REVISTA DA FUNDARTE
ANO 23
NÚMERO 53
JANEIRO A MARÇO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



REVISTA 53
ARTE: O CRIAR, O FAZER E O APRECIAR

PIERRÔ E NARUTO EM JÚPITER, NA ESCOLA, NA TV, NO CADERNO... INTERLOCUÇÕES ENTRE AS OBRAS DISCENTES, OS FILMES E OS SÍMBOLOS PRESENTES NO IMAGINÁRIO[1]

PIERROT AND NARUTO IN JUPITER, AT SCHOOL, ON TV, IN THE NOTEBOOK... INTERLOCUTIONS BETWEEN THE STUDENT WORKS, THE FILMS AND THE SYMBOLS PRESENT IN THE IMAGINARY

Isac Pereira
Analine Inês de Carvalho Santos

Resumo: A presente pesquisa se foca nos possíveis museus de imagens passadas, que se erguem constantemente em interlocuções estabelecidas nas aulas de Arte entre o contexto do audiovisual e as materialidades, sendo aqui escolhidas a figura icônica do Pierrô e do Naruto (Animação). Compondo um campo, uma arquitetura e uma geografia intrinsecamente existenciais. As obras que se criam nas aulas de Arte manifestam a incessante deambulação de imagens advindas de um rico imaginário, em busca de viver na realidade através da fisicalização de memórias consolidadas a partir das experiências significativas dos pequenos, jovens e adultos artistas. Diante disso, objetiva-se por salientar ao leitor a importância da construção de portfólios fotográficos e de olhares sensíveis do Arte/Educador à luz dos estudos de Gilbert Durand e Morin sobre essas atividades, bem como no saber acolher e dialogar com seus contextos em que diariamente os trazem e partilham nas aulas.

Palavras-chave: Arte/Educação. Pierrô. Naruto. Leitura de imagens.

Abstract: This research focuses on the possible museums of past images, which are constantly raised in interlocutions established in art classes between the context of audiovisual and materialities, being chosen here the iconic figure of Pierrot and Naruto (Animation). Composing an intrinsically existential field, architecture and geography. The works that are created in art classes manifest the incessant wandering of images from a rich imaginary, in search of living in reality through the physicalisation of memories consolidated from the significant experiences of small, young and adult artists. Therefore, the objective is to emphasize to the reader the importance of building photographic portfolios and sensitive views of Art/ Educator in the light of the studies of Gilbert Durand and Morin on these activities, as well as knowing how to welcome and dialogue with their contexts in which they daily bring andshare in class.

Kewords: Art/Education. Pierrô. Naruto. Reading of images.

INTRODUÇÃO

Aquela tarde com os amigos que lhes fez guardar a essência de algumas palavras; aquele grafite visto na rua de casa que lhes introduziu em um universo de cores e formas diversas e inebriantes; aquela animação e/ou aquele filme que sonoramente e visualmente lhes convidou para sonhar mais uma vez... Tudo isso pode e comove de fato os estudantes no anseio por trazerem para os diálogos poéticos, memórias que vicejam dentro do imaginário que os cerca. A diacronicidade

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



das imagens reverbera, segundo Durand *apud* Sanchez Teixeira (2000), significados patentes, pela clara repetição de seus conteúdos correlatos (experiências) ou latentes, pela repetição de imagens de fatos do cotidiano. Diante disso, emerge de forma potente a necessidade da análise efetiva da arte/educadora em reconhecer a constelação de símbolos que permeiam as produções artísticas representadas nas imagens gestadas pelos estudantes. Há, infelizmente, ainda uma visão segregadora e redutora em relação às imagens trazidas para sala de aula; são os monstros que fazem mal, os vilões que não colaboram com a aprendizagem e os heróis que mostram uma visão muito utópica da vida. Mas, afinal, a vida não seria uma eterna busca pela utopia diante das concretudes que por vezes nos machucam, assustam e paralisam?

É importante salientar que, as materialidades aqui arguidas fazem parte de tudo que rodeia o ser humano e ele, de alguma forma, entra em contato com elas por intermédio dos sentidos (tátil, visual, gustativo, olfativo e auditivo). O pensar sobre uma obra ou objeto de arte (Aqui, entendemos que, de acordo com Celso Favaretto[2], existem as obras primas, que são as construções antigas dentro das Artes Visuais, e mais recentemente, lá pelo século XX, o objeto de arte, em que diferentes materiais passam a também compor arcabouços artísticos. Por exemplo uma escultura, não é o mesmo de entrar em contato com ela, tocando-a, apreciando-a em suas diversas dimensões. Materialidades que machucam? Sim! O estar em contato com questões palpáveis, seja fora do campo da imaginação ou do pensamento, são também de fato realidades que tocam e afligem quem está diante delas, fazendo assim, mais do que o refletir sobre, é o estar fisicamente lá, onde tudo acontece… Presenciar relações conturbadas, vivenciar experiências de crianças e adolescentes ou qualquer estudante que passem por situações de riscos, são alguns exemplos a mais para nossas reflexões, os quais geram imagens.

Os diferentes conjuntos de imagens (produções dos estudantes) que perpassam pela sensibilidade e se subjetivam e a vivência sociocultural de cada indivíduo, tece uma rede simbólica de significados. Afinal, como afirma Wunenburger (2006), o imaginário é inseparável das tangibilidades artísticas, servindo de caminhos para a construção do sentido de pensamentos e da vida.

[2] Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-XG-71wqwUI>)

A partir dos estudos sobre algumas imagens fecundadas nas aulas de artes que serão posteriormente apresentadas aqui, propomos nessa escrita algumas reflexões de natureza teórica e prática, baseadas na teoria do Imaginário de Durand e na complexidade de Morin (2014), bem como na concepção de experiências enquanto aquilo que toca, segundo Jorge Bondía (2002), e Bergala (2007), que entende as produções cinematográficas atreladas ao imaginário e às experiências do sujeito que assiste. Chevalier & Gherbrant (1991) compõem parte da pesquisa clarificando questões atinentes à imagem e aos símbolos. Como parte prática, a partir das produções dos estudantes coletadas pelos pesquisadores do presente artigo, toma-se as teorias supracitadas para iluminá-las, verificando que por mais que os anos passem, a rotatividade dos compostos imagéticos perambula pelos cosmos, átomos, sentidos, ações e construções do ser humano enquanto fazedor e guardador desse imaginário que se torna de alguma forma coletivo, de alguma maneira estando também presente dentro da sala de aula.

A primeira pesquisadora, formada em Ed. Artística/ Artes Plástica pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) e mestranda no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais PPGAV- UFPB/UFPE desenvolve um estudo dos trabalhos artísticos dos estudantes do Curso Técnico em Artes Visuais (CTAV) no IFPE/ Campus Olinda, investigando a influência do imaginário nestas produções. O segundo pesquisador, trabalha com estudantes do Fundamental I e II da prefeitura do município de São Paulo enquanto professor de Arte. Dentre suas aulas, os professores (Sem identificação) fizeram um recorte das ressonâncias de imagens do contexto do personagem do Pierrô e do Naruto. Afinal, esses dois personagens se fizeram presentes em suas pesquisas respectivamente, demandando tão logo um olhar muito mais apurado e reflexivo diante das produções dos estudantes.

Face a isso, objetiva-se por salientar ao leitor o quão importante a leitura de imagens se torna, —não só por parte de seus estudantes, mas também dos próprios artes/educadores—, no desenvolvimento de suas aulas e no processo de ensino/aprendizagem. Ali, na escola, no curso técnico, na faculdade, não se impera somente os atravessamentos do ensino e da aprendizagem, nem só os temas advindos da imaginação e do imaginário que o docente pensa ser importante, no entanto, também, todas as provocações feitas pelos discentes por meio das imagens produzidas na atmosfera escolar.

Na presente pesquisa, optou-se por trazer desenhos e pinturas tanto do campo da educação básica (Fundamental I e II) quanto da educação técnica, valorizando obras que são construídas em diferentes níveis, cada uma com suas vicissitudes, certezas, aventuras, gostos e ações. São verdadeiros Pierrôs e clones de Naruto, que ora se apresentam com delicadeza ao mundo da individualidade dos estudantes, ora com um ar de tristeza e/ou raiva dos mais vividos... Seria maldade, também?

O PIERRÔ E O NARUTO: LEITURAS DE IMAGÉTICAS ...

> "A princípio considerei a imaginação como potencialidade humana fundamental para qualquer idade ou atividade; não existe pensamento genuíno sem imaginação". (BARBOSA, 2014, p. 31).

Pensamos que o imaginário no ambiente escolar nos conduz à mobilização dos sentidos emocionais que podem ser considerados como uma maneira de ser no mundo.

Refletindo sobre isso, observamos que os estudantes criam imagens como reflexos de suas experiências de acordo com características culturais e sociais advindas de suas realidades que, de forma recorrente, são representadas por meio das produçõesvisuais.

No caso desta escrita, fizemos uma curadoria das imagens apresentadas em sala e tentaremos reportar ao leitor o quão importante foi estudá-las por meio da imagética presente nas produções dos estudantes. Convém conceituar a imagética seguindo a definição de Jean-Jacques Wunenburger, comentando que "esta designa um conjunto de imagens ilustrativas de uma realidade, sendo o conteúdo da imagem, em sua inteireza , já pré-informado pela realidade concreta ou pela idéia." (WUNENBURGER, 2007, p.10).

Neste caso, faz-se necessário ressaltar que a escolha pela imagem do Pierrô[3] e do personagem Naruto[4] se deu a partir da constatação por parte de nós educadores de suas presenças frequentes e/ou expressivas nas aulas de Arte, pois, ao criar, os estudantes dialogam e trazem referências dessas figuras para suas composições por meio dos desenhos e pinturas. Assumimos assim, uma postura mais sensível ao

realizarmos as leituras das produções artísticas, compreendendo por meio dos símbolos o que cada uma das imagens sinalizou como proposta de diálogo, assim, nos propusemos a refletir sobre o imaginário e as complexidades existentes na sala de aula.

Soubemos que as imagens quando materializadas por meio da arte, transitaram pelo campo do sensível, do pensamento, logo, relacionamos ao âmbito da imaginação. Durand (2012) cita Bachelard para abordar sobre o simbolismo imaginário nas concepções da imaginação como um dinamismo organizador que se torna fator de homogeneidade na representação. Para tanto, compreendemos que os desenhos e as pinturas com suas composições forneceram uma rede de representações simbólicas. Esses símbolos que conjuntamente compuseram as imagens produziram informações de cunho emocional e cultural que durante as aulas de Arte reverberaram, expressivamente, experiências, as quais foram representadas pelas metáforas associadas ao Pierrô e ao Naruto. As metáforas, por vezes, são partes constituintes da imaginação. Durand, novamente, ao citar Bachelard, ao concordar que a imaginação não é competência de criar imagens, mas de dinamizar o seu sentido para gerar significados, que podem surgir metaforicamente nas construções das mesmas. Portanto, podemos também compreender que o que infere Durand sob Bachelard ao expor que;

> Segundo o epistemólogo, muito longe de ser faculdade de " formar " imagens, a imaginação é potência dinâmica que " deforma " as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica porque " as leis da representação são homogêneas ", a representação sendo metafórica a todos seus níveis, e, uma vez que tudo é metafórico, "ao nível da representação todas as metáforas se equivalem". Certamente essa "coerência" entre o sentido e símbolo não significa confusão, porque essa coerência pode afirmar-se numa dialética. (DURAND, 2012, p.30).

3 Seu nome original era Pedrolino, mas foi batizado, na França do século 19, como Pierrot e assim ganhou o mundo. O mais pobre dos personagens serviçais, vestia roupas feitas de sacos de farinha, tinha o rosto pintado debranco e não usava máscara. Vivia sofrendo e suspirando de amor pela Colombina. Por isso, era a vítima preferidadas piadas em cena. Não foi à toa que sua atitude, sua vestimenta e sua maquiagem influenciaram todos os palhaçosde circo.
Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-sao-o-pierro-o-arlequim-e-a-colombina/>

4 “A animação narra a história de uma criança impulsiva e travessa, Naruto Uzumaki, que juntamente com seus novos companheiros de luta, Sakura e Sasuke, além do professor, Kakashi Hatake, enfrentam poderosos adversários. A relação de Naruto, até então, com seus colegas, não é das melhores, pois sua pretensão constante énamorar Sakura, e ao mesmo tempo ser melhor que Sasuke, grande amor de Sakura. Em paralelo, o trio está na conturbada, por vezes, fase da pré-adolescência, momento este em que conflitos externos e internos aparecem, com novos desejos e pensamentos frente ao convívio e as dificuldades em sociedade, crescendo o sentido de responsabilidade e

objetivos, e em paralelo, a demanda consciente por mais atenção concernente a tais questões". Disponível em; PEREIRA, Isac dos Santos; MAGNO, Maria Ignes Carlos. **A animação Naruto e a poética visual da criança nas aulas de Arte**; novas representações ao desenhar. Revista Primeira Evolução, Ano II - Nº 14 - Março de 2021, p.72.

É digno de nota ressaltar que, o sujeito quando está incapaz de experiência humana, como diria Bondía (p.25, 2002), "(...) seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade", diferentemente daquele que acolheu as memórias, os símbolos, os diversos passantes e se conformou e fez algo a partir deles, possibilitando também, mergulhar em uma dialética das metáforas. Esse indivíduo aqui reiterado, citado, esmiuçado, talvez, seria essa pessoa da experiência que, diante das inúmeras possibilidades propiciadas pelas metáforas do pierrô, personagem um tanto antigo, mas atemporal, ou bem como, o Naruto, ainda tão enaltecido, se torna fraco, não mais firme em convicções, sensibilizado, indefinido por seus saberes... Ele se deixa ser para tornar-se, diluindo e sendo diluído pelas imagéticas desses grandes personagens, e de quão grande é essa interação e diluição, nasce um terceiro elemento, o objeto artístico, o novo, o diferente.

Por isso mesmo, acreditamos que essa universalidade do símbolo é o que reafirma a existência do arquétipo[5] em determinadas culturas, porém, com significados próprios. Rocha Pitta (2017b) aborda sobre a capacidade que o ser humano tem de ressignificar atos ou objetos, determinando sentidos específicos para cada um deles, extrapolando seus significados para além das suas funcionalidades. "Enfim, nada para o ser humano é insignificante. E dar significado implica entrar no plano do simbólico" (ROCHA PITTA, 2017b, p.18).

Ao mergulhar imagisticamente nas produções dos estudantes, é acessado um imaginário que pulsa através das linhas, traços, cores e formas, identificando que cada elemento visual constitui um símbolo que pode ser lido por meio das metáforas das imagens apresentadas.

Desenhos e pinturas são imagens que podem ser esmiuçadas e investigadas na totalidade. Afinal, tudo que precisamos para ler essas produções artísticas, está ali aparente, e para tanto, vamos imergir nas metáforas do pierrô produzido por um estudante que atribui a esse símbolo significados que ultrapassam sua imagética como uma figura unicamente frágil e sensível.

Além do mais, vamos caminhar pelas aparentes ressonâncias que Naruto representa para algumas crianças, onde seu produtor, Masashi Kishimoto, se utilizou de diversos meios artísticos para criar "(...) esses universos maravilhosos", onde "se pode tornar visível tudo o que se imaginou", como diria Bergala. (p.48, 2007).

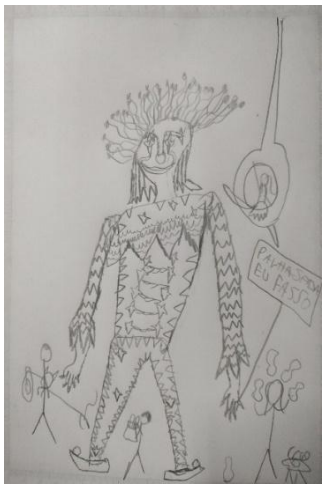
MAIS UM PIERRÔ...

A figura icônica do Pierrô, personagem que durante muito tempo ocupou um lugar melancólico no triângulo romântico com a Colombina e o Arlequim. O Pierrô tristonho, abatido e apaixonado foi ganhando novas roupagens ao longo dos séculos. O seu simbolismo associado ao trágico sofrimento amoroso é ressignificado neste contexto frenético dos tempos atuais, onde a desilusão amorosa muitas das vezes é rapidamente substituída por uma nova experiência apaixonada.

Após a breve explanação da história de Pierrô e dos palhaços atuais, crianças do Fundamental I e pré-adolescentes e adolescentes do Fundamental II foram estimulados a criarem seu próprio personagem, subsidiado por algum sentimento, pensando no corpo, no figurino, maquiagem, adornos e expressão facial de tal representação.

Começando pelos pequenos estudantes, seus gestos são fugazes, compenetrados: são olhos, mãos e pensares que viajam por comporem uma produção, que, de fato, lhe dizem o que sentem sobre um personagem que, já se tornou atemporal.





Imagens, 1, 2 e 3. Crianças do Fundamental I. Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2022

[5] Modelo pelo qual se faz uma obra material ou intelectual. [Psicologia] na estrutura de Jung, estrutura

universal proveniente do inconsciente colectivo que aparece nos mitos, nos contos e em todas as produções imaginárias do indivíduo. **Arquétipo**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, https://dicionario.priberam.org/arqu%C3%A9tipo [consultado em 01-10-2022].

Para os adolescentes do fundamental II, os traços são mais detidos, mais presos a técnica, à solitude de uma produção que fala muito mais sobre suas percepções do mundo e sua materialização em um personagem simbólico do que as relações que estabelecem com seus pares; nesse momento, seu foco está muito mais em si mesmo, em perceber como seu corpo se constrói face às intempéries da vida e em como tudo isso afeta, agrega, subsidia e se estendem em suas obras artísticas.





Imagens, 4, 5 e 6. Pré-adolescentes do Fundamental II. Fonte: Acervo fotográficopessoal, 2022

Já, estudando as produções dos/as estudantes do Curso Técnico em Artes Visuais (CTAV), baseado na proposta do antropólogo Gilbert Durand, na sua “Teoria do Imaginário”, reencontramos o simbolismo do Pierrô de maneira diferenciada na produção imagética de um dos estudantes. A ressignificação simbólica em duas imagens contrastantes com a pregnância das cores azul e vermelho, marcam a presença da figura carnavalesca do pierrô, que insiste em ocupar outros espaços para além da festividade da carne (carnaval). Esse símbolo viaja no tempo, nas matérias, nos imaginários, pelos planetas, no impalpável...

Entendemos aqui que o imaginário “(...) não pode se dissociar da 'natureza ‘-do homem material. Ele faz parte do homem, uma parte integrante e vital. Ele contribui

para sua formação prática" (MORIN, 2014, p.247). E nesta formação prática, as imagens podem ser compreendidas como representações artísticas das tatealidades pertencentes a esse ser, reverberando como dito anteriormente, suas realidades emocionais, culturais e sociais.

Com esse intuito, a definição relativa à imagem não está limitada a uma imitação, a uma cópia do que se vê ou se sente. A metáfora imaginada na configuração do desenho ou da pintura, por exemplo, nos parece constituir o reflexo da existência de uma realidade. À vista disso, acreditamos que uma imagem é muito mais do que uma simples ilustração, mas comporta realidades imaginadas por quem a produziu. Por vezes, ela revela-se sob a influência de fatores ativados durante sua leitura, ou seja, uma única imagem pode ser recebida de maneiras diferentes, atribuindo, consequentemente, emoções, reflexões, sensações e interpretações diversas. Direciona assim, o nosso entendimento de que uma imagem não é elencada como uma verdade absoluta. Portanto, a existência da possibilidade de diferentes leituras de uma mesma imagem pode ser considerada como um elã fenomenológico de legitimação múltipla. No caso das leituras que iremos apresentar a seguir, atravessam as diferentes formas de ler os símbolos imagéticos, aproximando-nos da fenomenologia do imaginário. "Porque uma fenomenologia do imaginário deve antes de tudo, entregar-se com complacência às imagens[...]" (DURAND, 2012, p.25).



Imagem- 7. Pierrô em azul- Acervo doestudante, 2021



Imagem- 8. Pierrô em Vermelho- Acervo doestudante, 2021

Na imagem à esquerda, percebemos um Pierrô com um olhar ébrio e um sorriso um pouco sarcástico, que nos mostra uma expressão mais debochada. A lágrima que escorre pela sua face, não parece transmitir tristeza, mas parece transbordar uma inquietação emocional que foi controlada. Aparenta-nos querer falar

algo que transcende o lugar inocente de alguém que foi traído e abandonado. Talvez essa leitura possa estreitar a intenção metafórica apresentada pelo estudante quando relata a fonte de sua referência para criar essa imagem.

> Nesta época eu estava interessado pelas alegorias próximas aos temas do circo. Trabalhei a imagem do pierrô. Primeiro pela analogia e o motivo do pierrô ter sido abandonado, sofrer por amor de certa forma e pelo trauma que ele carrega. Afinal, essa é uma imagem mais dramática e mais triste. Esse pierrô surgiu da referência de uma cantora americana chamada Melanie Adele Martinez , onde percebo uma estética infantil, mas ao mesmo tempo sombria para abordar temas mais fortes que ela sofreu na infância e na adolescência.

Um ponto que também atraiu a atenção foi o uso cromático na paleta azul que nos direciona para o universo simbólico da cor, completando o sentido emocional da imagem. Nesta pintura, o estudante "W" usa de forma expressiva o matiz azul e suas nuances. Eva Heller (2000) apresenta como resultado de sua pesquisa, que as cores e os sentimentos estão interligados não apenas por uma questão de gosto individual, mas sim, pelas vivências comuns que o sujeito atravessa desde a infância e que ficam,profundamente, enraizadas na comunicação e na mente. Em algumas culturas, "o azul é a cor do céu, do espírito; no plano psíquico, é a cor do pensamento" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p.280). Esta definição remete ao formato e a posição em que a cabeça do pierrô foi posicionada no centro do suporte pictórico, a qual abordaremos posteriormente. No texto de Jean-Eduardo Cirlot (1984), o azul é descrito criteriosamente e percebemos as suas relações íntimas com um jogo dualístico de sentidos opostos, fato presente na característica da cantora Melanie Adele Martinez edo simbolismo do pierrô materializado pelo estudante.

> 'O azul, por sua relação essencial (e espacial, simbolismo do nível) com o céu e o mar, significa altura e profundidade, oceano superior e inferior'. 'A cor simboliza uma força ascensional no jogo de sombra (trevas, mal) e luz (iluminação, glória, bem). Assim, o azul escuro se assimila ao negro; e o azul celeste, como também o amarelo puro, ao branco'. 'O azul é a escuridão tomada visível. O azul, entre o branco e o negro (dia e noite) indica um equilíbrio variável segundo o tom'. (CIRLOT, 1984, p. 174).

O azul é a mais fria das cores e com seu valor absoluto, a mais pura, à exceção do vazio total do branco neutro." (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p.

107). Porém, na imagem à direita, os tons do matiz vermelho parecem mergulhar o Pierrô em um profundo estado introspectivo. É uma figura pensante, consumida pelas chamas impiedosas do amor não correspondido. O olhar estático e o sorriso sério, remete a uma reflexão mais íntima. Simbologia, que está na presença de "Vênus", segundo o estudante "W".

> Essa é a Vênus. Uma imagem bem dramática, bem densa como se tivesse queimando o amor aos poucos. Essas fagulhas que saem do pescoço representam como se estivesse sendo consumida. Reforço essa ideia quando prolongo as chamas para o cabelo e o rosto machucado.

Quem nunca vivenciou a dor simbolizada pelo Pierrô? Quem nunca ocupou o lugar desolado da desilusão amorosa? E quem nunca superou o abandono, desafiando a si em um novo romance? Enfim, a produção desse estudante encaminha a imagem do pierrô para além da imagem do palhaço, aquele que, simbolicamente, é localizado como a inversão do rei, "é como o reverso da medalha, o contrário da realeza: a paródia encarnada." (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p. 680). Todos nós temos um pouco do Pierrô na alma, que pode transgredir as regras do sofrimento romântico e transcender para as relações do amor.

No sentido de que na ciência o conhecimento está sempre em construção, é interessante trazer que, de acordo com Eva Heller (2013), o vermelho é uma cor que exprime força, atividade e agressividade. Apresenta-se como polo oposto ao passivo e delicado azul e ao inocente branco, tal como, representa todas as paixões. Está associado também ao simbolismo do sangue que se altera devido às variações emocionais. O vermelho próximo ao amarelo e laranja representam o fogo, expressa o sangue fervente que consome os apaixonados, unindo o sentido simbólico do sangue e do fogo como elementos fortemente representados pelo matiz vermelho.

Aqui, na produção do estudante "W", o fogo consome o rosto em chamas. Porém, pode-se imaginar que a expressão facial, que apesar de manter-se envolvida pela representação do fogo em todas as direções, apresenta-se sério e controlado. Será um ritual de purificação interior?

Tão antiga quanto a crença no poder do sangue é a veneração do fogo como poder divino. O fogo dissipa o frio e as forças da escuridão, afirma Haller (2013). O fogo purifica pela destruição; ele é de tal modo poderoso que nada pode fazer resistência a ele.

> As chamas se lançam sempre para cima, e nisso também o homem vê nelas sua procedência divina – elas se lançam novamente em direção ao céu, de onde vieram, sob a forma de relâmpagos. O fogo simboliza o divino, e é o próprio Deus: em todas as religiões, aparecem deuses das nuvens de fumaça. Moisés viu Deus como uma sarça ardente. O Espírito Santo aparece como chama. (HALLER, 2013, p.107).

Embora as duas imagens dos pierrôs (imagem azul e a vermelha) apresentem sentidos opostos em relação à significação da cor, o posicionamento do rosto de forma solta, flutuante, coincide quanto às suas formas e posições. A posição da cabeça nas pinturas é elemento fundamental na leitura das imagens. As cabeças preenchem os vazios centralizando-se no espaço do suporte pictórico. Em direção ao observador, a cabeça coloca-se com toda sua força, “abrange a autoridade de governar, ordenar, instruir.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p.151).

As cabeças parecem flutuar na imensidão, nos remetendo a um espaço vazio, mas ao mesmo tempo, ao infinito celeste, ao universo, ao cosmos. Novamente, o significado da cabeça infere-se no direcionamento superior, o céu, o cosmos e o mundo. O universo do pensamento humano, onde transcreve todas as heranças adquiridas ao longo da vida, lugar onde cabe a reflexão sobre o “eu” e o “outro”. Local que permite a entrada de ideias que modificam e enriquecem o conhecimento cultural e espiritual do sujeito. A cabeça aqui, é “gente”, é “planeta”, mas também, é porta de saída para muitos devaneios necessários ao amadurecimento da alma na construção do ser sensível, aquele que é capaz de mudar o mundo que habita. Segundo Chevalier; Gheerbrant, (1991) a cabeça simboliza a luz astral; na arte medieval simboliza a mente e a vida espiritual, por esta razão aparece com grande frequência como tema decorativo. Por outro lado, em seu diálogo, Timeu, diz Platão: "A cabeça humana é a imagem do mundo". Leblant ratifica esta ideia assinalando que o crânio como cimo semiesférico do corpo humano, significa o céu (CIRLOT, 1984, p. 129).

A imagem simbólica da cabeça, assim como outros elementos repetitivos nas pinturas, forma um agrupamento recorrente. A forma estética da cabeça é, na maioria, redonda, esférica. Em sua forma esférica a cabeça humana é comparável, segundo Platão, a um universo. É um microcosmo. Esses sentidos todos convergem para o simbolismo do único, da perfeição, do sol e da divindade” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p.152). Ficou nítida a ligação do divino, do cosmos, com a produção do estudante “W”. Recorremos, também, a essas qualidades da perfeição

e da divindade quando nos reportamos para os personagens heroicos dos desenhos animados. Costuma-se atribuir poderes que ultrapassam os limites humanos e os aproxima das qualificações divinas.

MAIS UM CLONE DE NARUTO...

Além dela, a figura do Pierrô, hoje, em meio aos corredores das escolas de Fundamental I e II, salas de aula, blusas, camisetas, cadernos, TVs e brinquedos, também, lá está a figura atemporal, quiçá, de Naruto, um personagem de mangá e animação que por vezes se porta como o palhaço da turma, ora como aquela criança adulta, além do seu tempo, com uma postura crescida e concentrada face às dificuldades posicionadas diante dele.

Crianças, adolescentes e adultos se jogam nas imagens e nas cores dessas representações para compor suas produções; enquanto semideuses na criação, pegam o que mais lhes chamam atenção, costurando, tecendo e abrindo caminhos, olhares, ilusões e prazeres...

No primeiro episódio da animação Naruto clássico, o jovem estudante órfão em uma escola ninja, tenta por vezes frustradas fazer os múltiplos clones das sombras, que, seria a capacidade de se multiplicar em diversos avatares. Em tentativas e outras frustradas,ao final dessa empreitada ele consegue se projetar em inúmeros clones, se tornandoum dos mais bem dotados em tal peculiaridade.



Imagem 9. Clones de Naruto. Fonte: Disponível em file:///C:/Users/PC/Downloads/Bunshinjutsu_29.PNG.webp

Face a isso, diante das propostas de Arte, metaforicamente falando, acredita-

se que diversos desses clones estão na sala de aula, subsidiando, balizando e nutrindo o fazer artístico de crianças e jovens que, incansavelmente, projetam tal personagem em suas produções visuais, corporais, brincadeiras, vestimentas e dizeres. Seus símbolos, prazeres, amores e dissabores são fictícios, no entanto sobremaneira importante a ponto de serem trazidos para o embate entre o material artístico que o estudante está em face e sua criação, que está em processo mental, incrustado em seu imaginário, lutando e relutando para tomar a forma física que lhe espera para esse encontro, deveras, talvez, único.

Além do mais, Naruto, em um constante processo de transmutações até ser elevado ao estatuto de herói, vivenciando questões que poderíamos considerar ritos de passagens, saindo da criança marginalizada e alheia a sociedade para quase um semideus após suas batalhas, momentos de quase morte em enfrentamentos implacáveis e um renascimento seguido de uma possível gestação embrionária na busca por seus ancestrais (pai e mãe mortos para salvá-lo), ele instiga em seus olhares essa "(...) nostalgia por uma renovação de tipo iniciático" (ELIADE, 1976, apud ARAÚJO & ARAÚJO, p.65, 2014).

Sem uma necessidade (deveras) de uma extensa reflexão sobre as imagens desses infantes criadores, como segundo momento desta pesquisa, optou-se por colocá-las abaixo para uma leitura do próprio espectador, não mais submisso somente as ideias de outrem, no entanto livre para compor suas próprias concepções, ainda mesmo que haja breves considerações dos pesquisadores.

Experiências, memórias, configurações de imaginários e criações a partir desses momentos... São muitos os momentos significativos para que se chegue na fase tão importante da persistência dos encontros entre a obra vista pelo educando e sua extensão para suas produções artísticas.

O que seriam experiências, senão encontros que transcendem o momento, tomam conta e se diluem no sujeito que experiencia e o constitui enquanto um novo ser, transmutando sua existência? A princípio, para Bondía (2002), pensando a significação dentro de sua língua materna, o espanhol, "o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos". (BONDÍA, p.24, 2002).

> 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. 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 aconteça. (BONDÍA, p.21, 2002).

Naruto, enquanto um achado na sala de aula, com sua imagética, sua sonoridade, sejam narrativas orais ou mesmo as músicas, não foi o que passou ou tampouco o que aconteceu ou tocou, no entanto, tão logo o que passou de fato no estudante enquanto corpo permeável às informações e experiências externas, foi o que aconteceu em si mesmo, o que lhe tocou. Diante disso, será que tudo de fato está organizado para que nada aconteça? Muitas coisas, sim, estão dessa forma arranjadas, todavia, Naruto, um mangá, uma animação, venerado em um caderno, ressuscitado em um desenho, lembrado/reiterado em roupas que involucram corpos em constante devir, foi e está configurado como produção artística que acontece, expandindo essas experiências do mundo palpável para o imaterial, o fantástico, bem como o inverso. Ele é a imaginação brincante, em movimentos, projetada na tela, é um trampolim para o "desfraldar imaginário". (MORIN, 2014, p.139).

E imaginários? Não seriam eles santuários de imagens que, de tão importantes se constituem a partir do arquivamento de memórias experienciadas e, passam a ser reverenciadas, trazidas para conversas, interlocuções, reflexões e persistências?

Adiante, o que seria um clone, se não uma memória fisicalizada construída a partir de uma primeira realidade, o objeto clonado? Clone!... Mais um clone de Naruto na educação.

Efetivamente, a memória enquanto processo atua "(...) evocando na mente do espectador coisas que dão um sentido pleno e situam melhor cada cena, cada palavra e cada movimento no palco. Partindo do exemplo mais trivial, a cada momento precisamos lembrar o que aconteceu nas cenas anteriores". (MUNSTERBERG, p.33, 1970).

O estudante abaixo, também um fã de Naruto, o representa como uma tentativa constante de cópia dos personagens, até então, buscando o virtuosismo que o personagem lhe propiciara, utilizando (de) técnicas pictóricas distintas para melhor qualificar seus trabalhos.

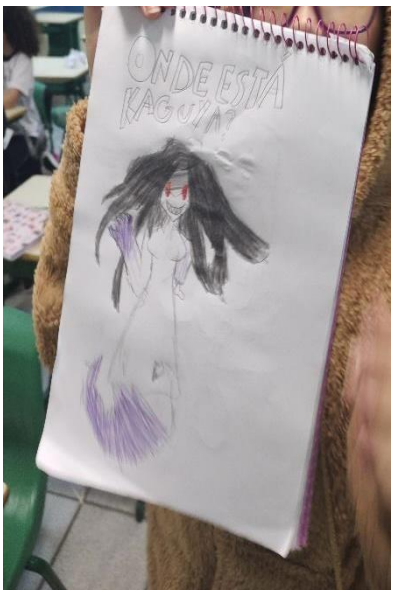


Imagem- 11. Estudante de 10 anos do Fundamental I. Produções feitas com base emNaruto. Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2022

Essa tentativa de cópia não o desqualifica enquanto pequeno artista, no entanto evidencia a sua ânsia por persistir os encontros que tivera quando assistia, trazendo para seu mundo estudantil, artístico, as experiências pregressas, que, sem elas, acredita-se, seu arcabouço imagético não estaria tão nutrido, ou, estaria em busca de outras produções audiovisuais que lhe causasse momentos tão marcantes como essa.

Assistindo determinados episódios, por exemplo, “um minuto bastou para a viagem de volta ao mundo feita de imagens maravilhosas e fantásticas; e, mesmo assim, vivemos com ele todos os sonhos e os êxtases” (MUNSTERBERG, p.37, 1970). E, diante disso, mais uma vez, na persistência desses encontros, eles, nós, todos por quem são tocados, criam suas obras, entendendo que a produção de sons e imagens “(...) ao invés de obedecer às leis do mundo exterior, obedece às da mente (MUNSTERBERG, p.35, 1970), em um estado de não cessação, mas contínua, para além do assistir.

Abaixo, mais dois exemplos dessa continuidade, transitoriedade, evocações...





Imagem, 12 e 13. Menina e menino do Fundamental I. Desenhos feitos com base emNaruto. Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2022

Essas fases, momentos, sensações, buscas, seriam maneiras de materializar, tomando as palavras de Morin (p.139, 2014) “(...) as necessidades, que são aquelas de todo imaginário, de todo devaneio, de toda magia, de toda estética; aquelas que a vida prática não pode satisfazer”, aquela que nos consome em vontades de “(...) se evadir, de se perder em outras paragens, de esquecer seus limites, de participar do mundo”, fugindo e se encontrando consigo mesmo.

E mais, é nesse sair e se encontrar em outro mundo que o estudante, o aventureiro das imagens e sons, o olhador “sai de sua vida habitual e de seu território familiar”, em um universo que “(...) não parece mais com nada ao que se pode ver na realidade de todos os dias” (BERGALA, p.48, 2007), encontrando o que seu inconsciente lhe clama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, considera-se um ponto interessante nos estudos dessas imagens a perceptibilidade em como a forma das cabeças e demais formas são apresentadas ao observador, com as faces, por vezes, livres do corpo, redondas, flutuantes, direcionando-as à relação simbólica com o cosmos, o qual identificamos estar bem próximo à simbologia do arquétipo de Júpiter, dono do céu. Esses dois personagens, tanto o Pierrô azul, por exemplo, quanto o vermelho, assumem o

controle das próprias ações e estabelecem o poder de dazer o que pensam, o que sentem. Chevalier e Gheerbrant (1991), no texto *"Dicionário de Símbolos",* abordam os vários significados para Júpiter e apontam-no para o esquema, repetitivo de *enriquecimento vital,* inseparável do estado de voracidade, de confiança, degenerosidade, de otimismo, de altruísmo, de paz e de felicidade, que este arquétipo possui, contribuindo para alimentar a saúde e para amadurecer a evolução dos seres.

Já nas imagens de Naruto produzidas pelas crianças, evidenciam o quanto o bem e o mal fascinam os olhares em suas produções; não se escolhe o herói que é bom ou ruim, mas tão logo aquele que tem poderes, símbolos, ações e formas mais legais, interessantes, que chamam mais a atenção, conduzindo esses corpos brincantes a deambularem pelas imagéticas sem uma cessação aparente.

Além do mais, por intermédio das fotografias, sejam do professor (Fundamental I e II), sejam dos próprios estudantes (ensino Técnico), se notou o quanto elas são importantes no processo de ensino e revisitação das propostas docentes e atividades discentes, trazendo a memória momentos e produções que manifestam símbolos e incitam os olhares a ler o que de tão importante foram os momentos das aulas.

Não são mais somente os livros ou o que os professores trazem que balizam criações, no entanto, muito mais do que está externo a sala de aula dialoga nesses momentos, devendo eles estarem atentos para que usufruam desses diálogos e possibilitem cada vez mais criações e proposições discentes plenas e imbuídas do presente e da ancestralidade que vicejam e protestam para viverem na realidade.

Referências:

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, José Machado. Iniciação e imaginário educacional nas aventuras de Pinóquio. *Revista Educação e Emancipação*, *[S. l.]*, p. 35–56, 2014.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte*: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BERGALA, Alain. *Mais où je suis ?* Territoires inconnus. Saint-Etienne, France : Actes Sud, 2007.

BONDÍA, Jorge*. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Universidadede Barcelona, Espanha: 2002.

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de Símbolos.* Editora Morais. São Paulo, 1984.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos* (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números) 5 ed.- Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

DURAND, Gilbert. *As estruturas Antropológicas do Imaginário.* 4ª edição. São Paulo, Editora: Martins Fontes, 2012.

HELLER, Eva. *A psicologia das cores*: como as cores afetam a emoção e a razão / Eva Heller ; [tradução Maria Lúcia Lopes da Silva]. 1ª Edição, São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HILLMAN, James. *Uma investigação sobre a imagem.* Tradução de Gustavo Barcellos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. (Coleção Reflexões Junguianas) Título original: An inquiry into image: and other essays.

MORIN, Edgard. *O cinema ou o homem imaginário*: ensaios de antropologia sociológica. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: Editora É Realizações, 2014.

MUNSTERBERG, Hugo. *A memória e a imaginação*. 1970. *In* A experiência do cinema. XAVIER, Ismail (Org). 1ªed. Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

PITTA, Danielle Perin Rocha. *Imaginário serial:* compartilhamento de arquétipos. RuMoRes, *[S. l.]*, v. 11, n. 22, p. 27-40, 2017a.

_____PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.* 2. ed. Curitiba: CRV, 2017b.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. *Pedagogia do imaginário e função imaginante*: redefinindo o sentido da educação. Olhar de Professor. [S. l.], v. 9, n. 2,2009.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *O Imaginário*. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2007.