões aqui exploradas possuem ressonâncias universais. Afinal, “para algumas almas, ébrias de onirismo, os dias são feitos para explicar as noites” (BACHELARD, 2001, p. 29). Por outro lado, para almas ébrias de racionalidade e realidade conflituosa e massacrante, a Arte — especialmente a animação e o cinema — surge como um acalento e, por vezes, como uma explicação para os sabores da vida.

Bachelard (2001, p. 245) afirma que o “sopro poético, antes de ser uma metáfora, é uma realidade que poderíamos encontrar na vida do poema se quiséssemos seguir as lições da imaginação material aérea”. Transformar este capítulo em um “sopro poético” talvez seja um desafio para uma pesquisa acadêmica, mas espera-se que, ao revisitar imagens dos episódios de Naruto — coletadas durante três anos de imersão nas duas sagas e seus 720 episódios —, as produções artísticas feitas pelos fãs (capítulo anterior), bem como as atividades desenvolvidas pelos estudantes do pesquisador, tanto os escritos quanto as imagéticas possam contribuir para um devaneio acadêmico e poético.

O ato de experienciar, consolidar memórias e acionar a imaginação, a partir desse repositório, torna-se parte intrínseca da corporeidade infanto-juvenil bem como do próprio pesquisador. Essa corporeidade, alimentada por Naruto e suas narrativas, encontra prolongamento em criações artísticas, brincadeiras, falas, gestos e performances.



Diretamente alinhada ao pensamento de Gaston Bachelard, a imaginação é descrita como “(...) a faculdade de formar imagens” e, antes disso, “(...) a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção”. Ela é “sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens” (BACHELARD, 2001, p. 1). Assim, entende-se que Naruto, enquanto personagem e obra, transcende suas figuras iniciais e liberta os espectadores, conduzindo-os ao campo fluido da imaginação, convidando-os a expandir suas experiências para novos horizontes.

Bachelard também observa que, na imaginação, há “(...) percepção, lembrança de uma percepção, memória familiar, hábito das formas e das cores”. Nesse processo, as imagens armazenadas no repositório imaginário ganham novos significados, cujos valores se medem “(...) pela extensão de sua auréola imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência de abertura, a própria experiência da novidade” (BACHELARD, 2001, p. 1).

Ao aprofundar a análise das imagens que configuram a animação apresentada, compreende-se que as concepções de Bachelard sobre o imaginário e a imaginação atravessam o ato de assistir, recordar e criar um trabalho artístico. Além disso, a extensão dessas imagens se qualifica no momento em que se reconhece que elas carregam uma auréola imaginária, capaz de ampliar sua abertura para ações imaginativas, abertas e criativas, proporcionando experiências inovadoras e transformadoras.

Diante das reflexões oriundas da relação da criança com o desenho animado Naruto, é possível percebê-la, bem como outras animações aqui já citadas, enquanto ferramentas enriquecedoras no ambiente escolar, especialmente no que tange à aprendizagem criativa dos que interagem com elas.

Em sua obra animada, o corpo é construído, explorado e representado em sua singularidade, mas também em suas relações com outros personagens e com a narrativa que se desenrola ao longo dos episódios. Inicialmente, como obra que contém interagentes corpóreos, Naruto inscreve memórias que são significativas nos processos de criação da criança. Quando ele ganha destaque, seja pela Dança, Música, Teatro, Pintura ou Desenho, ele se insere em um hibridismo de linguagens que transcende os territórios tradicionais da Arte, explorando questões universais atinentes à humanidade e transformando o corpo em um “inesgotável reservatório de imaginário social” (LE BRETON, 2012, p.62). Com isso, evidencia seu papel como agente de transformação e criação.



4.1 Traçando um conceito a partir da animação Naruto

O universo de Naruto transcende os limites de uma narrativa ficcional, transformando-se em um fenômeno cultural de proporções globais, capaz de conformar corpos e ações dentro da realidade tangível. Mais do que um simples conjunto de episódios, a animação tornou-se uma entidade que dialoga com identidades, valores e práticas culturais de seus fãs ao redor do mundo. Nesse contexto, dando sequência, profundamente conectado ao imaginário e à imaginação, propõe-se a explorar o conceito de interagente-corpóreo, cujas raízes emergem das interações experienciais, imaginativas, criativas e performativas fomentadas pela obra.

Primeiro, metaforicamente, sentamo-nos à beira do sofá para assistir à animação, permitindo-nos entrar em contato com os interagentes corpóreos que ela carrega. Em seguida, realizamos interações corpóreas, seja no campo das emoções, das ações ou das criações. Por fim, dependendo de como somos afetados por essa experiência, podemos nos tornar parte de algo maior: um interagente-corpóreo, em uma dinâmica contínua de troca e transformação.

A partir de episódios selecionados da animação que leva seu nome, o objetivo não é apenas ilustrar a aplicabilidade do conceito, mas também evidenciar como ele se manifesta. Naruto, como uma entidade cultural viva, torna-se o ponto de partida para compreender como a animação estimula criações, provoca reações experienciais e possibilita ressignificações narrativas e simbólicas, dando corpo e voz a novas formas de expressão.

Mente e corpo estão em constante processo de amadurecimento. Para Naruto, isso não é diferente: ele evolui, entremeando em si as energias naturais, vitais e místicas que o cercam.

Figura 47 Corpo como exemplificação do processo de amadurecimento energético e, Naruto acumulando sua energia com a da natureza. (Naruto Shippuden, episódio 156)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>



Como na imagem à esquerda acima, Naruto é apenas matéria — talvez com uma cor ou outra, com todos os membros, mas ainda sem o fôlego da vida, sem sua singularidade de fato formada. Contudo, à medida que interage com o meio — neste caso, com a natureza no episódio analisado —, marcas começam a surgir ao redor de seus olhos, indicando que algo tanto em seu exterior quanto em seu interior foi transformado. Esse constructo passa a se configurar como um reservatório inesgotável de energia, imbricando aspectos espirituais, físicos e naturais.

Para melhor explicar esse fenômeno/conceito (*Interagente-corpóreo*), não no sentido restrito da narrativa da animação, mas no contexto da corporeidade do fã em relação a ela, optou-se por propor três denominações: conter interagentes corpóreos, haver interações corpóreas e tornar-se um interagente-corpóreo. Essas denominações, apresentadas como novos termos e pilares conceituais desta tese, visam abordar **mídias narrativas ficcionais** que possibilitam transcender o mero assistir. São produções que não se encerram em uma experiência passiva — como assistir algo em uma tarde tranquila, emocionar-se e arquivar na memória, ou talvez, esquecê-la —, mas que promovem interações mais profundas e duradouras.

No desenrolar desta seção, essas definições serão detalhadas tanto sob a perspectiva teórica quanto prática. Serão examinadas à luz de teorias da comunicação audiovisual, da sociologia do corpo, da Arte e, ao menos, da educação, com o objetivo de demonstrar como essas interações se estabelecem e se manifestam. Assim, busca-se elucidar, de forma clara e fundamentada, o potencial transformador dessas obras na relação entre o corpo e os fenômenos, agora de maneira mais interligada, da experiência e memória (abordados nos primeiros capítulos), da imaginação (neste capítulo) e da criação (apresentada brevemente aqui, ao final deste, e aprofundada no próximo capítulo).

Conter **interagentes corpóreos** significa carregar na obra componentes de sons e imagens que dialogam diretamente com as subjetividades de seus espectadores. Esses elementos traçam interlocuções com o público ao longo de toda a obra ou em boa parte dela, especialmente em mídias narrativas ficcionais desenvolvidas em formatos contendo áudio e/ou visual, sejam impressos, analógicos ou, predominantemente, digitais. Entre esses formatos, destacam-se quadrinhos, filmes, animações (foco da pesquisa), séries, livros, mangás, audiobooks/podcasts narrativos, vídeos e games com narrativas. Essas mídias têm como fio condutor uma narrativa ficcional, acompanhada por sons, ritmo e conexão emocional com os personagens e/ou cenários, apresentando universos fictícios intencionalmente construídos e estruturados por seus autores. Em muitos casos — mas não em todos — esses universos são



caracterizados por elementos fantásticos, maravilhosos ou estranhos²⁴, dependendo de como o sobrenatural (ou o inexplicável) se manifesta ao longo da narrativa.

Haver interações corpóreas consiste em conjecturar consigo mesmo e com outros sobre as propostas e vicissitudes propiciadas pelo filme, seja pelo acolhimento de quem o assistiu ou por um estranhamento, construindo vivências e experiências que ultrapassam o simples ato de assistir. Esse processo pode ser entendido como um estado de imersão sensorial, que, segundo Janet Murray (2003, p.102), é “a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda a nossa atenção, de todo o nosso sistema sensorial”. Assim, a interação corpórea emerge não apenas do que é visto, mas da forma como os elementos de áudio e imagens capturam e dialogam com nossos sentidos, evocando reflexões, emoções e respostas corporais.

Tornar-se um **interagente-corpóreo**, por sua vez, acontece a partir das interlocuções estabelecidas entre obra, apreciação, apreciador e, como corolário para o nome outorgado, quando o espectador expande a experiência para além das imagens e dos sons, das telas, validando-a por meio das Artes. Esse processo evidencia a persistência do encontro entre obra e sujeito.

Há uma constância permeável entre obra e espectador: ambos se diluem um no outro em segundos, minutos, horas, anos. Em poucas palavras, seria como perguntar a alguém depois de assistir a um filme: "O que você fez após apreciá-lo? Refletiu sobre ele, sozinho ou com amigos? Copiou, criou, ou incorporou algo à sua realidade palpável? Criou ou fez suas próprias produções artísticas? O que você ainda continua a fazer após assistir a esse desenho animado há mais de sete anos?" Expandiu universos?

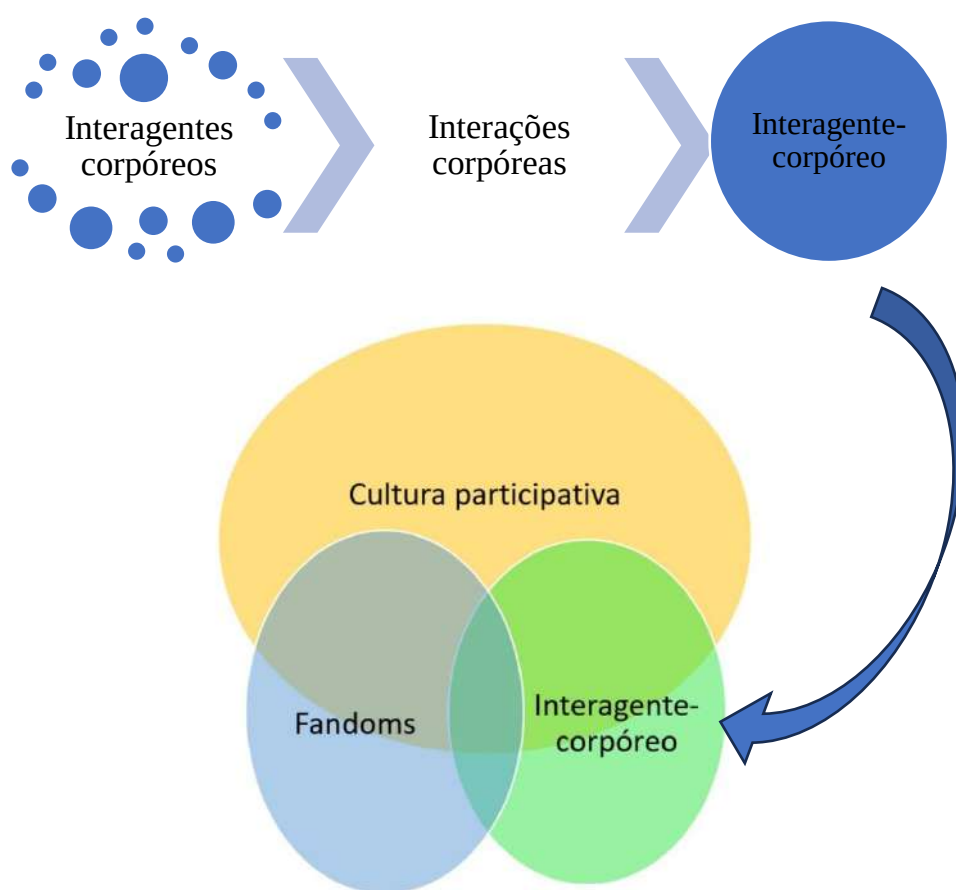
A seguir, apresenta-se uma imagem que visa ilustrar visualmente a relação entre os conceitos de Cultura Participativa, Fandoms e Interagente-Corpóreo. No diagrama, observa-se que o interagente-corpóreo emerge no ponto de interseção entre as práticas coletivas dos fandoms e os princípios mais amplos da cultura participativa. Embora compartilhe elementos com ambos os campos, ele se destaca por incorporar uma dimensão que é simultaneamente artística, estética, corporal e relacional. Assim, ao perguntar “afinal, onde se situa um interagente-corpóreo?”, visualizamos sua posição como um corpo em trânsito — que pertence,

²⁴ Segue-se aqui a conceituação de Tzvetan Todorov (Introdução à Literatura Fantástica, 2004). De forma geral, o fantástico manifesta-se na vontade de explicar ou não o fenômeno como sobrenatural, mas sem resposta fechada (por exemplo, em histórias em que um fantasma pode ou não ser real); o maravilhoso aceita plenamente o elemento sobrenatural no universo ficcional (como nos contos de fadas, com magia e seres míticos); e o estranho acaba encontrando explicações racionais para acontecimentos aparentemente sobrenaturais (como quando uma “assombração” se revela apenas um truque ou coincidência)



toca e ultrapassa os limites de cada um desses campos — sendo, ao mesmo tempo, produto e agente de um fazer sensível, compartilhado, com características e dimensões muito específicas dentro da aprendizagem, do fazer e do compartilhamento da Arte.

Figura 48 Esquema do processo de interação corpórea e sua localização dentro da cultura participativa e dos fandoms



Fonte: produção do autor

Pode-se dizer que o interagente-corpóreo se configura como manifestação artística, fazer artístico e gesto participativo que emerge de grupos de fãs. Ele representa não apenas a criação estética, mas também a resposta sensível e afetiva ao objeto de admiração, operando como construção subjetiva em trânsito, de maneira dialogada. Trata-se de uma presença que participa ativamente da circulação de saberes e afetos, acionando processos colaborativos e formas de pertencimento que ultrapassam o individual. Nesse sentido, o interagente-corpóreo é também performance e memória, expressão de identidades múltiplas e narrativas plurais,



atravessando práticas culturais, sociais e políticas com um corpo que age, sente, recorda e transforma — sempre em relação com o outro e com o mundo midiático que o cerca.

Logo, a animação *Naruto* é compreendida como um interagente-corpóreo em sua totalidade, pois transcende o simples ato de assistir. Ela convida o corpo brincante, aventureiro e criador — seja de crianças, jovens ou adultos — a agir, manifestando-se na criação de objetos artísticos, como obras nas Artes Visuais, Música, Dança, Teatro ou mesmo no audiovisual, foco desta pesquisa, além de ideias, artigos e até teses (como indicado na introdução).

Diante das próximas seções, importa esclarecer que os frames apresentados não seguem, necessariamente, a ordem cronológica dos episódios de *Naruto*. O objetivo é trazer recortes marcantes e significativos da animação para dialogar com as discussões propostas, evidenciando as multiplicidades que o corpo — animado e humano — carrega.

Ao longo dos 720 episódios, foram coletadas cerca de 1300 imagens. Essas imagens, cuidadosamente selecionadas, são apresentadas nesta tese para enriquecer as análises teóricas e práticas. Algumas são acompanhadas por reflexões que validam a pesquisa, enquanto outras são exibidas como obras independentes, permitindo que expressem sua poética sem interferências textuais. Há ainda imagens apresentadas no formato em que foram assistidas, com a tela do dispositivo exibindo minutagem, barra de informações sobre o episódio e sua qualidade técnica. Essa abordagem busca integrar a Arte animada aos grafismos e quadros visualmente trabalhados da obra.

Antes de aprofundarmos a ideia do conceito de interagente-corpóreo, iniciemos com uma breve contextualização do universo de *Naruto*, explorando seu primeiro episódio e os personagens que o acompanham ao longo de sua trajetória como criança brincante e herói. Com isso, entendendo que *Naruto* contém interagentes corpóreos, promove interações e se torna, enquanto personagem, entidade, criação artística e comunidade dinâmica de fãs, um verdadeiro interagente-corpóreo.

4.2 Um herói atemporal? Uma imersão no mundo ninja

Naruto, um desenho para o público infanto-juvenil, propõe e instiga a seus espectadores a participarem de experiências que se estendem para além do desligar o aparelho em que se assiste, concentrando e propiciando de fato diversas interações com o corpo; mãos que se movem e se cruzam, braços que se erguem e se movimentam freneticamente, corpos que



se ativam e se modificam, pupilas que se dilatam e se contraem face a magia da imaginação ao desenhar e brincar no recreio da escola... O corpo se ajusta à percepção das imagens e do áudio que impelem esse arcabouço tão ativo e imaginativo na infância a se recompor; o corpo se transforma em monstro, em herói, em animal, líder...

A criança pode consumir diversas produções audiovisuais, mas nem sempre estabelece com elas uma conexão profunda, como ocorre com muitos em relação a *Naruto*. Isso se evidencia nas representações gráficas feitas no papel, nos materiais escolares, nas camisetas e nos adereços que orbitam ao seu redor. Diante dessa simbiose entre a Arte infantil e as produções que conquistam seu imaginário, é fundamental que o professor contemporâneo compreenda que o objetivo não deve ser combater ou rejeitar o que ela assiste, mas sim estar aberto a novas proposições pedagógicas. Cabe a ele direcionar os trabalhos poéticos para que transcendam os estereótipos associados a determinadas imagéticas, promovendo o surgimento de criações artísticas.

Antes de aprofundar as interações entre professor, estudante e animação, é necessário contextualizar *Naruto* enquanto produção cultural. Criado em 1999 como mangá, foi adaptado para a animação em 2002. No Brasil, estreou no canal pago Cartoon Network em 1º de janeiro de 2007 e, posteriormente, chegou à TV aberta pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) em 3 de julho do mesmo ano (SILVA, 2012). Atualmente, *Naruto* continua atraindo um expressivo número de espectadores, que se envolvem com suas narrativas emblemáticas não apenas pela televisão, mas também por outros meios.

Seja na escola, em pinturas e desenhos apropriados e reinterpretados por crianças e adolescentes, como demonstrado em algumas pesquisas (PEREIRA, 2019; 2020; 2021), ou mesmo em camisetas, mochilas, cadernos e indumentárias usadas em cosplays, *Naruto* transita, se personifica e se materializa no cotidiano. Muitos já ouviram falar da obra, mas não se permitem conhecê-la mais a fundo, considerando os 720 episódios uma tarefa demasiada para o tempo disponível. Outros, especialmente crianças nas escolas, encantaram-se com suas imagens e os objetos que a ela fazem menção, vendo-a ocasionalmente, por vezes, de relance no YouTube ou na TV. Apesar disso, muitos a veneram como uma entidade animada que transcende as telas.

Embora ainda desconhecido por inúmeros indivíduos, *Naruto* permanece profundamente presente na vida de outros, moldando interações e imaginários. Diante disso, propõe-se, a seguir, uma análise do primeiro episódio da animação, buscando evidenciar como ele atua como portal para o fascinante universo dos ninjas — um mundo que vai além das lutas,



explorando infindáveis capacidades que, quando bem treinadas, transcendem limites e potencializam seus personagens.

A partir do processo fílmico em *Naruto*, que se acredita ser a porta de entrada para o interesse do espectador na animação, buscou-se identificar, nas cenas, sentidos sociais (como convivências e interações interpessoais) e imaginativos (o universo ninja e seus superpoderes) que são propiciados no contexto infanto-juvenil. Além disso, procurou-se compreender como essas significações se constituem à luz das teorias que abordam a interação entre sistemas visuais (como as imagens dos personagens e cenários) e sonoros (falas e trilha sonora), ainda que brevemente.

A animação narra a trajetória de Naruto Uzumaki, uma criança impulsiva e travessa que, junto de seus novos companheiros de equipe, Sakura e Sasuke, e sob a liderança do professor Kakashi Hatake, enfrenta adversários poderosos. No entanto, a relação inicial de Naruto com seus colegas é conturbada: ele nutre o desejo constante de conquistar Sakura e, simultaneamente, superar Sasuke, que é o grande interesse amoroso dela.

Paralelamente, o trio vive as dificuldades da pré-adolescência, uma fase marcada por conflitos internos e externos, além de novos desejos e desafios no convívio social. Esse período também é caracterizado pelo crescimento do senso de responsabilidade e pela definição de objetivos, enquanto os indivíduos tentam equilibrar os prazeres da infância com as demandas mais conscientes do amadurecimento. Um exemplo claro desse dilema é a postura de Naruto: uma criança que, apesar de suas travessuras e impulsividade, assume responsabilidades típicas de um adulto em formação.

Figura 49 Naruto; Sasuke; Sakura e Kakashi Hatake



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



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

O anime se inicia narrando a história de uma temível raposa de nove caudas (Kyubi) — que, a partir de Naruto Shippuden, passa a ser chamada de Kurama. Tida como invencível e temida por seu potencial destrutivo, a raposa é aprisionada pelo Quarto Hokage dentro do corpo do bebê Naruto Uzumaki para proteger a vila. Esse evento faz com que muitos que conhecem sua história passem a temê-lo e rejeitá-lo, dificultando sua aceitação no convívio social.

O primeiro episódio da série prossegue com uma das travessuras de Naruto, que, dessa vez, picha as pedras esculpidas com as cabeças dos grandes Hokages²⁵. Como punição, ele é obrigado a limpar o que fez. Durante essa tarefa, ao tentar justificar sua lentidão, revela um dos aspectos mais dolorosos de sua vida: “E daí, não tem ninguém em casa me esperando! Não estou com pressa”. Essa fala reflete sua sensação de vazio e a falta de um núcleo familiar, que justificam, em parte, suas atitudes travessas ao longo do episódio. Apesar de ser o “herói” que dá nome à animação, sua postura inicial foge dos padrões de moralidade e da “perfeição infanto-juvenil”.

A dinamicidade das imagens e o exagero das expressões faciais chamam a atenção, conferindo à narrativa um tom cômico e divertido. Ao mesmo tempo, essas características transmitem sentimentos profundos que, muitas vezes, não são facilmente expressos na vida real. Os processos imaginativos apresentados no episódio — incluindo demonstrações de raiva, desejos e anseios — refletem emoções que, em outras circunstâncias, seriam contidas para atender às normas de convivência social. Aqui, contudo, essas emoções são expostas de forma cômica, contribuindo para a singularidade e o apelo emocional da animação.

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 disso, o imaginário oferece possibilidades para um melhor agir diante de problemas. Afinal, ações realizadas sem imaginar, sem pensar previamente, podem levar à impulsividade, proporcionando reações não assertivas, fracassos inesperados e frustrações paralisantes. Em muitos casos, o ato imaginativo sobre o que poderia ter sido feito é mais saudado do que o ato impulsivo que resulta em consequências negativas.

²⁵ Hokages: Líderes supremos da Vila Oculta da Folha, responsáveis por proteger a vila e seus habitantes, além de simbolizarem o mais alto nível de força e sabedoria entre os ninjas.



Figura 50 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 na prova final de graduação para se tornar um ninja. O desafio consiste em realizar o Jutsu²⁶ de clonagem, que é a técnica de replicar seu corpo em múltiplas versões, aumentando sua capacidade de combate. Por imaturidade, sua tentativa resulta em uma clonagem defeituosa: um corpo em estado quase cadavérico, destoando completamente de sua vivacidade. Mais uma vez, ele é reprovado e não conquista sua tão sonhada bandana de ninja, o que o leva a se isolar e maquirar novas formas de alcançar sua aprovação.

A bandana, símbolo do progresso no mundo ninja, representa muito mais do que a graduação na academia: ela carrega a identidade de seu portador. Com o emblema da vila gravado em sua superfície, a bandana pode ser usada de várias maneiras — na testa, no pescoço ou até mesmo na cintura —, tornando-se um marco visual da trajetória e do pertencimento do ninja. Contudo, em alguns casos, ela também pode ser um símbolo de não pertencimento. Bandanas com o emblema riscado indicam que determinado ninja renunciou à sua vila, seja para seguir um caminho solitário ou para adentrar o mundo do crime.

²⁶ Habilidade mística utilizada pelos ninjas na animação Naruto, o Jutsu lhes confere diferentes poderes. Para realizá-lo, o ninja precisa controlar seu Chakra, que, por sua vez, é descrito como a energia elementar da vida, utilizada para executar variados tipos de Jutsus. Segundo a narrativa da animação, a arte ninja reúne a energia física proveniente das células do corpo com a energia mística, intensificada através de treinamentos e experiências. Quando esses dois chakras (energias) são misturados e canalizados em conjunto com posições específicas das mãos, o ninja é capaz de concentrá-las para realizar um Jutsu.



Figura 51 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 após sua reprovação no teste, Mizuki, um ninja com más intenções, o incita a roubar o pergaminho sagrado, alegando que ele confere grande poder e sabedoria a quem o possui. Determinado a melhorar suas habilidades, Naruto o rouba e foge para a floresta. Contudo, logo é perseguido pelos demais ninjas, que foram alertados pelo grande Hokage.

Mizuki e Iruka encontram o garoto com o pergaminho, e, durante um extenso diálogo repleto de memórias dolorosas, Naruto descobre que o espírito da raposa de nove caudas está selado dentro de seu corpo. Além disso, ele entende que esse espírito foi responsável pela morte dos pais de Iruka e pela destruição de parte da vila. Reconhecendo o sofrimento e a marginalização que Naruto enfrentou por carregar esse espírito, Iruka tenta protegê-lo das cruéis palavras de Mizuki, que busca deturpar os sentimentos do jovem ninja. De certa forma, as vidas de Mizuki e Naruto se assemelham: ambos cresceram sem os pais e fora de um convívio familiar estável.

Na luta que se segue, Naruto surpreende ao defender Iruka de um golpe fatal desferido por Mizuki, utilizando o jutsu de clonagem para vencê-lo. O jovem ninja se multiplica em diversos clones, mostrando sua capacidade e provando ao professor que é digno de receber a tão sonhada bandana, transformando-se, enfim, em um ninja.

O episódio ressalta o corpo como um constructo essencial ao ser humano, capaz de mudanças e qualificações que dependem do esforço individual diante das circunstâncias vividas. Ele é tanto a morada da mente quanto um invólucro moldável, podendo se submeter às humilhações e limitações impostas pelo meio ou se tornar um veículo de transformação e superação, permitindo que se alcance o que se almeja mesmo diante das adversidades da vida.



Um exemplo disso está nas falas constantes de Naruto, que incansavelmente reafirma seu desejo de se tornar um Hokage. Não se trata mais de uma brincadeira ou de uma vontade passageira, mas de um objetivo profundo, um anseio que, de alguma forma, impulsiona seu corpo a se transformar gradualmente para se aproximar do que tanto almeja.

4.3 Conter interagentes corpóreos

Mas, afinal, o que significa conter interagentes corpóreos?

É indubitável que “uma constelação de fatos sociais e culturais está organizada ao redor do significante corpo” (LE BRETON, 2012, p. 35). Sabendo disso, produções filmicas são construídas de forma a dialogar com essas dimensões intrínsecas ao ser humano, ao seu corpo, ao seu papel como ator social. Algumas delas se conectam mais diretamente a grupos específicos, outras se voltam a determinadas etnias ou, ainda, tentam alcançar um público mais amplo, no anseio por atingir muitos, talvez "quase todos".

A cultura do mestre e discípulo, por exemplo, é um elemento marcante no Japão e em outros contextos étnicos, conformando ações, devoções e crenças baseadas no respeito e na busca do discípulo por igualar-se ao mestre que o conduz. Jiraiya foi discípulo de Minato, que, por sua vez, era pai de Naruto. À medida que cresce, o personagem que dá nome à série se torna orientando desse primeiro, formando uma verdadeira linha de aprendizado que combina humanidade e o aperfeiçoamento das habilidades e poderes desses indivíduos.

Figura 52 Naruto chegando à Aldeia após árduo treinamento para juntar sua energia com a da Natureza. (Naruto Shippuden, episódio 163)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>



Além disso, não foi apenas seu mestre quem o definiu e guiou, mas também seus pais, que desempenharam um papel crucial para que ele se tornasse quem é. Na nossa realidade tangível, são os genes, os presentes, as fotos, as palavras e toda sorte de materialidades possíveis que os pais oferecem aos filhos para ajudá-los a se moldar como indivíduos. Já na animação, além dessas questões, Naruto contou com a peculiaridade de ter seus pais (duplos, talvez?) presentes em sua consciência, materializados através da energia que, antes de morrerem, eles selaram dentro do pequeno bebê.

Figura 53 Naruto e seus pais. (Naruto Shippuden, episódio 283)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Sua força vem tanto de si quanto de seus pais. Ela nasce de sua própria energia e das que, um dia, foram lhe concedidas, talvez para amenizar a dor de crescer sem a presença física de seus genitores. É claro que, sendo um homem e uma mulher enquanto seus pais, não seriam apenas essas figuras que poderiam moldá-lo como humano e forte, como de fato ele é. Sem se estender para outras discussões, acredita-se que dois pais ou duas mães também poderiam conceder-lhe tal energia e suporte.

A imagem, em si, destaca profundamente esse processo, revelando como cada personagem se construiu na relação próxima que teve com seu mestre. As costas de um personagem, que trilha seu próprio caminho em direção aos seus objetivos, refletem as daqueles que, mesmo ausentes na narrativa devido à morte, ainda se fazem presentes. Essas figuras, mesmo na ausência, tornam-se interagentes fundamentais na formação do seu constructo



pessoal bem como com espectadores que carregam uma narrativa de vida semelhante ao personagem.

Gaston Bachelard (2001, p. 4) afirma que, se bem escolhida, a figura inicial — seja ela uma animação, um filme ou qualquer projeção audiovisual, por exemplo — “(...) revelará como um impulso para um sonho poético bem definido, para uma vida imaginária que terá verdadeiras leis de imagens sucessivas, um verdadeiro sentido vital”. Não se trata apenas de um herói, de uma criança buscando seu lugar na sociedade ou de ninjas ansiando pelo equilíbrio pacífico de sua aldeia. A animação mencionada, assim como outras de igual relevância, convoca a criança a vivenciar experiências, consolidar memórias, impulsionando-a para um sonho poético, e por vezes, ao ato criativo. Seja por meio de desenhos e pinturas, comuns em salas de aula, ou de brincadeiras corporais, performances, danças e apresentações teatrais, essas produções transcendem o mero assistir. Elas promovem diálogos profundos e significativos, oferecendo um sentido vital que orienta a composição corporal e o repertório imaginativo, flexionando o verbo imaginar com imagens que são pessoais e profundamente significativas.

E o que seria um sentido vital, senão a própria relação humana construída em sua totalidade e em rede? Mesmo que empreendido por singularidades e indivíduos, o propósito permanece comum, necessário e urgente. Esse sentido vital é o que anima “(...) as forças criadoras da imaginação” (BACHELARD, 2001, p. 15), funcionando como uma ação que busca a harmonização contínua das energias que cercam e constituem os seres humanos — seja no campo espiritual, físico ou em tantos outros possíveis. Os sentidos vitais da obra animada carregam uma potência para o diálogo de quem a assiste.

Figura 54 Naruto e seus amigos. (Naruto Shippuden, episódio 198)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf eklablog.com/>



Não é apenas o apreciar e amar a Arte, pois, como diria Ana Mae Barbosa (2010), nazistas também o faziam; nem tampouco é apenas a expressão dos sentimentos ou da sensibilidade, em um “grito da alma”. É, verdadeiramente, tudo isso e mais: ações que vislumbrem o desenvolvimento dos sentidos humanos, da imaginação e da criatividade.

De nada adianta assistir a alguns episódios e, ao se deparar com uma cena como a mencionada acima — em que os amigos afirmam que arriscariam suas próprias vidas para salvar alguém —, permanecer adormecido pelo sentido humano, em uma sonolência intocável.

Hoje, ao lado de sua carteira, o estudante encontra heróis em suas singularidades, enquanto se diverte desenhando. À sua frente, as falas de um personagem que ele vivenciou em sua casa ao assistir a animação tornam-se presentes. Atrás de si, ele imagina os movimentos dos monstros com os quais teve contato anteriormente, que, embora não estejam mais imageticamente ali, continuam a habitar seu imaginário com interações corpóreas que o convidam a agir em relações simbióticas. Por sua simpatia, infantilidade e amadurecimento pessoal, Naruto lhes convida para seu mundo impalpável e, paralelamente, manifesta-se nas aulas, no processo de criação da criança que com ele se identifica, dialoga e troca experiências.

Um corpo, por vezes à deriva, se deixa levar pelas imagens e pelos sons. Em um sonho acordado, ele vai, conduzido por inúmeras questões instigantes apresentadas na animação. E continua...

Figura 55 Finalização do episódio 181 de Naruto Shippuden



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>



A imagem acima sintetiza essa ideia de acaso, desse devir sem uma consciência prévia do que está adiante, sem uma preparação aprofundada para o que se pode encontrar. Naruto, sobre as águas, entre ventos e nuvens, com os olhos fechados, vai seguindo conforme o que o entorno lhe oferece. E o ato de assistir, de olhar para esse ser que habita o outro lado da tela, comunga profundamente com aquilo que o personagem traz em cadeias e redes complementares, transfigurando-o, mais uma vez, em um indivíduo sem finitude. Ele segue, como já dito, conforme o frenesi das imagens e dos sons o conduz, arrebatando seus sentidos.

Ao compreender e refletir que “qualquer relação com o corpo é o efeito de construção social” (LE BRETON, 2012, p.93), torna-se possível iniciar uma análise dos elementos que interagem corporalmente com o espectador em produções fílmicas. Se o corpo é, de fato, um efeito dessa construção social, então essa materialidade, moldada por princípios de uma cultura específica e imbuída de gostos, cores, ações e tantos outros elementos de pertença, tende a ser direcionada para campos que dialoguem com essas concepções. Inicialmente, é previsível que o corpo busque pontos em comum, e, a partir deles, inquietando-se ou até mesmo incorporando-os, direcione-se a novas possibilidades de diálogo, que ultrapassem os limites das experiências iniciais.

A nomeação do corpo, “quando é possível, traduz de imediato um fato do imaginário social”. Assim, é provável que os elementos mais comumente envolvidos entre ele e a produção fílmica sejam os responsáveis por estabelecer uma conexão mais assertiva. E, o que torna esse processo ainda mais intrigante, e até mesmo desafiador para o sujeito criador, é que, “de uma sociedade para outra, a caracterização da relação do homem com o corpo e a definição dos constituintes da carne do indivíduo são dados culturais cuja variabilidade é infinita” (LE BRETON, 2012, p.30). Uma leitura direta e pouco reflexiva dessa ideia poderia levar à falsa impressão de que tais relações não estabelecem conexões consistentes entre si. Olhamos, assistimos e criamos sob a ótica, também, das nossas bases culturais.

Complementando, considera-se que para conter interagentes corpóreos, “o ser voante”, essa entidade que é o filme, a produção em si, permeada pela técnica da Arte e pela Arte da técnica, “em seu próprio sonho, declara-se o inventor de seu voo. Forma-se assim, na alma do sonhador, uma consciência clara do homem que voa” (BACHELARD, 2001, p.21). Eis aqui alguns dos princípios que permitem que uma obra ultrapasse o mero diálogo inicial com o espectador. Em um ímpeto bem-intencionado, a produção convida-o a ir além: a sair... Sair do sofá, da cama, da poltrona, do chão, da sala de cinema.



Sendo um vilão em busca de derrotar Sasuke, enquanto voa em um pássaro de argila branca, não é apenas Deidara que está nos ares, equilibrando-se em seu suporte na busca de seu alvo: é também a nossa alma de sonhador que pega carona com ele. Contudo, em vez de perseguir a maldade, somos nós que inventamos o nosso próprio voo.

Figura 56 Deidara voando em pássaro de argila. (Naruto Shippuden, episódio 124)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>

Nesse convite e na transmutação dos cenários, o aspecto positivo não reside em colocar o espectador em um estado de divagação puramente irrefreada, à deriva de devaneios efêmeros. Pelo contrário, conter interagentes significa permitir que ele tome consciência de seu estado e evoque suas mais distintas habilidades para empreender uma longa viagem. “(...) a asa imaginária é posterior ao voo” (BACHELARD, 2001, p.59). Não se começa imaginando ter asas para voar; em um primeiro momento, quando menos se espera, já se está voando, nos ares, sobrevoando os montes mais altos e os lugares mais distantes. Somente depois, em um lampejo de reflexão, surge o pensamento: talvez seja preciso uma asa para justificar o voo. E, então, voando em um sobressalto de imaginação, talvez sem asas, ou, quem sabe, sobre o pássaro de Deidara, o indivíduo imaginante já não sabe mais se é dono de asas próprias ou se é o animal criado que o impulsiona a alçar voo pelos céus.

Pode-se dizer que, no reino de uma imaginação criadora aérea, o corpo do pássaro é feito do ar que o cerca, e sua vida do movimento que o arrebatava. A imaginação, sendo ao mesmo tempo materialista e dinamista, não é, portanto, de alguma forma coisista (BACHELARD, 2001, p.69).



Alguns chamados oferecem as passagens, fornecem o veículo, mas o passageiro, o indivíduo imaginante, muitas vezes vai apenas até o embarque. Lá, diante da dúvida, pensa demais, não se permite imaginar e acaba voltando para trás. E assim se revela a diferença entre uma solicitação que "flopa", como diriam as linguagens das mídias atuais, e uma que efetivamente engaja.

Hoje, no vasto conglomerado de informações, Arte, criações tecnológicas, diversidade humana e misturas étnicas, “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra”, preso unicamente à sua contextura social. O mais relevante é entender “o que a obra nos diz, aqui e agora, em nosso contexto, e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores” (BARBOSA, 2002, p.18-19). Nesse sentido, o engajamento dos fãs só passou a existir porque, antes de sua conformação, se estabeleceu um diálogo entre quem assistiu e a obra assistida, uma interação corpórea.

O que a obra nos disse? Ela nos convidou à mera imitação ou nos inspirou a fazer ou criar algo novo a partir dela? É nesse desenrolar que os elementos que dialogam com o corpo começam a consolidar as bases para as próximas etapas de interação.

Jenkins, “conforme Mittell”, evidencia que “os textos aprofundáveis se tornam propagáveis por meio de processos coletivos de criação de significado e de coleta de informações promovidos pelos fãs” (JENKINS, 2022a, p.177). Não se trata de uma poça rasa, onde com pouco ou nenhum esforço se alcança terra firme; nem de árvores dispersas, onde poucos passos bastam para se estar em um ambiente comum e cotidiano. Conter interagentes, à luz das reflexões dos autores citados, é oferecer mares para navegar, terras para escavar, bosques para explorar.

Como exemplos de possibilidades aprofundáveis que vão do físico ao psicológico, destacam-se as narrativas das diversas infâncias dos personagens ao longo de suas histórias. Muitas delas foram apresentadas em episódios filler²⁷, algumas reiteradas, outras projetadas como respostas para os reais motivos de determinadas posturas, além de características de personalidade e formação de caráter.

Na sequência, seguem três grandes personagens, incluindo o protagonista da série, que, por possuírem uma entidade (Bijū) aprisionada em seus corpos como verdadeiras armas de

²⁷ Episódios *filler* são episódios de uma série animada que não fazem parte da trama principal do material original, geralmente utilizados para preencher lacunas enquanto o conteúdo base, como um mangá, continua sendo produzido. Esses episódios frequentemente exploram histórias paralelas ou expandem o universo narrativo dos personagens.



guerra, eram constantemente humilhados, desprezados e julgados pela população da cidade onde viviam.

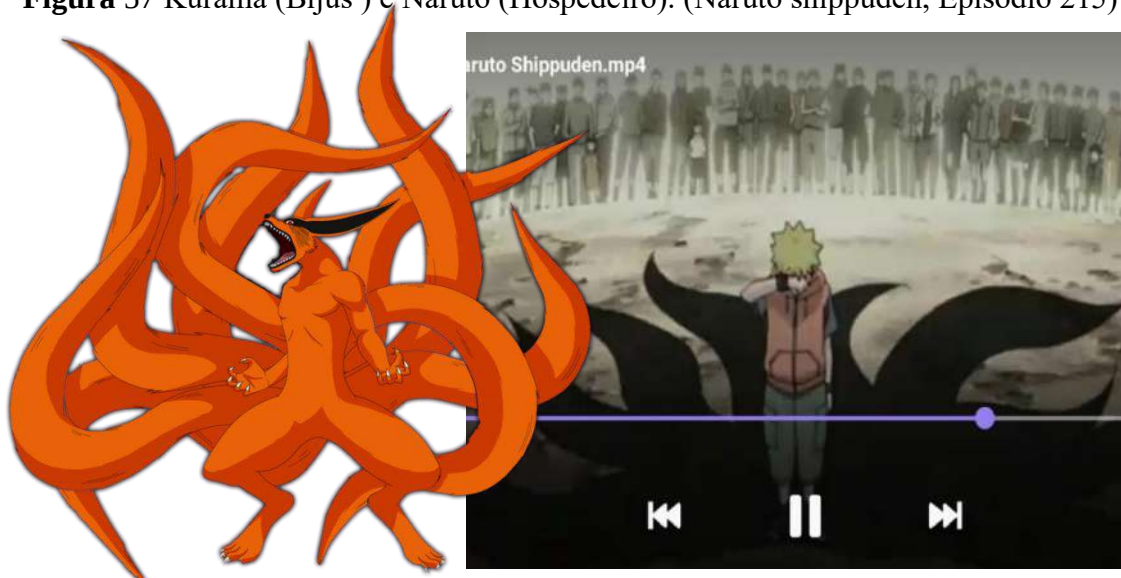
O olhar populacional não se voltava para a possibilidade de defesa que tais “armas corporais” (Jinchūrikis – indivíduos que se tornam hospedeiros de uma Bijū) poderiam oferecer, mas repousava, ao contrário, sobre a imprevisibilidade de uma revolta ou destruição iminente que essas criaturas poderiam causar caso assumissem o controle de seus hospedeiros. Como armas de governo, eram enaltecidos pela base militar de seus países, mas rejeitados por aqueles que os rodeavam.

Ao todo, existem dez Bijūs, embora apenas nove apareçam na animação como possuidoras de um corpo por longo tempo. Cada uma possui um poder, uma característica e uma história única que envolve tanto a criatura quanto seu hospedeiro. Diante dessas narrativas – e outras que se entrelaçam – torna-se compreensível como o texto animado adquire uma profundidade singular, atraindo fãs e interessados na catalogação e conjectura sobre cada ramificação dessas histórias, que partem de um ponto em comum.

Para alguns, como Gaara, o sofrimento de ser visto como um Jinchūriki o tornou amargo e destrutivo, utilizando o ódio como força para destruir tudo e todos que cruzassem seu caminho. Para outros, como Naruto e Bee, o desprezo recebido era convertido em potência para lutar contra as adversidades e buscar o bem na cidade. O perdão, que se destaca entre eles, torna-se o propulsor para apagar as memórias dolorosas do passado e, rapidamente, forjar novas lembranças, desta vez prazerosas.

À esquerda, as Bijūs, e à direita, seus hospedeiros.

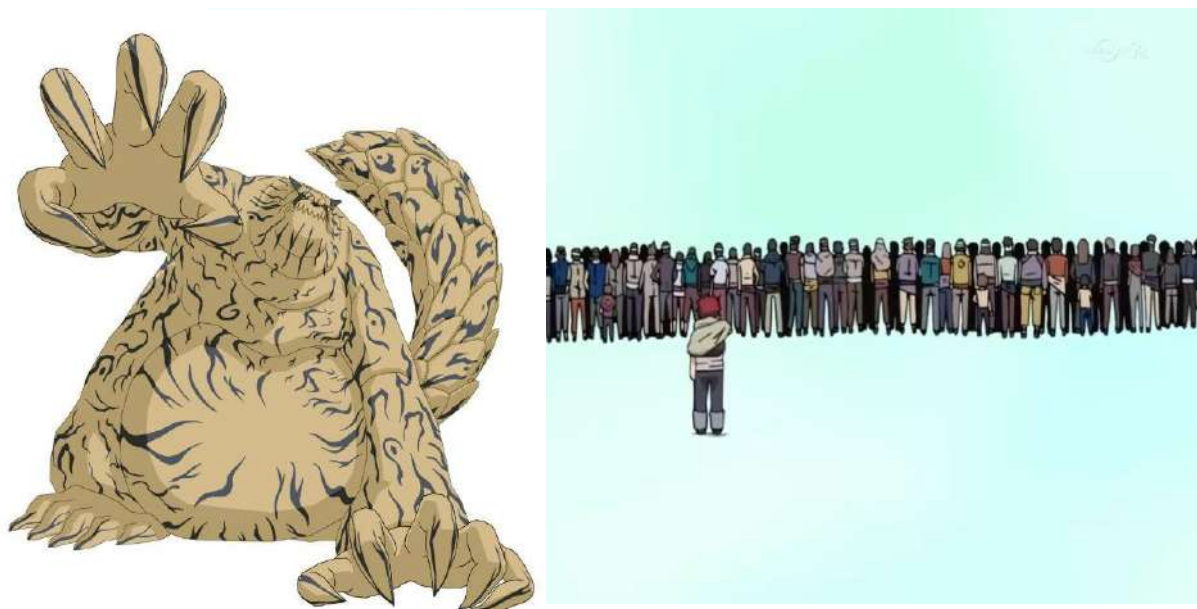
Figura 57 Kurama (Bijūs) e Naruto (Hospedeiro). (Naruto shippuden, Episódio 215)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

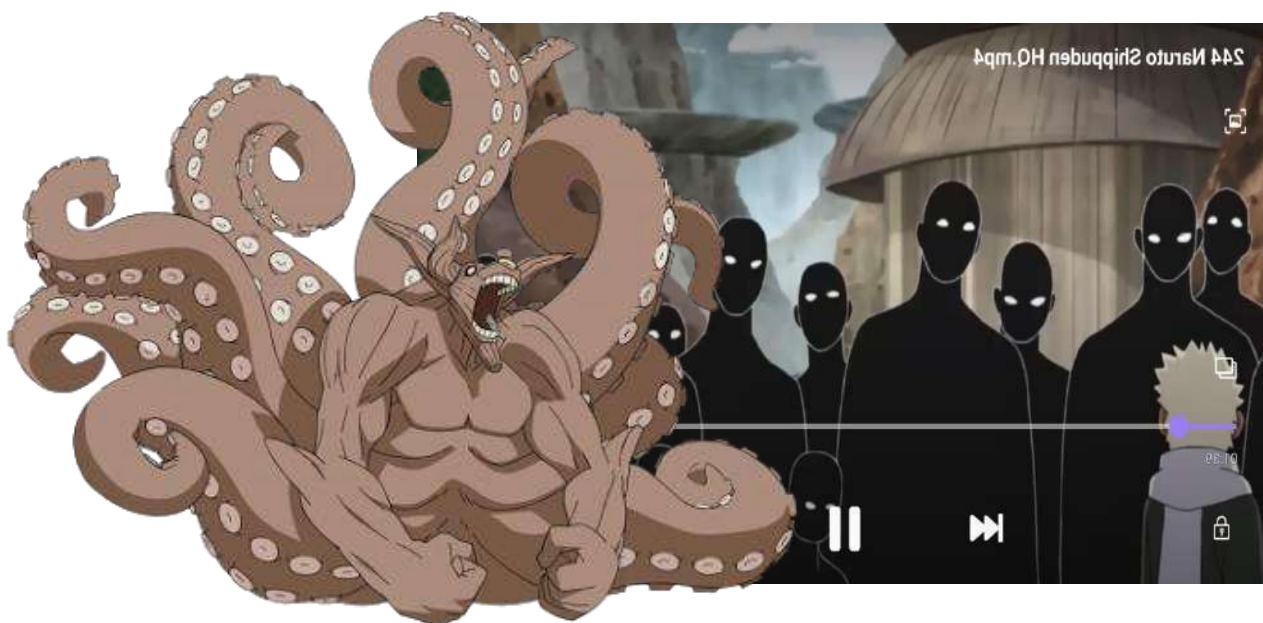


Figura 58 Shukaku (Bijūs) e Gaara (Hospedeiro). (Naruto Shippuden, Episódio 388)



Fonte: disponível em < <https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Jinch%C5%ABriki>>

Figura 59 Gyūki (Bijūs) e Killer Bee (Hospedeiro). (Naruto Shippuden, Episódio 244)



Fonte: disponível em < <https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Jinch%C5%ABriki>>

A partir da história de Gaara, uma criança que, até então, era cuidada por seu tio Yashamaru, percebe-se – mesmo pelo olhar mais direto e pouco reflexivo de quem assiste –



que sua trajetória se constitui como uma crítica social, remetendo às primeiras colocações de Piaget apresentadas no capítulo dois desta tese.

Para o autor: “de maneira geral, existe respeito mútuo em toda amizade fundada na estima, em toda colaboração que exclua a autoridade etc. Ora, o respeito mútuo conduz a formas novas de sentimentos morais, distintas da obediência exterior inicial” (PIAGET, 2016, p.49).

Durante o período em que recebia carinho de quem o criava, Gaara se mostrava uma criança amável. Apesar das dificuldades impostas pela sociedade que o rejeitava devido à sua condição como arma de governo (ainda desconhecida por ele na época), os olhares afetuosos, os sorrisos e as brincadeiras típicas de sua idade estavam presentes em seu cotidiano. Com o tempo, no entanto, por conta de um golpe triste e ambicioso, ele perde seu grande tutor. O espaço antes preenchido por amor e cuidado foi gradativamente ocupado por raiva e desgosto pela própria vida.

Yashamaru, cooptado pelo governador da cidade onde viviam, foi incumbido de ferir física e psicologicamente Gaara. Em uma tentativa dolorosa para ambos, pois ele amava profundamente o sobrinho, Yashamaru decide tirar a própria vida, deixando Gaara profundamente traumatizado. Infelizmente, o tio se tornou o que Foucault (2022) chamaria de "corpo dócil": tão moldado e submisso às ordens impostas que seu amor pelo sobrinho foi subalternizado às vontades de seus superiores.

Reiterando tal concepção, nas palavras de Foucault (2022), é dócil um corpo que:

(...) pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autômatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder” (FOUCAULT, 2022, p.134).

Para Gaara, a partir desse episódio com seu próprio tio, nada mais o fazia acreditar no amor ou na humanidade, exceto seu próprio poder e as conquistas que desejava alcançar. Ele fazia a lei e definia o que seria bom ou ruim para sua vida. No entanto, é a partir de seu contato com Naruto – um jovem que também viveu uma vida solitária e marcada pela dor da ausência de seus pais – que ele se abre à esperança de humanização. Essa relação mostra-lhe que existem conexões que transcendem o poder ou os desejos efêmeros, relações que se tornam elementos agregadores e necessários para a pacificação interior e o prazer nas interações humanas, bem como com a vida, de forma geral.

Retornando a Piaget, constata-se que, para o pleno e qualitativo desenvolvimento do ser humano, em todas as fases descritas em seus livros, o contato com o outro, mediado pelo



amor, é essencial. Essa construção de qualidade é alimentada por inúmeras ações daqueles que cuidam da criança. Não se trata, necessariamente, de uma conformação à figura paterna ou materna, mas da presença de carinho, na forma de uma imagem e semelhança que se personifica em proteção e afeto.

Logo, conter interagentes-corpóreos é incorporar, em sua essência compositiva, perspectivas e elementos capazes de ativar, retomando Ana Mae Barbosa, uma sumarização de sentidos da obra — ultrapassando o mero olhar e alcançando uma fruição mais profunda, sensível e interpretativa.

4.4 Interações corpóreas

Entendido como o princípio do fenômeno corpóreo imersivo da produção fílmica, é “somente nos despojando de todo saber e de todo poder” que “nos abrimos ao impossível” (LARROSA, 2022, p.241). Esse saber, tão necessário e que floresce na ação crítica, transitando do menor para o maior entendimento, reside na própria possibilidade de se abrir ao novo, ao diferente – ainda que este não represente uma “verdade palpável”. Trata-se de algo como as construções míticas, do homem imaginário que se vale de projeções que escapam de suas mãos para modelar sonhos, desejos e até passados, esquecidos ou não.

Assistir, despojando-se de algumas verdades e permitindo-se ser conduzido pelo filme, é mais do que uma prerrogativa: é o ponto de partida para o processo de conformação corpórea que ocorre com o passar do tempo. Naruto se tornou um fenômeno porque, em algum momento, houve pessoas que decidiram vivenciar essa animação. Deixaram de lado a ideia de que se tratava de uma produção destinada apenas a crianças, jovens para, enquanto adolescentes e adultos, assumirem “uma viagem imóvel em que as horas não soam mais, em que a idade já não pesa” (Lescure apud Bachelard, 2001, p.70), para comungar com ela algo – uma ideia, uma possibilidade, uma abertura receptiva.

Por vezes, é o nome, a sinopse, o trailer, o criador, o personagem, a imagética... São inúmeras as portas que permitem a entrada dos possíveis agitadores audiovisuais, aqueles que interagem com o corpo dos espectadores. Aqui e agora, é como se deixássemos de lado, em parte, as memórias em si, as memórias das palavras – “(...) essa grande preguiçosa que se recusa a sonhar” (BACHELARD, 2001, p.180) – para dar lugar à potência do ato imaginativo. Esse



ato, embora nasça das imagens previamente consolidadas, não se subordina a elas; ao contrário, reconfigura-as, brinca com elas e as deforma.

Em um movimento puramente livre, busca dessemelhanças e formas novedosas, destituindo-se da preguiça de sonhar para se lançar ao ar, ao vento, forjando asas no aéreo – não porque as fez, mas porque precisa desvincular-se da solidez que estabiliza seus pés e, assim, voar novamente. Em meio a um percurso de imagens que, talvez, já não sejam novas ou estupefatas, mas que “vivem da vida da linguagem viva”, acredita-se que seja necessário experimentar algo além do habitual, algo que verdadeiramente toque o espectador em seu:

(...) lirismo em ato, nesse signo íntimo com o qual elas renovam a alma e o coração; essas imagens literárias dão esperança a um sentimento, conferem um vigor especial à nossa decisão de ser uma pessoa, infundem uma tonicidade até mesmo à nossa vida física (BACHELARD, 2001, p.3).

Com isso, em uma simbiose entre a vida da linguagem e a vida das figuras, texto e frames se transformam em experiências, livres de um engessamento que as restrinja a uma única modalidade de fala. Em vez disso, entremeiam-se e complementam-se mutuamente: uma fala à outra o que sente, e a outra responde com sua própria capacidade, irrompendo narrativas, cores, formas e uma sensação de liberdade aérea no espaço.

Que maior tonicidade física há do que olhar para o passado, quando a infância traçava os primeiros caminhos em direção ao que somos hoje? Os primeiros passos, as conquistas iniciais, os choros e os sorrisos, as relações e as inúmeras aprendizagens: tudo, ao longo do tempo, foi se consolidando, se qualificando, se justificando e respondendo aos questionamentos.

Figura 60 Naruto caminhando, enquanto na mesma imagem ele aparece quando era criança, junto com Sakura, Sasuke e seu primeiro professor (Naruto Shippuden, episódio 129)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>



Os pés com os quais Naruto caminhou em sua infância são os mesmos de hoje. No entanto, os caminhos, a forma de caminhar e os passos já não o são. A criança que ele deixou para trás como materialidade – um corpo indefeso e em formação – agora persiste apenas como memória. E não como memórias preguiçosas, estocadas ou inertes, mas como agitadoras de ações, pensamentos e objetivos. A imaginação que ele carrega em si, e que emana por meio de sua própria ação humana, “(...) é o princípio de uma eterna juventude. Rejuvenesce o espírito devolvendo-lhe as imagens dinâmicas primeiras” (BACHELARD, 2001, p.47). Não se trata de um retorno ao que foi, mas de um impulso para vislumbrar o que virá, o que se almeja.

Sem sombra de dúvida, “em sua vida prodigiosa, o imaginário cria imagens, é sempre um pouco mais que suas imagens” (BACHELARD, 2001, p.2). Assim como o fazem os filmes, eles se desvinculam da “mera” técnica da Arte audiovisual, fílmica ou animada, para assumir uma potência vivencial, transformando-se em uma constância de interações.

Essas interações transcendem as já apresentadas: são mais do que os sons das narrativas faladas pelos personagens, mais do que um simples jardim, uma casa com alguns cômodos ou uma floresta com planos que mostram as árvores. Elas vão além do que se pode ver. Observa-se, por exemplo, uma ponte onde os personagens conversam e discutem possíveis ações. Mas ela não se limita à sua materialidade gráfica. Ela aponta para uma fuga imaginária, convidando o espectador a imaginar o que pode estar do outro lado, caso os personagens venham a atravessá-la.

Compreende-se, então, que a contemplação é “(...) essencialmente, em nós, um poder criador. Sentimos nascer uma vontade de contemplar que logo se torna uma vontade de ajudar o movimento daquilo que contemplamos” (BACHELARD, 2001, p.49). Dessa forma, a contemplação se transforma de um estado de simples interação para o de fato vir a ser um interagente. Não há interação sem que, a priori, haja a ação contemplativa – esse deleite dos olhos que alcança além do que está imediatamente visível ou aparente.

As imagens, em suas múltiplas dimensões, são tecidas quase como fotografias, capturadas por olhares atentos sob diversos ângulos, convidando ao ato da contemplação. Entre os exemplos que podem ser citados estão: o plano detalhe, que evidencia expressões faciais ou gestos sutis, aprofundando o vínculo emocional com os personagens; o plano geral, frequentemente utilizado para contextualizar cenas em paisagens amplas, como florestas ou vilarejos, evocando a grandiosidade ou a solidão dos protagonistas; o plano contra-*plongée*, recorrente em batalhas, que enaltece a força e o impacto dos personagens, além de ressaltar sua expressividade; e o plano médio, que privilegia as interações entre eles, criando uma sensação



de proximidade e intimidade. Além disso, destacam-se os exageros e caricaturizações, elementos frequentes nas obras de mangás e em muitas animações japonesas

Na obra de Kishimoto, não se filmam personagens em estúdios ou paisagens reais; no entanto, a construção das cenas é feita de forma tão dinâmica que transmite essa impressão. Há pausas para diálogos, para a apreciação das imagens e até mesmo para o vazio, conferindo à narrativa um ritmo que se aproxima da experiência cinematográfica convencional.

As que seguem já dizem muito sobre essa perspectiva artística construída por Masashi.

Figura 61 Frames em diferentes ângulos e detalhes de Naruto Shippuden



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>



Figura 62 Frames em diferentes ângulos e detalhes de Naruto Shippuden



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>



E, nesse processo de olhar além do visível, pela corporeidade, pelo elemento físico, material e imaterial, concreto e abstrato, “o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão” (LE BRETON, 2012, p.8). Permeável ao ar, às águas, ao fogo, à terra...

Permeável às culturas, às formas, aos deslumbramentos, às paisagens, aos caminhos que conduzem. Encontra-se, mais uma vez, predisposto a compreender o que, para muitos, é incompreensível e, talvez, nunca palpável.

O mais interessante, e de igual valor em uma realidade factual, é que “se a ordem social se infiltra pela extensão viva das ações do homem para assumir força de lei”, sem sombra de dúvidas isso se verifica também no processo contínuo da profusão e criação midiática. Considera-se, então, que esse desenrolar “(...) nunca está completamente acabado” (LE BRETON, 2012, p.9), sendo sempre passível de modificações, de desconstruções de poder para dar lugar à liberdade expressiva – artística, de lugar, de criação.

As interações são e serão abundantes, conduzidas pelas ações humanas: ora como consumo, ora como divertimento, ora como crítica, aprendizado ou reflexão. Nunca concluídas, mas, acima de tudo, mesmo frente ao negativismo de algumas, é necessário que o corpo se mantenha combativo.

Diante da produção Naruto, e pensando com Le Breton (2012), pode-se dizer que o homem e o corpo são:

(...) indissociáveis e, nas representações coletivas, os componentes da carne são misturados ao cosmo, a natureza, aos outros. A imagem do corpo é aqui a imagem em si, alimentada pelas matérias simbólicas que mantêm sua existência em outros lugares e que cruzam o homem através de uma fina trama de correspondências (LE BRETON, 2012, p.30).

É o mito, a cultura, a moral, a ética, a fisiologia, a história e tantos outros elementos que compõem esse indivíduo/homem em formação, gerando estranhamento e acolhimento, repulsa e abraços, configurando-o em um constante devir, como uma animação colorida cujas imagens estão em processo. Nesse ínterim, as interações vão se consolidando, seja no silêncio da contemplação ou no barulho da ação, ramificando-se e grudando ao corpo.

Eis aí o corpo imaginário!!!

Bachelard salienta que a viagem da mobilidade, iniciada pelo elemento Ar, não se trata apenas de reinterpretar a realidade com outros matizes ou de outra maneira. Pelo contrário, a



verdadeira viagem da imaginação é aquela que conduz o indivíduo ao “(...) país do imaginário, no próprio domínio do imaginário” (BACHELARD, 2001, p.5). Não se resume a falar sobre cenas, seres fantásticos ou os poderes que uma pessoa possa ter; é, sobretudo, levar o indivíduo a esse lugar e falar através, com e a partir deles.

Figura 63 Tenten treinando suas táticas de lutas (Naruto Shippuden, episódio 237)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>

A personagem acima, Tenten, enfrentou longos entraves em seu desenvolvimento como ninja, dedicando-se ao máximo para se tornar uma mulher guerreira. Em seu mundo, esse da imaginação animada, com o constante empenho de alguns, é possível, por meio dos pergaminhos que a cercam, invocar elementos materiais de outro espaço temporal. Durante as batalhas, ela utiliza esses pergaminhos para conjurar instrumentos diversos, essenciais para enfrentar os desafios.

Diante dessa sede de Tenten por vencer em um universo completamente imaginário (animação), pode-se traçar um paralelo com o mundo palpável. Entende-se que não basta falar sobre as ruínas de *Machu Pichu*, as ruas de Paris ou a receptividade de algumas populações africanas. Trata-se, na verdade, de levar o indivíduo a conhecer, ouvir e sentir os cheiros dessa viagem infinita. É aqui que reside a grande diferença entre uma produção fílmica que contém interagentes e interage corporalmente com seu espectador, tornando-se, com intensidade, um interagente-corpóreo – algo muito além do simples ato de observar passivamente, como algumas obras no cinema podem induzir e as que não carregam nada disso.

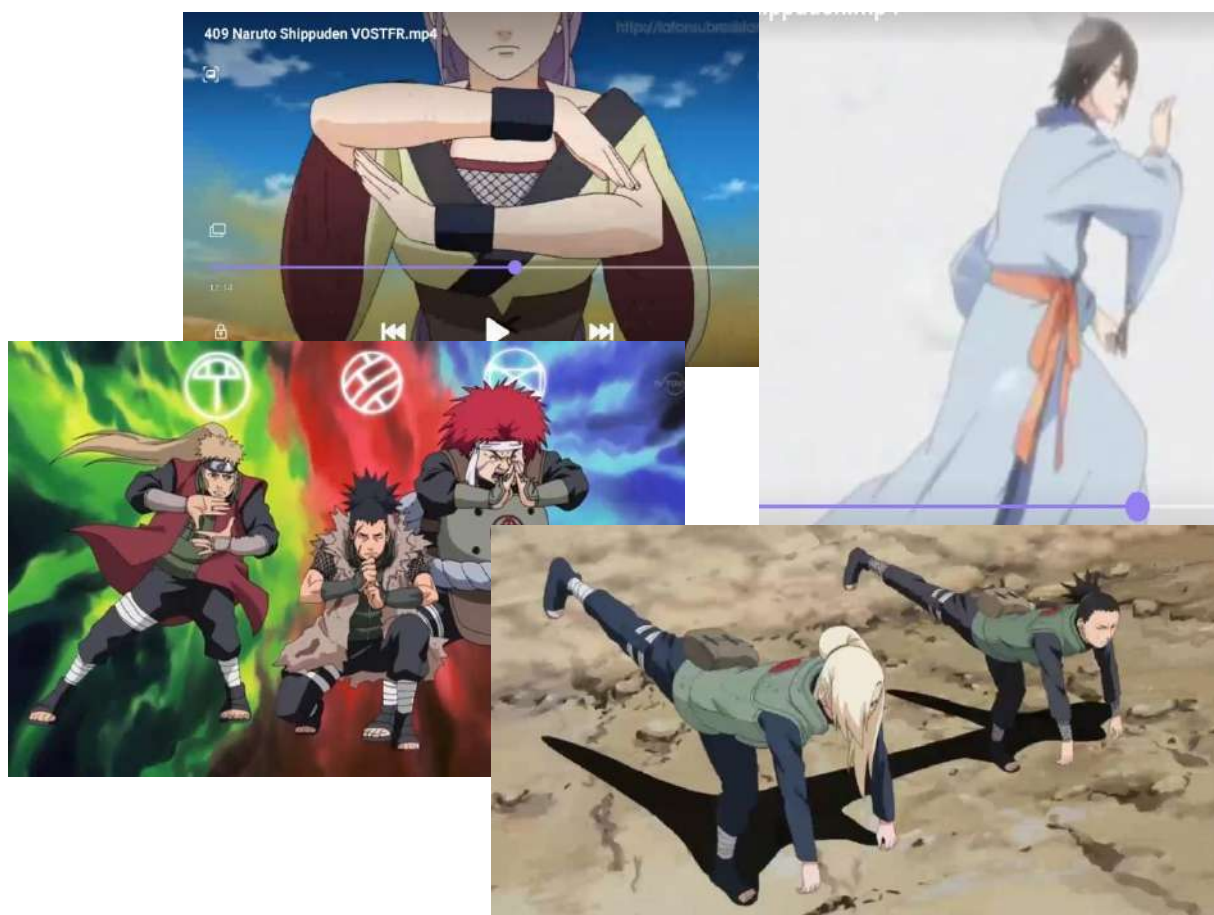
Na sequência da imaginação dinâmica, “todas as formas são providas de um movimento: não se pode imaginar uma esfera sem fazê-la girar, uma flecha sem fazê-la voar,



uma mulher sem fazê-la sorrir” (BACHELARD, 2001, p.46). Essa imaginação dinâmica, como enfatiza Bachelard, possibilita um paralelismo com as imagens animadas de Naruto. Não se trata apenas de serem animações com movimento, pois, mesmo em alguns desenhos animados, pode-se dizer que nem sempre evocam essa imaginação tão cara aos indivíduos imaginantes.

Como exemplos, podem-se citar lutas com longos diálogos, onde os personagens permanecem fixos na tela, mas seus pensamentos seguem a todo vapor, conjecturando inúmeras possibilidades de utilizar seus poderes para vencer o adversário. Há um dinamismo que se manifesta mesmo quando as figuras parecem estáticas, pois os diálogos frenéticos diante da luta conduzem o espectador a uma viagem infinita.

Figura 64 Corps em movimentos de lutas (Naruto Shippuden, episódio 104, 151, 239, 274 e 237)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Mais do que material em si, a imaginação que perpassa é, a princípio, preponderantemente dinâmica, pois as imagens trabalham com a transformação das ideias e, possivelmente, dos objetos, que podem ser considerados como o próprio corpo do



ator/personagem em cena. Tal princípio fundamenta-se na ideia central de que suas continuidades dinâmicas nada mais são do que um “voo onírico” (p.43).

Diante dessas considerações mais aprofundadas, e igualmente relevantes para a compreensão das imagéticas construídas e que propiciam novas experiências ao serem assistidas, convém, ainda que brevemente, refletir sobre o que Bachelard denomina imaginação material e imaginação dinâmica, uma vez que ambas se imbricam e tornam-se inerentes ao ato imaginativo.

Nas palavras de Voigt (2009, p.149), a imaginação material é “(...) igualmente importante na obra de Bachelard, na medida em que as formas e as matérias são elementos-chave para o trabalho da imaginação criadora”. Já a imaginação dinâmica:

(...) procura abranger o movimento como uma das principais funções da imaginação. No livro em que discorre a respeito da imaginação dinâmica, *O Ar e os Sonhos*, Bachelard afirma que uma imagem estável “corta as asas à imaginação” (Bachelard, 1990, p. 2). Em outras palavras, sustenta que a imaginação vai além das imagens que forma, e que está, necessariamente, em movimento (VOIGT, 2009, p.148:149).

Para Bachelard (2001, p.61), a matéria do ar, em si, é pobre, mas sua dinamicidade é rica, pois a liberdade que ela carrega “fala, ilumina, voa”, projetando, assim, a “trilogia do sonoro, do diáfano e do móvel”.

4.5 Tornar-se um interagente-corpóreo

O desenho animado *Naruto*, que inspira diversos grafismos criados por fãs; as produções audiovisuais de *Harry Potter*, que expandem histórias para além dos filmes e livros; e os desenhos baseados em *Dragon Ball*, explorando vicissitudes em universos paralelos, são exemplos palpáveis de como essas obras transcendem a experiência original para se tornarem interagentes em estreitas relações com seus espectadores.

São fãs, dinamicidades de fazeres e comunidades que se formam e reformulam, trazendo à tona, ainda que de maneira não estruturada, questões que dialogam e se conectam à Arte, à aprendizagem e aos conflitos, muitas vezes imersos no contexto social. Nesse processo, surgem interações e compartilhamentos marcados por um aspecto profundamente coletivizado, traçando caminhos para compreensão, aprendizagem e até mesmo para a criação de impactos



culturais mais amplos, muito semelhante ao que Henry Jenkins (2022a; 2022b) denomina *cultura participativa de fãs, cultura da conexão e cultura da convergência*. No entanto, é interessante salientar que, embora esses termos enfoquem as dinâmicas coletivas de criação, compartilhamento e interação nas comunidades de fãs, o que pode parecer semelhante à proposta aqui descrita, o conceito de interagente-corpóreo apresenta nuances que o diferenciam. Pensado dentro do campo artístico, ele enfatiza as dimensões performativas, corporais e criativas dessas interações, indo além da participação coletiva para destacar a relação íntima e transformadora entre o corpo, a Arte e a experiência dos fãs como agentes ativos, criativos e críticos.

Na conformação do interagente-corpóreo, existe uma linha tênue que separa a produção original – como quadrinhos, filmes, animações (foco desta pesquisa), séries, livros, mangás, audiobooks, podcasts narrativos, videocliques e games com narrativas – do fã e das composições artísticas criadas por ele, que por vezes, toma o próprio corpo como objeto. Esse processo é tão intrincado que, em muitos casos, torna-se difícil — ou mesmo impossível — definir onde a produção original termina e onde a corporeidade do fã e suas feitura e criações pós-experiência começam.

Assim como na Arte da performance —tema abordado mais adiante—, o devir do interagente-corpóreo permeia e compõe interterritorialidades distintas, formando uma verdadeira amálgama. Por isso, não se pode afirmar que uma obra, isoladamente, constitui um interagente-corpóreo, nem que as obras dos fãs o sejam em sua unicidade. Há uma dinamicidade entre os diferentes campos territoriais que se comunicam, dialogam, se complementam e se estendem uns aos outros.

É a produção primeira, o corpo e as configurações artísticas que emergem dessa soma, dessa mistura.

Diante dessas reflexões, compreende-se que crianças com uma relação mais intensa com produções audiovisuais, por exemplo, que se conformam como interagentes-corpóreos, estão mais propensas a desenvolver criatividade em paralelo às que não possuem esse vínculo ou que interagem de forma passiva e arbitrária, sem uma mediação clara, seja do docente ou da própria obra audiovisual. Primeiro, pela maior possibilidade de a criança estabelecer contato com produções amplamente difundidas nas redes tecnológicas; segundo, pelas pesquisas desenvolvidas ao longo de seis anos por Pereira, já publicadas em artigos e consolidadas em sua dissertação de mestrado.



Com isso, torna-se essencial estabelecer vínculos consistentes entre o que se assiste, o que é feito e o que pode ser feito, transitando entre o que de fato se realiza e o que pode ser discutido dentro da dimensão fílmica, como ilustrado no exemplo citado.

Para que haja a conformação de um interagente-corpóreo, é necessário, *a priori*, um intercâmbio entre o apreciador e a obra. Uma obra pode ou não conter interagentes-corpóreos – componentes que induzem o corpo do espectador a agir para além do encerramento do filme, do desligar da TV, do fim da bateria do celular ou da saída da sala de cinema. São experiências que se desviam da cessação, permanecendo em constante devir no próprio espectador. Ainda assim, mesmo que a obra possua interagentes, isso não garante que ela se torne um interagente-corpóreo.

Retomando ao objeto de pesquisa, em suas cores e formas, percebe-se que nada é mais desviante e propício ao diálogo com o corpo do que o constructo brincante, maleável, engraçado e peculiar que aparece em diversos episódios. É a expressão do riso, da raiva, do assombro... Manifestações faciais e corporais dos personagens que, em determinados momentos, revelam a profundidade de suas emoções e ampliam a experiência do espectador.

Figura 65 Compilação de imagens engraçadas encontradas em Naruto (Naruto Shippuden, episódio 183, 157, 197)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>

O engraçado não está apenas em ver as expressões de um personagem imitando seu susto ou sua alegria, mas em observar como essas sensações, exageradas e exteriorizadas de maneira peculiar, ressoam verdades improváveis nos espectadores. Por vezes, o susto é tão



intenso que faltam palavras, ou a risada é de "rasgar a boca". Pelo poder da Arte da animação e da técnica gráfica e sonora, a vida ganha contornos, e as produções personificam aquilo que antes eram apenas sensações, acontecimentos inomináveis. Ver-se estupefato representado naquilo que se assiste é expandir as possibilidades imaginativas das sensações, experienciadas em algum momento da vida, para a Arte das cores e do movimento.

A obra que possui tal característica passa a se tornar, ela mesma, um interagente-corpóreo, a partir do momento em que o receptor começa a agir em sua concretude, conformando ações e produções que carregam em si fragmentos mnemônicos, sejam eles visuais e/ou sonoros. Naruto comporta diversos interagentes que incitam o corpo observador a sair de sua posição passiva e se movimentar – seja imitando as ações dos ninjas, seja criando manifestações artísticas, criando vestuários, objetos, como exemplo.

São compartilhamentos, conversas e interações em comunidades, mas situados no campo da Arte, mediando e propondo ações essencialmente artísticas, levando o corpo a deambular entre as linguagens e possibilidades, onde os limites ultrapassam o céu, transitando entre os campos do imaginário e da criação. Corpos que dialogam; corpos dos personagens, dos espectadores, das obras apreciadas.

Se o possível “é aquilo que está determinado pelo cálculo de nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder” (LARROSA, 2022, p.241), este dá lugar à aventura, à imersão no desconhecido, no novo. Um interagente-corpóreo, como amálgama de todos seus protagonistas (obra, fã e suas produções) se personifica como esse impossível, buscando continuamente romper estruturas e borrar territórios que, por vezes, delimitam rigidamente existências do viver humano.

A obra primeira é o possível, o que se sabe, o que é calculável. Já as ações sociais atreladas às produções artísticas talvez sejam um pensamento do impossível, situadas no campo das ideias e da imaginação, que ao desfazer o poder e o saber da produção original, renasce da busca por um jogo experiencial. Esse jogo tem por base mais o desejo de ser aventureiro do que a convicção fixa e inflexível daquilo que, em algum momento, foi considerado improvável.

Se, porventura, as ações do sensibilizar – no sentido mais amplo da palavra – ou de criar não existissem em sua fisicalidade embasada nessa relação, a obra não poderia se sustentar como um interagente-corpóreo. Nesse caso, seria apenas mais uma produção com tais elementos, sem ultrapassá-los

Um interagente-corpóreo é ativo, híbrido, arbitrário, imprevisível, questionador, aventureiro... E mais: uma obra audiovisual ou fílmica com narrativa ficcional pode se tornar



um interagente-corpóreo tanto ao incitar o espectador a produzir algo parcialmente reiterativo a partir dela quanto ao inspirar criações genuinamente criativas.

Tornar-se um interagente-corpóreo extrapola bruscamente os campos de produção em si, compondo-se não mais de forma isolada, mas em conjunto com o próprio fã e suas feitura. Todos se tornam interdependentes para existirem, coexistirem e se retroalimentarem. Esse processo, por sua vez, pode gerar uma produção distinta, que se afaste do campo atual em que está inserida – ou, em certos casos, não.

Um deus egípcio escondido em algum lugar no Egito, por exemplo, embora exista em sua materialidade, só passa a coexistir no momento em que é encontrado. Sua existência é consolidada em memórias, seja no cérebro de quem o encontrou ou por meio de registros como fotografias, pinturas, vídeos e outras representações possíveis.

Naruto também existe de maneira dupla: não apenas por sua criação enquanto personagem, mas por sua rememoração nos diversos âmbitos sociais. Se for esquecido ou deixado de lado pelos seus fãs, ele passa a existir apenas como uma figura estática, deixando de coexistir como personagem material (no sentido de suas produções) e, possivelmente, como interagente-corpóreo. Não haveria mais, hipoteticamente, menções e criações advindas de seu universo.

Afinando a percepção reflexiva com Le Breton (2012), o existir transitando para a significação do coexistir, seria, em primeiro lugar,

(...) mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros (LE BRETON, 2012, p. 8).

Com isso, o questionamento sobre por que filmes são vistos e revisitados, acompanhados por uma corrente de produções artísticas construídas e reconstruídas a partir deles, parece se esgotar (será?) ao compreender que a produção original (o filme) ou o personagem deixa de existir apenas em sua forma inicial para coexistir nas interações corpóreas. Nesse processo, torna-se, junto aos fãs e à materialização do objeto de Arte um interagente-corpóreo.



Se o fato de existir comporta tantas questões e ações, como destacado por Le Breton (2012), então, o que seria o coexistir? Não seria, de fato, o superabundar e transcender o todo dessas explicações propostas pelo autor?

Figura 66 Compilação de imagens do corpo de Naruto em desenvolvimento técnico e energético (Naruto Shippuden, episódio 154 e 155)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>

Após os treinamentos realizados no Monte *Myoboku* (Montanha da Árvore Sagrada), onde vivem os sapos com quem Naruto e seu mestre Jiraiya estreitam laços de amizade, o jovem ninja aprende a captar a energia dos elementos naturais. Assim, além de utilizar seu próprio *chakra*, ele passa a usufruir da potência inesgotável da natureza.

À medida que seu corpo – não apenas em sua materialidade, mas também energeticamente – se dilui na natureza, esta também passa a integrar sua corporeidade. Ambos entram em sintonia de forma harmoniosa, onde nenhum causa dano ao outro; pelo contrário, retroalimentam-se mutuamente. De forma análoga, espectador (criança, adolescente ou adulto), a obra animada (Naruto) e sua comunidade de fãs também entram em relação, retroalimentando-se em um ciclo contínuo.

É como na imagem abaixo: uma energia que emana e percorre os corpos, intensificando-se nos pontos de *chakra* mais proeminentes, criando diálogos entre a energia natural e a parte externa. Parodiando a vivacidade da animação e sua conexão com a realidade,



a obra intensifica-se, criando interações e diálogos com os pontos de energia encontrados no corpo humano.

Figura 67 Energia corporal em constante movimento (Naruto Shippuden, episódio 154)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Cabe ressaltar que, para complementar a definição do que seriam os interagentes-corpóreos, não basta simplesmente dizer o que eles são; é igualmente necessário clarificar o que eles não são de fato. Foucault (2022), longe de se limitar a uma historicização das diversas instituições disciplinares e suas singularidades, empreende uma análise para localizar nelas uma série de exemplos de técnicas generalistas. Ele afirma que tais âmbitos carregam:

técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro (FOUCAULT, 2022, p.136).

Ao tratar nesta seção do conter interagentes corpóreos, das interações e do tornar-se um interagente-corpóreo, é essencial entender o corpo como um constructo em constante transformação. Ainda que, infelizmente, ele passe por demandas disciplinares ao longo de sua trajetória – na escola ou em seu desenvolvimento geral –, deve encontrar elementos que o coloquem fora de ordenanças insidiosas e dilacerantes.



Diante de uma série que tanto o comove e o convida a agir, ou de uma animação que continua ressoando em seu imaginário, o corpo do fã torna-se reincidente no ato de fazer e criar Arte. Ele já não é mais disciplinarizado, tampouco um banco de informações para o professor sacar conteúdos.

É importante compreender que esse conformar tanto do fã quanto daquele indivíduo que começa a se envolver com técnicas e expressões da Arte, predisposto a criar algo, não deve ocorrer dentro de um sistema ou ideia reguladora – algo que, queira ou não, discursos do consumo o fazem. “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos” individualiza os corpos “por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2022, p.143).

O consumismo desenfreado, por exemplo, embora aqui não se aprofunde essa problemática, opera diferentemente do que se propõe na relação entre consumo audiovisual e fã. Ele induz corpos a uma ação viciante de assistir, comprar camisetas, cadernos, roupas, chaveiros e outros produtos vinculados à obra, perpetuando um ciclo frenético e impensado. Essa lógica disciplina os corpos para, a qualquer custo, buscar, vender e gastar em nome do objeto de desejo.

No entanto, como discutido no Capítulo 2, é possível vislumbrar alternativas ao consumismo passivo, como no exemplo de crianças que criam seus próprios brinquedos em vez de dependerem exclusivamente da compra de materiais prontos. A *Beyblade* feita a partir de tampinhas de frascos de detergente, por exemplo, representa uma ressignificação criativa e autônoma, que desafia a lógica do consumo imposto.

Ainda que existam pinturas, esculturas, lugares, roupas e outras consubstancialidades derivadas da obra original, acima dessas materialidades estão, como força motriz na conformação do interagente, as intangibilidades: pensamentos, reflexões e conhecimentos que são constantemente tecidos como contribuições ao processo.

Nas interações que ocorrem entre o indivíduo e as produções das quais muito apreciam, não se observa um processo mecânico, bem articulado e restrito à disciplinarização. Para além dessas articulações, a pessoa é livre, guiada por suas vontades, e pronto para articular sua realidade com o que experiencia, transitando por diferentes territórios que lhe interessam e se moldando àquilo com que se identifica, especialmente em relação às ideias padrões de dominação.

A obra audiovisual, por exemplo, seja uma animação ou não, torna-se um interagente-corpóreo quando, em sua mais clara acepção, interage com o corpo e o faz agir, levando-o ao



ato de se apropriar, criar e de fazer parte de sua coexistência. O corpo do espectador mistura-se à obra, e esta se dissolve em sua existência como um humano racional/irracional, devaneador e sonhador. Especificamente, o desenho animado questiona, de forma direta ou indireta, os indivíduos, estimulando-os a agir de maneira mais expressiva e imaginativa em suas produções.

Tanto o personagem animado quanto seus companheiros, vilões ou outras figuras de igual ou maior relevância reforçam constantemente o foco nos objetivos e o reflexo antes da ação, contribuindo para formar crianças/espectadores mais ativas e reflexivas. Esse processo as distancia de comportamentos passivos conformados por sistemas e de obras que se perdem como apenas mais uma na multidão.

Essa interação e o experienciar tornam a obra um interagente-corpóreo, pois ela se configura como um texto aprofundável. Não de forma extenuante ou de pouco interesse, mas pelos meandros que se interconectam, formando rizomas narrativos que transcendem o mero episódio ou personagem.

Uma afirmação do professor Jason Mittell, do *Middlebury College*, nos Estados Unidos, citada por Jenkins (2022a, p.175), destaca uma ideia de extrema importância para pensar a animação *Naruto*. Segundo ele, essas produções estão vinculadas à formação de universos narrativos complexos que geram públicos engajados – ou, como ele define, um *fandom* forense. Para Mittell:

Talvez precisemos de uma metáfora diferente para descrever o envolvimento do espectador com a complexidade da narrativa. Poderíamos pensar em tais programas como aprofundáveis em vez de propagáveis. Eles incentivam uma modalidade de *fandom* forense que induz os espectadores a cavar mais fundo, sondando sob a superfície para entender a complexidade de uma história e de sua narração. (...) criam imãs de engajamento, atraindo espectadores para os mundos de histórias e incitando-os a se aprofundar para descobrir mais sobre eles (MITTELL apud JENKINS, 2022a, p.175).

Em uma pesquisa pela internet, seja por dúvidas sobre uma narrativa específica de um episódio ou detalhes de um personagem de *Naruto*, é possível encontrar o site *NarutoWiki*²⁸, que oferece uma vasta gama de informações relacionadas à animação.

Esse site, construído e alimentado por fãs, evidencia a formação de um público que vai além da passividade. Ele cria e conjectura sobre possíveis narrativas e vivências dos

²⁸ Site: <https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Categoria:Personagens>



personagens, transformando seus corpos em agentes ativos. Sua escrita não é apenas um simples digitar de palavras, mas verdadeiras escritivências que incorporam parte do aprendizado midiático e artístico adquirido através da animação.

Com mais de 700 episódios, as possibilidades de manutenção e geração de narrativas que se estendem para além dos personagens apresentados são inúmeras. Não apenas pela quantidade, mas também pela qualidade audiovisual, a animação se estabelece e se perpetua como uma obra aprofundável – no sentido utilizado por Mittell – que constantemente incita os fãs a cavarem mais fundo nas histórias e nas criações que podem emergir a partir delas. São locais, personagens e suas histórias de vida, relações, acordos, épocas: tudo faz parte das informações inseridas na comunidade.

Cada ação e uso do público dentro de comunidades de fãs e suas potencialidades representa “ativadores culturais”, elementos que “dão ao público algo para fazer” (JENKINS, 2022a, p.175). A afirmação de que a animação inspira fôlego e vontade de desenhar já foi amplamente explorada no mestrado do pesquisador; no entanto, é relevante trazer aqui alguns frames que evidenciem essa relação de maneira mais prática, artística e, sobretudo, desenhística.

Figura 68 Sai tentando controlar os sentimentos ao desenhar, e ao lado, sua invocação pronta (Naruto Shippuden, episódio 284 e 321)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Não é apenas pelo fato de Sai desenhar que ele inspira os espectadores a compor grafismos. É na magia do que ele faz que reside um dos grandes impulsionadores para a ação artística.



Durante suas lutas, o personagem utiliza tinta nanquim e pergaminhos para desenhar e invocar animais e objetos que possam auxiliá-lo nos embates. Não são as cores, mas as formas emblemáticas que ganham vida no papel e, mais uma vez, permitem a criação de novos voos imaginários.

Na primeira figura, à esquerda, Sai tenta controlar seus próprios sentimentos negativos para realizar uma técnica de selamento. Essa proeza resulta na aparição de um grande tigre, capaz de capturar os corpos de inimigos mortos que foram ressuscitados, devolvendo-os ao estado de inatividade. Para que a técnica funcione, quem a realiza deve estar livre de negatividades; caso contrário, a tentativa falhará.

O desenho surge aqui como proteção, uma emanção de sentimentos positivos. Para quem assiste, essa ação pode ser transposta para a realidade, não por meio de magia ou poderes extraordinários, mas pela essência dos sentimentos humanos.

Deparar-se com esses frames é refletir sobre o que Bachelard descreve em relação à imaginação, processo tão intrínseco à ação humana e ao homem criador. Segundo ele, “se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação” (BACHELARD, 2001, p.1).

A partir dos elementos que compõem essas imagens, percebe-se uma vasta gama de sua existência aberrante – no sentido de contrariar a norma – seja em suas cores, nos poderes e ações dos personagens, ou em suas mutações. Esses frames se libertam da realidade e da racionalidade humanas, projetam-se no ar e conduzem os espectadores em uma viagem imaginativa.

Figura 69 Naruto e Sasuke lutando na Saga Shippuden



Fonte: disponível em <https://www.uol.com.br/start/listas/os-13-jutsus-mais-legais-de-naruto.htm> . Acesso

23/07/2023

Página | 206



Naruto, quando luta contra seu grande amigo e outrora rival, Sasuke, pula, salta, lança poderes e domina elementos de sua energia vital para tentar abatê-lo. Para ele, não é aceitável que Sasuke tenha escolhido sair de sua aldeia para aprender outros tipos de técnicas de luta em busca de vingança. Com isso, a escolha do amigo o leva a travar uma grande disputa para que, de alguma forma, ele consiga fazê-lo acreditar em sua amizade e na daqueles que o esperam, mais do que na vingança em si, concretizada na ação.

Conforme o embate se desenvolve, uma explosão de figuras vai se compondo na tela, levando quem os assiste a olhar freneticamente por diferentes ângulos, circundados por cores, luzes, ações e poderes. Ao passo que lutam e concomitantemente conversam, tais presenças remetem às vivências, experiências e memórias pelas quais passaram em episódios anteriores. A imaginação está em seu devir maior em momentos como esse, trazendo a nostalgia de uma infância e pré-adolescência passadas que marcaram encontros e fazeres, como a deles. Imagens presentes e ausentes dialogam nas cenas, bem como em nossos imaginários.

Figura 70 Sasuke olhando Naruto após a luta (Naruto Shippuden, episódio 174)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Naquele instante, a retaliação movia Sasuke mais do que qualquer desejo de refletir sobre o que ele e Naruto haviam passado juntos no passado. Ao despertar primeiro após uma grande colisão de poderes, Sasuke o observa com dor, mas decide deixá-lo para trás e seguir seu instinto, rumo ao que deseja.

Tal cena, marcada por decisões abruptas e sentimentos complexos, espelha também o modo como muitos fãs se conectam à obra. O que, para alguns, pode parecer negativo, aqui se



revela como um aspecto positivo. Isso porque o pensar e o ater-se ao grupo de fãs reside na ausência de “(...) uma distinção entre artistas e consumidores; todos 'são escritores potenciais que precisam descobrir, desenvolver e promover seu talento, e que podem contribuir, mesmo que modestamente, para a riqueza cultural da comunidade" (JENKINS, 2010, p. 316, tradução nossa).

Assim, para além de uma segregação elitista de conhecimentos e conhecedores, o grupo oferece aos seus participantes a oportunidade de criar e interagir com considerações e produções distintas. Todos pertencem à comunidade e podem contribuir para ela; basta imergir no universo da obra de que gostam, trabalhar com ela e buscar conexões em seu conteúdo.

A cultura dos fãs encontra nessa dimensão utópica da cultura popular um espaço para construir uma cultura alternativa. Sua sociedade é sensível às necessidades que levam seus membros a se sentirem atraídos pelo entretenimento comercial, especialmente o desejo de pertencimento, amizade e comunidade (JENKINS, 2010, p. 318, tradução nossa).

Abrindo um parêntese, é pertinente destacar que "o grupo de fãs não demonstra que todas as audiências sejam ativas, mas sim que nem todas as audiências são passivas" (JENKINS, 2010, p. 324, tradução nossa). Logo, não se pode transformar a recepção audiovisual – seja dos fãs ou dos demais espectadores – em algo apocalíptico, como se rechaçasse completamente os meios. Tampouco é possível afirmar que a recepção audiovisual seja perfeitamente uma escola paralela que dispensa o papel do educador, assim como não se pode dizer que ela seja inteiramente danosa. É preciso considerar as conquistas dos grupos de fãs engajados, que, além de dialogarem com essas produções, desenvolvem sua própria aprendizagem como sujeitos críticos.

O homem entregue à vida acordada, aos meios que o circundam – os toques, os cheiros e as mais diversas sensações – “(...) racionaliza os seus sonhos com os conceitos da vida usual”. Ele estabelece paralelos e, por vezes, tenta justificar o injustificável. Assim, “lembra-se vagamente das imagens do sonho e”, em ações variadas, as deforma “ao exprimi-las na linguagem da vida acordada” (BACHELARD, 2001, p.26).

Após assistir a essas obras, é evidente que o ser humano não possui nenhum dos poderes nelas apresentados. Contudo, em uma espécie de deformação de seus sonhos na realidade, ele traduz essas experiências em ações do cotidiano: são as brincadeiras correndo e saltando elevações que oferecem uma sensação ampliada de liberdade do corpo e o sentir do



vento no rosto; são as gotas de água caindo sobre o corpo, seja ao se lavar ou em um banho de chuva, que evocam a imaginação de dominar a materialidade da água; é o ato de acender um isqueiro ou brincar com a chama de uma vela; é o amassar da terra ou o modelar do barro, criando novas formas, como se estivesse no controle completo desses elementos.

Essas experiências não passam de uma tentativa de sobressaltar o real, de trazer para ele parte do onírico, em um esforço de racionalizar aquilo que talvez só encontre nos sonhos e no ato imaginativo.

Essa inteligência que se conforma enquanto interagente-corpóreo expande a capacidade produtiva, que, por vezes, é individual e, em outros momentos, comunitária. Isso porque “(...) liberta os membros individuais das limitações de sua memória e capacita o grupo a agir com base em um banco maior de conhecimentos” (JENKINS, 2009, p.167, tradução nossa).

O contato tão profícuo e factual dos diversos fãs que compõem os grupos em torno da produção de Masashi Kishimoto evoca “a imaginação do material, essa espantosa necessidade de ‘penetração’ que, para além das seduições da imaginação das formas”, é capaz de pensar a matéria, sonhá-la, vivê-la ou, como aponta Bachelard, “(...) materializar” (BACHELARD, 2001, p.7-8) o imaginário que viceja.

Muito disso é evidenciado em produções artísticas trazidas mais adiante, demonstrando que não se trata apenas do que assistem, mas do que fazem com tudo isso posteriormente. Eles pensam a matéria Naruto, vivem-na como parte inerente de suas vidas e, em momentos quase epifânicos, materializam um santuário de imagens tecidas e expandidas a partir desse contato.

Metaforicamente, talvez, não é mais apenas o bloco de argila encontrado na estrada; agora, é o modelar das mãos em ação que o transforma, utilizando as capacidades da água para amolecê-lo e do ar e do fogo para enrijecê-lo após a conclusão. Isso reflete a crença de que se pode irradiar e manifestar “(...) uma lei das quatro imaginações materiais, lei que atribui necessariamente a uma imaginação criadora um dos quatro elementos: fogo, terra, ar e água” (BACHELARD, 2001, p.8).



Figura 71 Mapa dos cinco países da animação Naruto (Naruto Shippuden, episódio 197)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>

Os países da Terra, do Vento, do Fogo, da Água e do Raio não apenas convidam à imaginação baseada em uma mera lembrança dos elementos, mas efetivamente trazem sua materialidade dinâmica e poética. Esses territórios fazem emergir uma ação imaginativa que, para além dos nomes, utiliza-se da potência simbólica e funcional desses componentes.

Ah, ali está o País do Fogo! Ali vivem os habitantes do País da Terra... Não se trata apenas do território ou exclusivamente das pessoas, mas de indivíduos que, além de dedicarem suas vidas aos elementos, têm como prerrogativa dominá-los, conjurá-los e utilizá-los em seus armamentos e poderes para, quando necessário, lutar e enfrentar as intempéries da vida.

Figura 72 Gaara dominando a terra



Fonte: Imagem disponível em <https://www.antigosnerd.com/2021/03/os-mais-poderosos-entre-os-5-kages-de.html>



Diante disso, proponho alguns questionamentos instigantes, em paralelo com as considerações que Bachelard (2001, p.245) faz acerca do ar. Coloco: o devir desse interagente-corpóreo não estaria puramente na atenção dada “à exuberância poética, a todas as formas da felicidade de falar, suave, rapidamente, gritando, murmurando, salmodiando...”? Não “descobriríamos uma incrível pluralidade de sopros poéticos”?

Seria possível observar, de fato, “em ação uma economia dirigida de sopros, uma administração feliz do ar falante”?

Será que uma projeção audiovisual pode ser tão limitada que não contenha elementos capazes de agitar corpos e interagir a ponto de acioná-los para futuras ações? Ou nos falta maior atenção? Por vezes, o que nos falta? Ou o que lhes falta?

Tais são os sons da infância ou, como afirma Bachelard, “pelo menos o tranquilo sono da juventude, cuja vida noturna recebe tantas vezes um convite à viagem, à viagem infinita” (BACHELARD, 2001, p.37). Talvez noturna, ao ser assistido, mas não necessariamente um sonho. Um sono da infância... talvez não. Naruto, contudo, é um convite à viagem – uma viagem infinita que transita da infância para a adolescência e vida adulta, transformando pensamentos, ações, percursos, corpos, cores e indumentárias. Reiterando: uma viagem ao infinito!

Esse ator, espectador, criador, apreciador, leitor:

(...) abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e de valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema de referências culturais (LE BRETON, 2012, p.7:8).

Ao abraçá-lo, não significa que ele terá como consequência apenas as boas novas, as vitórias e conquistas, por mais enigmáticas que possam ser. Ao acolhê-lo, o ator também assume as lágrimas, o sofrimento e a morte. O universo se compõe de uma familiaridade que, por vezes, transborda em muitas pessoas, e, em outros momentos, carece daquele cuja presença era desejada. Abraça-se a vida no mundo, mas, igualmente, abraça-se a inevitabilidade da morte.

Focando nessa dimensão mais dolorosa, Naruto enfrentou muitas perdas ao longo de sua trajetória. Além da ausência de seus pais, a morte de seu grande mestre Jiraiya lhe deixou um vazio profundo. Vagando sem rumo pela cidade onde mora, ele carrega a dor de viver e de lidar com a perda que o mundo lhe impôs nesse momento.



Figura 73 Compilação de imagens de Naruto ao saber sobre a morte de Jiraiya (Naruto Shippuden, episódio 152)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eclablog.com/>

A realidade da morte está presente em todas as culturas, mas cada uma a aborda de maneira distinta: algumas enfrentam a perda com dor, mas acreditam que, no futuro – talvez através da reencarnação –, haverá um reencontro. Outras a percebem como um sono, um longo descanso que, no devido tempo, despertará para a vida em um paraíso. Por outro lado, há aquelas que destoam e, embora em minoria, acolhem a morte com alegria, cantos e celebrações, compreendendo-a como uma passagem para algo melhor, para outro mundo ou, talvez, para a libertação de um presente enfadonho e doloroso.

Essa dimensão real – do corpo que, inevitavelmente, precisa partir, deslocando-se como pertença viva para ser entregue à terra – é explorada de maneira aberta na animação. Mais uma vez, Naruto convoca o espectador a vivenciar o luto por uma perda e, a partir dele,



encontrar forças para traçar novas rotas. A obra evoca “(...) camadas de significado embutido em um único episódio” (JENKINS, 2022a, p.176), conjugando elementos visuais e sonoros em poucos minutos, e potencializa o transporte imaginativo para esse momento, essa sensação, o pesar. Além disso, ela permite o “(...) desembalar em um único episódio” (JENKINS, 2022a, p.177) uma realidade que, na vida cotidiana, se estende e perdura por toda uma existência.

Essa temática, articulada de forma consistente na obra, antecede e sucede o grande impacto emocional que Naruto vivenciou com a morte de seu professor e mestre. Fazendo uma breve digressão, pode-se mencionar Menma, um garoto que se tornou seu amigo e o fez chorar copiosamente na conclusão do episódio 215 da Versão Clássica. Sendo o único personagem até então mostrado dormindo em sua casa, Menma cria com Naruto um vínculo forte e emocionalmente significativo.

Figura 74 Compilação de imagens de Naruto chorando pela perda de Menma (Naruto Clássico, episódio 215)



Fonte: Episódio disponível em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Nas palavras do consternado garoto, mesmo que seu amigo já não estivesse vivo, sua promessa de comer lámen juntos, de certa forma, estava por ser cumprida. Para ele, sua palavra importava mais do que tudo.

Os dois pratos de comida e o instrumento musical que seu companheiro carregava consigo materializam, de maneira quase mágica, sua presença, confrontando a morte com a vida, e a pessoa com os objetos que a representam. Aqui, o corpo é atravessado pela dor da partida, mas também pelo regozijo no cumprimento de algo que um dia desejaram fazer juntos: cear.



À medida que, como em um ritual, Naruto se alimenta e chora, sua atual líder, Tsunade, o observa de longe. Em conversa com Shizune, comenta que ele precisa passar por esse momento, ressaltando que as lembranças ruins permanecem conosco por toda a vida, desempenhando o papel de nos fortalecer. "É assim que evoluímos!", complementa a atual Hokage.

Por vezes, as feridas, ainda que não visíveis, são intensas. Isso, porém, não significa que elas não provoquem danos ou que não incidam sobre o corpo, restringindo seu ser, fazer e parecer.

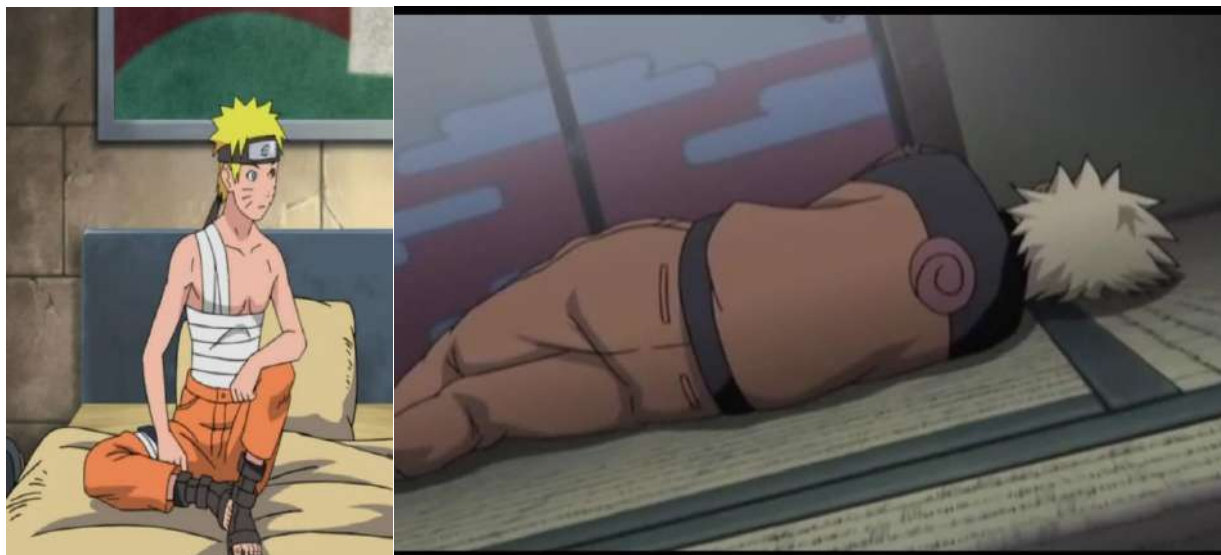
No que se refere à imaginação e ao corpo, Le Breton (2012, p.10) alerta que a primeira pode se perder “indefinidamente nesse discurso fantástico no qual o corpo se ‘liberta’, sem que saibamos bem o que acontece com o homem (seu mestre?) a quem o corpo dá, no entanto, a extensão e a aparência.” Essa perspectiva conforma uma dicotomia que, em vez de compreender as inúmeras formas do corpo, o fragmenta em categorias estanques, como se fossem entidades separadas: o corpo imaginário, o corpo memória, o corpo brincante, o corpo psicológico, entre outros. No entanto, todos esses segmentos, e muitos outros, compõem um arcabouço que, longe de ser isolado, é interconectado, dialogado, complementar e expansivo.

Na imagem à esquerda, após uma longa batalha, o corpo de Naruto exibe marcas e cicatrizes que o deixam acamado, engessado e incapaz de continuar como ninja, pelo menos por enquanto. Apesar disso, ele ainda busca forças para se recuperar e retornar o mais breve possível, custe o que custar.

Na imagem à direita, porém, após um embate, desta vez de natureza dialógica consigo mesmo e com a realidade que o cerca, seu estado já não é o mesmo. A vontade, agora, é de permanecer jogado ao chão, remoendo pensamentos e, talvez, encontrando formas de curar as feridas da mente. Nesse instante, seu corpo se vê confrontado com as barreiras da vida.



Figura 75 Compilação de imagens de Naruto machucado corporalmente (Naruto Shippuden, episódio 242 e 201)



Fonte: Espisódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

A carne, essa presença tão viva e real, após algumas machucaduras, descanso e boa recuperação, coloca-o de pé novamente para prosseguir com seus objetivos. A mente, essa presença viva e imaterial, por sua vez, o subalterniza. São diferentes os ataques que incidem sobre o corpo; no entanto, cada um, à sua maneira e intensidade, atinge uma parte específica.

Complementando as questões tipicamente psicológicas enfrentadas pelo protagonista, há um episódio que se destaca no embate mental – tão necessário e tão verdadeiro, sobretudo quando refletido à luz da psicologia e da psicanálise. Frequentemente, são inúmeras as lutas internas travadas entre o desejável e o certo, entre o impulso irrefletido e a ação ponderada, entre o bem e o mal.

No episódio 245, Naruto, ao entrar em contato com seu interior e com todas as raivas acumuladas ao longo dos anos, se percebe quase impotente diante da aparente invencibilidade de seu outro eu. Todos os ataques, pensamentos, ações e poderes são os mesmos, afinal, eles são, essencialmente, a mesma pessoa, diferenciados apenas pela consciência tranquila e o caráter preservado em Naruto – marcado pela moral e pelo amor de seus pais – em oposição ao ódio que permeia seu duplo.

Após refletir profundamente sobre como vencê-lo e, em uma conversa tocante que revisita os aspectos mais negativos de sua vida, Naruto diz à personificação de sua raiva: “Apenas se torne eu, já que você sou eu.” Com isso, ele sela o conflito ao abraçar sua outra



faceta, agradecendo-a. Assim, como cinzas que se dissipam no ar, sua persona carregada de ódio se esvanece, encerrando o embate interno.

Figura 76 Naruto abraçando seu duplo (Naruto Shippuden, episódio 245)



Fonte: Espisódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Seu corpo era jovem, alegre, potente, repleto de garra e determinação em relação aos seus objetivos. No entanto, sua consciência, até então, estava tomada por raiva, decepção e fraqueza, sentimentos que carregava há anos. Dessa vez, não era um de seus clones que, por meio de seu chakra, conseguia evocá-lo; era a personificação do que havia de mais vil em seu ser mais profundo. Caso permitisse ser vencido por ela, sua corporeidade poderia perecer, deixando o estado de positividade humana para mergulhar em um limbo sedento por vingança, desastres e ações irrefreadas.

Assim como a vida concede dores e momentos profundamente dolorosos, ela não se resume a isso. O corpo, em sua multiplicidade, também exige brincadeiras, jogos e diversão. Esse corpo é, igualmente, brincante.

Dando continuidade, cabe mencionar Kakashi, o segundo professor de Naruto, e Gaï, seu grande amigo e também professor na escola de ninjas, que embora tenham inúmeras responsabilidades e momentos que demandam grande dedicação, encontram tempo para brincar e competir entre si.

As imagens de brincadeiras poderiam ser interpretadas como próprias de crianças, mas ao colocar adultos nessas cenas, a narrativa parece atenuar os dissabores da vida adulta. Além disso, expande o momento lúdico, tão associado às infâncias, enfatizando sua importância e



necessidade de continuidade mesmo após o término dessa fase, sejam como idade ou como construções sociais.

Figura 77 Kakashi e Gaï competindo (Naruto Shippuden, episódio 219)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Outro ponto emergente discutido no tocante aos corpos que de fato importam está diretamente atrelado à figura da mulher, que não mais se limita a ocupar o espaço doméstico como resposta às imposições de uma obrigatoriedade social. Hoje, ela exerce seu poder de escolha, decide o que fazer, onde estar e com quem compartilhar sua vida.

A mulher não aparece mais como um objeto sexual, frágil e subserviente ao homem. Ela é guerreira, ninja, Hokage, líder; forte e dócil, paralelamente.

Para citar exemplos significativos que ilustram o percurso da atuação feminina ao longo da história, destaca-se Sakura, amiga e grande paixão de Naruto, até então. No início da série, como membro das missões ninjas da Aldeia da Folha, Sakura, apesar de seu desejo de contribuir, frequentemente se vê sendo protegida pelos meninos do grupo. Essa dinâmica inicial reflete, em parte, a persistência da ideia da mulher como alguém a ser protegido.

Contudo, no decorrer da animação, com o apoio de sua companheira Inu, dos demais colegas e da recém-governante da aldeia, a Hokage Tsunade, Sakura encontra forças que a impelem a se transformar em alguém que considera útil, assumindo um papel mais ativo e determinante dentro de sua comunidade.



Figura 78 Sakura e Inu treinando (Naruto clássico, episódio 15 da segunda sessão)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Mais do que nunca, o corpo da mulher deixa o status de segundo plano para alçar voos, levantar questões e construir mundos. Não é apenas o menino ou o homem que se vê e se representa a partir dos episódios; a menina e a mulher também ganham seu espaço, afirmando-se como corpos em equivalência.

Shizuka, uma personagem apresentada no episódio 235 de Naruto Shippuden, destaca-se como uma grande guerreira. Ela enfrenta e derrota diversos homens que a subestimam ou que cruzam seu caminho de forma negativa. Sua relevância não se limita à sua beleza ou à atuação como mais um indivíduo, mas reside em sua sagacidade, determinação e performance ao lutar por seus objetivos.



Figura 79 Lembranças de Tokiwa sobre sua amiga Shizuka (Naruto Shippuden, episódio 235).



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Abaixo, Tsunade, mais uma grande guerreira que, ao lado de Jiraiya e Orochimaru, foi e continua sendo considerada uma das lutadoras mais fortes, reconhecida como lendária. Suas ações são incisivas, reflexivas e assertivas, sempre executadas com precisão diante das demandas que se apresentam.

Figura 80 Tsunade em posição de luta



Fonte: Episódios disponíveis em <https://criticalhits.com.br/anime/este-seria-o-resultado-de-uma-luta-entre-itachi-uchiha-e-tsunade-senju-em-naruto/>



Dando sequência e, por outra ótica não menos importante – e que, de tão forte e profunda, torna o corpo quase em estado de ocultação –, estão as tecnologias que, expressivamente ou não, passam a compô-lo.

São próteses, órteses... Recursos para ouvir mais, andar mais, ver mais, experienciar mais. É claro que essas tecnologias não devem ser tomadas como algo completamente negativo, considerando os enormes benefícios que oferecem ao corpo, sobretudo para aqueles que perderam membros, nasceram sem eles ou enfrentam alguma limitação física.

Pain, um personagem de destaque na animação, cujo auge ocorre entre os episódios 152 e 175, utiliza bastões de chakra implantados de maneira semelhante a piercings, conectados a seis cadáveres. Esses bastões permitem que ele manipule os corpos como se fossem extensões de si mesmo, fazendo-os falar e agir conforme sua vontade.

Seu corpo original, debilitado e incapaz de se movimentar livremente, projeta-se a longas distâncias, planejando e concretizando seus anseios por meio da manipulação dos corpos que controla. Ele permanece em sua redoma, afastado do mundo físico em sua totalidade, mas, ao mesmo tempo, também está lá fora, agindo remotamente através de suas "marionetes" corporais.

Figura 81 Pain e seus amigos conversando sobre suas futuras ações. (Naruto Shippuden, episódio 125)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

As tecnologias empregadas pelo personagem, bem como o ambiente frio e sombrio em que habita junto aos demais integrantes de sua grande organização criminosa (Akatsuki), desvelam-se de maneira simbiótica, reintegrando-se mutuamente. Esse cenário simboliza,



provavelmente, a ausência de vida e humanidade diante de um mundo dominado pela mecânica, pelos ferros, pelos metais e pelas construções humanas. Nos momentos em que aparecem, há a sensação de que o homem se empenhou tanto no desenvolvimento de grandes avanços tecnológicos que, no ápice desses conglomerados, acabou por perder-se e se interconectar a eles de forma irreversível. O homem, então, passa a se dissolver e desaparecer na rede tecnológica, não necessariamente porque desejou, mas pela insensatez de colocar seu corpo à deriva.

Em sequência, levantando mais duas questões relevantes, emergem alguns questionamentos: quem nunca, em algum momento da vida, se sentiu em dúvida sobre quem realmente era? Quem nunca enfrentou dificuldades em aceitar-se?

No duelo entre Itachi (à esquerda) e Kabuto (à direita), este último – que, ao longo de muitos episódios, foi aliciado e conduzido a atos de maldade em sua busca por poder – é aprisionado por uma espécie de hipnose conhecida como Izanami²⁹. Essa técnica, criada pelos membros do clã Uchiha (os que possuem os olhos vermelhos), é realizada por Itachi. A única forma de Kabuto escapar desse encantamento é reconhecer-se e aceitar-se como verdadeiramente é.

Figura 82 Itachi e Kabuto (Naruto Shippuden, episódio 338)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

²⁹ Assim como muitas técnicas associadas ao *Sharingan*, esta também recebe o nome de uma deusa do xintoísmo. Neste caso, trata-se de Izanami, que, junto de seu irmão e marido Izanagi, criou as ilhas e outras divindades do Japão. Disponível em: <https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Izanami>. Acesso em: agosto de 2023.



Após uma intensa luta consigo mesmo, Kabuto consegue finalmente se aceitar e se libertar da hipnose que, até então, paralisara seu corpo em um constante sonho. Com isso, ele se torna um personagem de grande importância na quarta grande guerra ninja, retratada em *Naruto Shippuden*, contribuindo para salvar a vida de Sasuke e balizar a sequência de uma possível vitória.

Até aquele momento, Kabuto acreditava ter perdido seu lugar no mundo. Contudo, ao colocar sua vida em paralelo à de Obito – um personagem que também foi vilão por longo tempo na série –, ele encontra entendimento e acredita na possibilidade de ser resgatado do caminho de maldade em que estava.

Não apenas essa trama entre Kabuto e Obito, mas outras temáticas presentes na série mobilizam profundamente os espectadores, levando-os a refletir sobre suas próprias vidas, materialidades enquanto indivíduos e a difícil decisão de se aceitar como são. Etnia, orientação sexual, gênero, características corporais, problemas neurobiológicos e síndromicos, bem como classe social, estão entre as questões mais emergentes que afetam crianças, adolescentes e adultos em constante processo de desenvolvimento de aceitação.

Kabuto, ébrio por seu desejo de poder, dominação e conhecimento profundo sobre o mundo, assim como por suas pesquisas corporais envolvendo cobras, afirma de maneira insana e impulsiva que, para alguém reconhecer quem realmente é, “basta coletar todas as coisas e informações que existem no mundo.” Para ele, a busca estava centrada em se tornar como Orochimaru, um cientista e vilão que realizava experimentos com humanos.

Diante disso, Itachi o repreende incisivamente, afirmando: “Não há problemas em imitar alguém que respeitamos. Tal comportamento é apenas um processo para ajudar alguém a amadurecer. Você não ganha nada quando liga seu valor com algo externo que lhe é admirável. Aqueles que não conseguem se reconhecer inevitavelmente falharão”.

Esse exemplo de justificação e aconselhamento proferido por Itachi ilustra a complexidade das relações e pode, possivelmente, despertar nos espectadores um processo de identificação e assimilação, paralelo à diferenciação. Ao assistir não apenas a esse episódio, mas também a outros momentos da série, torna-se quase inevitável estabelecer fluxos de anseios, semelhanças e reflexões sobre os personagens e a si mesmo. Contudo, a realidade cotidiana se apresenta de forma distinta, e o contraste entre o vivido na animação e a experiência do mundo real emerge como ponto de análise.

É digno de nota também destacar algo que permeia culturas, sentimentos, sensações e a própria humanidade de diversos povos: aquele choro de emoção feliz, de conquista e de valor.



Figura 83 O choro de conquista e emoção. (Naruto Shippuden, episódio 176 e 237)



Fonte: Episódios disponíveis em <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Caso fosse realizada uma catalogação dos momentos e episódios em que personagens aparecem chorando, seriam inúmeros os exemplos a serem mencionados. Acima, estão apenas alguns deles.

Na obra, não era o sorriso ou a fala precisa sobre a alegria que cada um estava sentindo, nem o quão prazerosa era a conquista a ser celebrada. Mais do que tudo isso, foram as lágrimas e o choro, em si, as respostas mais marcantes a essas situações. Esses elementos mobilizaram reflexões sobre as tramas emocionantes que se desenrolavam e, mais uma vez, romperam



estereótipos relacionados às questões de gênero: o homem, seja criança ou adulto, também chorou; ele podia se emocionar.

Não apenas como guerreiro, forte e lutador, mas como pessoa passível de emoção. Ele também se expressou por meio do choro, sem restrições, seja pela alegria da vitória, pelo luto necessário ou pelas relações amistosas que o atravessaram.

Esses passos de humanidade compõem o conglomerado de experiências que transformam a série em algo mais do que uma produção a ser arquivada e esquecida em uma gaveta. Naruto se torna como uma fotografia emoldurada na prateleira, vista diariamente ao despertar, enquanto se passeia pela casa, cria Arte, organiza os documentos ou, mais uma vez, se prepara para o sono iminente.



Capítulo 5: CRIAÇÃO: Naruto e outras poéticas audiovisuais nas aulas de Arte



“Todos os cinéfilos se recordam dos filmes que inscreveram em seus corpos o amor pelo cinema” (BERGALA, 2008, p.59).



Capítulo 5: CRIAÇÃO: *Naruto e outras poéticas audiovisuais nas aulas de Arte*

*Depois veio uma rua. Descemo-la juntos, no mesmo passo, um contra o outro. Seu braço
enlaçava-me os ombros.
A rua era larga, matinalmente vazia; era um bulevar que descia, que se inclinava o suficiente
para tirar ao passo de uma criança o seu pouco de peso.
E ela se deixava ir como se tivesse nos pés pequenas asas.
Eu me lembrava...*
(RILKE, p. 191 apud BACHELARD, 2001, p.33).

Um corpo que experienciou e consolidou memórias, que as preservou em si, constrói-se para uma pertença, uma criação subjetiva. Contudo, isso não ocorre por meio de ações irrefletidas ou ingênuas, como diriam os franceses ao usar o termo *naïf*, mas em uma tentativa consciente de compreender e atuar sobre a realidade tal como ela se apresenta, personificando-se e realizando-se no desenrolar de suas próprias narrativas infantojuvenis. Ademais, mesmo que as decepções e os sofrimentos diversos permeiem as histórias de vida que o constituem, o texto propõe refletir, a partir dessas problemáticas vivenciais, sobre possibilidades que enalteçam sua identidade e singularidade, permitindo-lhe traçar caminhos orientados por objetivos auspiciosos e ações concretas. É deixar-se ir, se moldar na realidade social como se nos pés tivessem asas para a liberdade do viver.

Com isso, entende-se que:

“(...) não há quase nada de ‘natural’ no corpo quando este é abordado do ponto de vista da genealogia. Ele obedece apenas às leis de sua fisiologia, mas é marcado por uma infinidade de práticas históricas e sociais que o constroem e o destroem simultaneamente” (ALVAREZ, 2000, p.71).

Uma "alma sempre em rascunho" diante de "seres estranhos" é, acredita-se aqui, após o prelúdio de um corpo vivo, a maneira mais adequada de iniciar o último e mais prático capítulo desta tese. Tal escolha se fundamenta nos conhecimentos oriundos das citações diretas do livro de Larrosa, que não apenas balizam, freiam e paralisam, mas, sobretudo, levam educadores a refletirem sobre sua prática em sala de aula — ou, em uma abordagem mais freiriana, sobre sua práxis, esse fazer reflexivo.

Um professor, inicialmente refletindo, poderia dizer:



(...) tal como Juan de Mairena a seus alunos: ‘não é fácil que eu já lhes possa ensinar a falar, nem a escrever, nem a pensar corretamente, porque eu sou a incorreção mesma, uma alma sempre em rascunho, cheia de riscos, de vacilações e de arrependimentos. Levo comigo um diabo —não o demônio de Sócrates, mas um diabinho que risca às vezes o que eu escrevo, para escrever em cima o contrário do riscado: que às vezes fala por mim e outras eu falo por ele, quando não falamos os dois em dueto, para dizer em coro coisas diferentes (MAIRENA apud LARROSA, 2022, p.207).

Sempre em rascunho está o professor, e é nesse refazer constante que ele se percebe diante de pequenos "estranhos", crianças que sabem o diferente, que enxergam o mundo de outra maneira. Muitas vezes, isso ocorre pelo contato com informações diversas e, em outras, pela vontade de colorir aquilo que os adultos transformaram em preto e branco. É nessa tensão racional do educador que seus olhares e ações devem permanecer atentos, buscando mapear as mais distintas possibilidades dentro de sua realidade para exercer a função de mediar saberes.

Algumas crianças correm muito, enquanto outras permanecem mais quietas, paradas em seus cantinhos, brincando apenas. Umas falam demais, abordando todos os assuntos que lhes vêm à mente, enquanto outras, mais reservadas, observam atentamente o professor e as instruções para agir, criar, propor alguma forma de expressão. Performances que surgem dos dedos, das mãos, da cabeça e de todo o corpo. Todas, com maior ou menor intensidade, estão se expressando de alguma maneira. Seres estranhos? Talvez, quando observados de forma irreflexiva.

Marina Machado (2010) entende e argumenta que a criança é uma performer, fundamentando essa ideia em suas pesquisas no campo da educação e do teatro na educação infantil. Aqui, entrelaçando o que foi discutido sobre esse pequeno ser e suas relações com seus desenhos animados preferidos, articulados às suas produções artísticas — sejam elas desenvolvidas em sala de aula, sejam fruto de brincadeiras ou ações performativas no campo da Arte —, pretende-se traçar percursos que divergem um tanto do que a autora tem explorado. No entanto, ela é tomada como base inicial para as proposições reflexivas acerca do corpo enquanto performer.

A autora escreve:

A visão da criança como performer foi lapidada durante minha pesquisa de pós-doutoramento em Pedagogia do teatro, no ano de 2009, em um caminho trilhado da observação etnográfica à teoria (...) a partir de algumas características do que se nomeia teatro pós-dramático e da cena contemporânea. (...) esse modo de fazer teatro



não necessita de um texto dramático pronto, fechado, com começo, meio e fim - radicalizando, prescinde até mesmo do texto (MACHADO, 2010, p.117: 118).

Há uma grande confluência entre performance, teatro, leituras dramáticas, contações de histórias e dança na proposta da autora. No entanto, ainda que sua abordagem seja aprofundada, tanto nas ações performáticas das crianças quanto nas do professor, ela não contempla as configurações audiovisuais nem menciona obras específicas como disparadoras para a conformação dessa "criança performer", como a nomeia. Ainda assim, isso não desmerece o trabalho da autora, que apresenta uma crença estruturante e uma força motriz para se pensar e reiterar que o corpo da "criança é performer". Como afirma: “Suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência” (MACHADO, 2010, p.123).

Machado também aborda aspectos como a crise de birra, o grito de contentamento, o choro de desgosto e o gesto decidido de não fazer algo imposto, destacando-os como questões relevantes a serem trabalhadas. Contudo, esses elementos desviam do foco aqui proposto. Sua visão de "criança performer" encontra-se amplamente interligada aos comportamentos infantis e à Arte do teatro.

No contexto deste texto, importa mais o uso do termo "corpo performer" do que "criança performer", pois a análise parte da ideia do corpo como um todo, que atravessa diferentes fases da vida. O conceito se amplia do campo da infância para abarcar as produções artísticas em geral. A criança, ao tornar-se adolescente ou adulta, pode ter sua performatividade transformada, seja empobrecida ou enriquecida por acordos sociais. Ainda assim, a essência performática do corpo persiste, adaptando-se, expandindo-se e vivendo. O corpo, como invólucro, casa e repositório, é capaz de permanecer performer, sendo reativo, questionador, reflexivo, potente e, acima de tudo, humano.

Como discutido anteriormente, em um contexto de intensa exposição a produtos audiovisuais, muitas vezes considerados inócuos devido à sua ludicidade, emerge a necessidade de ligar esse corpo performer ao ato de assistir determinadas produções. Essa ligação viabiliza reflexões sobre o consumo e a mediação tecnológica como ações que configuram e possibilitam a construção de um novo imaginário, seja infantil ou não, de maneira criativa e positiva. Esse imaginário é tecido pelas relações estabelecidas entre a criança, por exemplo, e as experiências vivenciadas no cotidiano, contribuindo para sua manutenção e expansão. Assim, acredita-se que ocorre uma aprendizagem efetiva e criativa, manifestada em desenhos, discursos orais,



construções textuais, habilidades no uso de diferentes tecnologias, além da criação de performances e vídeos, dentro e fora do ambiente escolar.

Para Izquierdo, “o conjunto das memórias de cada um determina aquilo que se denomina personalidade ou forma de ser” (IZQUIERDO, 2011, p.12), convertendo-o em um indivíduo. Nesse sentido, ao propor ações performáticas a partir do trabalho artístico de apreciação e contextualização da animação *Naruto*, bem como da produção audiovisual em sala de aula de maneira geral, como será explorado mais adiante, os estudantes estão conformando memórias — como destacou o autor, no plural — que comporão sua individualidade de acordo com as ressonâncias das experiências vivenciadas. Ao conectarem-se com seus próprios lugares de fala, rompem com os grilhões da subserviência e da abstração infantojuvenil de outrora, dialogando com seus pares e traçando rotas que permitem pensar o fictício (a animação) interligado à sua própria realidade. Essas experiências se validam como memórias, imaginários, criações, brincadeiras, mitos, tangíveis, plurais, sociais e reais, performando suas próprias vidas no contexto de um tempo-espaço.

E o que seria, afinal, essa animação, o desenho animado tão destacado e enaltecido? Como a gênese de um universo que dava seus primeiros passos, seria, talvez, “uma prática aparentada com aquela dos homens das cavernas”, originada do inconformismo e “da pertinácia³⁰” (TASSARA, 2009, p.63).

Fazendo uma breve digressão, tanto o cinema quanto o cinema de animação enfrentaram inúmeros desafios ao longo de sua trajetória, recebendo, de forma insidiosa, denominações e comentários pejorativos. Ainda que a menção seja breve, recorre-se aqui ao livro *Moderno?*, de Jacques Aumont (2008, p.18-19), pesquisador e estudioso do cinema. Entre as críticas levantadas por ele, destacam-se algumas: ser a “arte dos loucos e das crianças”, uma aparição limitada aos olhos dos “semi-hábeis”, uma “confusão entre dores e alegrias verdadeiras”, além de ser chamado de “ladrão de emoções” e “fazedor de truques”, que impediria o indivíduo de viver, sonhar e construir suas próprias imagens.

³⁰ “Desde já, cabe apontar a diferença entre três conceitos, muitas vezes usados impropriamente como sinônimos: animação (arte de animar objetos e figuras estáticas, ou seja, desprovidas de movimento próprio); cinema de animação (a tecnologia cinematográfica empregada como suporte para a animação) e desenho animado (apenas uma, embora a mais conhecida, entre as inúmeras técnicas do cinema de animação)” (TASSARA, 2009, p.63). Entre os demais exemplos, estão: o **stop motion** (animação de objetos físicos quadro a quadro, como bonecos ou figuras de argila), a **animação de recortes** (composição de figuras planas e recortadas em camadas), a **animação 3D** (criação em softwares tridimensionais), a **rotoscopia** (técnica que utiliza desenhos sobre filmagens de movimentos reais), o **pixilation** (uso de pessoas reais como “bonecos animados” em stop motion), e o **flip book** (sequência de desenhos em folhas organizadas como um livro, que cria a ilusão de movimento ao serem rapidamente folheadas) e etc.



No entanto, a animação representa muito mais. É a existência do imaginário, da criatividade, do inconformismo com a realidade, da pertinácia, do entretenimento, da reflexão e da ação. Tanto ela quanto o cinema, que por vezes se cruzam e, em outros momentos, seguem caminhos distintos, prefiguram-se como formas legítimas de Arte, muito além do que os críticos anteriores imaginavam.

Pensando na obra animada escolhida, pode-se concordar com Bergala (2008), tomando seu argumento como exemplo, que a:

obra que vai contar na vida de alguém, é, em primeiro lugar, aquela que resiste, que não se entrega imediatamente com todos os atrativos de sedução instantânea dos filmes descartáveis que invadem as telas e as mídias todas as quartas-feiras (BERGALA, 2008, p.70).

Não é algo fácil, que simplesmente vem e permanece. De acordo com o excerto, trata-se de um embate, um processo que, remetendo às proposições desenvolvimentais de Piaget, envolve a assimilação do que é disposto diante de seus olhos e ouvidos, a acomodação desse conglomerado de imagéticas — sejam visuais ou sonoras — e, por fim, um esforço de equilíbrio interno. Ou será que, em vez de equilibrar, também desequilibra?

Mesmo com essa pequena dose teórica, pode-se conjecturar longitudinalmente que equilibrar um conhecimento é, sim, positivo no contexto da aprendizagem, como uma meta alcançada. No entanto, se esse equilíbrio se torna estanque, perde-se a busca por novas fronteiras. O horizonte utópico, talvez, manifesta-se justamente como um movimento de desequilíbrio de vontades e saberes, que impulsiona o corpo a ultrapassar seus próprios limites rumo a algo qualitativo. Eis, então, a possível contradição da aprendizagem ou, quem sabe, do sujeito pensante e socialmente combativo.

Ou, talvez, não seja uma contradição. Será?

Refletir sobre o conhecimento, mesmo de forma simples, como aqui se ensaia, permite perceber que ele se ramifica e se interconecta com inúmeras outras redes. Informações são pontos suspensos no ar; conhecimentos, por sua vez, são redes que se apoiam e se comunicam incessantemente.

O sujeito de que falava Piaget — essa criança ou adolescente — assimila, acomoda e equilibra informações. Contudo, essas informações não passam de pontos iniciais que inevitavelmente precisarão de outros processos de interlocução para gerar novas ações.



Pode-se afirmar, então, que aprender e interagir com produções audiovisuais de forma crítica, reflexiva e expansiva é uma atividade constante de equilibrar para, em seguida, desequilibrar; de sanar dúvidas para buscar novas inquietações. Uma eterna dança entre equilíbrio e desequilíbrio.

Outro ponto de discussão que se faz necessário abrir, especialmente ao aproximar-se do possível encerramento desta pesquisa, consiste em alinhar de maneira mais densa as teorias até então trabalhadas com a prática. É fundamental deixar claro ao leitor “quais são as modalidades, os lugares e as relações envolvidas nesse processo; como se insere e é inserida nele a criança; e de que criança se trata” (COHN, 2005, p.36-37). Nesse sentido, acredita-se ser importante, mesmo que brevemente, esclarecer o que aqui se entende por “lugar de fala”, tomando como base a discussão proposta pelo pesquisador Guilherme Terreri, que também se apresenta como a drag queer Rita Von Hunty. O pesquisador da presente tese fala de um lugar, enquanto seus estudantes falam de outro, e ambos se encontram e se inter cruzam nesse processo.

O lugar de fala, segundo Rita Von Hunty³¹, desenvolve-se a partir de lugares historicamente silenciados, encontrando respaldo na teoria feminista negra norte-americana, que enfatiza que as pessoas chegam de um lugar, falam de um lugar e dialogam com outros lugares para além do seu. Há, nesse contexto, uma forte ação reflexiva na análise dos discursos, com protagonismo e vivência do grupo, envolvendo não apenas a fala de quem vivenciou, mas também de quem, de alguma forma, participa desse universo. O lugar de fala transcende a *doxa* (a opinião comum) para um aprofundamento filosófico, permitindo a construção de um método que possibilita investigar algo de forma que qualquer indivíduo, ao segui-lo, alcance o mesmo entendimento. Em síntese, o lugar de fala não encapsula discursos nem estabelece proibições, mas se apresenta como um dado analítico: de onde se fala e a partir de onde se constrói a narrativa.

Entre os lugares de fala e a própria apropriação e criação cultural, é relevante destacar a contribuição de Marcelo Tassara (2009, p.64), que afirma: “(...) torna-se extremamente difícil dizer se cinema é cultura ou comunicação e, muito mais difícil ainda, saber se o cinema simplesmente retrata a cultura de plantão ou se é essa cultura que determina os caminhos do cinema”. Essa indagação nos conduz a pensar sobre como o cinema e, mais amplamente, as produções audiovisuais moldam e são moldadas pelos contextos culturais nos quais estão inseridas, gerando ressonâncias que atravessam não apenas o coletivo, mas também o indivíduo.

³¹ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bTcGz3ITidg>. Acesso em agosto de 2023.



Nesse sentido, ao trazer a discussão para o campo educacional, percebe-se que os educadores, ao lidar com esses produtos culturais e as narrativas que eles veiculam, enfrentam desafios impostos pelas microfísicas de poder que muitas vezes se opõem às ações humanizadoras da educação. Ainda assim, é crucial que estejam conscientes dessas intempéries e atuem de forma alinhada à sua realidade local, buscando escapar de pseudodiscursos educacionais que pouco contribuem para a prática pedagógica. Afinal, é muito mais real e palpável a relação de aprendizagem que as crianças estabelecem com aquilo que assistem do que a visão idealizada frequentemente apresentada por produções audiovisuais sobre a educação.

Atrelando-se a essa realidade, concebe-se que trabalhar com crianças é, antes de tudo, compreendê-las como um processo de devir, reconhecendo sua construção contínua nesta fase da vida. É entendê-la enquanto:

(...) um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta e segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2022, p.230).

Não se deve supor o que é uma escola, o que são crianças, o que representam minorias e maiorias em seus contextos sociais e culturais dentro do âmbito educacional. O lugar de fala não impede que se discutam esses cenários e realidades, mas luta para que a voz de quem está nesse espaço — tantas vezes rechaçado e idealizado de forma distorcida — seja ouvida e compreendida de maneira plena e verdadeira.

Abrir uma tese com uma fundamentação teórica crítica e reflexiva sobre a práxis pedagógica e encerrá-la com uma prática intensamente imersiva, ainda que delimitada (pelo tempo, pela quantidade de crianças envolvidas ou pela participação de docentes), é reafirmar que esse lugar tem voz, potência, possibilidades e qualidades. É como abrir um portal para outra dimensão, que questiona nossas ações, desafia nossas certezas e coloca em xeque nossas verdades — se é que um dia elas existiram. É como se nosso rei (nossas convicções, saberes e pressupostos) enfrentasse um golpe iminente, abrindo espaço para um vazio fértil, repleto de novas possibilidades.

Diante disso, nosso ser se confronta com as realidades trazidas pelas ações e questionamentos das crianças, bem como com aquilo que a educação promete e, às vezes, não



entrega. Nosso planejamento pedagógico, por vezes, é complementado; em outras ocasiões, é desfeito e refeito. Ouvimos, mas também falamos, porque temos algo a dizer.

São inúmeros os lugares, contextos e vivências que cada um traz consigo à escola. Essas experiências, muitas vezes dolorosas, dialogam diariamente com aquilo que o docente carrega para a sala de aula. Artistas, em suas diversas áreas de criação poética, sempre expressaram seus desejos e reflexões por meio de suas obras. Hoje, as crianças, mediadas pelas poéticas propiciadas em sala de aula, buscam compreender, se localizar e se munir de ferramentas para enfrentar o mundo. O grito de sua alma transforma-se em um grito de humanidade e de conhecimento, que não é mais ébrio ou desconexo, mas consciente e direcionado para, tão depressa, fazer Arte.

O cinema de animação, hoje, já tem o poder de determinar e orientar muitos dos caminhos culturais. Amanhã, essas crianças, nutridas por ele e por suas construções culturais, determinarão as novas conformações dessa Arte em movimento.

5.1 Os estádios de desenvolvimento da compreensão da Arte segundo Michael Parsons

Para algumas reflexões sobre o processo de recepção e entendimento de produções artísticas, será utilizada a hipótese baseada na noção de estádios de desenvolvimento proposta por Michael Parsons (1992). Essa teoria será explorada ora de forma mais evidente, ora de maneira mais sutil, e, em outros momentos, interconectada a outros estudos teóricos e práticos.

Parsons formulou sua teoria influenciado pela obra de Lawrence Kohlberg, especialmente em relação ao desenvolvimento cognitivo do juízo moral. Ainda que suas considerações se baseiem majoritariamente em pinturas analisadas por ele em diálogo com diversas pessoas — de diferentes idades e níveis de escolaridade —, suas reflexões oferecem uma direção para pensar as imagens que, nas produções de vídeos e performances, se configuram e se entrelaçam ao som.

Ao longo de anos, para construir essa teoria, Parsons utilizou as seguintes questões e orientações como base em suas pesquisas:

- 1- Descreva-me este quadro.
- 2- De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?
- 3- Que sentimentos encontra neste quadro?



- 4- E as cores? São bem escolhidas?
- 5- E a forma (coisas que se repetem)? E a textura?
- 6- Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?
- 7- É um bom quadro? Porquê?

Para Michael Parsons, o estágio de desenvolvimento que cada indivíduo alcança depende tanto da natureza das obras de Arte com as quais entra em contato quanto da manutenção e elevação dos estímulos que recebe para refletir sobre elas. Sua ideia central, utilizada e analisada nesta pesquisa, baseia-se nas sequências de modos de ver, denominadas estádios, entendidas como um conjunto de capacidades que se sobrepõem, qualificam e intensificam conforme se transformam.

O autor descreve cinco estádios de desenvolvimento, os quais não estão rigidamente associados a faixas etárias específicas, mas dependem, sobretudo, das experiências individuais com a Arte. Ainda assim, Parsons observa que os primeiros estádios geralmente correspondem a idades mais baixas. Por exemplo, o primeiro estágio é frequentemente identificado na fase pré-escolar, o segundo durante a educação primária, e o terceiro costuma surgir na adolescência.

Além disso, Parsons organiza sua teoria em cinco grupos de ideias ou tópicos estéticos: **Preferência, Tema, Expressão, Meio/Forma/Estilo e Juízo**. Em cada um desses tópicos, os estádios de desenvolvimento se manifestam de forma variável, sendo alguns mais evidentes em determinados contextos e outros menos.

Primeiro estágio (Preferência)

O primeiro estágio, denominado Preferência, é caracterizado por um estado em que o ser humano ainda é predominantemente biológico, com pouca influência social. Nesse estágio, não há uma clara distinção entre o “eu” e os “outros”, e a apreciação da Arte é marcada por um gosto intuitivo. Há uma preferência espontânea por cores, formas e temas, geralmente associada ao gosto pessoal da criança. De acordo com Parsons, observa-se uma “alegre aceitação de tudo quanto lhes ocorre” (PARSONS, 1992, p.39). Esse momento pode ser exemplificado pela clássica frase infantil: “Isso se parece com uma maçã! Aquilo, se parece com um carrinho! E isso aqui, se parece com uma flor”.

As cores, as linhas e as formas ganham grande relevância nesse estágio, pois capturam a atenção das crianças, muitas vezes mais do que a concretude de uma imagem. Ainda que esses



elementos sejam fundamentais, as crianças já conseguem transitar entre representações abstratas e figurativas, demonstrando uma evolução em sua percepção visual.

Nesse estágio, é difícil encontrar algo que seja considerado “ruim”. O olhar da criança tende a se direcionar para aquilo que gosta, o que reforça a ideia de uma apreciação subjetiva e intuitiva.

Em relação à Expressão ou Expressividade, a leitura é centrada principalmente nos sentimentos das pessoas, captados sobretudo por meio das expressões faciais. Esse tipo de leitura emocional predomina, evidenciando uma conexão direta entre o visual e o afetivo.

Segundo estágio (Tema)

No segundo estágio, denominado Beleza + Realismo, a ideia predominante recai sobre a temática da obra e sua capacidade de representar algo. Há, aqui, um progresso em relação ao estágio anterior, pois o indivíduo começa a reconhecer, ainda que de forma implícita, o ponto de observação do outro. Não se trata apenas de uma preferência pessoal, mas também de uma apreciação que envolve a recepção, a observação e a reflexão sobre a obra em sua imagética e temática. Em relação à Expressão, a maneira de leitura permanece similar à do estágio anterior, concentrando-se principalmente em elementos visuais que evocam sentimentos e sensações, como as expressões faciais.

Terceiro estágio (Expressividade)

No terceiro estágio, denominado Expressividade, a apreciação da obra se dá em função da experiência emocional ou intelectual que ela proporciona. Quanto mais intensa for essa experiência, maior será a valorização da obra. Nesse estágio, os sentimentos ou pensamentos expressos podem ser atribuídos ao artista, ao observador ou a ambos, o que confere à interação com a obra um caráter mais subjetivo e profundo. Assim, elementos como a beleza temática e o realismo estilístico tornam-se secundários, cedendo lugar à expressividade como principal critério de avaliação.



Quarto estágio (Estilo e forma)

O quarto estágio, denominado Estilo e Forma, caracteriza-se por uma compreensão da obra que vai além da apreciação individual, passando a considerá-la em um contexto mais amplo e social. Nessa etapa de compreensão, são incluídos elementos como o contexto histórico e cultural, as tradições e as relações estilísticas presentes na obra. Além disso, o meio de expressão é explorado em suas dimensões texturais, cromáticas, formais e espaciais. Esse estágio também reflete a capacidade de integrar a perspectiva da tradição como um todo, ampliando as possibilidades de interpretação e os sentidos que a obra pode oferecer. Aqui, entende-se que o artista:

pode fazer mais, menos, ou diferente daquilo que pretendia. Depois de terminar a obra, passa a ser apenas um elemento do grupo que a analisa e discute. Pode apresentar os seus pontos de vista, mas também pode ser corrigido pelos outros. Por outro lado, o próprio artista faz parte da tradição pública segundo a qual interpretamos o quadro (PARSONS, 1992, p.99).

Quinto estágio (Juízo)

O quinto estágio, denominado Juízo, refere-se ao julgamento das obras de Arte à luz de conceitos e valores que, embora construídos pela tradição, são reconhecidamente mutáveis. Nesse estágio, a experiência do sujeito ocupa o centro da análise, sendo ela o ponto culminante do processo de apreciação.

Essa etapa representa um avanço significativo, pois leva o observador a transcender os limites impostos pelo contexto cultural, questionando opiniões e verdades estabelecidas. Além disso, ela permite colocar em xeque as expectativas tradicionais, que muitas vezes podem ser ilusórias ou enganosas, incentivando uma abordagem mais crítica e reflexiva.

Esse último estágio:

Leva-nos também a entender de forma mais adequada a prática da arte, quer no momento da criação quer no momento da avaliação, como um constante reexame e reajustamento do sujeito numa situação comum, como a exploração dos valores em circunstâncias históricas mutáveis (PARSONS, 1992, p.43).



De forma geral e esclarecedora, apresenta-se a seguir uma tabela com as características gerais, a dimensão estética em cada estádio e a manifestação das ideias dominantes segundo Parsons. A tabela foi concebida e adaptada a partir da proposta de Ricardo Reis (2011)³², com ajustes e reformulações em aspectos que se mostraram necessários.

As cores destacam o tópico de maior predominância em cada estádio, refletindo como, à medida que os estádios se elevam, as capacidades do leitor de imagens se expandem e se entrelaçam.

Por exemplo, no quarto estádio, há uma predominância do meio, estilo e forma, mas também surge, ainda que minimamente, a capacidade de juízo sobre a expressão artística. Já no terceiro estádio, em que a Expressividade é o tópico dominante, o tema deixa de ser apenas o objeto representado para se conectar com aquilo que proporciona prazer ou significado ao observador. Um quadro de natureza morta, que poderia ser julgado "bonito ou não" nos estádios iniciais, passa, no terceiro estádio, a evocar reflexões mais profundas, como o desejo ou o saciar da fome. Como afirma Parsons: “Esta é a verdadeira voz do terceiro estádio, pretendendo que a Arte diga alguma coisa acerca da humanidade, enquanto o segundo estádio apenas pretendia que ela representasse fielmente um determinado objecto” (PARSONS, 1992, p.72).

Cada tópico se qualifica e se dilui nas capacidades desenvolvidas nos estádios subsequentes.

Abaixo, encontram-se duas tabelas elaboradas de forma sucinta e direta: a primeira é uma transcrição da hipótese original de Parsons, e a segunda insere informações e percepções coletadas pelo pesquisador no âmbito educacional, especialmente na relação de seus estudantes com filmes e animações. Ambas devem ser lidas horizontalmente, iniciando pela palavra Preferência.

³² Disponível em <https://fr.slideshare.net/JDLIMA/o-dilogo-com-a-obra-de-arte-na-escola>. Acesso em novembro de 2023.



Ideia Dominante	Estádios e características Gerais	Preferência (Dimensão Estética)	Tema	Expressividade	Estilo e Forma	Juízo
Preferência	Estádio 1 Gosto pela maioria dos quadros. Associação de ideias ligadas à experiência pessoal. Importância da cor. Percepção do tema.	As obras São sempre uma experiência agradável e é difícil imaginar um quadro ruim.	O tema é o foco natural da nossa reação.	Há ideia de representação, de expressividade e sentimento evidente.		Não se distingue o gosto do ato de julgar.
Tema	Estádio 2 Ideia de representação. Pintura deve ser figurativa e realista. Importância da beleza e da habilidade do artista	Capacidade de distinguir os aspectos esteticamente relevantes dos irrelevantes.	Moral e estético estão juntos. Gosto pelo realismo esquemático (ideia principal de uma figura) ou fotográfico.	Relação das cores e sentimentos.	Há um esforço por ignorar o meio de expressão. Estilo como representação realista. Arte Abstrata é um tanto incompreensível.	O juízo se assenta em ideais perceptivos, como beleza e realismo. Juízos se apresentam como certezas absolutas. Procura-se sempre algo positivo (realismo, interesse, detalhes, veracidade histórica, cores, formas) para não negativá-lo.
Expressividade	Estádio 3 O objetivo da Arte é exprimir uma experiência, do artista e do observador. A beleza é secundária em relação a expressão.	Valorização da criatividade e da originalidade.	O que a obra pode proporcionar. Realismo fotográfico passa a ser emocional. O que interessa é se o tema é relevante ou não.	Relação entre sentimentos do artista e do quadro. A figura do artista influencia o pensamento sobre a pintura.	Meio de expressão como veículo da expressividade. Conceito como subjetivo e não histórico. Considera que os estilos não realistas são mais expressivos e envolventes. Noção intuitiva do estilo e forma.	Interpretação é um elemento consciente da reação. O sentido do quadro depende do observador. Partilha-se sobre a obra com pessoas com quem se simpatiza.
Estilo e Forma	Estádio 4 Significação de uma obra é mais social que individual. Identifica os diferentes estilos artísticos definidos na história da Arte. Há uma valorização da cor, forma e textura.	Reconhece características de acordo com evolução do tempo. Situa-se no âmbito da crítica artística.	O tema está mais relacionado com o meio de expressão, do quadro, a aplicação da tinta, a organização formal e as questões de estilo.	Examina-se as cores, linhas, formas. Há uma intersubjetividade (Conversa com o outro sobre o quadro).	“O grande diálogo”. Observa-se o meio de expressão em si e suas propriedades. Leva em conta questões estilísticas. Vê a obra em seu contexto cultural, histórico. Observa-se a textura, bidimensionalidade e e tonalidades.	Confronta-se a experiência do quadro com as de si mesmo.
Juízo	Capacidade de julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição foi construindo a significação das obras. Arte que suscita questões e não verdades. Diálogo questionador.	Discurso criativo sobre a obra, com inovação interpretativa. Entendimento da prática da Arte no decurso da história.	O tema passa a ser pergunta e afirmação. Ele se dilui na forma, estilo e meio de expressão.	A questão da expressividade se dilui no julgamento.	A questão do estilo e da forma se dilui no julgamento.	Faz-se avaliação do valor do sentido. Formula-se juízos por conta própria. Respeita-se o ponto de vista dos outros e questiona-se a experiência estética. Manifestação consciente do significado e valor da obra. Os pormenores transcendem o quadro no julgamento.

Tabela 1: Estádios de compreensão da Arte segundo Michael Parsons



A partir da tabela anterior, desenvolvida com base nas considerações de Parsons sobre o ver e interpretar o objeto artístico — mais especificamente quadros e pinturas ao longo da história da Arte —, optou-se por compor uma segunda tabela, desta vez abrangendo não apenas os aspectos visuais, mas também os sonoros que se entrelaçam e configuram as produções audiovisuais. Não se trata apenas de ver imagens em movimento ou ouvir sons, mas de compreendê-los de forma articulada e integrada.

É importante destacar que, dentro da linguagem audiovisual, existe um vasto universo de produções, como TV, animações, videoperformances, videodança, teatros filmados, filmes amadores, clipes, séries, entre outros. Ainda que todas convoquem as diferentes vias sensoriais mencionadas, cada uma possui particularidades e criações poéticas próprias, exigindo estilos, formas e materiais específicos. Alguns exemplos incluem músicas, computadores, softwares, aplicativos, figurinos, sonoridades, atores e até mesmo recursos como *wi-fi*. Esses elementos diferenciam as produções e, em alguns casos, determinam sua existência.

Ao rearticular essas informações com os estádios de Parsons, adaptados às percepções do pesquisador, é relevante compreender que essas fases de desenvolvimento podem seguir caminhos e velocidades distintas. Por exemplo, para uma criança, ao assistir a um desenho animado — uma linguagem mais próxima de seu universo infantil —, as deduções e inferências feitas podem ser mais aprofundadas do que ao assistir a um filme com atores reais, mesmo que este último seja destinado à sua faixa etária. A tabela que se segue pode ser aplicada a qualquer produto audiovisual em estudo, ainda que, à primeira vista, pareça focar nas animações³³.

Adicionalmente, foi introduzido um novo tópico de "ideia dominante" que permeia os estádios: o Corpo. Esse conceito, ainda que abordado de forma breve, propõe que a compreensão da Arte audiovisual não se limita ao corpo enquanto receptor passivo ou performer, mas o considera também como criador e objeto de Arte. O corpo não apenas compreende, mas participa do processo criativo, atuando de maneira integral. Não é apenas a mente que interpreta; o corpo todo faz parte desse desenrolar.

Ao integrar o corpo, se reconhece que a fruição da Arte é também uma experiência sensorial, emocional e física, especialmente no caso da Arte audiovisual, que tem um impacto imersivo e multisensorial, capaz de provocar reações corporais (arrepios, aceleração do coração, relaxamento), bem como continuar reverberando em imagens e sons após a experiência do assistir. Para embasar a criação dessa sexta “ideia dominante”, *Corpo*, foram realizadas diversas

³³ O detalhamento maior nas características de obras animadas ocorreu por opção, devido ao trabalho que foi sendo desenvolvido de maneira mais aprofundada com a animação *Naruto*.



atividades com as crianças, como assistir e criar vídeos, produzir fotografias, desenhar, modelar, dançar, realizar performances e fotoperformances. Também foram coletados relatos que ajudaram a compreender as vivências corporais e sensoriais durante essas práticas.

Ao compreender o que se assiste, seja na criança, no adolescente ou no adulto, a ideia de corpo perpassa suas reflexões, retirando-os do campo da pura abstração mental e do "falar sobre" para inseri-los em um ato de criação e imersão influenciado pelo que é visto. Esse movimento não se limita à contemplação, mas ao pensar sobre o fazer Arte e fazê-la a partir da experiência vivida. Essa capacidade, que floresce e qualifica os estádios de compreensão da Arte, é ação: um ato mental que se concretiza e se fisicaliza na prática artística.

De forma semelhante a Parsons, foram elaboradas algumas questões para as crianças, adaptadas e apresentadas de maneira menos direta, mas que complementam a reflexão sobre os estádios de compreensão da Arte audiovisual. Embora essas questões auxiliem significativamente no processo de ensino e aprendizagem, tanto na leitura, compreensão e produção artística, elas não se encerram como algo definitivo. O que aqui se apresenta é uma proposição inicial, que futuramente poderá ser aprofundada e conectada a um arcabouço teórico mais robusto e a pesquisas de campo mais amplas. Afinal, um doutorado de quatro anos não alcança a profundidade dos quinze anos que Parsons dedicou a questionar pessoas de diferentes idades e escolaridades sobre as obras por ele selecionadas.

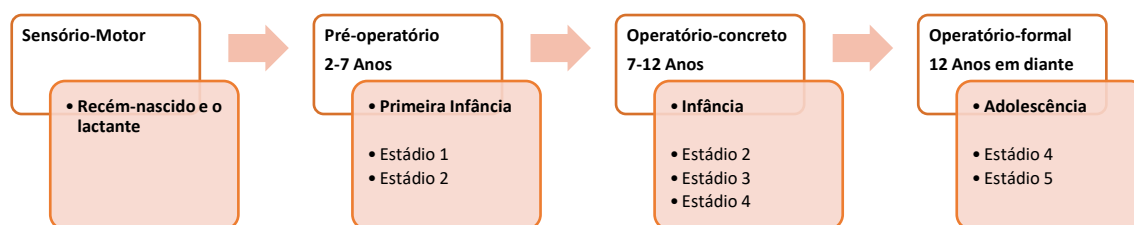
- ✓ De quais filmes você gosta de assistir?
- ✓ Quais são seus temas preferidos?
- ✓ Qual o tema geral do que assistimos? Descreva-me o filme que assistiu
- ✓ Acha que é uma boa temática?
- ✓ Quais expressões você percebe e, quais sensações a obra te faz sentir?
- ✓ Os personagens, locais, cenários, diálogos, sonoplastia e maneiras de se filmar foram bem escolhidas?
- ✓ É uma boa obra? Por quê?
- ✓ A partir das aulas, você acha que aprendeu a olhar seu corpo e dos demais colegas de outra maneira?
- ✓ O que você fez depois que assistiu a determinada produção?
- ✓ O que te deu vontade de fazer e o que você fará após essa apreciação e conversa?



A partir da tabela elaborada, é possível conjecturá-la articulando-a aos estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, discutidos no segundo capítulo desta tese: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Retomando, a partir do segundo estágio (pré-operatório), infere-se que os estádios de compreensão da Arte audiovisual podem começar a se manifestar, dado que, geralmente, a exposição a telas (TV, celular ou tablet) é recomendada somente após os dois anos de idade.

No entanto, isso não significa que, antes dessa idade, a criança não demonstre interesse por dispositivos audiovisuais. Atualmente, essa interação é mais frequente e expressiva entre diferentes grupos sociais e familiares. Para efeito de análise, considera-se que a compreensão e a interação significativa com a Arte audiovisual têm início no estágio pré-operatório, correspondendo à primeira infância — o momento em que a criança desenvolve sua linguagem de forma expressiva e começa a atribuir significados ao que observa.

Figura 84: Fases dos estágios de desenvolvimento segundo Piaget, relacionadas às teorias de Michael Parsons



Fonte: Figura montada pelo autor

O que diferencia a evolução de cada estágio de compreensão e ação do fazer Arte a partir das produções que assiste é o quanto cada indivíduo será estimulado, convidado a fazer algo e acolhido enquanto propõe diferentes criações.

É interessante destacar que embora os estádios de compreensão da Arte, propostos por Michael Parsons, não estejam baseados em faixas etárias fixas, como nos estágios do desenvolvimento cognitivo estabelecidos por Piaget, é possível reconhecer que ambos oferecem contribuições para pensar as formas pelas quais a criança se relaciona com a Arte ao longo do tempo, especificamente dentro do campo audiovisual, das telinhas.

A grande diferença inicial está no foco de cada autor: enquanto Parsons propõe uma evolução na fruição estética vinculada ao contato frequente com obras artísticas, Piaget estrutura seu modelo a partir de marcos cognitivos relativamente estáveis associados à idade.



Nesse sentido, é necessário considerar as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), segundo as quais crianças com menos de dois anos não devem ser expostas a telas (EINSENSTEIN et al., 2021). Assim, ainda que seja possível afirmar que o contato com produções audiovisuais contribui para o desenvolvimento de repertórios sensíveis e imaginativos, essa aproximação só deve ocorrer a partir da idade recomendada, respeitando os limites do desenvolvimento neurológico e emocional infantil.



Tabela 2: Estádios de compreensão da Arte audiovisual a partir de Michael Parsons

Ideia Dominante	Características Gerais	Preferência (Dimensão Estética)	Tema	Expressividade	Estilo e Forma	Juízo	Corpo
Preferência	Estádio 1 Gosto pela maioria dos filmes e desenhos. Movimentos, cores e sons (verbais ou não), chamam a atenção.	As obras São sempre uma experiência agradável e é difícil imaginar imagens e sons em movimentos ruins.	Não dissocia as temáticas.	Há vaga ideia de representação, de expressividade e sentimento evidente.			Voz. Imitação sonora.
Tema	Estádio 2 Ideia de representação. Procura por produções de fácil entendimento, com narrativas claras e, com começo, meio e fim.	Sons, cenários, figurinos, narrativas, iluminação e efeitos que complementam a ideia principal.	Moral e estético estão juntos. Gosto pelo moralmente bom. O tema é o foco natural da reação. Super-heróis, princesas, guerreiros, família, infância e etc.	Relação das cores e sentimentos amenos.	Cores, sons e movimentos.	Procura sempre por algo positivo (realismo, interesse, detalhes, veracidade histórica, cores, formas) para não negativá-lo.	Dissocia os personagens, por isso escolhe alguns em detrimento de outros. Percebe detalhes dos corpos relacionados a temática audiovisual. Imita os personagens.
Expressividade	Estádio 3 Experiência do artista e observador. A beleza é secundária. Animações com pouca composição gráfica se tornam interessantes a partir da expressividade narrativa. Minecraft, Super-Choque, meninas superpoderosas e etc.	Valorização da criatividade e da originalidade narrativa. Real e imaginário.	O que a obra pode proporcionar. Uma viagem e uma aventura ao mundo imaginário.	Os sentimentos emanados pela obra influenciam os de quem assiste.	As formas passam a fazer parte de maneira sutil, sendo relacionadas às cores, sons, movimentos e materiais.	Partilha-se sobre o que assistiu com pessoas com quem se simpatiza, tanto desenhos, brincadeiras, posters e artigos diversos.	Associa personagens às expressões faciais e corporais. Imita os personagens. Percebe os corpos e quer se compor enquanto tais, se intensificando nos demais estádios a depender da relação aprofundada e estendida com o que assiste.
Estilo e Forma	Estádio 4 Significação de uma obra é mais social que individual. Identifica os diferentes estilos artísticos definidos na história da Arte. Há uma valorização da cor, formas, sons, ruídos.	Reconhece características de acordo com a evolução do tempo. Situa-se no âmbito da crítica artística.	O tema está mais relacionado com o meio de expressão da obra audiovisual. Questões de estilos gráficos (desenhos animados), bem como estilos e movimentos artísticos.	Examina-se as cores, linhas, formas, sons e falas de maneira mais detida.	“O grande diálogo”. Leva em conta questões estilísticas. Vê a obra em seu contexto cultural, histórico.	Confronta-se a experiência do filme com as próprias.	Percebe a relação dos estilos, grafismos, cores e sons com a intenção e sensação dos personagens. Exemplo: expressões exageradas para o sentido cômico da obra. Hipérbole imagética e sonora (Muito encontrada em animações), e etc.
Juízo	Estádio 5 Capacidade de julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição foi construindo a significação das obras. Arte que suscita questões e não verdades. Diálogo questionador.	Discurso criativo sobre a obra, com inovação interpretativa. Entendimento da prática da Arte no decurso da história.	O tema passa a ser a pergunta e a afirmação. Ele se dilui na forma, estilo e meio de expressão.	A questão da expressividade se dilui no julgamento.	A questão do estilo e da forma se dilui no julgamento.	Faz-se avaliação do valor do sentido. Formula-se juízos por conta própria. Respeita-se o ponto de vista dos outros e questiona a experiência estética. Manifestação consciente do significado e valor da obra.	Percebem-se as diferentes construções corporais — sejam históricas, étnicas ou culturais. O corpo artístico transforma-se em objeto de Arte e criador de Arte, assumindo um papel mais consciente e combativo. Um corpo/Arte que fala, critica, reflete e se impõe.



5.2 A ideia aula: o que meus estudantes fizeram com Naruto na sala de aula

No final do capítulo três, denominei o subtítulo como “*O que alguns fãs de Naruto fazem*”, relacionando-o às ações que muitos fãs realizam ao copiar e criar, impulsionados pelas experiências, pela consolidação de memórias e pela ativação imaginativa que tais vivências lhes possibilitam. Nesta seção, enquanto arte-educador, pretendi analisar e propor uma reflexão teórico-prática sobre “*o que meus alunos fizeram com Naruto*”, ao introduzi-lo na sala de aula em diálogo com diversos artistas.

No ano de 2023, mais precisamente no dia 02/08/2023, às 20 horas, este pesquisador concluiu o último episódio do desenho animado escolhido, completando a maratona dos 720 episódios de *Naruto Clássico* e *Naruto Shippuden*. Nesse momento, algo havia se encerrado para dar início — ou continuidade — a outra narrativa: uma trajetória feita de viveres, fazeres e práticas pedagógicas atreladas à experiência do autor.

A experiência de acompanhar toda a saga não se deu apenas como fruição estética ou entretenimento, mas como imersão sensível que atravessou o corpo e ressoou na prática educativa. Ao rememorar a infância vivida pelos personagens — suas angústias, medos, perdas e descobertas —, a infância real dos educandos começou a se reposicionar neste percurso de pesquisa. Entendendo a infância como um espaço de passagem e transformação, materializada no corpo da criança que participa do fazer, ler e contextualizar Arte, é importante lembrar que ela “(...) nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido)” e, ao mesmo tempo, exige nossa iniciativa, ação, olhar e aprofundamento. Não apenas porque a conduzimos a essa imersão, mas porque criamos lugares onde essa não submissão possa florescer; essa fase, esse ser criança, “nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la” (LARROSA, 2022, p.232). Logo, essa infância, representada pelos educandos, estava prestes a ingressar, de maneira expressiva, no mundo fantástico dos ninjas.

Sabendo que “são necessários à criança alguns anos antes que seu corpo esteja inscrito realmente, em diferentes dimensões, na teia de significações que cerca e estrutura seu grupo de pertencimento” (LE BRETON, 2012, p.8), é essencial proporcionar inúmeras possibilidades de contato com a Arte. Ao longo da história, a Arte é uma das áreas do conhecimento que mais contribuiu e contribui para a conformação humana. As diversas linguagens artísticas vão se inscrevendo no corpo, que se movimenta, canta, dança, desenha, projeta, performa e cria.



Mais adiante, apresento um plano de aula que explora essas nuances de questionamentos e aprofundamentos artísticos, integrando diferentes obras de Arte — sejam elas fílmicas, performáticas, gráficas ou fotográficas. Aqui, a performance se transforma em vídeo, foto, desenho, dança e brincadeiras.

Optou-se por desenvolver as propostas artísticas com as crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental I, na EMEF Paulo Setúbal, localizada na zona sul de São Paulo. As idades dos estudantes nas duas turmas selecionadas (5A e 5B) variavam entre 10 e 11 anos, totalizando 30 crianças em cada sala. As aulas ocorreram conforme o horário de trabalho do pesquisador: a segunda aula, às terças-feiras, com o 5B, e a terceira aula, no mesmo dia, com o 5A, ambas no período da manhã.

A escolha dessas turmas foi motivada, em parte, pela maior probabilidade de os responsáveis permitirem que as crianças levassem celulares ou tablets para a escola, considerando suas idades. Além disso, elas estavam no último ano do Ensino Fundamental I, período marcado pela predominância do trabalho pedagógico com uma única professora em sala. No ano seguinte, já no Ensino Fundamental II, essas crianças teriam contato com até nove professores diferentes, representando uma transição significativa em sua rotina escolar.

A seguir, apresenta-se uma sistematização detalhada das aulas de Arte, acompanhada da prática pedagógica realizada. Essa aventura pedagógica foi construída em diálogo com a teoria, de maneira que ambas — prática e teoria — se iluminassem mutuamente. Diferentemente de uma abordagem desarticulada, em que teoria e prática são tratadas de forma separada, esta pesquisa intencionalmente navega entre essas duas realidades, ora priorizando uma, ora a outra. Essa retroalimentação constante reflete a necessidade de compreender e aplicar o fazer pedagógico em sua integralidade.

As aulas foram estruturadas com base na Abordagem Triangular (Ler, Fazer, Contextualizar). Em determinados momentos, houve maior ênfase em um dos eixos, enquanto em outros a prioridade recaiu sobre os demais. Contudo, em todos os casos, buscou-se articular os “processos perceptivos, cognitivos, analíticos e criadores” (BARBOSA, 2022, p.2), promovendo um aprofundamento consistente dessas ações. Mais do que apenas teorizar sobre essa abordagem ou sobre o uso do cinema — de animação ou não —, dos vídeos e das performances em sala de aula, optou-se por integrá-los diretamente à prática artística. Como será demonstrado adiante, essas experiências práticas se mostraram mais eficazes do que uma abordagem meramente descritiva.



Remetendo aos capítulos 1 e 3, essa abordagem pedagógica fundamenta-se em processos mentais que envolvem a tradução de imagens mentais em imagens materializadas, além de processos de descrição, análise e interpretação, e de identificação e comparação cultural entre diferentes espaços e modos de vida (BARBOSA, 2009, p.2).

O plano subsequente segue uma ordenação curricular estruturada em quatro grandes eixos: os objetivos (Para que educar os estudantes?), os conteúdos (O que se está ensinando no campo da Arte e suas correlações?), as orientações didáticas (Como ensiná-los para que, de fato, apreendam os conhecimentos propostos?) e a avaliação (Em quais momentos devem ser avaliados? O que deve ser avaliado?) (IAVELBERG, 2017).

O último eixo, a avaliação, está articulado às proposições dos estádios de Michael Parsons. Embora Parsons não desenvolva nem utilize avaliações educacionais em seu livro ao tratar dos estádios, suas reflexões aprofundam o entendimento de como cada criança e grupo escolar estão compreendendo e vivenciando a Arte. Além disso, permitem traçar ações para qualificar ainda mais o trabalho em sala. Mesmo que os estádios de compreensão da Arte (voltados para pinturas e desenhos) enfatizem o processo de entendimento e sua externalização oral, esses estádios fornecem subsídios valiosos para analisar os comentários dos educandos registrados enquanto assistiam às produções trazidas pelo docente, criavam Arte e dialogavam sobre suas próprias criações.

Ao longo do texto, os estádios estruturados pelo pesquisador (os Estádios de Compreensão da Arte Audiovisual, baseados em Michael Parsons) serão convocados. O foco principal recai sobre os comentários feitos ao assistirem videoperformances, uma linguagem audiovisual que, frequentemente, apresenta um caráter mais abstrato e exige leituras mais complexas.

Entre as diversas aulas realizadas, muitos registros foram produzidos; no entanto, optou-se por incluir apenas aqueles que mais dialogaram com a proposta central do projeto. Algumas aulas serão mencionadas de forma breve, sem aprofundamento analítico, buscando evidenciar as costuras e relações subjacentes ao trabalho desenvolvido.

Discutir a Arte de outros, assim como as que os próprios estudantes criam, requer uma capacidade de compreensão que vai além do mero ato de "fazer Arte" ou do prazer que ela pode proporcionar. Alain Bergala (2008, p.29-30) destaca que a Arte, “para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem”. Ele afirma que a Arte “é por definição um elemento perturbador dentro da instituição” e deve desempenhar esse papel de ruptura com normatividades. A Arte não deve ser tratada como um conhecimento restrito a



uma disciplina específica, pois essa “(...) lógica disciplinar reduziria o alcance da arte e sua potência de revelação”. Na escola, ela deve ser “uma experiência de outra natureza”, tanto para os discentes quanto para o docente.

Essa perspectiva também fundamentou o planejamento das aulas, em que a hipótese-cinema de Bergala foi incorporada ao âmbito educacional como uma abordagem transformadora e provocativa.

De acordo com Bergala, dentro de sua proposta do cinema na escola, o âmbito educacional deve assumir o papel de possibilitar, exercer e conservar ações dentro de quatro ordens fundamentais: “organizar a possibilidade do encontro com os filmes”; “designar, iniciar, tornar-se passador”; “aprender a frequentar os filmes”; e “tecer laços entre os filmes”. Isso implica uma necessidade de criar relações duradouras entre os educandos e os filmes, abrangendo múltiplas instâncias.

O educador, nesse contexto, deve se tornar um provocador, passador do prazer e da relação inteligente com diferentes produções cinematográficas, além de proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprender a assistir bons filmes — algo que só se aprende, de fato, assistindo-os. Por fim, é essencial estabelecer conexões entre produções mais antigas e contemporâneas, destacando e analisando paralelos em termos de conservação e superação de aspectos técnicos, artísticos e narrativos.

Antes de adentrar no planejamento propriamente dito, segue um pequeno excerto do livro de Parsons. Embora direto e simples, ele apresenta uma reflexão potente para pensar a importância do ensino e da vivência com a Arte — uma ciência ardorosamente defendida pelos teóricos citados até aqui.

As crianças pequenas começam todas, no essencial, pela mesma forma de entender a pintura, e vão reestruturando esse entendimento de maneira bastante idêntica à medida que crescem. (...) cada passo representa um avanço em relação ao precedente porque possibilita uma compreensão mais apurada da arte. O estágio da sequência a que cada indivíduo consegue chegar depende da natureza das obras de arte com que entra em contacto e do grau em que se vê estimulado a reflectir sobre elas (PARSONS, 1992, p.21).



5.2.1 Plano de Aula

- **Título:** Naruto na Sala de Aula
- **Disciplina/Área:** Arte
- **Temática Geral:** Naruto, Arte, Corpo e Presença
- **Escola de Implementação:** EMEF Paulo Setúbal, Zona Sul de São Paulo
- **Município:** São Paulo
- **Professor Mediador:** Isac dos Santos Pereira
- **Público-Alvo:** Crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental
- **Tempo Previsto:** 20 aulas de 45 minutos cada

❖ Recursos Didáticos

- **Espaço Físico:** Sala de Aula, Sala de Arte, Quadra, Pátios Externos
- **Materiais:** Retroprojektor, episódios de *Naruto*, celulares das crianças, figurinos, caderno de desenho, biscoito, slides, argila, papéis coloridos, celofane

❖ Metodologia

Aulas explicativas utilizando recursos audiovisuais, fotográficos e práticas artísticas realizadas dentro e fora da sala de aula.

❖ Ementa

Exploração da animação *Naruto* como ponto de partida para reflexões e práticas envolvendo o corpo, experiências, memórias, o imaginário e a criação. Trabalhar processos de criação artística em diferentes linguagens, como vídeos, performance, fotoperformances, videoperformance e criação gráfica. Compreensão histórica, conceitual e social das imagens em movimento, abordando o cinema, a animação e suas diferentes temáticas no audiovisual.

❖ Objetivos Gerais

- Refletir sobre os elementos simbólicos e materiais constituintes do corpo, a partir da animação *Naruto* e outras produções artísticas.
- Utilizar *Naruto* como evocação e criadora de novas memórias, além de ferramenta para agir criativamente ao fazer Arte.



❖ Objetivos Específicos

- Oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento da linguagem audiovisual.
 - Apresentar o cinema e as animações como agentes culturais, transmissores de conhecimento e ativadores criativos.
 - Desenvolver o senso crítico, estético, identitário, étnico e cultural, com foco no corpo como um todo.
 - Explorar a relevância da produção audiovisual no contexto educacional.
 - Problematicar questões contemporâneas por meio da performance e videoperformance.
 - Estimular o hábito de assistir criticamente às produções audiovisuais.
 - Debater e problematizar *Naruto* em diálogo com outras animações.
-

❖ Problematização: Discussões sobre o Conteúdo

- Como surgiu o cinema?
 - Como surgiu a animação?
 - Sua família gosta de assistir filmes com você?
 - Quais gêneros de cinema você mais gosta?
 - O filme ajuda a compreender relações internas e externas dos indivíduos?
 - A escola pode usar filmes e animações como instrumentos educativos?
 - Quais os temas mais discutidos nos filmes que você assiste?
 - O que você aprendeu com os desenhos animados?
-

❖ Contextualização dos Conteúdos

- **Histórica:** Surgimento do cinema, animação e produções audiovisuais.
- **Psicológica:** Reflexões sobre percepção, sentimento e autoconhecimento proporcionados pelo audiovisual.
- **Educacional:** O aprendizado promovido pelas animações.
- **Conceitual:** Temáticas e técnicas envolvidas na produção audiovisual.
- **Social:** Acesso e impacto das produções audiovisuais no cenário social.
- **Afetiva:** Relação emocional e reflexiva com filmes e séries.
- **Cultural:** Compreensão da cultura própria e alheia por meio do audiovisual.



- **Econômica:** Reflexões sobre a Indústria Cultural, consumo e manipulação midiática.
-

❖ **Prática Social Final e Habilidades Desejadas**

- Ampliar o interesse por produções audiovisuais.
 - Identificar temáticas e gêneros do que assistem.
 - Criar a partir das obras de Arte assistidas, como *Naruto*.
 - Utilizar preferências audiovisuais como inspiração para produções artísticas.
 - Aprofundar o interesse pela Arte.
 - Reconhecer e valorizar culturas locais e externas por meio do ler, fazer e contextualizar.
 - Questionar valores corporais e normatividades sociais.
 - Refletir sobre e apreciar cinema, animações, séries e artes corporais.
 - Manifestar opiniões sobre os temas trabalhados.
 - Buscar novos conhecimentos a partir dos filmes assistidos.
 - Respeitar a diversidade cultural, étnica, de gênero e orientações diversas.
-

❖ **Perguntas Disparadoras para a Roda de Conversa Inicial**

- De quais filmes você gosta de assistir?
- Quais são seus temas preferidos?
- Qual o tema geral do que assistimos? Descreva-me o filme.
- Você acha que é uma boa temática? Por quê?
- Quais expressões você percebeu e quais sensações a obra te fez sentir?
- Os personagens, locais, cenários, diálogos, sonoplastia e filmagens foram bem escolhidos?
- Você considera esta uma boa obra? Por quê?
- A partir das aulas, você acha que aprendeu a olhar seu corpo e o dos colegas de maneira diferente?



❖ Conteúdo Programático dentro da Abordagem Triangular

1. **Grandes fotógrafos e seu percurso criativo** (Leitura).
2. **Minhas performances, minhas fotografias** (Fazer).
3. **Desenho sobre o Corpo — marcas que os constroem** (Fazer).
4. **Fotografias com a temática "Corpo no ambiente escolar", explorando contraste, luz e sombra** (Fazer).
5. **História do cinema e roda de conversa:**
 - Feitura de um *story-board* e criação de roteiro para o vídeo próprio (Contextualizar e Fazer).
 - Apreciação de fragmentos de filmes do primeiro cinema e roda de conversa (Ler e Fazer):
 - *Charlie Chaplin | O Garoto (The Kid) - 1921 - Legendado.*
[Acessar aqui](#)
 - *Alice Guy | Course à la Saucisse (1907).*
[Acessar aqui](#)
 - *Une version 4K du premier "vrai" film de l'histoire créée par une IA (1895).*
[Acessar aqui](#)
6. **Tipos de enquadramento de vídeos:**
 - Criação de vídeo em P&B sem som (1 minuto e meio), com ou sem edição, utilizando celular (Fazer).
 - [10 tipos de planos e enquadramentos de vídeos.](#)
7. **Breve história e apreciação da primeira animação:**
 - Fazer desenho sobre sua animação preferida (Contextualizar e Fazer).
8. **Modelagem de personagem com massinha de biscoit** (Fazer).
9. **Leitura audiovisual:**
 - Análise dos vídeos criados pelos próprios estudantes.
 - Apreciação de um episódio de *Naruto*, com roda de conversa abordando tempo, espaço, local de fala, cultura, etnia, história, sociedade e estética das obras apreciadas (Contextualizar e Ler).
10. **Discussão inicial sobre cosplays e identidade cultural:**
 - Reflexão sobre questões de tempo, espaço, local de fala, cultura, etnia, história, sociedade e estética.



- Criação de fotografias inspiradas em *Naruto*, utilizando figurinos trazidos pelos estudantes ou criados durante as aulas.
- Produção de cosplays que respeitem a raiz étnica e identitária de cada estudante (Ler e Fazer).

11. Desenho coletivo do corpo do colega no papel Kraft:

- Representação coletiva do corpo do colega com marcas culturais, sociais e históricas que os compõem. (Fazer).

12. Apreciação de frames de *Naruto* com foco no corpo em movimento:

- Criação de mini vídeos baseados nos frames, incorporando elementos cênicos. (Ler e Fazer).

13. O que é performance? E videoperformances?

- Apreciação de performances e videoperformances.
- Reflexão sobre críticas sociais expressas por meio do corpo nas performances.
- Montagem de roteiro para uma performance a ser realizada na aula seguinte, com escolha temática pelos estudantes. (Contextualizar, Ler e Fazer).

Recursos audiovisuais sugeridos:

- [O que é performance?](#)
- [Performance “Cegos” do grupo Desvio Coletivo](#)
- [Performance Arte e Tecnologia](#)
- [New Orleans: desenho no chão com o corpo](#)
- [Performance Instalação.](#)

14. Continuação da aula anterior — apresentação de performances criadas pelos estudantes:

- Grupos montam e apresentam suas performances enquanto outros estudantes filmam. (Fazer).

15. Hélio Oiticica e os parangolés — os parangolés de *Naruto*:

- Discussão e criação de parangolés inspirados em *Naruto*.
- Uso de panos e roupas trazidos pelos estudantes ou fornecidos pelo professor.
- Registro das criações feito pelo professor. (Contextualizar e Fazer).

Recurso audiovisual sugerido:

- [O Parangolé, de Hélio Oiticica.](#)

16. Performance coletiva com música de *Naruto*:

- Criação em grande papel branco no chão.



- Alternância de papéis: uns performam enquanto outros filmam.
- Escolha de um título para a performance em conjunto com a turma. (Ler e Fazer).

Recurso audiovisual sugerido:

- [Performance baseada na apresentação flou.](#)

17. Apreciação de um episódio de *Naruto*:

- Produção de desenhos enquanto assistem ao episódio, com foco nas sensações e percepções geradas. (Ler e Fazer).

18. Escolha de temática com crítica social e criação de vídeo ou videoperformance baseada em *Naruto*:

- Os estudantes escolhem uma temática social relevante e produzem vídeos ou videoperformances que reflitam sobre o tema escolhido, utilizando elementos inspirados em *Naruto*.

Temáticas sugeridas pelos estudantes:

- Pobreza
- Racismo
- Machismo
- Bullying
- Inclusão
- Gênero
- Drogas
- Preconceito étnico
- Meio ambiente
- Homofobia
- Etarismo

19. Continuação da aula anterior — apreciação das videoperformances feitas pelos estudantes:

- Exibição dos vídeos/videoperformances criados.
- Discussão coletiva sobre o processo de criação, as mensagens transmitidas e os aspectos técnicos/artísticos. (Fazer e Ler).

20. Roda de conversa final e questionário autoavaliativo dos estudantes sobre as aulas:



- Reflexão sobre a experiência pedagógica, as aprendizagens, os desafios e os momentos mais marcantes.
- Questões abordadas no questionário:
 - O que mais marcou durante as aulas?
 - O que você aprendeu?
 - O que menos gostou?
 - Quais foram suas dificuldades?

❖ Perguntas Disparadoras para a Roda de Conversa Final

- O que você aprendeu com as aulas de fotografia, cinema e performance?
- Você acha que essas atividades podem ser realizadas com outras animações, séries e filmes?
- O que mais lhe chamou a atenção durante as aulas?
- O que você achou das músicas usadas durante a performance coletiva?
- A partir das aulas, você acha que aprendeu a observar seu corpo e o dos colegas de forma diferente?
- O que você sentiu ao criar sua performance?
- O que te deu vontade de fazer e o que você pretende fazer após essa apreciação e conversa?

É interessante salientar que, a integridade ética foi assegurada em todas as etapas do processo, em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas que envolvem seres humanos nas áreas de ciências humanas e sociais. A participação foi voluntária, e os respondentes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, a confidencialidade das informações coletadas e o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo. Termos de consentimento livre e esclarecido foram apresentados aos participantes (aos responsáveis, no caso de crianças), garantindo o entendimento pleno das condições da pesquisa. Além disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula foram conduzidas com sensibilidade, respeitando o contexto escolar e as especificidades de cada participante. Essas diretrizes, cuidadosamente observadas, asseguraram a legitimidade e a responsabilidade do processo de coleta de dados, reforçando o compromisso com os princípios éticos fundamentais da pesquisa científica.



5.3 Início de uma aventura: ler e contextualizar

A leitura de uma pintura ou música é frequentemente vista como algo simples, por vezes limitada ao acionamento de uma única via sensorial. Será? Certamente não. Esse processo exige inúmeras capacidades, que vão além da visão ou audição isoladas. O cérebro se instrumentaliza para interpretar essas experiências, sendo capaz de transitar entre passado, presente e futuro em questão de milésimos de segundos.

E quando se trata de ler uma produção audiovisual? Dependendo da obra — como no caso de uma produção com interagentes e suas proposições visuais e sonoras —, ela não apenas incita, mas também convoca o observador a fazer, ler e contextualizar Arte, estimulando sentidos diversos que, juntos, constroem um universo imaginativo mais amplo do que o exposto na tela. Através das sonoridades, por exemplo, a obra direciona a escuta para além dos sons percebidos como ruídos, conduzindo-os à função de elementos narrativos.

Ouvir o som de um ferro batendo no século passado não é a mesma coisa que ouvi-lo em uma noite dentro de um galinheiro, por exemplo. Gotas d'água pingando em uma pia não evocam as mesmas narrativas quando sobrepostas aos pensamentos de um personagem. Elementos visuais e sonoros se entrelaçam para instigar leituras que extrapolam o óbvio e alcançam interpretações imersivas diversas.

O vazio de imagens, os fluxos narrativos e as rupturas sonoras criam camadas de significados, dando pistas ao apreciador em uma jornada de leitura e contextualização, enquanto apontam para o passado, ressignificam o presente e projetam um devir imaginativo. São, portanto, leituras que envolvem “(...) gestos, ações, necessidades, desejos, expectativas, imagens e objetos” (BARBOSA, 2022a, p.2).

Somado a isso:

Se a leitura de imagem é construção de conhecimento, seja qual for o instrumento de análise, a contextualização ilumina a leitura levando a arte a funcionar não apenas como deleite, mas principalmente como base para a crítica cultural e social. O contexto é a fibra ótica da leitura (BARBOSA, 2022a, p.4).

Além do mais, a contextualização;

(...) faz a diferença e abre a mente para questões sociais, históricas, antropológicas, realidades e ambientes, preconceitos naturalizados, desigualdades e necessidades de



melhor qualidade de vida, bem como diferentes formas de interdisciplinaridade (BARBOSA, 2022a, p.8).

Em uma complementação à fala da autora, nos achados de Bergala, compreende-se que, segundo ele, “talvez fosse preciso começar a pensar” o filme — aqui também se incluem as séries, animações e demais produções audiovisuais aprofundáveis —, não como objetos, “mas como marca final de um processo criativo”, instigadora, ponto de partida para outros processos de criação, enquanto “arte”, entendendo-o como “a marca de um gesto de criação” (BERGALA, 2008, p.33-34). No entanto, não no sentido de produto final em si, como um ponto de cessar que valoriza mais o objeto acabado do que as experiências do processo, mas sim como uma oportunidade para depurar as camadas que o compõem, que residem e se sobrepõem ao longo da construção dessa criação. Cada camada carrega uma experiência, uma evocação, um conglomerado de memórias que, ao mesmo tempo, desfragmentam-se e reconfiguram-se, revelando um processo dinâmico e vivo.

É interessante notar que Bergala demonstra uma preocupação em evitar que o cinema na sala de aula seja tratado “somente como um objeto de leitura, decodificável”, ou como uma “resposta ideológica”, destituindo-o de sua essência enquanto Arte propriamente dita. Sua militância no campo do cinema e da educação, principalmente por meio de sua hipótese-cinema, oferece bases sólidas para o trabalho pedagógico, acentuando que, assim como “a pincelada do pintor” sobre um suporte, é possível extrair dessa Arte audiovisual os processos implícitos à criação — processos que envolvem um fazer pensado, experienciado e tecido.

É necessário, portanto, destituir o filme da ideia de “reiteração do já dito e do já conhecido”, abrindo caminho para um transcender leitor, recriador, que vá além da mera contemplação do óbvio. A “contraimagem” — em oposição à imagem do totalitarismo — “poderia resultar da inversão da direção do olhar” (LARROSA, 2022, p.240) para aquele que sente, de forma enigmática, o olhar de uma criança aventureira e insubmissa. Uma criança ansiosa e livre, cuja presença e inquietude desestabilizam certezas e seguranças.

Apesar desse desafio, Bergala defende que homens e mulheres — pedagogos, professores e especialistas — devem permanecer atentos ao olhar inquietante e desafiador das crianças, um olhar que desestabiliza certezas e provoca a reflexão. Esse olhar ecoa nos corredores da escola como uma ordem silenciosa, mas potente que, dialogando com Larrosa (2022), reivindica: “Deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz” (p.240).



Tanto na leitura quanto na contextualização do trabalho iniciado com as crianças, optou-se por dialogar amplamente com o que elas traziam, articulando esses saberes às propostas audiovisuais apresentadas em aula. Com isso, “seu caráter dialógico, de interação” foi enfatizado ao máximo, “permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança”, evitando, assim, ao máximo, “que imagens ‘adultocêntricas’” (CONH, 2005, p.45) enviassem suas observações e reflexões dentro de uma ação puramente guiada. Ainda que tenha havido a mediação do educador, entende-se que a aventura do corpo foi uma das principais forças motrizes para o desenvolvimento da aprendizagem da e com a Arte.

A verdade das infâncias, segundo Larrosa (2022, p.243), “não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós”, como algo sempre novedoso. Além disso, “tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la”. Tentemos, então, esgotar as aventuras, as possibilidades e o oferecimento de experiências com a Arte... Tentemos aprofundar e cavar o que, por sua própria natureza, nunca se esgota.

Le Breton (2012) aponta que, na medicina e na pesquisa biomédica, há um dualismo metódico que confronta abertamente o espectro que faz ranger a máquina corpo: “(...) isto é, o indivíduo que reivindica a consubstancialidade ao corpo repentinamente promovido a mercadoria, o indivíduo que sabe que é de carne e de símbolo e não se reconhece bem nesse paradigma” (LE BRETON, 2012, p.91).

Logo, antes de aprofundar a leitura e a contextualização com as crianças, questionou-se o que compreendiam por corpo e sua configuração, de forma tão ampla quanto possível. A maioria apresentou sugestões que descreviam o corpo como “(...) uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia”, sem considerar, talvez pela imaturidade ou pela própria consciência limitada de pertencimento, que ele é, “em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais” (LE BRETON, 2012, p.29).

Talvez pela idade, ou pela carência de informações mais qualitativas sobre sua dimensão enquanto sujeitos múltiplos em sociedade, houve uma dificuldade inicial em expandir as reflexões e visões sobre o que o corpo realmente manifesta e representa. Para muitas delas, o corpo era reduzido à fisiologia que haviam ouvido falar e, naquele momento de discussão, era



condicionado inconscientemente a ideias automáticas relacionadas à infância e aos demais componentes simbólicos da vida. Essa articulação tão estreita à sua existência tornava difícil identificar outros elementos que constituem o corpo, de forma tão natural e automática quanto respirar o ar que os circunda.

Dando sequência a esse processo de leitura e contextualização, foram apresentadas fotografias de inúmeros artistas, organizadas de maneira mais ou menos cronológica. Entre eles, destacaram-se Robert Doisneau (1912-1994), Pierre Verger (1902-1946), Seydou Keita (1923-2001), Evandro Teixeira (1958), Robert Capa (1913-1954), Namsa Leuba (1982), entre outros. A intenção foi trabalhar o reconhecimento étnico e de pertencimento, compreendendo-os como sujeitos históricos, sociais e artísticos. Além disso, buscou-se traçar um percurso que conectasse a fotografia à animação e ao cinema, promovendo reflexões críticas sobre a técnica, a Arte e as questões sociais que permeiam essas linguagens ao longo da história.

Figura 87 Fotografia de Namsa Leuba



Fonte: disponível em <

<https://www.bruzz.be/fr/culture/expo/namsa-leuba-chasseuse-dames-dans-la-nuit-noire-2018-09-06doisneau>>

Figura 86 Fotografia de Robert Doisneau



Fonte: disponível em <

<https://www.vogue.fr/culture/article/le-baiser-de-l-hotel-de-ville-photo-robert-doisneau>>

Figura 85 Fotografias de Evandro Teixeira



Fonte: disponível em <

<https://blog.emania.com.br/evandro-teixeira-o-grande-nome-do->



Diante das fotografias, a inquietação era apresentar o negro, o branco e o indígena como povos fundantes da brasilidade, tanto pelo olhar estrangeiro quanto pelo dos próprios brasileiros. Até então, a cultura nipônica não havia sido mencionada em sala, considerando que, embora também componha a identidade brasileira, sua presença no país se deu mais recentemente, diferentemente das etnias supracitadas, consideradas basilares na formação cultural do Brasil.

Após uma longa discussão sobre os fotógrafos apresentados, bem como as pinturas que os antecederam, os estudantes criaram inúmeras fotografias, tanto de maneira individual quanto em grupos. Nas produções coletivas, houve uma organização que enfatizou a ação do fotógrafo, assim como a manipulação do espaço, dos figurinos e das poses pelos demais participantes, tornando o processo uma experiência artística compartilhada.

Figura 88 Fotografia feita pelos estudantes do 5A



Figura 90 Fotografia feita pelos estudantes do 5B



Figura 89 Fotografia feita pelos estudantes do 5B



Fonte: acervo pessoal do pesquisador e das crianças

Le Breton (2012, p.7) afirma que o corpo “existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social”. Assim, ele cria redes que permitem reconhecer que há mais interações e componentes conformados com o outro em si mesmo do que uma suposta unicidade, marcada pela ideia de um sujeito intocável e impenetrável por dimensões externas.



Ainda que fotografias de forte impacto social, como as de Evandro Teixeira, tenham sido trabalhadas, o que mais despertou o interesse das crianças para criarem suas próprias obras foi o foco nos corpos e sua beleza singular. Os exemplos apresentados anteriormente demonstram claramente essa ideia, revelando composições que não foram realizadas de maneira automática, mas que exigiram pensamento, elaboração e construção cuidadosa. Para os estudantes, o que mais chamou a atenção foram os detalhes que evidenciavam as diferenças: os diversos estilos de cabelo, as formas de se vestir e a possibilidade de criar indumentárias únicas utilizando diferentes tecidos.

As análises desenvolvidas nas aulas, articulando leitura e contextualização, conectaram-se à ideia de Bergala (2008, p.129), ainda que ele foque no cinema, como já falado, segundo a qual esse processo não deve se finalizar em si mesmo, como um ato consumado. Ao contrário, ele se apresenta como “a passagem para outra coisa”, o que o autor denomina “análise criativa”.

Nesse contexto, as crianças se descobriram na relação com o outro: observaram suas peles negras, seus olhos castanhos, seus cabelos lisos ou suas tranças preferidas; reconheceram seus bairros e as populações majoritárias que ali habitam. Esse enraizamento poético se expandiu, delineou-se e, mais importante, convergiu com a pluralidade que o Brasil exalta e que se manifesta como prova de sua riqueza cultural.

Nesse processo, como afirma Le Breton;

Esclarecendo as modalidades sociais e culturais das relações que estabelece no corpo, o próprio homem se descobre na extensão de sua relação com o mundo. A sociologia do corpo é a sociologia do enraizamento físico do ator no universo social e cultural (LE BRETON, 2012, p.94).

Ao performarem, mesmo após serem orientadas pelo professor sobre alguns aspectos da Arte, personagens históricos e questões sociais relevantes para discussões dentro e fora do âmbito escolar, ao presenciarem as fotografias, os vídeos e as performances, as crianças pareciam não aceitar, no melhor dos sentidos, “(...) a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa” (LARROSA, 2022, p.232). Essa "casa", por vezes, são as restrições dos muros da escola, as limitações de certos livros de estudo ou mesmo as barreiras de alguns comentários. É como se, ao oferecermos um espaço onde elas possam se sentir bem



ou confortáveis, isso já não lhes bastasse... Mais uma vez, elas avançam, recusando não apenas a medida da nossa casa, mas também daquilo que entendem como sua própria casa.

“A medida da minha palma não é a mesma que a sua; a medida da casa onde quero estar não é a mesma que você nos apresentou”, diria esse corpo performer!

A ação pedagógica “depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real” (LARROSA, 2022, p.241). Assim, a educação que aqui se almeja “não seria outra coisa senão a realização do possível”. Um possível que não se concretiza por meio de caminhos fáceis ou acessos imediatos; ao contrário, mesmo quando considerada utópica ou impraticável, torna-se realizável por meio da ação persistente do sujeito/educador e da existência transformadora do sujeito/educando.

É somente na espera tranquila do que ainda não sabemos, apalpamos ou conjecturamos “e na acolhida serena do que não temos, [que] podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo” (LARROSA, 2022, p.245). Esse nascimento não se limita ao sentido literal da criança que vem ao mundo, mas também se manifesta no acontecimento da relação com o novo, com o conhecimento, com um saber que se personifica, guia, ilumina e transforma. Assim, a educação transcende a simples transmissão de conteúdos: ela transforma tanto o estudante quanto o educador, ambos sujeitos ativos desse processo. Hoje, ele aprende a ler as primeiras palavras e imagens; amanhã, sua sede se expande para querer ler o contexto do mundo.

Talvez, nos tempos atuais, “como em todos os tempos, a tarefa consista em educar um ser que não se deixe enganar” (LARROSA, 2022, p.192). Um ser que não se deixe enganar não apenas pelos jornais, pelo rádio, pela televisão ou pelo cinema, mas também por aqueles aparatos educativos ou culturais que, ao se dizerem comprometidos em imunizá-lo contra a mentira da mídia, ocasionalmente inculcam “outras formas de mentira, disfarçadas, desta vez, com o manto da realidade” (LARROSA, 2022, p.193).

Diante disso, todo esse processo pedagógico consistiu em um perpassar de teorias, traduzidas em palavras acessíveis, em outra língua e de outra maneira, para que as crianças as compreendessem da melhor forma possível. Foram minutos que se estenderam para horas e dias; momentos em que o poder da palavra e a ação do corpo se transformaram em conhecimentos concretizados e materializados em suas produções artísticas.



5.4 “Também, a aula dele é uma bagunça!!!”

Após as férias escolares, as aulas retomaram com a introdução das primeiras noções sobre a evolução das pesquisas científicas em direção à manipulação e organização de imagens para criar a impressão de movimento, abordando o surgimento do primeiro cinema e da primeira animação, de Émile Cohl.

Entre as produções apresentadas, que marcaram o início do cinema e sua evolução, destacaram-se as obras em preto e branco, projetadas para a turma. Foram exibidos: *A Chegada do Trem*, dos irmãos Lumière (1895); *Course à la Saucisse*, de Alice Guy (1907); e um trecho do filme *The Kid*, de Charles Chaplin (1921). Essas obras foram utilizadas não apenas para demonstrar a técnica em seu estado embrionário, mas também para instigar reflexões sobre as narrativas e as emoções que esses filmes, apesar de suas técnicas em processos de descoberta, ainda são capazes de evocar.

Figura 92 Frame do filme “Course à la saucisse” de Alice Guy



Figura 91 Frames do filme “The kid” de Charles Chaplin



Fonte: disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=UGVNoLQtaVY&t=74s> e https://www.youtube.com/watch?v=Lih7_P_hdNg.



A intenção e a proposta apresentadas após as projeções era a de criar uma produção fílmica com no máximo um minuto e meio, sem som e em preto e branco. Dada a limitação dos recursos disponíveis, foi ressaltada a importância performática do corpo durante a atuação, pois seria ele o responsável por transmitir o tom e o entendimento da narrativa proposta.

Esse processo de apreciação, entendido como um trampolim para a leitura crítica e reflexiva — mesmo que desenvolvido de forma gradual —, proporcionou aos estudantes uma vivência que dialoga diretamente com o que Rosa Iavelberg destaca em seus escritos sobre a expansão do olhar crítico. Para a autora, na Arte/Educação pós-moderna, ainda relevante na contemporaneidade, o contato com a Arte tem o potencial de provocar transformações significativas nos educandos:

(...) 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).

Nesse ínterim, ao deixar o corpo explorar os espaços e sua própria materialidade enquanto sujeito crítico e ativo, uma fala de uma colega de trabalho ressoou de maneira potente e construtiva no desenvolvimento das demais proposições, ainda que, talvez, sua intenção inicial não fosse essa. A frase foi a seguinte: “também, a aula dele é uma bagunça!!!”. Bagunça de quê? Bagunça para quem?

O arte-educador que nunca tenha ouvido que sua aula é uma bagunça, talvez esteja prestando pouca atenção aos comentários tecidos ao seu redor. No entanto, o quanto essa observação atinge e importa às aulas de Arte? É possível conjecturar que comentários como esse sejam de extrema importância para refletir sobre o que de fato está sendo trabalhado nas aulas e o quão criativa e significativa está sendo essa "bagunça" ao estimular os processos de reflexão, leitura e criação artística.

Territórios para a ação, a bagunça organizada se configura como uma resistência ao ensino tradicional, enfileirado e rígido, que muitos ainda prezam, mesmo em disciplinas que deveriam ser as mais livres e experimentais possíveis. Construções e explorações não surgem do nada e tampouco podem se restringir a ideias milimetricamente condicionadas, regidas e docilizadas. Aprender Arte em todas as suas minúcias — e reconhecê-la como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento cognitivo e criativo de crianças e jovens — se intensifica



quando o pensamento divergente foge das regras, desvia as rotas e mistura elementos em busca de conformar o novo.

"Isso é um Picasso, esse outro, um Michael Armitage, e aquele ali, um Hokusai... Um Monet... E você? O que faz, o que cria, o que é?" Essas provocações conduzem os estudantes a refletirem sobre suas próprias criações e identidades. Na bagunça, nesse imbróglio de ações e nessa aventura do saber, o céu deixa de ser o limite. Nas aulas de Arte, o que mantém os estudantes vivos é a dicotomia, ou talvez a contradição artística, que se desenrola dentro de uma bagunça organizada. Mentes, pensamentos, corpos e ações se misturam e se desorganizam para tentar organizar o caos da realidade que frequentemente insiste em encaixotar os indivíduos.

Mas, afinal, onde está a bagunça?

Bagunça? Será mesmo?

Nesse ato criativo, desde as primeiras ideias gestadas imaginativamente, depois oralizadas e, por vezes, transferidas para o papel, há o que Bergala (2008) define como as três operações mentais simples, fases do trabalho do gesto de criação: a eleição, a disposição e o ataque. Para melhor compreender esses conceitos, recorre-se diretamente aos escritos do autor, tal como ele os apresenta em seu livro.

Eleger. Escolher coisas no real em meio a outros possíveis. Na filmagem: cenários, atores, cores, gestos, ritmos. Na montagem: as tomadas. Na mixagem: sons isolados, ambientes sonoros.

Dispor: posicionar as coisas umas em relação às outras. Na filmagem: os atores, os elementos do cenário, os objetos, os figurantes, etc. Na montagem: determinar a ordem relativa dos planos. Na mixagem: dispor os ambientes e sons isolados relativamente às imagens:

Atacar: decidir o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs. Na filmagem: decidir o ataque da câmera (em termos de distância, de eixo, de altura, de objetiva) e do microfone. Na montagem, uma vez escolhidos os planos, decidir o corte de entrada e de saída. Na mixagem, mesma coisa com os sons. (BERGALA, 2008, p. 135).

Tanto para o cinema quanto para a criação de uma videoperformance — dialogada mais adiante —, tais operações mentais são não apenas bem-vindas, mas fundamentais. A produção audiovisual, muitas vezes, exige um trabalho pré-concebido mentalmente, um trajeto a ser percorrido e ideias a serem materializadas. No decorrer da criação, após a eleição dos



elementos das cenas, dos atores, dos sons, e o ataque para concretizar essas operações, são os corpos que, conduzidos pelo ato imaginativo, determinarão o tom e as ações subsequentes.

Bergala (2008) afirma que, se a escola quiser abordar o cinema como Arte, deve “(...) livrar-se de uma vez por todas da velha ideia escolástica de que há um bom modo, e um só, de se dizer alguma coisa e de se filmar uma cena, ou um plano no cinema” (BERGALA, 2008, p.162).

E o que seria pensar a aula de Arte, se não se desprender também da ideia fixa e retrógrada de algo rigidamente organizado ou supostamente bagunçado? O corpo aprende pelas diversas vias sensoriais, mas não de maneira regrada ou dogmática, para usar as palavras de Bergala. São os olhos, as mãos, os ouvidos, o nariz e a boca que, em conjunto, contribuem para que o corpo receba, apreenda e manifeste informações. Essas informações, por sua vez, se articulam em conhecimentos e em ações criativas que transcendem a linearidade tradicional do ensino.

Além disso, o autor salienta que;

Deve haver um tempo de ‘pré-visão’ em que se reflete sobre a decupagem e os planos, mas é imperativo reservar um tempo para a impregnação e a reflexão na própria locação, antes de tomar as decisões que se inscreverão definitivamente no filme (BERGALA, 2008, p.197: 198).

O fato de o corpo se jogar no chão, correr pelos espaços, vestir e tirar as roupas trazidas para as cenas, usá-las ou não, ou até mesmo pegar as de um colega, tudo isso torna-se parte integrante do processo de criação, seja ele coletivo ou em grupo. Essas ações propiciam a impregnação e a reflexão do corpo sobre os locais e as materialidades do outro, criando uma rede de interligações onde todos se conectam, uns aos outros, de maneira fluida e orgânica.

A proposta era séria, voltada à aprendizagem... Mas será que existe seriedade na criação artística de crianças de um quinto ano do Ensino Fundamental I? Acredito que nem tanto. E o melhor disso é justamente essa não seriedade, que traz leveza ao processo e permite aos educandos entrarem em uma dinâmica de aprendizagem sem que percebam, inicialmente, de forma consciente, que estão assimilando e construindo conhecimentos.

Retomando Bachelard, o autor aponta que, para a imaginação dinâmica:

(...) o primeiro ser que voa num sonho é o próprio sonhador. Se alguém o acompanha em seu voo, é antes o silfo ou a sílfide, uma nuvem, uma sombra; é um véu, uma



forma aérea envolvida, envolvente, feliz por ser vaga, por viver no limite do visível e do invisível (BACHELARD, 2001, p.73).

Para os educandos, a liberdade proporcionada e proposta na aula reflete muito do que Bachelard denomina como Silfo ou Sílfi. Para os pequenos, o simples fato de não terem seus pés colados ao chão, presos às fileiras de carteiras de uma sala convencional, evoca a sensação de um elemento aéreo, muitas vezes reinante em seu inconsciente, mas ausente de forma concreta em outras aulas. Em uma aula dita “livre”, a primeira ideia de ação que lhes ocorre é a liberdade de tirar os pés do mesmo lugar de sempre.

Figura 93 Compilação de algumas imagens do processo de criação das crianças



Fonte: Acervo fotográfico pessoal



Pelas imagens capturadas pelo pesquisador, bem como por sua percepção, nota-se que muitas crianças se aproximam para conversar mais, enquanto outras se afastam, imersas em uma introspecção do corpo e da mente. Algumas correm, se jogam no chão, pulam e gritam. Há também aquelas que, entre poucos, tomam objetos cênicos e indumentárias que, mais do que um simples cobertor, por exemplo, tornam-se roupas, adornos ou elementos que impulsionam suas criações, permitindo-lhes voar nas possibilidades de sua corporeidade.

A partir dos enredos construídos pelas crianças, percebe-se que a figura do bebê foi especialmente marcante. Após a apreciação e os comentários sobre os filmes mencionados anteriormente, os estudantes tiveram cerca de uma aula e meia para elaborar seus roteiros e realizar as filmagens. Solicitou-se que aqueles que possuísem figurinos ou objetos cênicos trouxessem para a aula seguinte, enriquecendo as criações.

É crucial conceber que “se o encontro com o cinema como Arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (BERGALA, 2008, p.33). Esse encontro não se limita ao ato de assistir, mas abrange uma experiência transformadora com as produções, capaz de tocar, provocar reflexões e inspirar persistência, como ocorre com muitos fãs. Lê-lo criticamente, contextualizá-lo, recriá-lo e expandi-lo para outras formas de Arte são partes desse encontro tão necessário no campo educacional e social, possibilitado até então pelas práticas realizadas.

No total, foram produzidos nove filmes curtos entre as turmas 5A e 5B. No entanto, optou-se por apresentar contribuições reflexivas de apenas dois filmes de cada turma. Apesar de terem sido gravados com o celular, o que resultou em algumas imagens menos nítidas, isso não diminuiu o prazer da experiência criativa nem da apreciação, como será evidenciado mais adiante.

É interessante saber que, segundo Barbosa (2002, p.21), após contato com uma pesquisa, constatou-se que “os câmeras *men* da televisão são mais eficientes quando têm algum contato sistemático com apreciação da Arte”. Logo, mais do que atividades práticas, cultiva-se a esperança de que, além de fazedores de proposições artísticas, os estudantes se tornem produtores de seu entorno de maneira criativa e artística, seja no campo do audiovisual ou em outras funções, sempre das mais dignas e humanas possíveis.

Como afirmou Ana Mae Barbosa no programa Roda Viva, discutido no primeiro capítulo, a escola não tem como objetivo formar matemáticos, romancistas ou outros profissionais específicos, mas sim abrir uma gama de possibilidades de aprendizagem que contribuam para



a formação integral do ser humano. Essa formação transita e se desloca por diferentes áreas, promovendo a ampliação de horizontes.

As aulas tornam-se navegações; e para onde cada barco seguirá com as bagagens proporcionadas pela Arte, só o futuro dirá.

Ver não apenas a produção a seguir, mas também as demais apresentadas ao longo do texto, é, poeticamente, como escreve Bergala (2008), compreender que:

Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce como no primeiro dia em que a câmera operou (BERGALA, 2008, p.210).

A primeira produção faz uma referência direta ao filme *The Kid*, em particular à cena em que uma mulher sai com uma criança de um possível orfanato. Abaixo, são apresentadas algumas cenas das obras criadas pelos estudantes

Figura 94 Frames do filme “o bebezinho”



Fonte: frames capturados de produção feita por um grupo do 5A. Duração de 1 minuto e 29 segundos

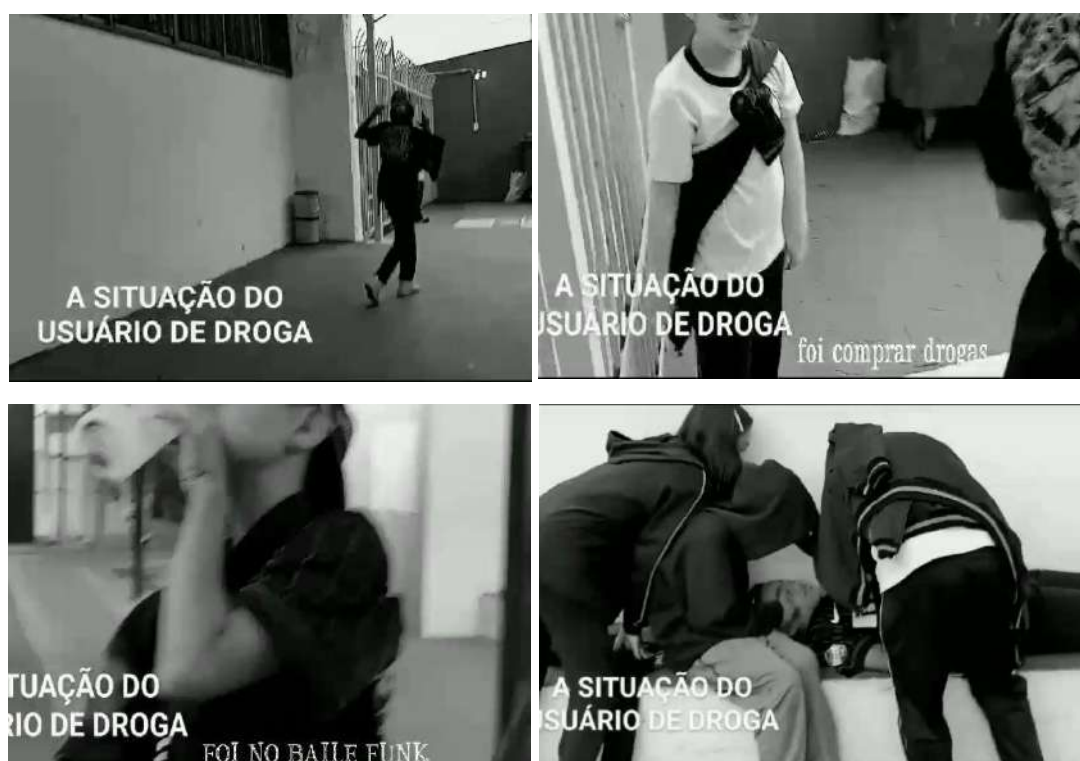


Após essa sequência narrativa, o homem encontra o bebê e o leva consigo, concluindo o filme criado por esse grupo do 5A. Nota-se que a conformação dessa obra foi amplamente inspirada no filme de Chaplin, tanto em sua estética quanto em sua abordagem narrativa.

O trabalho seguinte, por sua vez, foi desenvolvido de maneira bastante distinta das narrativas apresentadas nas produções dos Lumière, Alice Guy ou Chaplin. Apesar de manter elementos como a ausência de som, a filmagem em preto e branco e o foco na expressividade corporal, o grupo escolheu abordar criticamente a questão das drogas. Essa temática, infelizmente presente nos contextos sociais nos quais estão inseridos ou próximos, foi trabalhada com seriedade e profundidade.

É interessante destacar que essa problemática não foi explorada apenas como uma mimese da realidade; ao contrário, mesmo que de forma sutil, ela foi introduzida como um alerta e uma tentativa de orientação para os espectadores dessa produção.

Figura 95 Frames do filme “A situação do usuário de droga”



Fonte: frames capturados de produção feita por um grupo do 5A. Duração de 1 minuto e 31 segundos

A história desenvolve-se a partir de um estudante envolvido com drogas e frequentador de bailes funk, até que, em determinado momento, ele sofre uma overdose, levando-o à morte.



Ao final do filme, os integrantes da produção reforçam a mensagem de alerta ao colocarem a frase: “morreu, não use drogas”.

Já na turma 5B, temáticas como sequestro, roubo e brincadeiras foram as mais destacadas nos filmes, ainda que, em algumas delas, a figura do bebê também estivesse presente. Por vezes, o fascínio pelo confronto entre o bem e o mal social parece ser mais atraente do que uma representação puramente inocente da infância. Essa escolha possibilita refletir o impacto que essas realidades têm sobre os estudantes, confrontando-os com questões sociais que os afetam diretamente e os fazem também pensar. Por meio de ações assertivas e reiterativas de humanidade, essas reflexões podem contribuir efetivamente para a conscientização e a diminuição de práticas que os confrontam com a maldade presente em seu entorno.

Em uma das histórias, a trama começa com uma “mulher” sequestrando o bebê de uma mãe. Contudo, no desenrolar da narrativa, ela é perseguida por um “homem” e acaba sendo atingida, caindo ao chão.

Figura 96 Frames do filme “O sequestro”



Fonte: frames capturados de produção feita por um grupo do 5B. Duração de 1 minuto e 24 segundos

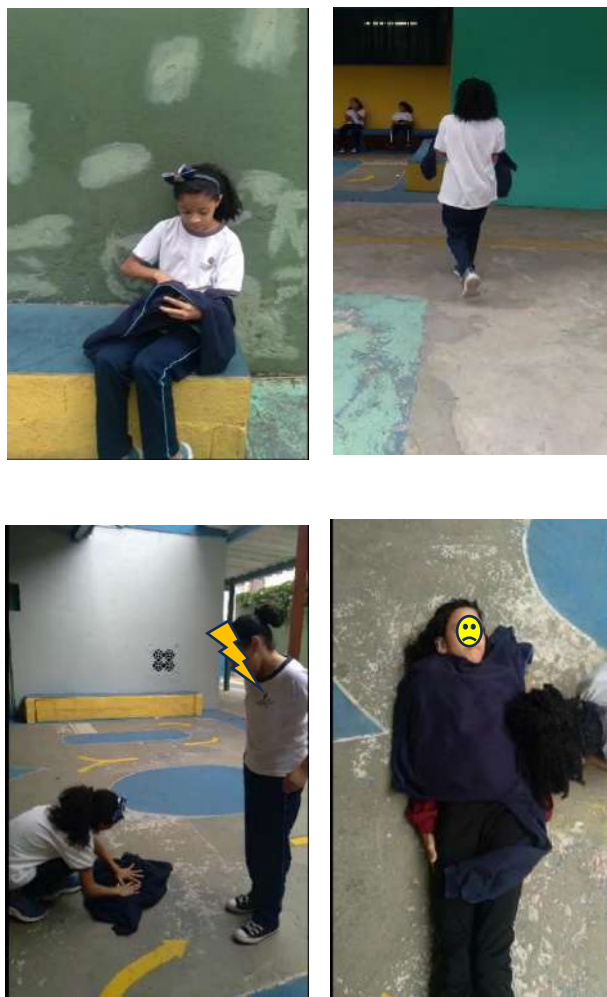


Nas produções de Chaplin e de Guy, a maldade não se manifesta de maneira explícita, exceto em cenas que, minimamente, apresentam o bebê como um ser indefeso e, por vezes, de pouca importância para alguns personagens. Essa ideia, no entanto, foi reinterpretada pelos jovens produtores, que intercalaram suas criações com vivências, rumores ou experiências fílmicas acumuladas ao longo de seus mais ou menos dez ou onze anos de vida.

No caso das estudantes seguintes, por não encontrarem a opção para deixar a filmagem em preto e branco, entregaram a atividade na forma que conseguiram realizar.

A história narra o percurso de uma mãe que carrega consigo um bebê, mas que, na verdade, não existe. Após uma discussão com outra pessoa, ela percebe que não há nenhuma criança envolta naqueles panos. Desesperada, sai correndo descontroladamente para outro lugar, mas retorna mais tarde para lamentar a possível morte de seu bebê inexistente.

Figura 97 Frames do filme “O bebê fantasma”



Fonte: frames capturados de produção feita por um grupo do 5B. Duração de 1 minuto e 28 segundos



Prostrada próxima aos panos, a bebê se levanta, surpreendendo e assustando a mãe. Esse acontecimento faz tanto ela quanto a outra personagem, que insistia em dizer que a bebê não existia, correrem descontroladamente, tomadas pelo medo.

Essa criação baseou-se na ideia inicial das crianças e, a partir dela, desenvolveu-se algo que poderia ser descrito como uma produção com toques de terror. Não se sabe se elas já haviam assistido ou ouvido falar sobre o filme *O Bebê de Rosemary* (1968), mas a narrativa guarda semelhanças temáticas que evocam essa obra.

Diante disso, é fundamental compreender e ter em mente que:

A ideia de espectador-criador é uma ideia forte e pouco familiar à escola, que tem tendência a passar um pouco rápido demais à análise, sem deixar à obra o tempo de desenvolver suas ressonâncias e de se revelar a cada um segundo sua sensibilidade (BERGALA, 2008, p.65).

Logo, esse trabalho estendido, com aulas que exploram os diversos campos da Arte e suas múltiplas possibilidades de manifestação, exige um aprofundamento dos estudantes, onde cada linguagem artística comunica-se à sua maneira. Os estudantes não apenas apreciaram, leram ou criaram isoladamente, mas tiveram contato com todas essas possibilidades de pensar e fazer Arte na escola, o que lhes proporcionou experiências múltiplas e enriquecedoras. O objetivo de tal realização não foi, de forma predominante, “o filme realizado como objeto-filme, como ‘produto’, mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação” (BERGALA, 2008, p.173).

Após todas essas produções, foi dedicada uma aula exclusivamente para a apreciação dos pequenos filmes feitos pelas crianças, além do primeiro episódio de Naruto. Essa narrativa inicial apresenta aspectos de sua vida, infância e conquistas, funcionando como um ponto de partida para reflexões e discussões. Posteriormente, foram intercaladas propostas que incluíram a criação de um desenho a partir de animações que consideravam ser fãs e uma modelagem criativa com biscuit, inspiradas na ideia do corpo real e do corpo animado, permitindo uma conexão mais tangível entre os estudantes e as linguagens artísticas exploradas.

Abaixo, seguem algumas das criações feitas pelas crianças.



Figura 98 Compilação de imagens das aulas de desenhos do que eles acreditam que são fãs e modelagem com Biscuit



Fonte: acervo fotográfico pessoal



A escolha e a proposição de uma obra em sala de aula dialogam diretamente com o que Bergala (2008) enfatiza ao se tratar da seleção de uma obra para ser passada às crianças. Segundo ele:

Os mais belos filmes para mostrar às crianças não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo, mas frequentemente aqueles em que uma outra criança tem o papel de mediador ou de intermediário nessa exposição ao mundo, ao mal que dele faz parte, ao incompreensível (BERGALA, 2008, p.98).

Como se percebeu, especialmente no capítulo anterior da tese, ao abordar frames e narrativas de infâncias marcadas por imposições e más escolhas de adultos — ou até mesmo por caprichos do destino, como alguns diriam —, a escolha de uma animação para análise não recai sobre algo extremamente romantizado ou idealizado. Não se trata de um universo onde o vilão é rapidamente vencido e todos vivem felizes para sempre. Definitivamente, não!

No próprio último episódio de Naruto — sem querer dar grandes spoilers —, a saga se encerra com o protagonista ainda sem a recuperação total de seu braço, perdido na última luta contra Sasuke, agora seu grande amigo. Não é um final "felizes para sempre", em uma perfeição utópica. É um final de luta contínua, de aceitação das marcas e cicatrizes profundas que, como na realidade, são carregadas e, muitas vezes, levadas para toda a trajetória de vida.

Essa narrativa de superação e resiliência foi algo que os estudantes do 5B começaram a perceber durante a apreciação de Naruto. Ao assistirem aos vídeos, demonstraram entusiasmo, ainda que as perguntas e comentários tenham sido poucos. Mesmo assim, a introdução à animação os deixou empolgados, especialmente para explorar mais a história e seus personagens. Alguns, inclusive, comentaram sobre as expressões exageradas da animação, revelando uma curiosidade inicial sobre a estética e os aspectos emocionais do desenho.



Figura 99 Fotografia tirada pelo pesquisador enquanto os estudantes assistiam



Fonte: acervo fotográfico pessoal

Já na turma 5A, os estudantes receberam os vídeos feitos pelos colegas de forma muito positiva, comentando sobre o posicionamento das câmeras, os efeitos utilizados e as narrativas apresentadas. No entanto, devido às conversas que se desenvolveram em sala de aula, foi possível assistir apenas 10 minutos do episódio completo de Naruto.

Alguns comentaram sobre a animação, destacando a Arte das expressões e a música triste que tocou em um momento específico da projeção. Houve também estudantes que disseram já ter assistido a todos os 720 episódios, mas demonstraram entusiasmo ao afirmar que gostariam de revê-los para relembrar algumas partes.

Muitos se mostraram dispostos a trazer adornos — como mantos e instrumentos ninjas de luta — para as fotografias planejadas para a próxima aula. Mais do que incentivar a compra desses itens, o foco foi orientá-los a visualizar tutoriais no YouTube para aprenderem a confeccioná-los. Essa proposta buscou mostrar como ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas não apenas para entretenimento, mas também como recursos criativos e educativos.

Agora, os estudantes teriam a tarefa de montar fotoperformances no estilo cosplay³⁴, inspiradas em personagens da animação Naruto. Evocariam poses, roupas e ornamentos, como

³⁴ Cosplay é a prática de se vestir e interpretar personagens de obras de ficção, como animes, filmes, séries e jogos, utilizando roupas, acessórios e maquiagem que representem a aparência e a essência desses personagens. O termo vem da junção das palavras inglesas "costume" (fantasia) e "play" (representação ou atuação).



kunais e shurikens³⁵, para compor suas criações. No entanto, foi enfatizado que o mais importante não era transformar o corpo para torná-lo uma réplica exata do personagem escolhido. A proposta central era construir uma imagem que captasse a essência do personagem, mas que, acima de tudo, mantivesse a singularidade pessoal, identitária e étnica de cada estudante, sem subalternizações de gênero.

Como exemplo inspirador, foi apresentado em sala o cosplay de uma garota negra que representou um personagem masculino do grupo Akatsuki, de *Naruto Shippuden*. Essa escolha destacou a liberdade de interpretação e a possibilidade de ressignificar papéis de forma criativa e autêntica.

Na Arte do cosplay, não existe certo e errado, parecido ou diferente... Existe simplesmente o corpo enquanto objeto artístico a ser complementado, construído, modelado, performado... Muito mais do que tudo isso imposto em algumas áreas e padrões sociais, a liberdade do performar um personagem é o que conta.

Conjecturando sobre essas propostas acionadas nas aulas, até então, nota-se que foi dado “ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra” (BARBOSA, 2002, p.17). Além do mais, apoiadas em Paulo Freire e Ana Mae Barbosa (2002, p.20), se ampararam no pensamento em que os estudantes tinham que ser “(...) capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele”, mas não no sentido de defenderem “guetos culturais”, ou através das práticas que os fizessem pensar que a eles seriam negadas o “acesso à cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes —os códigos do poder”. As construções das aulas foram sendo expandidas com o salientar da necessidade de diálogos culturais e artísticos.

³⁵ Kunais e shurikens são armas tradicionais de origem japonesa, amplamente retratadas em obras de ficção, como *Naruto*. As kunais (como na imagem abaixo da paginação) são pequenas lâminas pontiagudas usadas como facas ou dardos, enquanto as shurikens são estrelas metálicas arremessáveis, projetadas para atingir alvos a distância.



Figura 100 Exemplos de cosplays dos personagens Naruto, Minato (pai de Naruto) e Itachi, este último representado por uma mulher, encontrados na Internet



Fonte: disponíveis em < <https://br.pinterest.com/pin/659847782883574153/>>

Ao considerar algumas questões no campo da comunicação audiovisual, torna-se evidente a relevância de recorrer novamente ao conceito de cultura participativa de Jenkins. Esse conceito aplica-se tanto às produções artísticas encontradas na internet (analisadas



anteriormente) quanto às elaboradas pelos estudantes em sala de aula (abordadas mais adiante). Por meio dessas manifestações, é possível compreender de forma mais aprofundada o papel fundamental que inúmeras produções audiovisuais desempenham no ensino e na aprendizagem da Arte, especialmente no contexto das comunidades de fãs.

Se essas produções permeiam, de alguma maneira, os três eixos da abordagem mencionada, é porque, implícita ou explicitamente, oferecem mais do que simples entretenimento. Isso não significa que tais produções possam substituir a atuação de um arte-educador. Pelo contrário, elas evidenciam, de forma ainda mais clara, a importância do educador como mediador e como ponte entre esses conteúdos e os diversos outros saberes que se conectam ao aprendizado dos estudantes enquanto assistem.

Retomando Jenkins, ele afirma que:

Quando o material é propagado ele é refeito: seja literalmente, ao ser submetido aos vários procedimentos de remixagem e sampleamento, seja, figurativamente, por meio de sua inserção em conversas em andamento e através de diversas plataformas. Esse contínuo processo de transformação do propósito original e de recirculação está corroendo as divisórias percebidas entre produção e consumo (JENKINS, 2022a, p.54)

Com isso, entende-se que as interterritorialidades estabelecidas entre o educando, Naruto e a produção de vídeos e performances, se configuram corroendo as linhas definidoras, se é que elas existiram algum dia, dos territórios entre o produto inicial (animação) com o produto final, entre produtor (Kishimoto) e consumidores/criadores.

Jenkins (2022a, p.224), ao problematizar a questão da cultura participativa entre o falar dos fãs e a escuta das empresas que prestam serviços para eles, diz que o “(...) escutar exige uma resposta ativa: não apenas coletar dados, mas também fazer algo com eles. Tal ação pode incluir o interagir como resposta sobre o que o público está falando”. Metaforicamente, considerando a empresa como o educador e os fãs como os estudantes, a proposta prática deste capítulo segue a linha de raciocínio do autor, buscando fornecer apoio, recursos adicionais e respostas às preocupações e equívocos relacionados ao campo audiovisual, que são do interesse de todos nessa relação pedagógica.

Ao propor aulas que envolvem uma aventura com animações como Naruto, o educador busca problematizar e explorar diversas questões, reconhecendo que, em um mundo onde algo



não é amplamente disseminado, “(...) está morto, se não puder ser citado, pode não significar nada”. Com isso, compreende-se que:

(...) as práticas sociais de mídia propagável precisam de material que seja citável, ao fornecer formas fáceis para que o público possa extrair trechos desse material e compartilhar esses trechos com os outros; e apropriável, ao fornecer as funções tecnológicas que tornam o conteúdo de fácil manuseio e compartilhável (JENKINS, 2022a, p.234).

Ao afinar os questionamentos e reflexões ante as aulas desenvolvidas com a animação e outros filmes, pode-se encontrar deveras auspiciosos campos de trabalho criativo e artístico no meio das crianças.

O autor conta...

Durante a pesquisa que realizei para escrever este livro, conversei com numerosos fãs que descobriram habilidades que não sabiam possuir antes de entrar em um grupo de fãs. Eles receberam o estímulo que não encontraram em sua interação com outras instituições, e alguns deles conseguiram oportunidades profissionais posteriores graças ao desenvolvimento dessas habilidades (JENKINS, 2010, p.316, tradução nossa).

Essa potência criativa revelada pelos fãs em contextos coletivos também se manifesta no ambiente escolar, especialmente quando a criação é incentivada como prática legítima de expressão e construção de sentido. Ao performar, propagar aprendizagens e criar em sala de aula, o estudante — essa criança em constante construção consigo mesmo e com o mundo — transforma seu corpo em um “(...) lugar não da exclusão, mas o da inclusão, que não seja mais o que interrompe, distinguindo o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros” (LE BRETON, 2012, p.11).

Nesse processo criativo e performático das crianças, ainda que seus corpos sejam convidados a se apresentarem em primeira pessoa — o "eu" falando de si mesmo e não por meio de outra pessoa que o comanda —, as propostas pedagógicas não buscam transformá-los em “corpos da modernidade”. Como descreve Le Breton (2012, p.31), esses corpos seriam constructos que representam “(...) o resultado do recuo das tradições populares” e “o advento do individualismo ocidental”, traduzindo o aprisionamento do “homem sobre si mesmo”. O



devir social não é constituído por indivíduos isolados, cada um preso em sua própria narrativa, falando apenas de si para si, mas é fruto do que se tece entre os sujeitos em interação, juntos.

É sabido que, a todo momento, “decodificamos sensorialmente o mundo, transformando-o em informações visuais, auditivas, olfativas, táteis ou gustativas”. Nesse sentido, alguns sinais específicos corporais “escapam totalmente ao controle da vontade ou da consciência do ator, mas nem por isso perdem sua dimensão social e cultural” (LE BRETON, 2012, p.55). Diante dessa perspectiva, justifica-se a escolha docente de, além das performances exploradas em sala de aula, desenvolver outras habilidades dentro da linguagem das Artes Visuais, do teatro e da dança. Ainda que sejam práticas mínimas e inter cruzadas, não especializadas, essas experiências ampliaram o horizonte criativo dos estudantes e reforçaram a integração entre diferentes formas de expressão artística.

Fotografar-se encenando, compor seus próprios corpos com massinhas de biscuit, trazer figurinos e brincar com a possibilidade de transformar o corpo em objeto de Arte, bem como desenhar, criar fanfics e realizar diferentes pinturas, foram algumas das atividades desenvolvidas para convocar informações sensoriais das mais diversas possíveis. O elemento ar foi o ponto central das propostas criativas realizadas pelo docente e pelos estudantes com Naruto em sala de aula, mas sem restringir a inclusão dos demais elementos, que também compuseram as criações artísticas, sendo convocados de maneira simbólica ou material.

Ao mergulhar na rede simbólica, independentemente da cultura, a criança, ao realizar essas atividades, incorpora as dimensões de todos os elementos. O verbo mergulhar, por exemplo, evoca o elemento água, enquanto o percurso criativo conecta-se à imaterialidade do ar, ao calor da corporeidade que performa (fogo) e à firmeza do chão (terra) que estabiliza seus passos. Assim, a criança, ao criar e performar, comunga e evoca esses quatro constituintes da imaginação material, como propõe Bachelard.

Dentro dessa multiplicidade de dimensões exploráveis, Le Breton (2012) ressalta que:

(...) Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. (...) A única universalidade consiste na faculdade de mergulhar na ordem simbólica da sociedade, ela é esse privilégio de manifestar-se como um ator num mundo de significações e de valores que nenhuma cultura esgota. (LE BRETON, 2012, p. 07:65).



Se uma cultura nunca se esgota devido às multiformas que carrega, trazer experiências de outras manifestações artísticas só contribui para o aumento dessa variabilidade e, mais importante, para o estabelecimento de diálogos possíveis a partir desses contatos. À medida que essas relações “(...) sociais e a teia simbólica, provedora de significações e valores” vão se ampliando, “o corpo é o traço mais visível do ator” (LE BRETON, 2012, p.10).

Em alguns poemas escritos por Rilke à Senhora Lou Albert-Lasard, encontram-se os seguintes versos:

*Através de nossos corações, que conservemos abertos,
passa o deus, asas nos pés.*

Gaston Bachelard (2001, p.34) prontamente questiona seus leitores: “Será preciso sublinhar que tais versos não podem ser realmente vividos sem a participação aérea que propomos?”

Diante desse questionamento sobre os versos de Rilke, também se propõe uma reflexão sobre a performance e os vídeos: será que, na prefiguração criativa e artística, em seu devir, a performance viveria plenamente sem a participação aérea e suas asas oníricas, atreladas também aos elementos identitários e culturais basilares dos estudantes?

Bachelard (2001, p.13) afirma que “para caracterizar as imagens do ar, muitas vezes será difícil encontrar a justa medida: um excesso ou uma insuficiência de matéria, e eis que a imagem fica inerte ou se torna fugaz, dois modos diferentes de ser inoperante”. Essa perspectiva reflete diretamente na performance e na encenação fílmica. Sem a gravação, a performance seria ainda mais efêmera do que já é. Mas por que mais efêmera? Ainda que os vídeos e as fotografias registrem a experiência, eles capturam apenas imagens e sons; os cheiros se dissiparam, as emoções do corpo em movimento desapareceram, e as interações brincantes com os colegas já não estão mais presentes. Como aponta Bachelard, é como se houvesse uma insuficiência de matéria: os sons e as imagens permanecem, mas faltam os elementos que permitiriam compreender plenamente a efemeridade daquela performance.

Isso, porém, não desqualifica os trabalhos ou as criações das crianças; ao contrário, essas experiências se tornam potências faltantes — quase uma contradição no devir material da Arte. Ressoam memórias, experiências e até mesmo novos disparadores para outras ações criativas, mas faltam as matérias que antes compunham o momento, tal como o elemento ar: efêmero, invisível, inodoro, místico.



Complementando o pensamento de Barbosa, Iavelberg (2017, p.171-172) ressalta que as culturas não podem ser julgadas ou compreendidas “por critérios semelhantes e que qualquer uma delas cabe nas leis de ordenação”, pois tal postura estabelece “hierarquias com base em relações de soberania de umas sobre outras”. Com base em sua fala e ação fundante, o ensino deve propiciar conhecimentos que possibilitem “aspectos que consolidam as identidades culturais contemporâneas”, além de contemplar as culturas antigas, seus orgulhos, suas vicissitudes, concordâncias e discordâncias em relação à realidade discente.

Barbosa (2022b, p. 167) afirma que o “colonialismo é insidioso” e que “desqualificar o colonizado e desacreditá-lo como criador de sua própria cultura é um vício cultural que perpetua a colonização”. Essa perspectiva pode ser observada, em alguns momentos, na escola, como na própria vivência do pesquisador, em que as crianças, mesmo que de forma remanescente, refletem um pensamento que perpetua a ideia de que as construções artísticas europeias e suas ramificações são superiores. Obras realistas, paisagens românticas e esculturas idealizadas no estilo “deus grego” continuam a ser tratadas como modelos qualitativos em detrimento de outras manifestações culturais.

No entanto, diante dessas perpetuações, nota-se que as composições apresentadas em mundos fantásticos e distintos, como os dos filmes, sejam de animação ou não, principalmente de origem nipônica, têm contribuído para a ampliação do senso estético do público infantil. Isso não significa que o modelo europeu tenha sido destruído ou que o fazer Arte tenha sido completamente decolonizado, mas representa um avanço significativo diante das lutas travadas pelos movimentos de descolonização (anteriores a 1900) e decolonização³⁶ (a partir de 1990) (BARBOSA, 2023).

Nas fotografias, é possível identificar personagens, figurinos, objetos cênicos, interação social, diversão e muita expressão corporal. Além disso, há uma reflexão evidente nas poses e arranjos arquitetados pelos grupos. Algumas fotos editadas pelos estudantes demonstram um cuidado artístico na composição gráfica e na customização das próprias criações. Grande parte desse processo de confecção dos trajes e adornos atrelados à animação Naruto reflete sua capacidade inventiva. Não se trata de promover um consumismo exacerbado de fãs imersos em um mercado de compras e vendas de produtos, mas de incentivar aficionados que, para além do consumo, criam e inventam seus próprios objetos e artefatos.

³⁶ **Descolonização** refere-se, em geral, ao processo histórico-político de independência formal de territórios colonizados frente às potências colonizadoras. Já **decolonização** — ou pensamento decolonial — diz respeito à crítica aos efeitos persistentes do colonialismo nas estruturas sociais, culturais, epistemológicas e educacionais, buscando valorizar saberes silenciados e romper com a centralidade dos paradigmas eurocêntricos.



Nas montagens e fotografias, não houve segregação entre os estudantes que possuíam figurinos comprados e aqueles que criaram os seus com papéis, sacolas, celofanes e fitas. Todos trabalhavam juntos, com um único propósito, independentemente dos materiais utilizados, sejam eles caros ou baratos, comprados ou feitos à mão. O que importava era a experiência do corpo em ação, em interação e em criação coletiva.

Era, enfim, o elemento ar em sua leveza e possibilidade aérea, manifestando-se na liberdade de composição a partir do lugar de fala de cada estudante.

Figura 101 Fotografia tirada pelo pesquisador enquanto os estudantes confeccionavam os elementos cênicos, figurinos e ações performativas para as fotos



Fonte: acervo fotográfico pessoal



Embora as tecnologias digitais ofereçam prazer e uma aventura envolvente, o que muitos estudantes identificam como uma aula de Arte vai além do digital. A sensação de que algo lhes falta está no fazer artesanal, uma ação profundamente ligada às Artes Visuais. Assistir, jogar, filmar, fotografar... Tudo isso é divertidamente importante e parte essencial de suas aventuras em diversos universos. Contudo, o ato de pintar com pincéis, sentir a cola em suas mãos, observar as cores se misturarem sob suas próprias ações, colar com fitas, riscar o papel, recortar ou até enfrentar dificuldades ao modelar uma massinha de biscoito também lhes desperta interesse e proporciona experiências únicas.

Esse fazer artesanal remete ao que Tassara (2009, p. 65) afirma sobre o trabalho do animador, um profissional que “não se deixa intimidar com facilidade” e que:

(...) experimenta todas as possibilidades, trabalha com papel, com tintas de todos os tipos, com celuloide, com pequenos objetos inertes, com areias, com recortes de cartolinas coloridas, com luzes, com massas plásticas e até com pessoas de verdade - paradoxalmente-, para criar seus personagens de síntese (TASSARA, 2009, p.66).

Enquanto realizavam as atividades na área externa próxima à sala de aula, uma pedagoga passou e comentou: "Só você mesmo, professor, para inventar tantas coisas assim!"

Seja o comentário percebido como positivo ou negativo, ele foi muito bem-vindo, pois evidenciava que as crianças estavam compenetradas na proposta. De fato, era algo instigante, novo e diferente para elas, a ponto de chamar atenção e ser mencionado.

Ao apreciar e analisar as fotoperformances criadas pelos estudantes, percebe-se que elas refletem uma aprendizagem efetiva relacionada à poética da Arte trabalhada nas aulas. Não foram imagens construídas de forma irrefletida ou arbitrária, tampouco meras poses padrão para exibir os figurinos e personagens escolhidos.

Seus corpos, ao performarem pelos espaços e pelo cosmos de seu mundo imaginativo, dentro de um santuário de imagens, com ou sem música, mostravam uma liberdade criativa que não foi restringida pelo educador. Longe de castrações poéticas ou imposições disciplinares, como bem salientara Foucault, suas ações eram fluidas e autênticas. O mais importante era que eles exercessem seus atos criativos enquanto sujeitos conscientes de sua obra — seja ela artística, individual ou coletiva, no âmbito social.



Figura 102 Compilação das fotografias feitas pelas crianças do 5A



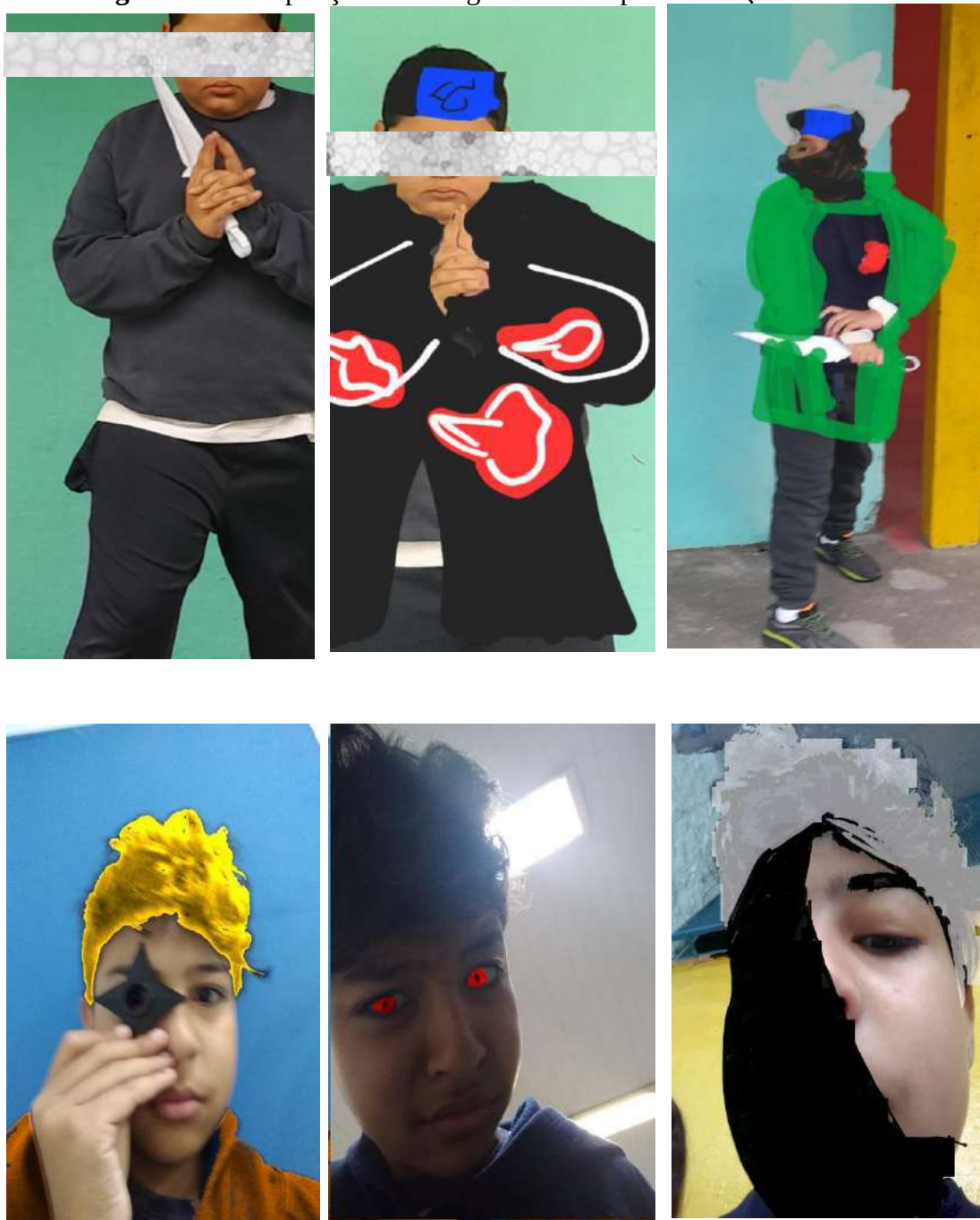
Fonte: acervo fotográfico pessoal

Com exceção das demais imagens, as cinco que seguem abaixo foram manipuladas pelas próprias crianças utilizando a ferramenta de desenho sobre fotografia no aplicativo do



celular. No entanto, as duas primeiras imagens à esquerda foram editadas pelo pesquisador com simples manipulações, pois o estudante não apresentou a autorização assinada pelos pais.

Figura 103 Compilação das fotografias feitas pelas crianças do 5A e 5 B



Fonte: acervo fotográfico pessoal



Figura 104 Compilação das fotografias feitas por um estudante do 5A



Fonte: acervo fotográfico pessoal

Ao performar, que corpos queremos? Que indivíduos desejamos? O que a escola quer?

Escola? Não, não a escola enquanto sistema, mas enquanto espaço habitado por estudantes e professores, fazedores e educadores de Arte. Um lugar que, aos poucos, se destitui das tecnologias políticas do corpo e se blinda contra microfísicas de poder que, por vezes, se manifestam de maneira mais expressiva, tentando novamente exercer seu domínio sobre eles.

O que é a performance de um cosplay, senão a pura e clara insubmissão da persona às normatividades sociais reinantes? Não seria, de fato, uma ação contrária às microfísicas de poder?

Renato Cohen esclarece que, ao diferenciar personagem de persona, a performance geralmente trabalha com esta última, e não com o primeiro, pois:

A persona diz respeito a algo mais universal, arquetípico (exemplo: o velho, o jovem, o urso, o diabo, a morte etc). A personagem é mais referencial. Uma persona é uma galeria de personagens (por exemplo, velho chamado x com característica y) (COHEN, 2013, p.107).

Nas fotoperformances, a proposta era permitir que os estudantes transitassem livremente entre os personagens da animação Naruto e as personas com as quais tinham maior



afinidade ou que imaginativamente vislumbravam. Esse processo, que combina escolha e criação, conecta-se à definição de Renato Cohen sobre o trabalho do performer: “levantar” sua persona, o que “geralmente se dá pela forma, de fora para dentro (a partir da postura, da energia, da roupagem desta persona)” (COHEN, 2013, p.107). Além disso, essa construção é igualmente endógena, já que muitos dos elementos que configuram o performer também o movem internamente, tornando sua presença e performance ainda mais significativas, subversivas, incômodas aos sistemas, aos padrões.

Bergala (2008, p.30) observa que as instituições têm uma “tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes.” Isso resulta na perpetuação de padrões: as mesmas mesas, as mesmas cadeiras, a mesma didática, os mesmos posicionamentos. Tudo permanece na tentativa de preservar a ordem, limitando a possibilidade de criar novas personas, deixando apenas espaço para personagens padronizados. Assim, a sala de aula se torna mais um espaço de conformidade e enfileiramento do que de inovação e experimentação.

Nas performances propostas, mulheres interpretaram personagens masculinos, e meninos, por sua vez, também desafiaram padrões ao adotar adornos considerados femininos por alguns. Nessas configurações, os estudantes problematizam as relações entre gênero e expressão, mostrando que características associadas a um gênero podem ser igualmente instigantes para o outro. Quebram-se paradigmas e normatividades, dando espaço à fluidez de ideias e criações, onde o corpo, enquanto essência artística e humana, é o que realmente importa.

Na lógica da disciplina tradicional — aquela que visa uma aula organizada e “sem bagunça” —, impõe-se uma política de coerções. Como observa Foucault (2022, p.135), “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.” Meninos não devem se sentar assim, e meninas devem usar estas roupas e brincar dessa maneira. O azul é reservado para eles, e o rosa, para elas. Pouco a pouco, essa normatização corporal, presente em alguns núcleos educativos, conforma um ser submisso a uma norma, uma ideia, uma cultura hegemônica, estabelecida sob uma manipulação predefinida.

Com isso, compreende-se que o “acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é: um indivíduo, um ser para o qual não existe outro idêntico” (IZQUIERDO, 2011, p.11). Todas as marcas deixadas no corpo em forma de memórias, sejam quais forem, contribuem para essa conformação. Não são muitas as memórias do outro ser que farão parte



de nossa corporeidade, no entanto são as cisões, as marcas, os entalhes e os nossos próprios sobrepostos vivenciais que darão cor a toda diversidade que é também única, chamada indivíduo.

Nesse contexto, a Arte surge como a disciplina escolar da insubmissão, da construção de caminhos que ultrapassam muros e barreiras impostas. A tão chamada “aula que é uma bagunça” se conforma como um ato de luta, sendo ela própria uma manifestação de resistência ao sistema dominante. Essa “bagunça” não é desordem, mas uma provocação ao preconizado e ao ditado. É um espaço que permite aos corpos serem, irem e virem, expressarem-se em formas, cores, gestos, ações e criações.

O decurso histórico das disciplinas, origem desse pensamento alienante e massacrante, é o:

(...) momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 2022, p.135).

Diante dessa realidade ainda tão presente, as aulas de Arte muitas vezes parecem enfrentar um discurso implícito que insiste: apaguem suas raízes, suas cores, suas fontes e os caminhos que começaram a traçar. Sujeitem-se ao sistema, obedeçam e sejam úteis — não por saberem ou criarem algo significativo, mas por se adequarem às normas impostas pelo poder. Contudo, o fazer artístico, quando proposto com liberdade, surge como resistência a essas imposições, abrindo espaço para a reconstrução de identidades e a valorização do ser em sua totalidade.

A atividade seguinte partiu dessa proposta de reconstrução e da própria materialidade dos corpos das crianças. Utilizando papel Kraft, os grupos desenharam o contorno do corpo de um colega escolhido. Após concluírem os contornos, foram incentivados a preencher os desenhos com elementos tangíveis e intangíveis que representassem suas identidades, incluindo o que apreciam e o que rejeitam, como uma forma de explorar suas subjetividades e reflexões sociais.



Figura 105 Compilação de desenhos sobre papel kraft das crianças do 5A e 5B



Fonte: acervo fotográfico pessoal

Entre risos, interações e muita diversão, alguns grupos refizeram seus desenhos várias vezes até atingirem um resultado que os agradasse. Durante o processo, surgiram comentários espontâneos e bem-humorados, como:

- “Eu, agora, sou um modelo.”
- “Olha esse pé!!!”
- “O meu ficou feio!”
- “Para de se mexer, senão você vai borrar.”
- “O olho do Davi ficou parecendo um ovo!”

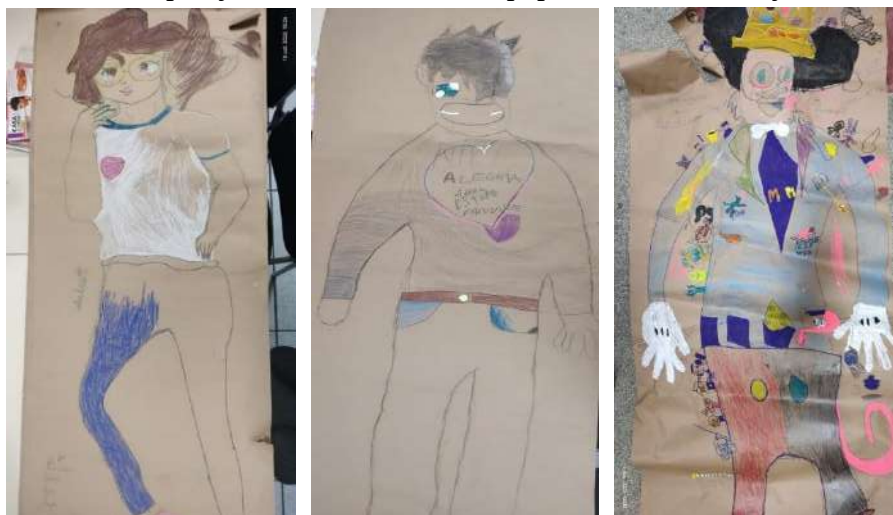


Esses comentários revelam não apenas o envolvimento das crianças com a atividade, mas também a relação lúdica que estabeleciam com os próprios corpos e os de seus colegas. Ao desenharem no papel, acionaram mais do que a poética corporal: despertaram a escuta sensível sobre o outro, a observação atenta à materialidade do corpo alheio e às suas interações com o espaço e o suporte. Como Paul Zumthor (2018, p.77) observa, “escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte”, e essa escuta exige uma atenção profunda, que se torna uma experiência de presença e conexão.

Tanto nas aulas anteriores quanto nas que se seguiram, destacou-se a importância de olhar para si e para o outro de forma crítica e sensível, rompendo com o que aqui se denominou uma apreciação narcísica. Essa abordagem proporcionou uma ampliação das percepções e das possibilidades de expressão artística.

No total, foram produzidos dez desenhos durante a atividade, alguns dos quais são apresentados abaixo.

Figura 106 Compilação de desenhos sobre papel kraft das crianças do 5A e 5B



Fonte: acervo fotográfico pessoal

5.5 Rompendo com uma apreciação narcísica

Entre as proposições acima, é importante fazer uma breve pausa para refletir sobre algo que foi amplamente debatido com os estudantes ao longo das aulas. A beleza dos personagens, as paisagens que os cercam, as indumentárias que os definem: corpos seletos, quase divinos, dignos de admiração e objeto de contemplação. Sim! Ao apreciar uma produção



fílmica, a criança pode ocasionalmente se deparar com esse enaltecimento que, por sua vez, a transforma em uma apreciadora narcísica. Nesse universo imaginário, ela pode almejar um "falso eu", uma felicidade ilusória, ou até mesmo uma fuga completa da materialidade factual que a cerca. Olhar-se, incessantemente dentro de um universo imaginário, mas não para si, no entanto, para uma figura criada a partir de modelos.

Esse comportamento reflete uma relação superficial com a obra, baseada apenas no deleite imediato e na projeção de um ideal imaginado que, dependendo de como for refletido, se tornará danoso. Como afirma Ana Mae Barbosa (2022a, p.10): “Apreciação é igual a ‘deleite-se, mas não pense’.” Presa ao encantamento de suas vontades e ao que lhe é imposto sem resistência, a criança permanece admirada diante de um espelho que reforça uma postura ensimesmada, em detrimento de um olhar crítico e reflexivo.

Levá-las para além desse campo de contemplação é entender que:

A única experiência real do encontro com a obra de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos de consumidor e nossas ideias pré-concebidas (...), em reações iniciais de rejeição ou de desafio (BERGALA, 2008, p.99).

A partir das atividades propostas e das que ainda podem se desenrolar nas aulas de Arte, os corpos são convidados a existir plenamente, enraizando-se em uma territorialidade e pertencimento identitário que os conforma enquanto sujeitos históricos, artísticos e sociais. Essas práticas visam romper com uma apreciação narcísica que os condiciona a olhar e admirar passivamente, desviando-os do caminho da criticidade.

É nessas pausas de encontros e desencontros, onde são arrancados do paraíso da contemplação e lançados no limbo da dúvida, que começam a se perceber como seres em constante constituição. Encontrando-se e perdendo-se no vazio da própria existência — ainda que nem sempre de forma consciente —, passam a se definir, a problematizar e a tomar consciência de que:

Pertencer à humanidade através de uma obra de arte é inserir-se a si mesmo nessa corrente em que a obra se inscreve. Isso não impede que se tenha um prazer ‘avulso’, mas o prazer do laço nos dá acesso a algo de mais universal do que a satisfação fugidia de nosso pequeno e, aqui e agora (BERGALA, 2008, p.68).

São correntes que se formam e que se cruzam em uma espécie de ligação dialógica, de luta e de conhecimento: não se fala para o vazio, mas se dialoga com o outro; não se conhece



arbitrariamente, mas se aprende sobre indivíduos, ramificações culturais, manifestações artísticas e sociabilidades que vão além de si mesmo.

Pelo poder da vivência e da experiência da criança, as ações convidativas e instigantes propiciadas pelo audiovisual a levam a interagir e a permanecer diante do espetáculo dos corpos, tornando-a também espectadora de sua própria composição e, ao mesmo tempo, objeto de Arte — inconcluso, por sua natureza, como se fossem territórios em constante (re)definição enquanto observadora e observada.

Reconhecer-se como sujeito importante em sociedade não implica se fechar em um mundo particular ou limitado ao próprio corpo. O olhar para si só se torna completo quando acompanhado do olhar para o outro, criando redes rizomáticas de conexão, onde se entende que o corpo individual é delimitado, mas conectado; até aqui vai meu corpo e a partir dali, começa o do outro. Essa percepção também revela que, se o corpo está aqui hoje, é porque outros corpos — de diferentes épocas e lugares — contribuíram para sua conformação atual.

Ao longo das propostas artísticas, buscou-se transmitir aos estudantes que o trabalho do performer, assim como o que eles desenvolviam, é essencialmente humanista, destinado a libertar o indivíduo de amarras condicionantes e "dos lugares comuns impostos pelo sistema." Além disso, parafraseando Susan Sontag, a aula transforma os performers em "heróis da vontade radical," que validam suas vidas por meio de uma "arte de transcendência," uma intervenção capaz de provocar transformações também no receptor (COHEN, 2013, p.45-46).

Ainda segundo Cohen, a performance estabelece uma relação única entre o espectador e o objeto artístico, um argumento que pode ser facilmente relacionado à compreensão dos interagentes-corpóreos abordados no capítulo 4. Tanto na performance quanto nas demais produções artísticas dos fãs, a interação vai além do simples olhar para si: é uma troca contínua com o entorno, onde a criação se torna um ato de ir além de si mesmo. Para ele, na performance,

A relação entre o espectador e o objeto artístico se desloca então de uma relação precipuamente estética para uma relação mítica, ritualística, onde há um menor distanciamento psicológico entre o objeto e o espectador (COHEN, 2013, p.98).

O discurso da performance, segundo Cohen (2013, p.88), “é o discurso radical. O discurso do combate (que não se dá verbalmente, como no teatro *engagée*, mas visualmente, com as metáforas criadas pelo próprio sistema) da militância, do underground.” Criar a partir de redes de conexão é também isso: construir metáforas em uma militância que defende um pensamento humano e qualitativo.



É fundamental esclarecer ao leitor que, ao longo das aulas, as crianças transitavam entre diferentes ações criativas, muitas vezes sem perceber que estavam, de fato, performando. Ora criavam vídeos pensando estarem realizando uma performance conforme a conceituação de Zumthor e Cohen (explorada mais adiante), ora produziam fotografias, encenavam, gesticulavam ou traziam questões sociais para debate, acreditando que estavam apenas brincando. Na realidade, em todos esses momentos, estavam em pleno ato performático.

Entende-se que a performance não é apenas o ato consciente de se mover ou atuar em um espaço dentro de uma temática específica, mas também a capacidade de levantar questionamentos e trazer problemáticas sociais para serem discutidas e ressignificadas artisticamente. As crianças produziram vídeos, dançaram, pularam, interagiram, debateram, encenaram, fotografaram, correram, riram e, em alguns momentos, mergulharam em uma introspecção que conectava a Arte à vida e a vida à Arte. Assim, surge a pergunta que permeia todo esse processo: o que é, afinal, a performance diante de tantas possibilidades?

5.6 Sentir o corpo em primeira pessoa: conceito de performance e ação

Na aula seguinte, foi introduzido o conceito de performance, abordando seu surgimento e relevância como uma poderosa ferramenta de crítica social direcionada ao sistema contemporâneo em que é criada. Contudo, antes de narrar as atividades realizadas posteriormente, é necessário apresentar uma breve digressão sobre a história dessa manifestação artística e sobre como alguns autores a conceituam.

Na prefiguração das ações performáticas — tanto como impulsionadoras quanto como nutridoras das reflexões —, é importante destacar, segundo Hugo Fernandes Fortes (2008), que, mesmo sendo possível intuir “as fronteiras da Arte performance,” elas “não podem ser totalmente delimitadas, já que a performance se apresenta como uma reunião de linguagens diversas e às vezes até mesmo conflituosas” (FORTES, 2008, p.139).

O corpo, enquanto suporte central na performance, ganha uma dimensão ainda mais significativa nas reflexões de Paul Zumthor. Para ele, o corpo é o “peso sentido na experiência que” transforma os textos em uma “materialização daquilo que” lhe é próprio: uma “realidade vivida que determina” sua relação com o mundo (ZUMTHOR, 2018, p.25). Em uma visão mais profunda e poética, Zumthor conceitua o corpo como:



Eu me esforço, menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena providas de uma difusa representação de si próprio (ZUMTHOR, 2018, p.25).

A performance, para Zumthor, pode ser compreendida a partir do conceito de forma, que ele empresta do alemão Max Lüthi. Nesse contexto, a forma não é regida por uma regra externa; ao contrário, ela é, em si mesma, a regra. Além disso, a performance implica uma fonte textual eficaz, uma competência enquanto saber fazer algo, um saber ser, e uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo (ZUMTHOR, 2018).

Mais adiante, ao aprofundar-se nos questionamentos e ações da voz em diferentes culturas — como os griots de Burkina Faso, os repentistas brasileiros e os rakugoka do Japão —, Zumthor amplia sua compreensão e afirma que a performance é “o único modo vivo de comunicação poética”. Contudo, destaca que ela é um “fenômeno heterogêneo, do qual é impossível dar uma definição geral simples” (ZUMTHOR, 2018, p.33).

A performance atravessa diferentes sociedades, corpos, ações e épocas, organizando e perpetuando ações que discursam e refletem questões sociais. Ela trata de desconfortos ou necessidades que, de alguma forma, exigem ser abordados e problematizados sob uma nova perspectiva. Embora adquira uma forma quando se manifesta, a performance não está vinculada a regras pré-estabelecidas; ao contrário, ela se prefigura e configura na força da vontade do corpo falante de quem a cria, realiza, manifesta e convoca.

Complementando essas reflexões teóricas, tornou-se necessário explorar outra visão, apresentada pelo pesquisador contemporâneo Renato Cohen (2013), já mencionado anteriormente. A performance, anárquica por natureza, para ele escapa de rotulações e definições rígidas. Ele argumenta que a performance é “antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la” (COHEN, 2013, p.28). A performance exige que algo esteja acontecendo no instante presente, em um espaço-tempo específico, envolvendo atuentes e espectadores. No entanto, ele enfatiza que esse espaço não precisa ser, necessariamente, um edifício-teatro, mas pode se manifestar em qualquer lugar onde a interação se dê.



Tal Arte, conhecida como **body art**, passa por referências de artistas plásticos como Andy Warhol, o Grupo Fluxus, Allan Kaprow, Claes Oldenburg, entre outros. Surgida formalmente por volta do século XX, sua conceituação se consolida a partir dos escritos de RoseLee Goldberg, que a vincula à *live art*. No entanto, suas raízes remontam a tempos muito anteriores, desde os ritos tribais e celebrações dionisíacas dos gregos e romanos até os cabarés do século XIX (COHEN, 2013).

A performance, ao longo de todo esse percurso histórico, se configura enquanto uma Arte que está:

(...) ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de se encarar a arte; a *live art*. A *live art* é a arte ao vivo e também a arte viva. É uma forma de se ver arte em que se procura uma aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado (COHEN, 2013, p.38).

O não elaborado e o não ensaiado não devem ser entendidos como algo feito ao acaso, sem intenção ou propósito, comunicando qualquer coisa para qualquer público em qualquer local. Essa ideia se aproxima mais da própria vida, onde eventos, pessoas, lugares e incidentes não são ensaiados. Uma pessoa pode sair com o objetivo de ir do ponto A ao ponto B, mas o que encontrará no caminho, nas interações com as pessoas ou nos eventos inesperados, é incerto. Há uma ideia inicial — o deslocar-se e o chegar —, mas entre esses momentos (deslocamento, percurso e destino), abre-se espaço para o espontâneo, o acaso e o imprevisível. Nesse sentido, mesmo quando existe um roteiro, como na performance, ele permite a abertura para o imprevisto e a espontaneidade, diferentemente do happening, que se estrutura quase inteiramente nessa dinâmica (COHEN, 2013, p.27).



Tabela 3: Prancha 5, segundo Cohen, do comparativo entre as divergências das manifestações do teatro e da Free art/happening e performance

	TEATRO (Modelo Estético)	FREE ART (HAPPENING E PERFORMANCE)
Elemento	Ator	<i>Performer</i>
Sustentação	Representação	<i>Live Art</i>
* Fio Condutor	Narrativo	Colagem/ritual
Construção	Personagem	Idiossincrasia
* Técnicas	Lógica de ação Hierarquização	Livre-associação indeterminação Uso livre: objetos — espaço — tempo
* Ênfase	Dramaturgia Crítica social-política	Plástico, terapêutico Discurso poético
* Forma de Estruturação	Os artistas se juntam para uma peça. Cada um tem sua carreira	Artistas se juntam em grupos. Trabalho em colabo- ração
Local de Apresentação	Edifícios-teatro	Museus-Galerias- Edifício-Teatro etc.
Tempo de Apresentação	Temporada	Evento

Fonte: Cohen (2013, p.135)

Figura 107 Happening - Alan Kaprow



Fonte: <https://participedestahistoria.wordpress.com/2010/10/19/o-que-e-happening/>



Cabe ressaltar que a performance, cuja gênese remonta ao teatro e ao happening, pode gerar dúvidas quanto às suas fronteiras, dada a fluidez das interterritorialidades. Como mencionado no início desta pesquisa, existe uma linha tênue que dificulta determinar, parafraseando Dewey, onde termina uma experiência artística e começa outra — até onde vai a dança e onde começa o teatro, por exemplo. Para esclarecer essas questões de forma didática, são apresentadas duas tabelas formuladas por Cohen: a primeira, como pode ser vista na página anterior, destaca as características fundamentais entre o teatro e a Free Art/Happening e a performance; a segunda, apresentada a seguir, explora as singularidades do happening e da performance, diferenciando suas origens e manifestações similares.

Tabela 4: Prancha 6, segundo Cohen, do comparativo entre as divergências das manifestações do Happening e da Performance

Período	<i>Happening</i>	<i>Performance</i>
	1960-1970	1970-1980
Sustentação	Ritual	Ritual-Conceitual
Fio Condutor	<i>Sketches</i> (algum controle)	Colagem -» <i>Sketches</i> (aumento de controle)
Forma de Estruturação	Grupal	Individual (colaboração)
Ênfase	Social Integrativa	Individual Utopia pessoal
Objetivo	Terapêutico Anárquico	Estético Conceituai
Material	Plástico	Eletrônico
Tempo de Apresentação	Evento (sem repetição)	Evento (alguma repetição)

Fonte: Cohen (2013, p.135)



A partir da *Black Mountain College*, fundada em 1936 na Carolina do Norte, emergem dois grandes artistas: John Cage (música) e Merce Cunningham (dança). Ambos se destacaram na Arte da performance, contribuindo significativamente para as discussões sobre as interterritorialidades entre as linguagens artísticas, tema central nesta pesquisa (COHEN, 2013).

Somado a esses artistas, mais tarde, Jackson Pollock introduziu a ideia de que o artista deve ser simultaneamente sujeito e objeto de sua obra, criando pinturas que incorporam movimentos no chão — corpo, ação, encenação, dança, ritmo e cores em harmonia. Essas manifestações revelam intercruzamentos que, em alguns casos, se delineiam de forma clara e, em outros, se fundem em uma hibridização fluida. Não se trata de partes desconectadas, mas de um todo integrado que constitui a performance.

Figura 108 Performance: Jackson Pollock



Fonte: <https://artefatocultural.wordpress.com/2010/11/15/performance-nas-artes-visuais/>



Mais adiante, como um dos desafios docentes, busca-se articular o que se sabe até o momento sobre performance com o ensino e aprendizagem de Arte para crianças, considerando contextos e realidades específicas. Mediar aulas, planejá-las e avaliá-las, com foco na ação ativa dos estudantes, remete ao pensamento apresentado no início desta tese sobre a antropologia das crianças e sua metodologia elucidativa, conhecida como etnografia. Essa abordagem é entendida como "o melhor meio de compreendê-las em seus próprios termos," possibilitando "uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem" (COHN, 2005, p.9).

Não se trata apenas do que a criança pode ou faz, hipoteticamente, ao ser influenciada por teorias e interlocuções audiovisuais — como no caso de Naruto —, mas de observar, naquele momento, o que a cena lhe provocou, quais experiências foram despertadas a ponto de ela estendê-las e criar sua própria Arte. Seja um desenho, uma cena, uma música, uma performance, um vídeo ou uma videoperformance, trata-se de inserir-se e participar do “ponto de vista do nativo” (COHN, 2005, p.10), capturando a autenticidade de suas respostas criativas.

O entendimento da performance, inicialmente trabalhado com as crianças, partiu da ideia de que ela possui um início, um ápice e um encerramento enquanto prática artística. Diferentemente de práticas que alternam momentos de ação com pausas que retiram o indivíduo da experiência artística, a performance é um todo contínuo — ou partes que integram um todo maior.

Historicamente, algumas performances ocorreram apenas uma vez, enquanto outras se estenderam por minutos, horas, dias ou até meses. Mesmo nas mais longas, não se pode afirmar que o corpo "pausou" completamente; houve uma suspensão do movimento externo, enquanto internamente algo ainda fermentava, aquecia e pulsava incessantemente.

A performance não se limita a uma única experiência; ela é um conjunto de atos e ações. Não repousa para descansar; é uma constância do sentir, uma manifestação do corpo em sua plenitude, configurando-se no espaço e no tempo. É uma ênfase individual, uma utopia pessoal que se conecta a questões e pessoas outras, de alguma forma e em algum momento.

Se há uma pausa ou repouso que interrompa o ato performático no sentido mental, ao retomá-lo não se continua a performance anterior, mas inicia-se uma nova experiência artística. Essa pausa, no entanto, não precisa ser literal, mas pode ser questionadora — uma força interna que atravessa o corpo, impulsionando-o a pensar e conjecturar sobre questões instigantes. Dessa forma, a performance pode existir para além de sua duração física.



Diferentemente da performance, a videoperformance permite maior espaço para o acaso, para as compilações e para a montagem de cenas. Apesar disso, ela também pode transcender sua duração. O ato performático e sua materialização em registros ultrapassam os fluxos e as pausas do movimento corporal.

Em ambos os casos, é o corpo que intui o momento de parar, de finalizar a ação.

Para Zumthor (2018), a performance é uma palavra:

admirável por sua riqueza e implicação, porque ela refere menos a uma completude do que a um desejo realização. (...) cada performance nova coloca tudo em causa. A forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuta (ZUMTHOR, 2018, p.32).

E é no entendimento dessa transmutação, dessa transmutação, que a performance se consolida como uma manifestação artística potente, capaz de penetrar os mais diversos âmbitos, culturas, crenças e ações humanas. Aqui, a forma não é regida pela regra — como já mencionado —, mas constitui-se como a própria regra, tensionando inúmeras questões sobre a sociedade e sua relação com o corpo humano.

É interessante observar que, ao longo dos processos vivenciados pelas crianças, e retomando as pesquisas apresentadas no segundo capítulo desta tese, elas são entendidas como corpos brincantes, em constante formação. Em vez de serem vistas como “receptáculos de papéis e funções”, passam a ser reconhecidas como “atores sociais”. Antes, crianças eram atores no sentido de desempenhar um papel previamente definido; agora, são agentes no sentido de atuar na sociedade, recriando-a continuamente (COHN, 2005, p.20). E fazem isso sem a necessidade de nomear cada ação que realizam, simplesmente performando.

Nesse brincar — mesmo quando envolvidas em propostas consideradas “sérias” —, as crianças conseguem articular o que estão brincando e aprendendo com aquilo que lhes foi proposto. Incorporam em sua essência o que Bachelard (2001, p.33) chama de “mocidade da leveza”.

Dessa forma, é igualmente importante ressaltar, com base nas considerações de Bergala (2008, p.69), que “existe um prazer individual da criança, no qual a escola não deve mexer”. Porém, há também “um prazer mais construído da relação com a obra, que não é necessariamente imediato e sem esforço, e em cuja aprendizagem a escola pode ter um papel importante”.



O criar das crianças — com seus celulares em mãos, filmando não apenas com a câmera, mas também com sua cultura, seu local de fala, seus anseios e memórias ainda em processo de assimilação — dialoga com as considerações de Jenkins. Ele destaca que:

Se as antigas formas de perícia operavam por meio de disciplinas isoladas, a nova inteligência coletiva é um trabalho de retalhos entrelaçados a partir de múltiplas fontes, à medida que os membros compartilham o que sabem, criando algo muito mais poderoso do que a soma de suas partes (JENKINS, 2009, p.168, tradução nossa).

Todo elemento escolhido, selecionado e bem recebido pela imaginação material prepara “para a imaginação dinâmica, uma sublimação especial, uma transcendência característica” (BACHELARD, 2001, p.8). Assim, como algo mais hercúleo que a soma de suas partes, conectando-se ao ar — elemento que permite performar acima de onde pisam — e, simultaneamente, às raízes que encontram na terra, conduz-se a um psiquismo imaginante, levando esse corpo brincante, criativo, mnemônico e ativo à transcendência. Seus pés, bem firmados ao chão, sentindo sua textura e temperatura, conduzem a reflexões sobre o que, de fato, os mantém de pé e quais são os arcações de territórios identitários que os compõem enquanto pertencentes ao social, histórico e artístico. O ar, em consonância com as reflexões e complementando o devaneio poético, instiga-os para que, a partir da base que lhes dá estabilidade (a terra), projetem-se no espaço aéreo, em uma magnificência criativa e livre.

A terra e sua poesia tornam-se trampolins para saltos aos ares, para construções de si mesmos, enquanto, ao conservar suas raízes, abrem espaço para novos voos e outras possibilidades. “É no pé” — suporte e instrumento vinculado à terra, mas que também viabiliza ações para dela partir — “que residem, para o homem que sonha, as forças voantes” (BACHELARD, 2001, p.31).

Ao abordar questões sociais mais prementes, não se trata apenas de refletir sobre o “eu” que se olha no espelho. Trata-se de contemplar também o próximo, o reflexo do distante e a figura daquele que surge para olhar ao lado do companheiro.

Já encaminhando-se para a experiência leitora da prática fundamentada no que foi descrito até o presente momento, ao trazer inicialmente algumas performances para apreciação e leitura crítica em sala de aula, teve-se em mente que:

O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo. Não se ‘arrasta’ as crianças para a arte como os bois para o arado. Trata-se de expô-las à arte, mesmo que isso seja às vezes explosivo. Não é a arte que deve ser exposta sem riscos aos jovens



espectadores, eles é que devem ser expostos à arte e podem ser abalados por ela (BERGALA, 2008, p.98).

Partindo desse entendimento, tornou-se necessário também refletir sobre as possibilidades que o fazer performático oferece dentro desse contexto educativo. Segundo as pesquisas de Cohen (2013), a Arte da performance pode ser classificada em duas principais tendências: espetáculo ritual e espetáculo conceitual. O espetáculo ritual tem como base o improviso, as situações de imprevisto relacionadas ao tempo, espaço e público, principalmente do ponto de vista da recepção dos espectadores, que não contam com um texto previamente estruturado. Trata-se de um espetáculo que "se aproxima do mítico, do ritualístico, não havendo 'decomposição' da cena" (COHEN, 2013, p.76).

Por outro lado, o espetáculo conceitual é "totalmente desmistificado, onde se brinca com a convenção e se 'mostra' a representação," como exemplifica a Eletroperformance de Guto Lacaz (1983). Essa abordagem é caracterizada por uma desconstrução da cena tradicional, utilizando objetos ou dispositivos como protagonistas em vez do corpo humano.

Após essa introdução conceitual, as ideias foram adaptadas para que os estudantes pudessem compreendê-las de forma mais acessível. Durante as aulas, diversas performances foram projetadas na TV da escola, promovendo debates sobre sua importância e relevância na história da Arte. Foi destacado que as criações performáticas apresentadas estavam predominantemente calcadas no elemento corpo, enfatizando sua centralidade no fazer artístico.

No entanto, como descreve Cohen (2013), também existem performances em que o corpo não está presente, como na Eletroperformance de Guto Lacaz, onde o rádio desempenha o papel principal. Essa perspectiva amplia a noção de performance ao deslocar o eixo do teatro tradicional, centrado em narrativas e personagens, para a *live art*, onde o performer e os elementos da cena ganham protagonismo.

Por fim, embora a assimilação completa da poética da performance possa ser mais desafiadora para crianças do que para adolescentes ou adultos, as atividades desenvolvidas nas aulas buscaram estimular a criatividade dos estudantes, ampliando sua percepção artística e introduzindo-os à pluralidade das expressões performáticas que, de alguma forma, também se expandiriam para outros fazeres artísticos.



5.6.1 Corpo em ação

Cada performance feita pelas crianças, tanto a que foi mediada quanto as que elas criaram livremente, após as comandas dadas pelo professor, se configuraram como um "evento", como diria Cohen (2013), pensando no tempo, espaço e indumentárias que utilizariam para tal.

Evento? Sim! Em muitos deles, pensa-se sobre a roupa que será usada, com quem se estará e, possivelmente, nas pessoas que serão encontradas lá. São roteiros traçados desde o antes, na composição que se fará em seu corpo para se apresentar diante do que se vai encontrar, até as possíveis relações que serão estabelecidas. A performance, de certa forma, e de acordo com o autor supracitado, tem muito dessa ideia, desse projetar-se para algo, desse caráter de evento.

A princípio, as duas performances escolhidas foram as seguintes: “Performance Cegos”, do grupo Desvio Coletivo, e outra encontrada no Instagram, mas sem título.

Figura 109 Cenas da performance Cegos



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZVfnS4UWeRE&t=174s>

Essa apresentação é uma intervenção urbana, feita em diversas cidades pelo Brasil, com o intuito de criticar a condição sufocante decorrente do trabalho corporativo, tendo como símbolo marcante os trajes sociais usados diariamente por homens e mulheres nas grandes metrópoles. Uma característica central dessa apresentação é a linguagem teatral.

Os atores, completamente sujos de barro, mas muito bem trajados, andam pelas ruas, sem dizer uma palavra, apenas caminhando, passando... O silêncio do ato remete aos passantes



e contempladores muitas coisas e, mesmo que não se compreenda o que, de fato, toda aquela articulação e intervenção de um conglomerado humano queira dizer, a própria cena gera uma inquietação, instiga e desestabiliza o observador, fazendo-o, de alguma forma, refletir sobre o ato que vê.

Diante das performances, mesmo como uma introdução inicial, acredita-se que algumas respostas dadas pelas crianças foram bastante interessantes. Alguns, mais predispostos a falar, expressaram suas interpretações sobre as obras; outros optaram por escrevê-las em uma folha de papel entregue ao final da aula.

A intenção de incluir alguns comentários na tese como forma de análise da compreensão dos próprios estudantes não foi arbitrária, tampouco pensada apenas para avaliá-los e permitir que se autoavaliem, mas também para fazê-los perceber, ainda que inconscientemente, que “todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado” (ZUMTHOR, 2018, p. 76). Fazer, ver e sentir corporalmente são percepções diferentes de evocar palavras para manifestar uma reflexão oralizada daquilo que foi feito artisticamente; “enquanto falo, minha voz desaloja o homem do seu corpo. Ao mesmo tempo me revela um limite e me libera dele” (ZUMTHOR, 2018, p. 76). Mais uma vez, o corpo é convocado em suas mais diversas capacidades sensoriais nas ruas.

Dentre eles, seguem alguns comentários:

Performance Cegos, do grupo desvio coletivo:

Sobre religião

Sobre Bullying

Estátuas andando do nada

Como é a vida de um deficiente visual e pessoas que não respeitam

Pedro. Cultura árabe, por causa dos panos

Múmias ambulantes

Pedro. Que eles não querem ser mais cegos

Espécie de religião.

Para as pessoas respeitarem pelas deficiências que eles têm

Preconceito por eles serem diferentes

Fala sobre os padrões da sociedade

Eles querem dizer que tem pessoas muito pobres e que moram em lugares cheio de barros



Analisando os primeiros comentários à luz de Parsons, verifica-se que eles oscilaram entre a preferência (1) e o tema, visto que foram muito incisivos na leitura sobre o objeto de Arte apreciado. Títulos como "Bullying", "a religião", "a cultura" e "padrões da sociedade" são colocações que revelam essa tentativa de localizar uma produção dentro de um tema, seja ele agradável ou não para eles. No entanto, há também alguns comentários que, à luz da tabela, podem ser compreendidos como uma argumentação, ainda que sutil, feita dentro da expressividade. Tentar sentir o que os atores estão sentindo ou o que os personagens representam em cena, naquele evento, são alguns exemplos dessa exploração e compreensão pelas crianças.

Em relação ao tópico "corpo", as crianças fizeram uma breve dissociação do cênico com a realidade e perceberam o quanto essa composição de figurino pode balizar o entendimento sobre essa materialidade corpórea. Não houve imitação por parte delas.

Diferente da anterior, a próxima performance foca na linguagem das Artes Visuais, ainda que tenha manifestações que ora evocam uma dança, ora cenas de teatro. Um fator que também a caracteriza, além dessa mistura artística, é a manipulação e configuração do vídeo, feito com diferentes cortes, mas que produzem uma sensação de linearidade, pulsando incessantemente até o seu ápice, que é a criação de um quadro.

Essa composição, por ora, remete ao artista Pollock e, ao mesmo tempo, nas pinceladas, cores e formas, às obras de Van Gogh.

Figura 110 Cena da performance pictórica



Fonte: disponível em

file:///C:/Users/Isac%20%20Santos/Documents/Paulo%20Set%C3%BAbal/Videoperformance/3%20Snapinsta.a pp_video_10000000_248844344679538_4606434993582449678_n.mp4



Segunda performance/pictórica:

Ela desenhando ela mesma!

Se afogando e chorando

Ela foi abusada, pois ela está pintando com ódio e chorando

Ela perdeu o amor, porque ao invés do coração, está uma flor

Depressão.. deixou a vida passada dela no quadro. O cabelo é a coisa mais importante da mulher e ela o utilizou para pintar o quadro.

Com todas as dificuldades dela, ela consegue pintar o quadro, fazer uma obra.

Ela não desiste e continua, até o pincel caindo, quebrando, ela usa o próprio cabelo

Ela quer perceber o que ela estava fazendo, mesmo com as dificuldades. Ela largou todo o sentimento pessoal no quadro.

Algum trauma que ela tem no passado, ela expressou de alguma forma.

A dificuldade da Arte, pois acontecem várias coisas enquanto ela pinta

A leitura feita pelas crianças dessa obra já se mostrou um tanto mais aprofundada em relação à outra. Os comentários não foram estruturados de maneira tão tematizada, mas evidenciaram um anseio pelo aprofundamento da expressividade emanada pela obra e da sensação propiciada aos observadores. É interessante também que alguns materiais, como pincéis e tintas, foram citados nos comentários, não como elementos desconexos, mas como partes integrantes da configuração total da obra, talvez, como objetos cênicos.

Mesmo tendo um nível de compreensão semelhante ao anterior, nesta leitura as crianças evocaram fortemente o corpo em sua totalidade, entendendo-o como parte fundamental e inerente ao todo da videoperformance.

Após essa aula, a proposta seguinte foi, a princípio, rever as obras apresentadas anteriormente e uma outra sob o nome de “*Ascendance Performance Installation*”. A partir da reflexão e dos comentários produzidos sobre elas, as crianças foram para o ato de criação, ao vivo, buscando sempre lembrar das possíveis articulações das linguagens realizadas durante a performance.



Figura 111 Performance ascendance performance installation



Fonte: disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-ViWHvms6A>>

A obra conta com a seguinte descrição no YouTube: *“Una pieza blanca por donde ascienden tintes naturales pone en manifiesto la diaria nutrición que obtenemos gracias a nuestras diversas experiencias. Partiendo del principio físico de la capilaridad, este ritual escénico descubre lo que implica vivir diariamente. La Paz, Bolivia, 2014. Artista: Paola Oña. Museo de Arte de Bolivia”*.

Dessa vez, o nível do desafio aumentou. Por ser um tanto abstrata, a obra proporcionou aos estudantes uma reflexão que foi além do visível. Os comentários foram diretos e, ao mesmo tempo, revelaram um caráter questionador sobre o que de fato estava acontecendo naquele momento.

Dentre eles, abaixo estão alguns.

Parece um ritual.

As garrafas pareciam as velas e os pratos, pronto para fazer o ritual.

Ficou parecendo um circo.

Que ela ama a tinta!

A moda fazendo as pessoas mudarem a aparência.

Se arruma toda para poder trocar o manequim.

Uma arte em homenagem ao circo.

Tentando criar uma nova moda.

O cara “ajudando ela” a sair do passado triste. Ela fica pensando somente naquilo, e o cara “ajuda ela”.

São infâncias!



Acredita-se que os comentários transitaram entre a preferência e o tema, tocando levemente no estágio da expressividade, visto que se infere, ainda que vagamente, a respeito da sensação da performer em cena. O desejo de gostar da obra e o ato de relacioná-la aos próprios gostos são, no entanto, as falas mais evidentes das crianças.

Percebe-se, com base nessa verificação e em outras semelhantes, que, quando algo apresenta um caráter mais abstrato e com um grau de dificuldade elevado, as crianças tendem automaticamente a se direcionar e se ancorar em questões pertinentes aos estádios 1 (preferência) e 2 (tema), na tentativa de encontrar algo que seja interessante para elas ou que tenha alguma temática que dialogue com seus gostos ou com o que conhecem. A partir dessa performance, obteve-se uma significação do corpo muito semelhante à anterior.

Após as leituras que fizeram, os estudantes se reuniram em grupo e se organizaram para a confecção do processo de *collage* e do processo cinematográfico, segundo Cohen (2013). Para esclarecer: o processo de *collage* é uma linguagem gerativa e não normativa, em que o colador (encenador) escolhe, assim como em uma colagem de papéis e fotografias, quais serão as imagens em destaque, as manipuladas, as cortadas, as montadas e as que estarão lá, mas cobertas por um processo de velamento e escolha artística.

O uso da *collage*, da imagem subliminar, do som eletrônico são propostas estéticas de releitura do mundo. Da mesma forma que a mídia 'cria realidades', na arte de *performance* vão se recriar realidades através de outro ponto de vista. Resistente. Vai se jogar, sensivelmente, com as armas do sistema (COHEN, 2013, p.88).

O segundo corresponde ao processo cinematográfico, funcionando como uma montagem de *storyboard*, contendo o texto de imagens, mas não no sentido de agregar todas elas, e sim de escolher as que melhor se encaixam na apresentação, servindo como suporte para o trabalho do encenador (COHEN, 2013).

Em relação ao local, que Cohen (2013) chama de topos e que tem relação com um lugar físico, mas também psicológico, filosófico, etc., existem dois modelos englobantes: o **modelo estético** e o **modelo mítico**. Ambos estão intrinsecamente relacionados ao emissor (performer) e ao receptor (espectador/participante, por vezes).

O primeiro deixa claro até onde vai a obra e até onde está o receptor, manifestando uma possível clareza do contato de fruição que ocorre; no entanto, ele se mantém separado dela, estabelecendo um distanciamento crítico em relação à configuração artística.



No segundo modelo, o mítico, o distanciamento entre emissor e receptor não está claro: ambos se inserem na obra, fazem parte dela e, por vezes, tornam-se a obra em si.

Em todas as performances, não existe uma que seja totalmente estética ou totalmente mítica: todas carregam as duas relações. O que as diferencia, contudo, é a preponderância dessas manifestações em cada uma delas.

As criações feitas pelas crianças tiveram como temas, respectivamente: as imagens, a dificuldade de aprendizagem, a cegueira social (muito embasada na performance "Cegos"), o bullying e as dificuldades financeiras (expressas nos boletos ao lado do corpo caído) e tomaram, sobretudo, ainda que inconscientemente, o topo do modelo estético.

Figura 112 cenas de algumas performances dos estudantes



Fonte: acervo pessoal fotográfico



As apresentações foram feitas durante duas aulas e, entre elas, foram projetadas mais três performances com as seguintes temáticas: violência de gênero, luta contra o bullying e ansiedade. Seguem as imagens das performances trabalhadas e alguns comentários vindos das crianças.

Figura 113 Performance contra a violência de gênero



Fonte: disponível < <https://www.youtube.com/watch?v=0dqPPDmftMI> >

A performance mostra várias pessoas de preto andando por uma quadra que tem, no centro, um papel em branco e um pequeno pote, possivelmente feito de cerâmica. Após todos caminharem ao redor do papel, o vídeo dá lugar à cena de uma mulher vestida de laranja que, coreografando sobre o espaço, cai repetidamente no chão. Após mostrar seu braço com sangue aos apreciadores, ela se deita sobre o papel e começa, então, aos poucos, a ser banhada por terra jogada pelas pessoas que estão de preto. Enquanto jogam a terra sobre ela, colocam um papel branco dentro do pote, que, ao final, é incendiado. A mulher se levanta lentamente do papel, deixando sobre ele sua silhueta desenhada, um desenho composto de marcas e memórias do processo performático.



Nesse emaranhado de informações imagéticas e sonoras, ouviam-se diferentes falas...

Ela está sendo humilhada.

O melhor, é todo mundo olhando para trás.

Morri, morri, morri...

Por que eles estão jogando terra?

Para enterrá-la

Aí credo, professor!! A cor dela. Ela mesma se matou!

Ela foi para o céu. A alma dela saiu do corpo.

No começo, ela era normal. Depois disso, algumas coisas aconteceram.

E você vai indo para baixo.

Nos papéis, eram sugestões das pessoas. Depois dos xingamentos, ela ficou triste.

Ela era diferente. E começaram a falar mal dela. Ninguém queria ficar no meio dela.

Ela foi para o céu.

Igual o Cirilo na novela Carrossel... Ele não se deixou abater pelo preconceito da Maria Joaquina. A mulher se levantou e continuou a andar.

Nessa leitura, as crianças pareciam menos tímidas e mais predispostas a ler e comentar a videoperformance. Desvinculadas da preferência e do tema, elas demonstraram compreender muito mais dentro dos estádios da expressividade e do estilo e forma, trazendo comentários criativos e bem mais livres quando comparados aos primeiros, muito mais tematizados.

Só o fato de surgir uma fala que diz: “Aí credo, professor!”, e essa ser sustentada por outras colocações sobre a obra, já diz muito: o estádio de compreensão dessa criança não está na preferência, visto que ela também se permitiu não gostar da cena que via, bem como em argumentar sobre ela. À medida que os estádios evoluem, isso não significa gostar ou não do que se aprecia, mas sim o quanto se pode extrair reflexivamente, criticamente e qualitativamente dessa relação entre espectador e obra.

Ademais, os estudantes passaram a relacionar o estranhamento com os materiais, a temática, o imaginário, as conjecturas sobre o desenrolar da cena e a expressividade do todo, seja ela emanada na obra, sejam os sentimentos manifestos por eles durante a leitura. Somado a isso, um dos estudantes, entre os demais, fez uma relação com a produção da novela Carrossel



e, ainda que esta seja outro tipo de produção audiovisual, ele encontrou pontes para relacioná-las, demonstrando compreender que, mesmo que as temáticas trabalhadas sejam as mesmas e em diferentes suportes, elas podem se compor de diferentes formas, manifestações, em diferentes suportes.

Nessa leitura, o efeito causado no corpo dos pequenos se direcionou de maneira muito mais expressiva à ação, nesse movimento mais livre e desprovido de normatizações pré-ensaiadas ou consideradas corretas e compreensíveis. Como exemplo, estão as performances criadas por eles.

A seguinte performance mostra uma menina sendo amarrada e suja com tintas de diferentes cores pelos que a cercam. Em determinado momento, sentada sobre um papel branco, ela começa a jogar tinta vermelha em si própria. Sozinha no espaço, passa um homem que, ao invés de ajudá-la, cola um chiclete no cabelo dela.

Figura 114 Performance Bullying



Fonte: disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=AqU7XZ5fHSc&t=204s>>



Que maldade
Joga tomate!!!
É tinta!!!
Ela está se limpando! Não. Ela está se sujando.
Se limpando com mais tinta.
Olha! Ninguém liga!
Ficou com pena agora! Com pena?!?
Crítica da sociedade. Ela vai acreditando sobre as críticas.
As pessoas em volta, eram a plateia. O que a amarrou, estava criticando.
A plateia estava ajudando a magoar mais ainda aquela pessoa
Ela tenta sair, mas não consegue sair disso. Ninguém quer viver isso!!!

Tal leitura, de forma geral, situou-se mais no campo da expressividade, sendo reiterado nas diferentes falas o quanto aquela pessoa parecia sentir ao passar por um processo de sofrimento que não estava ligado apenas a ela, mas também ao externo, ao que o entorno lhe fazia enquanto personagem.

Ninguém, na rua, do nada, joga tinta e amarra alguém como se quisesse maltratá-lo: diante dessa ação cênica, os estudantes articularam-na com o corpo, compreendendo o quanto isso, na totalidade da obra, diz muito sobre algo: sobre uma pessoa (a que sofre bullying) e sobre um grupo de pessoas (os que praticam bullying), mesmo que, de fato, isso não aconteça dessa maneira, propriamente dita.

A terceira performance aborda a ansiedade na sociedade contemporânea e retrata o quanto ela pode paralisar, crescer e impedir diversas ações.



Figura 115 Performance Ansiedade



Fonte: disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=jQrWwyjnbk4&t=63s>>

Estão insinuando que a ansiedade vai corroendo a gente. No começo, era só uma coceira. A gente se polui pela ansiedade.

No começo, você pensa que é mania, mas depois você percebe que são vários questionamentos em casa, financeiro...

A pessoa tenta fazer de tudo para se livrar de tudo. Tem que se olhar para si mesmo e como ela pode melhorar.

Eles tinham algum trauma no passado e ficam ansiosos pelo que vai acontecer.

Eles estão querendo dizer que a ansiedade vai te corroendo.

Professor, e quando a gente fala para nossos pais que estamos tendo muita ansiedade e eles falam que é frescura? O que fazemos?

Nessa última produção apresentada, é nítido como os comentários e os argumentos mudaram em relação aos anteriores. Mesmo que simples e direta, a produção gerou falas



compostas por palavras soltas e um ou outro entendimento de maneira incisiva. Medo de errar? Vergonha? Imaturidade?

O fato é que o estágio da expressividade, assim como os anteriores, se consolidou e deu lugar à exploração do campo do estilo e da forma e, quiçá, ao juízo. Ao assistirem, os estudantes já compreendiam que aquela produção não era uma obra de um estilo narrativo comum, como uma novela, um filme ou um clipe...

Sabiam muito bem que estavam diante de uma performance e que, por sua própria natureza, a leitura deveria ser outra: por vezes, não linear, não clara, não direta; contudo, reflexiva, inovadora, criativa, cênica e instrumental.

Paralelamente, começaram a confrontar as próprias experiências com as que vivenciavam. Não que isso não ocorra nos estádios anteriores, mas, agora, passaram a fazê-lo de maneira mais aprofundada, elaborada, criativa e espontânea.

Os cortes da câmera, os sons, a falta de narrativa evidente, as cores do espaço e do figurino, a não linearidade, as palavras soltas são alguns dos indícios percebidos por eles, evidenciando que aquela obra era, de fato, uma videoperformance.

Entre as questões sociais mais atuais, as performances, os vídeos e os comentários acima tecidos, grande parte de toda essa mistura remete ao que Parsons diretamente deixou escrito em seu livro. Para ele:

A significação de um quadro não é a visão particular do artista ou do espectador, e também não é uma essência eterna independente da sociedade. É algo que pertence ao domínio público, algo a que podemos ser mais ou menos sensíveis e cuja aplicação pode exigir da nossa parte mais ou menos esforço (PARSONS, 1992, p.30).

Todas as obras apresentadas se personificaram para os estudantes como a visão de si próprios, dos criadores e dos fatos sociais mais prementes na atualidade.

O pesquisador, sem tempo para realizar o controle de presença (chamada) e avaliar as produções das crianças em forma de notas, deixou os estudantes partirem para mais uma criação performática na escola, dessa vez inspirada nos Parangolés de Hélio Oiticica. Se antes havia um espaço dedicado ao banho de leitura das imagens e dos sons das projeções, agora se propõe a ação do corpo pelo espaço escolar.

Infelizmente, as crianças das duas salas esqueceram de levar os tecidos pedidos anteriormente; no entanto, isso não impediu que criassem algumas aventuras pelo ambiente



com o que já havia na escola: longos panos azuis enviados pela prefeitura em 2023, no kit denominado "Experiências de Arte".

Primeiro, foi apresentado a elas um vídeo curto sobre as obras do artista e a composição dos Parangolés; após isso, as crianças saíram para o espaço externo com seus panos, blusas e celulares. Enquanto algumas criavam corporalmente suas composições, outras filmavam; quando essas finalizavam, invertiam-se os papéis.

Figura 116 Frames do vídeo “As obras de Hélio Oiticica”



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RCEC8Rn8N8U>

O vídeo, além de trazer informações diretas, mas também muito valiosas para se entender o trabalho de Oiticica, estabelece paralelos entre suas criações e poéticas e a absorção de sua influência em produções como a abertura de programas da Globo, desfiles de moda e lojas.

Agora, é interessante mencionar algumas falas e ideias de três autores já mencionados ao longo dos escritos.

Evocando uma fala de Bergala que, de certa forma, complementa os escritos de Ana Mae Barbosa dentro do campo da Arte/Educação, nota-se que suas colocações abrem margem para se pensar sobre as práticas educativas que de fato estão sendo realizadas dentro do sistema escolar.

Ele afirma:



Estou cada vez mais convencido de que não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura, à deciptagem, à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. (...) “eu defendo também a todos exercer ao menos uma vez a função como ator (...) coordenador do som, operador de câmera” (BERGALA, 2008, p.34: 17).

Ao estruturar a Abordagem Triangular, diante de seus escritos e pesquisas práticas, é evidente que sua proposta não buscava focar em uma única ação e rechaçar outras. Pelo contrário, seria a integração dessas três ações (ler, fazer e contextualizar) que conferiria a magnitude do ensino e da aprendizagem em Arte.

É comum ouvir e ver, em produções de pesquisas, um enaltecimento isolado do fazer, do ler criticamente ou do contextualizar, de maneira desvinculadas, especialmente em formações de professores.

Há processos educativos que se concentram, por exemplo, exclusivamente na criticidade das imagens; no entanto, falta-lhes a prática artística, da qual nenhum profissional deve se eximir. Ao trazer uma fala do campo do cinema por meio de Bergala, seus escritos, assim como os de Ana Mae Barbosa, reforçam ainda mais essa necessidade para refletir sobre os diferentes meandros da Arte/Educação. É uma ação que envolve o fazer e a mediação entre o espectador e a obra, articulando a leitura e a contextualização de suas minúcias criativas e propositivas

Quanto mais se avança nesse pensamento e na difusão de tal necessidade, bem como em sua efetiva implementação, mais educadores terão base para propor aos seus estudantes atividades alinhadas a esses eixos. Professores de Arte leem, contextualizam e fazem Arte, e seus educandos também o farão, conforme suas orientações.

Não se limita uma prática apenas aos primeiros rudimentos (necessários, obviamente) da leitura ou ao fazer livre, como na Arte/Educação modernista.

Trazer, agora, Larrosa (2022) em articulação com Bergala (2008) e Ana Mae Barbosa (2002) para a discussão é reafirmar que não se deve transformar os estudantes apenas em críticos, para desviá-los das mentiras propagadas por aí; deve-se também colocá-los em ação, em um fazer que se configura e se localiza pelo ato da práxis coetânea, desse fazer reflexivo. São habilidades que se desenvolvem em ajuda mútua com as demais.

Voltando aos Parangolés, as crianças, ao assistirem às imagens, disseram, de forma unânime, que essa obra utiliza muita imaginação livre e cores vibrantes e coloridas.



Nessa criação coletiva, foi perceptível, de forma mais evidente, que o 5A demorava muito mais tempo para colocar os corpos em ação em comparação ao 5B.

Primeiro, os integrantes do 5A separavam o grupo, conversavam, escolhiam o local e, só então, passavam à ação. Já a segunda sala, bastava entrar em contato com os materiais para que, rapidamente, estivessem correndo pelos corredores, se vestindo, brincando de lutinhas e encenando, muito antes de decidirem, de fato, o que fariam.

Compreender esse *modus operandi* de cada sala e trazê-lo para a discussão não é supervalorizar uma em detrimento da outra, mas entender que cada grupo possui uma maneira singular de interagir com a matéria criativa e com o fazer proposto pelo educador. Para alguns, bastam objetos, cores, materiais e a comanda; para outros, nesse momento, são suficientes reuniões em grupo, lápis e papel para sistematizar o ato criativo.



Figura 117 Compilação de imagens para a criação de uma performance inspirada na obra Parangolé, de Hélio Oiticica – 1



Fonte: Acervo fotográfico pessoal



Figura 118 compilação de imagens para a criação de uma performance com base na obra de Hélio Oiticica 2



Fonte: Acervo fotográfico pessoal

Entre as várias performances e videoperformances que foram realizadas, seguem abaixo algumas fotos da obra intitulada "Dança Asiática".

Ao apreciá-la, seja pela expressividade das meninas, pela música de fundo escolhida ou pelo próprio título, nota-se uma influência positiva e evidente de outra manifestação cultural. Além disso, a obra é finalizada com movimentos e uma montagem fílmica inspirada na produção Naruto.

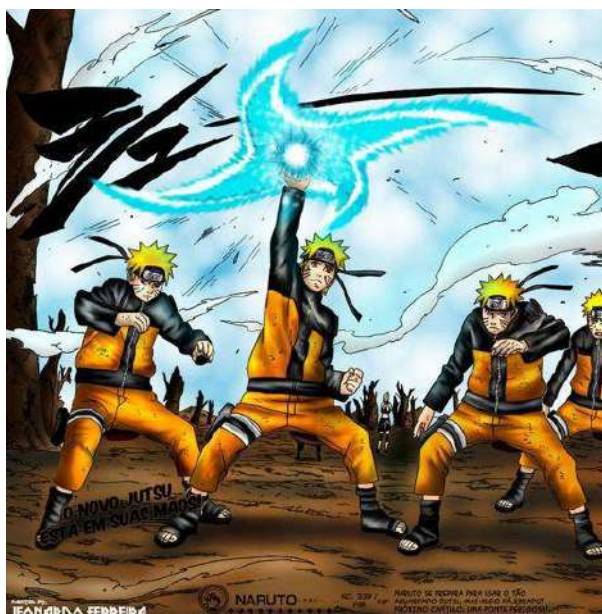


Figura 119 Frames da performance Dança asiática



Fonte: Acervo fotográfico pessoal

Figura 120 Desenho criado por fã, encontrado na internet, representando o poder *Rasenshuriken* gigante de Naruto.



Fonte: disponível em < https://aminoapps.com/c/naruto-shippuden-online/page/item/rasenshuriken/vEl6_EafWI1w11Mwg7jQrD7Ev50pn3NZEm>. Acesso em dezembro de 2023.



A próxima etapa, de maneira o mais livre possível e articulando ao máximo as quatro linguagens artísticas, foi desenvolvida em outra parte externa da escola, próxima ao portão de entrada. Além disso, a artista e professora Evania Vieira, que também trabalha na mesma escola, foi convidada para performar e auxiliar as crianças com a atividade.

Após a retomada dos Parangolés de Oiticica, combinada com a ideia e o conceito de performance e as ações corporais inspiradas na animação Naruto, as crianças foram para o lugar planejado, onde, ao chegarem, se depararam com papéis krafts espalhados pelo chão, tintas, giz de cera, pincéis, argila e panos azuis... Sim! Os panos azuis continuaram!

Ao fundo, foi colocada uma trilha sonora com as músicas mais marcantes da animação Naruto, que, junto aos materiais dispostos, atuaram como disparadores imaginativos dos cenários, ações e falas dos personagens.

Figura 121 Preparação para a performance



Fonte: acervo fotográfico pessoal



O combinado foi o seguinte: os estudantes formariam grupos e se dividiriam entre si para que, enquanto alguns realizassem a performance com os tecidos, a pintura sobre o papel ou algo com a argila, os demais ficassem responsáveis por filmar. Com algum tempo de interação, era dada uma comanda para que trocassem os papéis, tornando as criações mais dinâmicas. Alguns, por estarem tão imersos no que faziam, preferiram permanecer na atividade que mais lhes interessava naquele momento, sendo difícil tirá-los de lá.

Figura 122 Compilação 1 dos registros da performance coletiva



Fonte: acervo pessoal fotográfico



Figura 123 Compilação 2 dos registros da performance coletiva



Fonte: acervo pessoal fotográfico

Enquanto performavam, ora os dedos, ora o corpo todo, ora os objetos com os quais entravam em contato assumiam protagonismo; ouviam-se risos, algumas falas, idealizações, encenações, e gritos... Durante esse processo, além de todo o aparato cênico e criativo, a artista



Evania os convidava a mergulharem nas atuações corporais, tirando-os de um estado passivo para uma experiência de acolhimento e preenchimento do espaço.

Eita nossa!!!

Vou fazer uma performance

Professor, vc está feliz?!? (Sarah, 9 anos)

Grava aqui!

Não! vou gravar o Miguel fazendo com argila.

Nossa, professor!! Sua aula foi muito incrível

Isso! agora, corre com os braços.

Olha o passinho da Julia!

Dança, Luiz!

Pedro, olha o que a gente fez lá na aula (estudante mostrando vídeo que fez para colega que encontrou no corredor)

Sua aula foi tops!

Você fica lá pintando que agora é minha vez!

A seguir, apresentam-se algumas imagens das videoperformances criadas pelas crianças. No total, entre as duas salas, foram produzidas sete criações; no entanto, abaixo segue uma delas.

O vídeo se inicia com a parte em que vários estudantes aparecem pintando o papel espalhado pelo chão. Posteriormente, o vídeo corta para cenas em que algumas meninas realizam movimentos com o pano, enquanto a música colocada pelo docente toca ao fundo. Ele finaliza da mesma maneira que começa, com as pinturas construídas pelos pequenos.

Em trabalhos puramente artísticos, nos mais diversos formatos possíveis, “ao alcance das mãos, de certa forma”, o estudante “descobre através do corpo uma forma possível de transcendência pessoal e de contato” (LE BRETON, 2012, p. 86), evocando as reminiscências de outrora e fazendo desse instrumento primeiro (suas mãos) o contato direto com a extensão de seu corpo, imaginário, memória e experiências. O forjar da argila e do biscuit (aula passada), pensando no próprio corpo ou no dos personagens que comungam ideias e desejos fantásticos; a manipulação das mãos nos ares, buscando um contato com o corpo do outro e consigo mesmo; e o ato de filmar-se ou deixar-se ser filmado enquanto compõe suas performances, tornam esse estudante espectador e ator da Arte corpórea, transformando-o em um demiurgo participante:



aquele que faz parte da criação e também interage com ela. Ele desce ao nível do olhar do que criara para conversar, propor e compor com ele...

Bachelard coloca em pauta a seguinte questão: “Será preciso ressaltar, com efeito, que no reino da imaginação o epíteto que mais próximo se encontra do substantivo ar é o epíteto livre? O ar natural é o ar livre.” (BACHELARD, 2001, p. 8). Pensar a criança como alguém que traz suas raízes culturais, étnicas e toda sorte de composições que a formam, e trazer à tona sua corporeidade como suporte e mecanismo de criação em Arte, é concebê-la enquanto ela mesma, agregando novos elementos e, ao mesmo tempo, validando o que já traz para a escola, inclusive sua liberdade. Ao invés de dizer que o aprofundamento sobre o conhecimento do corpo, atrelado à Arte e sua ação factual como trabalho prático e reflexivo nas aulas, é um redesenho dessa corporeidade, pode-se dizer, muito mais, que é um compor livre, nutrido e consciente desse desenho.

Figura 124 Performance coletiva criada por um grupo exclusivamente de meninas, intitulada Pinturas e Danças



Fonte: acervo pessoal fotográfico

Após uma longa pesquisa entre muitos episódios, foi escolhida uma compilação disponível no YouTube (episódios 163-169, Naruto Shippuden), que mostra a luta de Naruto contra Pain (cujo nome verdadeiro é Nagato), relatada brevemente no capítulo 4 da tese. Após derrotar todos os cadáveres que Pain manipulava através de seus chakras, ele tem um diálogo



final com Naruto, sendo convencido de que a morte e a destruição do povo não seriam o melhor caminho e que sua dor, por mais que ainda existisse, não deveria ser a propulsora de atos horrendos.

Houve uma grande batalha até o protagonista derrotar todos esses seres manipulados por Pain, mas, ao final, o episódio mostra que é a força da palavra e o encontro com questões humanas que, de fato, podem direcionar o mundo para um caminho melhor.

Outro tópico levantado, principalmente no último episódio dessa luta, é a maneira como Naruto é recepcionado em sua aldeia: entre choros, gritos, risos e espantos, ele é aclamado, remetendo, de alguma forma, a tudo o que sofreu, ao quanto foi humilhado e desacreditado pelos que o cercavam (com exceção de seu professor Iruka).

Figura 125 Luta contra os cadáveres, conversa final com Pain e recepção de Naruto em sua aldeia



Fonte: disponível entre os episódios 163 e 169

Muitos filmes e séries, como esta, por vezes, ao se tornarem um interagente-corpóreo, propiciam experiências e manifestações de sentidos que “(...) estão um tempo à frente da consciência que temos de nós mesmos e de nossa relação com a vida” (BERGALA, 2008, p. 61). Isso se deve ao seu poder de aprofundamento e às conexões que estabelecem com nosso próprio eu. Há uma interessante e extrema possibilidade de traçar paralelos vivenciais que ora nos ensinam a exorcizar medos, ora nos orientam a esperar, a pensar, a vencer desafios, a traçar novas rotas e, também, a nos alegrarmos com o que se tem... Ocasionalmente, pode-se falar



sobre a vida de uma mulher adulta na relação com seus pais e, paralelamente, nos tornamos um menino em dificuldade com vínculos nas amizades. As relações somos nós que construímos ou, pela qualidade agregadora do filme, ele mesmo nos coloca no lugar de fazermos essa crítica, análise, celebração e, em muitos casos, criação.

Os algoritmos que incidem sobre esses vieses, que abrem tais produções de Arte, são quase que infindos e, o melhor, muitas vezes estão à frente dos olhares e do que se poderia ter pensado até então. O filme, esse potencial criador, balizador, reflexivo e desestabilizador, “trabalha em surdina, sua onda de choque se propaga lentamente”, mas potentemente (BERGALA, 2008, p. 61).

Após essa apreciação, entre as últimas atividades do semestre, foi proposto aos estudantes que, a partir de uma problemática social bem delimitada e refletida, criassem um vídeo, uma performance ou um filme. Com isso, foi perceptível que, mesmo que a leitura de videoperformances estivesse mais compreendida, o ato de produzi-las e criá-las não era totalmente querido ou concreto para eles. O percurso de saírem do ato mais perceptível de objetos concretos para a abstração que a performance convida é, para eles, um desafio. Imaturidade, gosto e significância estão entre as possíveis respostas encontradas para tal questionamento.

Ainda assim, isso tudo não impediu que houvesse picos performáticos (no sentido da conceituação de Cohen), rituais, conceitos, colagens, colaborações entre os pares e a transformação de tudo em um “satisfatório” evento, como diriam eles.

Isso não desqualificou, em momento algum, o trabalho desenvolvido pelos pequenos; pelo contrário, eles passaram a ter um repertório muito mais vasto de possibilidades de criações fílmicas, visto que articulavam as ações próprias das performances, assim como as do filme, da fotografia, da pintura e do desenho.

Dessa vez, as temáticas trazidas por eles transitaram entre o respeito às pessoas com autismo, a luta contra o racismo na sociedade e o respeito ao próximo, entre outras. Por essa primeira temática ser uma novidade evidenciada em tantos comentários trazidos, optou-se por destacá-la e relatá-la brevemente nesta parte final da tese.



Figura 126 Frame do vídeo, “Contra Autismo”



Fonte: Acervo pessoal e dos estudantes

Em discussões, fala-se sobre racismo, mas, por vezes, não se especifica quem são as pessoas que o sofrem; discute-se a LGBTfobia, mas não se pormenoriza quem são os indivíduos que passam por isso; e menciona-se o preconceito contra pessoas com alguma deficiência, porém o foco recai quase sempre sobre aqueles com dificuldades de locomoção. Cada grupo carrega uma variedade de singularidades que precisam ser levadas em conta. Quando crianças refletem sobre a inclusão de pessoas com deficiência e trazem o autismo para sua pauta performática, artística e fílmica, pode-se acreditar que houve mais uma verdadeira conquista de aprendizagem. Seus olhares não foram superficiais diante das diferentes problemáticas sociais; pelo contrário, imergiram e buscaram algo muito específico dentro de um todo que, corriqueiramente, passa como mais um dissabor da contemporaneidade.

A presente produção foi proposta pelos estudantes com a intenção de conscientizar sobre o respeito às pessoas com autismo. No caso apresentado, eles escolheram retratar o autista de nível 3 de suporte³⁷, ainda que as diferenças entre os níveis não estivessem completamente claras para eles.

³⁷ No autismo, segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), existem três níveis de suporte: o primeiro requer pouco apoio (psicológico, fonológico, psiquiátrico, etc.); o segundo, apoio substancial; e o terceiro, necessita de apoio muito substancial."



A narrativa conta a história de uma criança autista que, ao ser deixada sozinha por algum tempo por seu companheiro, é ridicularizada por outra pessoa que passa pelo local, rindo de suas estereotípias (movimentos repetitivos) e de sua maneira de ser. Após isso, outro personagem aparece e afasta o agressor, levando-o para outro lugar, distante do indivíduo com autismo. Ao final, todos fazem as pazes e compartilham um momento amistoso, com conversa, interação e risadas, mostrando a importância das relações humanas.

Figura 127 Finalização do vídeo sobre autismo



Fonte: Acervo pessoal do educador e dos estudantes

Infelizmente, as imagens dessa produção não ficaram tão nítidas. Não se sabe ao certo se isso ocorreu devido ao aparelho utilizado pelas crianças ou à maneira como foram compartilhadas com o professor.

Diante dessa proposição do grupo e finalizando o capítulo, apreciar e refletir sobre todas as obras de Arte produzidas pelas crianças é retomar uma fala de Bergala (2008), que afirma: “Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo” (BERGALA, 2008, p. 210). Esse mundo não é somente a materialidade construída pelos homens, como casas, prédios, locais ou a natureza representada por árvores, flores e rios... Ele também se configura na poética das identidades, das condições financeiras, nas colorações étnicas, nas diversidades de gêneros e nas formas como cada indivíduo escolheu apresentar seu corpo ao universo circundante.



É interessante perceber o quanto as ressonâncias trazidas pela animação *Naruto*, assim como pelos filmes e performances projetadas pelo educador, se diluíram nas produções das crianças. Pode não haver uma ação específica, uma fala identificável ou um *jutsu* claramente em ação, mas, como em um quebra-cabeça, são várias as partes de um todo que compõem a Arte dessas crianças. Mais uma vez, elas se abriram para o novo, aprenderam e possibilitaram que o educador (pesquisador) também alcançasse mais um tanto de conhecimento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS SEM UM PONTO FINAL...

Lembro-me bem de que, ao final da dissertação do mestrado, também realizada sobre e com Naruto, iniciei as considerações finais com o seguinte questionamento: “Afinal! Somos todos ninjas ou podemos sê-los?” Na presente tese, reitero a indagação já na introdução. A pergunta, a princípio, parecia que seria respondida ao longo das oito laudas daquele trabalho, mais uma vez escritas com emoção em cada linha, parágrafo e texto. No entanto, ao finalizá-la, senti que algo ainda precisava continuar, tanto em minha vida como pesquisador quanto como professor de Arte de uma escola pública de São Paulo, a qual tenho tanto apreço.

A questão ficou suspensa no ar naquele instante, naquelas folhas, mas agora, após quase quatro anos de pesquisa densa, muitas leituras, achados e perdidos, idas e vindas, ela encontrou resposta em todos os capítulos que se seguiram. Ser ninja? Quem? Eu, enquanto professor, ou meus pequenos estudantes de Arte? Respondendo, prontamente: todos nós.

Olha! Agora eu sou vilão!!! Agora, eu sou o super-herói que vai te salvar! E, em um piscar de olhos, com sacolas, panos e arminhas de papel: eu sou o Naruto!

Sim!!! Mais uma vez, reiterando: todos podemos ser ninjas.

Como hipótese basilar da tese, inferia-se que a Arte, principalmente aquela vivenciada cotidianamente pelas crianças através de produções audiovisuais, construía os corpos infanto-juvenis. Não corpos submissos, olhadores, inconscientes, subservientes. Entendia-se que a Arte os planejava e, mais do que isso, lhes dava subsídios para que, além de refletirem criticamente sobre o que viam, também se construíssem enquanto objeto artístico, fazendo Arte.

Nesse sentido, ao investigar a ressonância de produções audiovisuais específicas, como Naruto, percebeu-se um fenômeno significativo: um início da presença desse universo nas pesquisas acadêmicas. No entanto, retornando ao começo da pesquisa e aos achados sobre Naruto, ao realizar esse levantamento geral em plataformas de busca, como mencionado na introdução da tese, percebeu-se que a maioria das pesquisas, até o momento, se concentrava nos cursos de graduação. Esses cursos reúnem boa parte dessa nova geração midiática e digital.

Essa obra Naruto, que transcendeu e continua a transcender as fronteiras do entretenimento – como exemplificado nos saques icônicos do jogador Darlan –, foi explorada em diversas áreas do conhecimento, evidenciando sua relevância acadêmica e cultural. Graduações como Letras, Design, Relações Internacionais, Psicologia, Ciências Sociais, Serviço Social e Comunicação, bem como programas de mestrado em Ciências da Linguagem, Comunicações e Culturas Midiáticas, Educação e Comunicação Audiovisual, além de



doutorados em Educação, já incluíram Naruto em seus estudos, pavimentando caminhos para análises inovadoras e multifacetadas. Ademais, diversos artigos reforçaram seu potencial interdisciplinar, reafirmando o impacto dessa narrativa em contextos acadêmicos e sociais. Naruto existe e coexiste em múltiplos campos do saber, e ao perceber que essas questões estão sendo levantadas tanto por pessoas mais jovens quanto mais velhas, evidencia que, de alguma forma, os corpos foram construídos, influenciados e refletidos a partir desse universo e suas ressonâncias.

Com isso, o ineditismo desta pesquisa residiu na forma como propôs uma abordagem educativa fundamentada nas produções culturais e artísticas derivadas da animação Naruto, articulando-as ao conceito de interagente-corpóreo no âmbito educacional.

É como escrevem por aí, em perfis de estudiosos defensores da Arte, mesmo que de forma rasa, talvez, a ideia é boa e verdadeira: “antes da criança começar a falar, ela canta. Antes de escrever, ela desenha. No momento em que consegue ficar de pé, ela dança”, pula, brinca, cai. E, complementando: antes de criar mundos, ela assiste a universos pelas telinhas. É essa Arte que, inconscientemente, até tomar forma, vai estruturando esse corpo e, como resposta, talvez de gratidão, ele devolve ao seu redor compondo e recriando-a em forma de Arte, escrita de histórias, artigos, dissertações e teses.

A criança de ontem, hoje, está na graduação... O pequeno de hoje, amanhã estará na pós-graduação, pesquisando as reverberações desse personagem, até então, atemporal.

Dando sequência e partindo dessa hipótese, a ação inicial foi entender, com o apoio de teóricos da Educomunicação e da Arte/Educação, bem como de um episódio do programa Roda Viva com a participação de Ana Mae Barbosa, em 1998, como se manifesta a necessidade da formação continuada do professor para as mídias, mais precisamente para a audiovisual.

Ainda que curto e direto, o primeiro capítulo apresentou ideias e proposições que permitiram compreender a necessidade de que as maneiras de se aprender sobre Arte/Educação não são estanques nem reiterativas. Pelo contrário, elas são construídas dinamicamente, atreladas às engrenagens sociais vigentes. Não corpos dóceis, não ações sujeitas, não mais do mesmo! É ter consciência de que o contexto — tanto do educador, quanto da escola e, principalmente, do educando — faz parte da construção do ensino e da aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

Alguns estudantes assistem a filmes em casa e, logo em seguida, podem compartilhá-los na escola, com a mediação do educador. Este último, por sua vez, assiste, estuda e dialoga



com seus pares sobre produções audiovisuais — “boas produções”, como diria Bergala —, trazendo-as para suas aulas, sejam em fragmentos ou na íntegra.

Somado a isso, compreendeu-se que não são apenas os livros, as apostilas ou o que é defendido por alguns docentes nas universidades que compõem a formação desse educador, desse arte-educador. Aquele programa de TV, o filme aprofundável, um desenho animado, por mais ínfimo que possa parecer, mas passível de imersão, todos passam a integrar sua aprendizagem. Com uma visão mais abrangente e agregadora, essas experiências possibilitam ao educador mediar conhecimentos para seus pequenos e jovens estudantes.

Resgatando histórias de infâncias — observadas em aspectos sociais, históricos e culturais — quase esquecidas e outras enaltecidas, como foi abordado no segundo capítulo da tese, essa trajetória teórica e histórica permitiu visualizá-las sob diferentes óticas. Hoje, de maneira premente, não se trata mais de dar a palavra às crianças, pois elas já a têm; basta apenas alguém que esteja disposto a escutá-las. Foram anos de lutas travadas em diversas instâncias para que seu espaço fosse dedicado, ouvido e construído — não da forma que achamos que deve ser, sob nossa ótica adulta, mas da maneira que elas consideraram adequada.

Aqui, as etnias, os gêneros e as diversidades foram compreendidos como diferenças inerentes ao contexto social, que exigem acolhimento de maneira equânime, respeitando as especificidades de cada um.

Entendendo isso, foi neste capítulo que se mostrou o quão importante é compreender o desenvolvimento da criança e as produções animadas que dialogam com suas vivências, contextos e experiências, para que, de fato, se proponham atividades que surtam efeitos reais na aprendizagem discente. Dentre as muitas produções trazidas como exemplos, é interessante perceber que cada uma apresenta perspectivas diferentes, mas sempre humanizadoras, sensíveis e críticas.

Doravante, acredita-se que o capítulo três se revela como o mais potente teoricamente para falar de corpos não servis, de ações e interlocuções históricas que, por conta de suas existências ao longo do tempo, moldaram muito do que se tem hoje. Corpos que foram marcados, cicatrizados, entalhados por memórias — doloridas, por vezes; reincidentes, também; políticas e de lutas, sempre.

Somos todos corpos performances! Eis aí uma das grandes considerações! Performamos gênero, classe social, profissão, Arte, religião...

Logo, foi nesse movimento de compreensão do corpo em suas diferentes instâncias, compondo memórias e carregando-as consigo para agir, que se construiu a ideia de memórias



consolidadas pela potência da experiência fílmica e das produções que dela se derivam enquanto Arte insubmissa: insubmissa porque tenta quebrar com a ideia do que são infâncias e Arte pelo olhar adulto. A criança não precisa reproduzir exatamente o que viu ou o que gostou; ao seu gosto, ela pode construir sua própria Arte. Além do mais, seu corpo não precisa se sujeitar a convenções hegemônicas e disciplinarizadas dessas questões mencionadas, pois ela, livre e performando entre as mais diversas linguagens artísticas, joga com o seu mais poderoso faz-de-conta, com o seu “era uma vez”, com o seu “agora eu era herói”. As memórias presentificadas dessas relações provocam a criação de personas.

No capítulo quatro, foi ressaltado o quanto o imaginário, constituinte essencial do corpo humano em seu desenvolvimento, é crucial. Ligado a essa noção, focou-se especificamente no personagem Naruto e em algumas cenas da animação seriada, trazendo-a como um repositório de imagéticas que compuseram o imaginário de seu criador, Masashi Kishimoto, e que também oferecem base para o pensamento reflexivo e imaginativo de quem assiste.

Não se assiste a Naruto, desliga o aparelho e pronto, ponto final... As imagens permanecem vivas, vicejando enquanto memórias no santuário do imaginário. São cruzamentos com diálogos presentes na vida de quem assiste e, possivelmente, na de quem está ao seu redor, convidando esses olhadores ativos e empoderados a persistirem em batalhas que, não como ninjas da animação, mas em suas próprias realidades, lutam para conquistar anseios.

Por muito tempo, a ação imaginativa foi atribuída somente às crianças, às mulheres e aos loucos, como costumava dizer a professora Regina Machado no curso de especialização em Arte/Educação na ECA/USP. Agora, ao imergir criticamente em estudos que transcendem épocas e áreas do conhecimento, o imaginário (repositório) e a imaginação (ação) são reconhecidos como instrumentos mestres na ação humana. Sem esses elementos, não haveria religião, cultura, sociedades, histórias ou conhecimentos.

Ao trazer todas essas questões para a sala de aula, dialogando e debatendo com os estudantes da maneira mais palatável e próxima de sua própria linguagem, a tese avança para traçar o quinto e último capítulo... Não como um final, mas como um respiro — um ponto de pausa — para, quem sabe, mais adiante, continuar novamente na vida e na carreira de outros docentes.

Algumas crianças não conheciam Naruto; outras tantas, mesmo sem assistir, sabiam bem conjurar o seu nome. Foram gritos, correrias, faz-de-conta, conversas com os colegas,



pedidos para os pais, celulares na sala de aula e, até mesmo, algumas discussões. Lá foram as aulas de Arte, com Naruto mais presente do que nunca.

“Aula uma bagunça”, “aula vaga”, “só você mesmo, professor” foram alguns dos termos ouvidos pelo pesquisador. Paralisias? Desânimos em continuar? Pelo contrário! Foram esses comentários tão verdadeiros que impulsionaram as aulas, fazendo com que fossem cada vez mais livres, cada vez mais inconformadas, aéreas.

Não subservientes às mesas, às duras regras, aos gêneros marcados, à moda vigente, nem aos pedidos do que se pode ou não fazer ao criar Arte. Seguiram, então, cada grupo e cada criança, imergindo e se colocando no lugar do outro, no corpo do outro. Não como sistemas ou instrumentos de dominação, mas com empatia, com sensibilidade dos sentidos.

Não foram apenas gritos da alma, como critica Ana Mae Barbosa; foram gritos de humanidade conscientes e refletidos, pensados e sentidos a partir do percurso histórico de Naruto — mesmo que não tenha sido colocado por inteiro em pauta nas aulas —, de frames de filmes e de videoperformances que abordaram questões sociais e problemáticas mais emergentes.

Nessa mistura toda, compreendeu-se que os quatro capítulos anteriores foram a base teórica densa e necessária para embasar as aulas que seriam dirigidas para compor este quinto e último capítulo, com as criações dos estudantes e a minha própria criação enquanto docente. Não eram apenas os estudantes que precisavam entender filmes, performances, questões sociais prementes e o personagem Naruto. Era também o pesquisador que necessitava de um aprofundamento do saber-fazer e do saber-construir com eles.

Não era simplesmente o corpo das crianças que estava sendo construído, alimentado por suas animações e produções audiovisuais preferidas ou pelo que o docente trazia à sala de aula. Era também o corpo desse docente que começava a se construir no interim das vivências propiciadas.

A princípio, a ideia era trabalhar somente com performances nessas duas salas de quinto ano, mas, com o passar das aulas, ao analisar o que produziam nas proposições de fotografias, desenhos, pinturas, cosplays e vídeos, ficou perceptível o quanto tudo estava atrelado a essa Arte inicial e o quanto também eram ela em sua essência.

Eles performavam para brincar, para correr, se fotografar e fotografar os colegas, para desenhar e compor cenários... Performavam até para brigar. O corpo, sendo cada vez mais pensado e convocado, não era mecânico nem disciplinarizado. Levado, sobretudo, pelo elemento aéreo, ele performava nos ares para, ao final, dizer algo, mostrar algo. É nesse



momento que o título da tese rompe a palavra inicial, passando de 'videoperformances' para 'vídeos e performances'.

As interterritorialidades das produções artísticas, que compunham cada vez mais suas criações, manifestavam uma impossibilidade de delimitar fronteiras: aqui termina a fotografia, ali começa uma dança. De fato, eram performances criadas, performances encenadas, performances fotografadas, pintadas.

Desde os estudos realizados no mestrado, percebeu-se que existem processos cíclicos dentro de quatro instâncias interconectadas na relação do corpo com Naruto (ainda que isso possa ocorrer com outras produções de igual ou superior valor) e os atos de criação em Arte: Experiencial → Mnemônico → Imaginativo → Criativo.

Ao tomarem consciência de seus próprios corpos, as crianças observaram que o que vinha de fora e o que carregavam consigo faziam parte desses processos. Não que elas tivessem consciência plena para dialogarem sobre eles, mas percebiam que diferentes experiências poderiam ser expandidas para outros processos como o criar em Arte. Uma análise criativa, como chama Bergala.

Era genuíno, importante, humano. Dentre muitos comentários, frases como “o corpo é nossa autoestima” e “cada um tem o seu e devemos respeitar” se revelaram potentes, verificando o quanto esses estudantes haviam expandido seus olhares para si mesmos e para os outros. Claro que essa percepção não emergiu somente por meio desses comentários, mas, ao retornar ao diário de bordo das aulas registradas no capítulo 5, nota-se que os diálogos, a empatia e a construção de algo artístico por meio das relações humanas estiveram sempre presentes. O corpo, esse constructo que sofria os entalhes do contexto midiático, cultural e da sociedade de modo geral, estava pronto, potente, para em um processo aprofundado, resgatar as experiências por intermédio das memórias, ampliá-las e deformá-las dentro do arcabouço imaginário e, prontamente, criar.

“De quais filmes vocês gostam de assistir?” Assim foram alguns dias sondando os estudantes, obtendo suas respostas por meio da palavra, de desenhos, materiais e escritos: “Eu gosto de Divertidamente...” Outros responderam: *Dia do Sim, Os Minions, Mad Max, O Estranho Mundo de Jack, Coraline, Rua do Medo, A Viagem de Chihiro, Colombiano em Busca de Vingança, Carros 2, Fale Comigo, Amigo do Larry, Pânico, Ariel, Coragem, Barbie, Vida de Princesa, Naruto, Coraline, Pânico 4, Outer Banks, Cobra Kai, Elementos, A Ponte para Terabítia, One Punch Man, Jujutsu Kaisen Zero, Velozes e Furiosos, Marvel, One Piece, Demon Slayer, Dragon Ball, Pokémon, Bob Esponja...* E a lista vai longe!



Antes dessas proposições feitas aos estudantes, os nichos familiares, um filme ou outro, uma produção cultural ou outra influenciavam sua composição corporal. Posteriormente, eles perceberam que todas essas experiências, e muitas outras, poderiam — e fariam — parte de seu constructo corpóreo, de maneira solidária consigo mesmos, agregadora, singular e querida. O corpo passou a ser conscientemente entendido como um objeto artístico, dinâmico, diferente e mutável. Um suporte entalhado, marcado, construído, com cicatrizes, entintado...

E mais! Um corpo não apenas como objeto de Arte, mas também como um corpo que constrói Arte nas relações com outros, semelhantes ou não.

E Naruto?

Ah! Esse personagem atemporal veio ajudá-los nessa saga de viver na realidade do mundo, trazendo e apontando questões que perpassam ou que podem vir a acontecer em um futuro não tão distante.

Os estudantes não se tornarão ninjas, não terão superpoderes, não poderão controlar elementos naturais — quem sabe? — através de sua força vital, de seu chakra. Não vão lutar contra os duplos de Pain ou as ações ardilosas de Orochimaru. Na realidade, eles batalharão contra extremismos que ameaçam tirar seu direito de ser, sua liberdade de expressar ideias, sua possibilidade de "pintarem seus corpos", metaforicamente, com as cores que desejarem. Serão embates com seus familiares, com seus pares, com nichos sociais, com a escola, com professores, com seu cabelo, seu gênero, sua etnia e sua própria história de vida.

A proposta artística, que convocou o corpo para estar presente enquanto ele mesmo e enquanto sujeito, a partir das performances dos estudantes — nutridos, balizados e incentivados a criarem — possibilitou compreender que, nesse conglomerado de ações, detivemo-nos em uma poética do enraizamento. Performando ações, eles se colocaram conscientes de seu papel social, não como submissos ao poder, mas como articuladores de ideias e ávidos por uma mudança qualitativa consigo mesmos e com o meio no qual estão inseridos.

A performance, nesse movimento de comunhão e avanço, além de ser uma expressão das experiências, tornou-se também uma expressão para a experiência: um meio para transcender o já posto e sumarizar sentidos em ações e reflexões.

Embora não possamos afirmar com precisão se as propostas educativas possibilitaram uma expansão concreta de Naruto enquanto interagente-corpóreo junto aos estudantes do presente pesquisador, é perceptível, pelas vivências e pelas imagens carregadas de grande carga emocional, que ocorreram interações corpóreas significativas. Se um dia eles estarão



envolvidos e imersos a tal ponto de integrarem um universo dinâmico, vivo e em constante transformação, apenas o tempo poderá revelar.



REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete; SILVEIRA, Debora de Barros; JOVINO, Ione; SIMIÃO, Lucélio Ferreira. F. Imagens de crianças e infâncias: **a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX**. *Perspectiva*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 263–293, 2011.

ALVAREZ, Marcos César. Foucault: corpo, poder e subjetividade. In: **O corpo e o lúdico: ciclo de debates e motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2022.

AUMONT, Jacques. **Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes?** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papirus, 2008.

AYER, Maurício (coord.). **Música nas montanhas: 40 anos do Festival de Inverno de Campos do Jordão**. São Paulo: Santa Marcelina Cultura, 2009.

BACCEGA, Maria Aparecida. 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.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaios sobre a imaginação do movimento**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil**. *Revista GEART*, Porto Alegre, v. 9, 2022a.

_____. **Lutas pela decolonização da arte e da educação**. *Revista VIS*, v. 21, n. 2, jul./dez., 2022b.



_____. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos.** 9. ed. 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.

_____. **As mutações do conceito e da prática.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BERGALA, Alain. Alain cité par Christian Georges dans « **Toute pédagogie a pour devoir de ralentir, les images, le temps...** », *L'Éducateur*, octobre 2013, p. 7.

_____. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Tradução de Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

_____. In: KERMABON, Jacques. **Entretien avec Alain Bergala.** *24 Images, Cinéastes-photographes*, n. 115, pp. 12–17, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam:** os limites discursivos do "sexo". Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago França. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2023.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da Arte.** Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do Cinema.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.



COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

EISENSTEIN, Evelyn; PFEIFFER, Luci; GAMA, Marco Chaves et al. **#Menos telas #Mais Saúde**. Manual de orientação, Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital, 2021.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANÇOIS, Laplatine. **Aprender Antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhante. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 19. ed. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HEPP, Andreas. **As configurações comunicativas de mundos midiaticizados: pesquisa da midiaticização na era da “mediação de tudo”**. *Revista MATRIZES*, v. 8, n. 1, p. 45–64, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i1p45-64>. Acesso em: 2023.

IABELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.



IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **Éducation et communication à l'épreuve des médias**. *Hermès*, Paris, v. 48, n. 2, p. 171–178, 2007.

JENKINS, Henry. **Cultura da conexão**. Tradução de Patrícia Arnaud. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2022a.

_____. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana L. de Alexandria. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2022b.

_____. **Piratas de textos: fans, cultura participativa y televisión**. Tradução de Alicia Cape Tatjer. Ediciones Paidós Ibérica, S.L.U., 2010.

_____. **Fans, bloggers y videojuegos: la cultura de la colaboración**. Tradução de Pablo Hermida Lazcano. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2009.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da comunicação**. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. **Processo e canais de comunicação**. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 15–48.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1956.



LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira da Educação*, n. 19, jan./abr., Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

_____. **Pré-cinemas e Pós-cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MACHADO, Marina. **A Criança é Performer**. *Educação e Realidade*, v. 35, p. 115–137, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEAD, Margaret. **Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education**. New York: Blue Ribbon Books, 1930.

MEAD, Margaret; BATESON, Gregory. **Balinese character: a photographic analysis**. New York: New York Academy of Sciences, 1962.

MENDES, Ana Flávia. **Dança imanente: uma dissecação artística do corpo no processo criativo do espetáculo Avesso**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário: ensaios de antropologia sociológica**. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: Editora É Realizações, 2014.



MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.

NASCIMENTO, Nayra Krishna Rodrigues. **Anime/Mangá Naruto: inspiração para o desenvolvimento de uma coleção de moda**. Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharelado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

OROZCO-GOMEZ, Guilherme. **Comunicação, educação e novas tecnologias: trê do século XXI**. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

PACHECO, Elza Dias. **Televisão, criança e imaginário**. São Paulo: Papirus Editora, 1998.

_____. **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.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. *Revista FACEVV*, n. 2, p. 22–35, 1. sem., 2009.

PARSONS, Michael. **Compreender a arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1992. Tradução de Ana Luísa Faria.

PEREIRA, Isac dos Santos. **O cérebro animado da criança: a animação Naruto enquanto conceito prático de interagente-corpóreo na escola**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 101–119, 2022a.

_____. **O programa “Roda Viva” e algumas memórias de outrora: Ana Mae Barbosa e o novo paradigma pós-modernista de Arte/Educação**. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, Belo Horizonte, v. 12, n. 26, p. 267–294, 2022b.



PEREIRA, Isac dos Santos; MAGNO, Maria Igenes Carlos. **A animação Naruto e a poética visual da criança nas aulas de Arte: novas representações ao desenhar.** *Revista Primeira Evolução*, Ano II, n. 14, mar. 2021, p. 72.

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.** Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Anhembí Morumbi, São Paulo, 2020.

_____. **Cérebros criativos no mundo das produções audiovisuais de massa: entretenimento, fãs de animações e possibilidades criativas em artes visuais.** *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 40–66, jan./abr. 2019.

PEREIRA, Isac dos Santos; PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. **O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil.** *Revista Comunicação & Educação*, v. 25, n. 1, p. 7–17, 2020.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

PIRES, Eloiza Gurgel. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação.** *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 1, p. 281–295, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100006>. Acesso em: 2023.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular do ensino da Arte.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Experiência, modernidade e campos dos media.** 1999. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. Ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.



SILVA, Priscila Kalinke da. **Educação, cultura escolar e mediação: em estudo o animê Naruto**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade de Maringá, 2012.

SILVA, Mauricio Virgulino. **A contribuição da Abordagem Triangular do ensino das artes e culturas visuais para o desenvolvimento da epistemologia da educomunicação**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos**. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014a.

_____. **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, 2014b.

_____. **Educomunicação: um campo de mediações**. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

TASSARA, Marcello Giovanni. **A revanche do cinema de animação: o imaginário concretizado ou a desnecessidade de sonhar**. In: SANTOS, Roberto Elísio dos; VARGAS, Herom et al. **Mutações da cultura midiática**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São paulo: Perspectiva, 2004.

VOIGT, André Fabiano. **Imaginação e história: um diálogo com Gaston Bachelard**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 59, p. 233–257, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Isac%20%20Santos/Downloads/ceanos90,+art6.pdf>. Acesso em: 2023.



XAVIER, Ismail. **Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier.** *Educação & Realidade* (Dossiê cinema e educação), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13–20, jan./jun. 2008.

PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS:

ANA MAE BARBOSA - 12/10/1998. Produção: TV Cultura. São Paulo: Canal Roda Viva, 1998. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WL9KbV4ifA8>. Acesso em: 3 dez. 2024.

NARUTO. Direção: Hayato Date. Produção: Pierrot. Japão: TV Tokyo, 2002–2007. Série animada.

NARUTO: SHIPPUDEN. Direção: Hayato Date. Produção: Pierrot. Japão: TV Tokyo, 2007–2017. Série animada.



ANEXOS



Questionário sobre Séries, Filmes e Animações Preferidas

1. Qual é a sua série favorita atualmente? Por quê?
2. Qual foi o último filme que você assistiu? O que mais gostou nele?
3. Você prefere séries, filmes ou animações? Explique sua escolha.
4. Com qual personagem de uma série, filme ou animação você mais se identifica? Por quê?
5. Qual é a sua animação favorita? O que a torna especial para você?
6. Se pudesse viver no universo de uma série, filme ou animação, qual escolheria? Por quê?
7. Qual série, filme ou animação você recomendaria para um amigo? Por quê?
8. Na sua opinião, por que o cinema (filmes, animações, séries) é considerado uma forma de Arte?

