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

AS ANIMAÇÕES QUE EU ASSISTO, OS DESENHOS QUE EU FAÇO: INFLUÊNCIAS AUDIOVISUAIS NA CRIATIVIDADE GRÁFICA DA CRIANÇA[1]

THE ANIMATIONS I WATCH, THE DRAWINGS I MAKE: AUDIOVISUAL INFLUENCES ON THE CHILD'S GRAPHIC CREATIVITY

LAS ANIMACIONES QUE VEO, LOS DIBUJOS QUE HAGO: INFLUENCIAS AUDIOVISUALES EN LA CREATIVIDAD GRÁFICA DEL NIÑO

Isac Pereira

Resumo: Em relações estritamente sensíveis e singulares, crianças nutridas pelo entorno e pelo que lhes apraz, criam mundos a partir de seus desenhos; saltam, brincam, voam, são heróis e vilões. Acreditando-se ser o momento áureo na relação da criança com as produções audiovisuais na atualidade, produções que dialogam com toda sua rede neuronal, com essas experiências, memórias e imaginários em constante devir, o texto objetiva por salientar a premência para também se estabelecer esse lugar na educação. Como metodologia, utilizou-se dados teóricos e de campo, com coletas de desenhos de crianças do Fundamental I. Os resultados alcançados se basearam nas produções do acervo do autor, que de maneira mais concreta e palpável manifestam essas interconexões entre produções audiovisuais e criatividade infantil enquanto relações inerentes entre elas. Nisso, considera-se que determinadas obras com imagem e sons que causam experiências significativas para as crianças lhes convidam a agir, incitando seus corpos a saírem da passividade do assistir por assistir, para tão logo criarem dentro do campo da Arte.

Palavras-chave: Desenho. Criança. Animação.

Abstract: In strictly sensitive and singular relationships, children, nourished by the surroundings and what they like create worlds from their drawings; they jump, play, fly, are heroes and villains. Believing itself to be the golden moment in the relationship of the child with audiovisual productions today, productions that dialogue with all his neuronal network, with these experiences, memories and imaginary in constant becoming, the text aims to highlight the urgency to also establish this place in education. As a methodology, theoretical and field data were used, with collections of children's drawings from Fundamental I. The results obtained were based on the productions of the author's collection, that in a more concrete and tangible way manifest these interconnections between audiovisual productions and children's creativity as inherent relations between them. In this, it is considered that certain works with image and sounds that cause significant experiences for children invite them to act, leaving the passivity of watching by watching, so soon create within the field of Art.

Keywords: Drawing. Child. Animation.

Resumen: En relaciones estrictamente sensibles y singulares, niños, nutridos por el entorno y por lo que les complace crean mundos a partir de sus dibujos; saltan, juegan, vuelan, son héroes y villanos.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001.*

Creyéndose el momento áureo en la relación del niño con las producciones audiovisuales en la actualidad, producciones que dialogan con toda su red neuronal, con esas experiencias, memorias e imaginarios en constante devenir, el texto tiene como objetivo subrayar la urgencia de establecer también este lugar en la educación. Como metodología, se utilizaron datos teóricos y de campo, con colectas de dibujos de niños del Fundamental I. Los resultados alcanzados se basaron en las producciones del acervo del autor, que de manera más concreta y palpable manifiestan esas interconexiones entre producciones audiovisuales y creatividad infantil como relaciones inherentes entre ellas. En eso, se considera que determinadas obras con imagen y sonidos que causan experiencias significativas para los niños les invitan a actuar, saliendo de la pasividad de ver por ver, para tan pronto creen dentro del campo del Arte.
Palabras clave: Dibujo. Niño. Animación.

INTRODUÇÃO:

Uma TV que liga, um filme que o professor passou na escola, o toque no tablet para escolher uma animação para assistir, o celular novo do pai que tem vários aplicativos, uma propaganda que estava na tela da estação do metro... São tantas as plataformas e dispositivos tecnológicos hoje existentes que se chega a perder de vista, e, dentro dessa imensidão de informação e acessos, lá está a criança, por vezes, tateando, e/ou, por longos períodos, sendo conformada, selecionando e se nutrindo do que lhe apraz. Uns dizendo para não assistir isso, outros falando para assistir aquilo... Outros dizendo para não desenhar isso, outros falando para não imitar as lutinhas daquela animação. O que fazer, então? Tudo é sempre velho e novo para a criança, ações e dúvidas.

Face a toda essa problemática e necessidade inesgotável de reflexões sobre as produções audiovisuais em sala de aula, o presente artigo, a partir de desenhos feitos por crianças do Fundamental I e coletados durante alguns anos pelo pesquisador, visa por trazer em pauta essa tensão e salientar mais do que nunca a premência de reflexões que aceitem, agreguem e as valide nas aulas, principalmente de Arte. Uma obra de Arte já não está mais no museu, na parede de algumas cavernas ou da rua, no entanto ela é encontrada, e de maneira muito mais expressiva, dentro das grandes mídias.

Como base reflexiva, o presente texto aborda a última fase do desenho da criança, momento este em que os símbolos e a necessidade por parte dela em representar algo significativo ou até mesmo criar a partir deles se torna mais evidente. Nessa última fase do desenho, a autora Rosa Iavelberg (2013: 2017) a

denomina de fase de proposição, mas, por questões de compreensão à acepção da palavra, optou-se por trocá-la, denominando-a de fase de reconfiguração mnemônica.

Essa fase em que a autora denomina de proposição, entende-se que mais do que o propor, que poderia ser uma ideia ou obra de alguém para outrem, ela fisicaliza seu arcabouço mnemônico, mas não como cópia, mas enquanto reconfiguração de memórias significativas.

Essa reelaboração do nome de tal fase do desenho da criança tem por objetivo trazer uma reflexão com uma denominação que se torne mais concreta e abrangente face ao novo período de massificação audiovisual em que todos estão imersos. Existem diversas obras com imagens e sons, vários lugares, pessoas e veículos, mas não é tudo que circunda o estudante que ele se apropria, no entanto, somente o que lhe agrada, o que lhe é significativo, em consequência, como um discurso gráfico, a criança não reproduz aqui (Desenho criado) as propostas de alguém, contudo, ela fisicaliza reconfigurações de recordações que lhes foram e lhes são caras. Também, optou-se por deixar entre o texto alguns espaços para reflexões à cerca das tensões do ensino da Arte e das mídias audiovisuais em sala de aula.

1 Memórias animadas: neuropsicologia e o processo criativo

Para início de conversa, é interessante salientar que diversos campos de conhecimentos estudaram sobre os processos de criação; desde concepções psicodélicas até humanistas, biológicas, filosóficas e psicoeducacionais; entretanto os estudos se direcionarão, brevemente, ao entendimento dentro dos constructos textuais de pesquisas neuropsicológicas.

Os processos de criação a seguir tendo como exemplo, os desenhos das crianças, dando sequência na pesquisa, estão até então com bases nas etapas estabelecidas por Paul Torrance (1978 apud Wechsler (2002). A título de recapitulação: tornar-se sensível a falhas ou desarmonias; encontrar as dificuldades ou algo faltante; formular hipóteses a partir das memórias consolidadas, do que se

apreendeu; testar e retestar hipóteses e por fim, comunicar os resultados encontrados.

Ao propor um trabalho, por exemplo, como a criação de uma síntese poética visual, posteriormente a aula de dança, o estudante, mediante a atividade se sente incomodado frente a proposta, não no sentido negativo, mas deveras instigado a manipular os materiais propostos e a desenvolver um desenho que se articule com suas vontades em concomitância com a proposição do Educador. Nesse momento, a área receptiva está ativa mais do que a executora, pois nesse curto período de explicação do Arte/Educador, o corpo do aluno internaliza as informações para, posteriormente agir, isso caso ele esteja **sensível** a proposta passada.

Salienta-se que essa sensibilidade, por inúmeras vezes sendo a "casca de banana", como salienta Barbosa (2014, p.99), é um dos problemas passíveis dentro do campo da Arte/educação, e que por vezes bons professores resvalam em sua problemática, e que cabe aqui clarificá-la brevemente. Tal capacidade, que os alunos podem ter e que a Arte deve carregar em seu bojo como um de seus objetivos de qualidade, é aqui entendida como o "(...) desenvolvimento dos sentidos", salvo ser "a única concepção de sensibilidade que interessa ao ensino da Arte", pois é essa a "definição de sensibilidade como conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade, o prazer, a sensualidade" e que correspondem muito bem as "condições da pós-modernidade".

Em tal palavra encontram-se inúmeros riscos e ações tomadas mediante a ela, que para Barbosa (2010) lhe evoca dolorosas e chocantes reflexões, como os nazistas que eram sensíveis às músicas, mas faziam atrocidades com os judeus. Mais à frente, mediante as arguições feitas pela autora supracitada, fazendo um paralelo com a segunda guerra mundial, as memórias que são evocadas e que povoam seu imaginário são as;

> [...] de homens 'sensíveis' à música que, nos intervalos, assassinavam a sangue frio judeus, comunistas, ciganos e opositores nos campos de concentração. Por isso hoje, quando escuto Arte/Educadores caírem no lugar-comum de dizer que a função da Arte na educação é desenvolver a

> sensibilidade, vem-me à mente aqueles nazistas sensíveis à Arte, a Música, nos campos de extermínio, sessenta anos atrás. (BARBOSA, 2010, p. 99).

Prontamente, compreende-se que o desenvolver da sensibilidade dentro da Arte/educação não é e nunca foi o ser tocado simplesmente pelas obras de Arte, mas o ascender das possibilidades das diversas vias sensórias, em que nelas encontrem meios para quem as aprecia, reflita sobre ela e aja como um cidadão consciente dentro da sociedade contemporânea. O apreciar, o ler e o situar-se crítico e reflexivamente dentro desse contexto social humano é o que importa ao evocar a palavra sensibilidade dentro do campo da Arte.

Adiante, em uma linha neuropsicológica, para Gardner e Johnson (p.413, 2014); "as sensações surgem quando os estímulos externos interagem com alguns dos bilhões de receptores sensoriais que inervam cada órgão do corpo. (...) essas mensagens são analisadas centralmente por diversos milhões de neurônios sensoriais", subsidiando as reflexões e propondo ações.

Ao fazer um desenho, fruto de uma proposta docente, "o desenhista é desequilibrado pela ação educativa intencional, por outros desenhos que observa de crianças e adultos e, ainda, pela interação com outros enquanto desenha" (IAVELBERG, p.29, 2013), fazendo-o **encontrar o problema** que o circunda e a buscar ações que o inserirão na próxima fase criativa. Em meio a esses processos, segundo Wechsler (2002, p.40) é de suma importância "ter conhecimentos básicos sobre o problema em questão, ser capaz de identificar várias facetas desse problema, ampliar a conceituação do problema ou redefini-lo (...)", para então buscar a solução mais eficaz.

Mediante aos estudos anteriores, entende-se que ao contemplar as imagens trazidas pelo professor, as produzidas por seus colegas mais apressados ou de trabalhos anteriores, com seu papel em branco e já com as comandas bem entendidas, as informações advindas dos materiais plásticos são recebidas pelas vias visuais até o cérebro. Em concomitância, regiões como o lobo temporal, ilustrado na imagem a seguir, resgatam e persistem as falas que o professor precisou para explicar a atividade, enquanto que os lobos frontais juntamente com o

parietal organizam as ações mais assertivas a serem feitas para o desenho, o manuseio do lápis e das misturas de cores.

Os Wilsons relatam esse processo da seguinte forma:

> A medida que um instrumento seguro pela mão começa a marcar uma superfície, o receptor sensorial vivencia um fluxo de energia ou intensidade assim como uma sensação ou a qualidade da intensidade. A configuração (do objeto a ser desenhado) é lembrada e as transições são feitas, conduzindo as sequências de ordenamentos para delineamento de subconfigurações, até que sejam percebidas relações ou regularidades entre os elementos do desenho. (WILSON:WILSON, 1982, p.94).

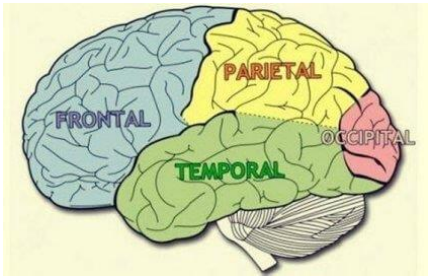

Figura 1 Representação das divisões externas do cérebro

Fonte: Disponível em < https://amenteemaravilhosa.com.br/lobos-cerebrais-caracteristicas/>

No silêncio da contemplação[2], quiçá pelo turbilhão de ideias que irrompem em seus corpos de estudantes/pesquisadores, que por vezes —inertes, estupefatas diante da magia dos materiais da aula de Arte por alguns segundos, vislumbram o acaso, o intangível, a brevidade, as materialidades que os impelirão ao devaneio poético— eles se prostram a mirar os problemas para a formulação das melhores **hipóteses**.

Fazendo um paralelo e resgatando as informações sobre as fases do desenho infantojuvenil formuladas por Iavelberg (2013;2017), nesse instante de formular hipóteses podem haver dois caminhos a serem tomados; entende-se que a

[2] Termos criados e enfatizados pela autora Regina Machado, em seu livro: MACHADO, Regina Stela Barcelos (2004). **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL.

criança pode muito bem, diante da proposta do professor, mesmo que estupefatas pela atividade ou pelos materiais, “simplesmente” representar na superfície possível de grafar, memórias de imagens arquivadas durante suas experiências com o entorno, puramente como cópias do que vira (desenho de apropriação); ou, ela pode muito bem escolher outro caminho, um tanto mais complexo, o de fragmentar e atribuir novos formatos a essas memórias na composição de uma nova imagem (Criação/desenho de reconfiguração mnemônica).

À título de exemplo, as imagens a seguir foram construídas por alunos que, a partir da proposta do professor, para elas foi muito mais oportuno e interessante grafar sobre o papel imagens já vistas na animação Naruto, como desenhos de apropriação de sentidos significativos, do que o ato em si de usá-las como subsídios na criação de novas figuras.



Figura 2 Raposa de Nove caldas



Figura 3 Desenho feito a partir de palito de sorvete/ Menino de 7 anos da Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2016 e imagem da animação Naruto disponível em < https://aminoapps.com/c/naruto-shippude>

O desenho acima, como o inserido a seguir feitos por um aluno de oito anos tentaram seguir rigidamente as características visuais encontradas na raposa de nove caldas apresentada na animação de Naruto. Suas orelhas, caldas e garras seguem as formas das linhas de maneira precisa quando em paralelo com a verdadeira encontrada na animação, mostrando não somente a vontade por

representá-la, mas o desenvolver do virtuosismo técnico graficamente do estudante para alcançar a igualdade da imagem em seu desenho.



Figura 4 Raposa de nove caldas liberando chacras



Figura 5 Desenho de apropriação/ Raposa de nove caldas da animação Naruto/ Menino de 7 anos da Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2016 e imagem de Naruto disponível em < https://memoriasdehokage.wordpress.com>

Segundo Iavelberg (2013, p.27), tal instante pode ser considerado por alguns como uma estagnação da criança, pois ela não está preocupada em criar, mas copiar tudo o que para ela é importante. Contudo, não é algo para se preocupar "(...), pois faz parte do desenvolvimento e permitirá a passagem ao próximo momento". São nessas apropriações e experiências que a criança terá possibilidades maiores para o arquivamento de uma quantidade mais eficaz de memórias que servirão para novas reconfigurações ao proporem suas composições gráficas, sejam elas pintadas com lápis ou com tintas.

Ressalta-se que essa cópia não necessariamente é feita tendo a obra desejada frente ao desenhista, todavia ela pode ser feita de memorização, uma busca por todos os detalhes existentes nas imagens com que ele teve contato.

As quatro imagens a seguir, fruto do contato de um estudante de oito anos da Escola Municipal Paulo Setúbal com a animação Naruto, evidencia piamente a

apropriação do desenhista por todas as possíveis minúcias existentes nos personagens. Tais desenhos foram feitos durante as aulas de Arte, após o término da atividade proposta pelo Arte/Educador. É evidente que a intenção do educando não foi propor, criar nenhum novo personagem ou algo semelhante, no entanto de factualmente representar o que gosta em toda sua totalidade.



Figura 6 Naruto

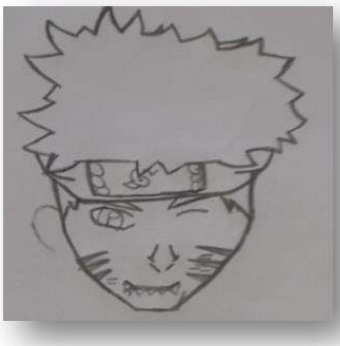

Figura 7 Desenho feito por Menino de oito anos/ EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019 e imagem de Naruto disponível em < https://www.spiritfanfiction.com



Figura 2 Desenho feito por Menino de oito anos/ EMEF Paulo Setúbal



Figura 9 Desenho feito por Menino de oito anos/ EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019 e imagem de Naruto disponível em < https://www.spiritfanfiction.com

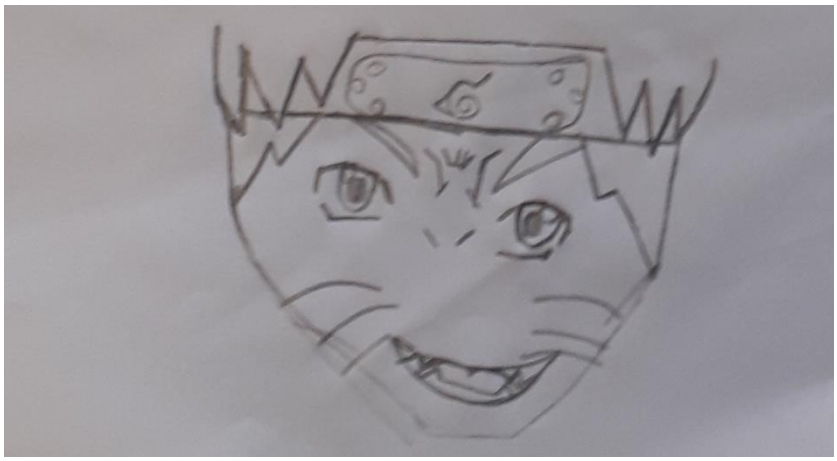

Figura 10 Desenho feito por menino de 8 anos/ EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019 e imagem de Naruto disponível em < https://www.spiritfanfiction.com

1- Desenho de proposição ou reconfiguração mnemônica

De forma sucinta, para início de conversa, o desenho de reconfiguração mnemônica da criança quanto de qualquer outra pessoa, seja jovem ou adulta, nada mais é do que o ato gráfico feito criativamente por intermédio das memórias consolidadas em determinadas e específicas experiências, sejam elas palpáveis ou não. Nele há uma recorrência da criança, por exemplo, muito maior às suas diversas memórias quando posto em paralelo aos momentos anteriores, haja vista sua intenção em precisar o máximo de alguns detalhes existentes em uma determinada imagem e posteriormente, inserindo-os de maneira fragmentada, um tanto distante da cópia.

A sequência das demais imagens a seguir foi construída a partir do que o pesquisador tomou como características artísticas semelhantes entre as obras dos pequenos estudantes. Algumas produções foram feitas pelos mesmos estudantes, evidenciando desde já uma poética conformada e solidificada pelas produções consumidas por eles, como a sequência de monstros a seguir.



Figura 11 Desenho de reconfiguração mnemônica/ Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal



Figura 12 Demogorgon da série Stranger Things



Figura 13 Personagens da animação Pokémon



Figura 14 Desenho de reconfiguração mnemônica / Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019. Imagens disponíveis em <https://www.google.com/search?q=pokemon&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj6m_KAhuTqAhWxH7kGHcEyD2oQ_AUoAXoECBQQAw&biw=1366&bih=654 e <https://geneticliteracyproject.org>

Nesse instante, mais do que falar sobre algo ou propor algo para a criança desenhar, é o cenário cultural e midiático no qual ela se encontra inserida que vai balizar seus caminhos na construção de sua poética visual, nas proposições que serão tecidas em diálogos com seus anseios, com seu mundo imaginário, suas fantasias e devaneios infantojuvenis. Não é mais somente o visto em seu entorno que agora “ditam” as regras, mas tudo o que foi internalizado até então é que passará a fazer parte de uma mistura e estruturação de memórias para a externalização criativa, inclusive o mundo fantástico, surreal. Isso não significa que o estudante não fará mais o que é proposto pelo Arte/Educador nas aulas, mesmo

assim fará algo que articule suas significativas memórias com as comandas da aula, como bem demonstrado nas pesquisas de Pereira e Magno (2022).

As obras anteriores foram feitas como desenho de livre expressão, sem intervenção pedagógica ou proposição docente, não obstante nota-se uma linha de pesquisa feita pelo educando ao selecionar suas memórias dentro do arcabouço imagético construído no contato com os filmes e as animações que tivera a oportunidade de apreciar. As semelhanças dos desenhos se evidenciam na composição corporal dos monstros criados com os que foram apreciados na série Stranger Things e na animação de Pokémon (animações relatadas serem as preferidas e assistidas por ele); garras salientes, bocas exageradas e, ora rosto um tanto dócil, como na primeira imagem encontrada em Pokémon, e ora um tanto hostil, como na imagem da série Stranger Things e no desenho a esquerda. Há de fato uma reconfiguração visual feita pelo desenhista a partir de elementos visuais encontrados nos personagens dos produtos audiovisuais supracitados.



Figura 15 Demogorgon

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2019



Figura 16 Desenho feito a partir do Monstro da Série Stranger Things feita por Menino de 10 anos/ EMEF Paulo Setúbal

Embora as construções gráfico-pictóricas acima como as posteriores não sejam frutos somente de crianças que consomem, constroem memórias e desenvolvem seu imaginário a partir de animações como elemento fundante, evidencia-se que as obras congregam partículas de memórias advindas de diversas produções visuais, que até então fizeram e fazem parte de sua relação com esta nova extensão de experiências. Diante disso, pensar esta articulação de consumo

com a educação, o grande problema, precisamente, se funda na inabilidade da leitura e inserção de tais imagens e sons quando estas estão em sala de aula como objetos de Arte e passíveis de contextualização, reflexão e trabalho prático ao desenvolvê-los.

> Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. (BARBOSA, 2014, p.36).

Nisso, entende-se que é importante a leitura da imagem, pois os meios, como especificamente os produtos audiovisuais, não são ou podem ser meras representações, mas estão imbricadas em sua construção objetivos e ações que de quando em quando podem ser nocivos ao leitor leigo. Eles são “educadores, representadores da realidade e são geradores de conhecimento, autoridade e legitimação política” (OROZCO, 1997, p.26). E ante a essa afirmação do autor, dúvidas como as postas a seguir aparecem; educadores ensinam somente o que é certo? Pode-se aprender somente o desejado por uma sociedade, ou mediações errôneas criam ações errôneas? Obviamente nem tudo o que possa ser visto nos meios contribuem para a qualificação da sociedade, fazendo então se valer de uma mediação qualitativa por parte do Arte/Educador na leitura dessas imagens animadas que são geradas velozmente dia após dia, trazendo-as para o âmbito escolar como obra de análise, consumo consciente e geradores de novas propostas artísticas, sejam elas do campo do teatro, da música, da dança ou das próprias Artes Visuais, como demonstradas nos desenhos.

Em suma, há uma necessidade premente de gerar na sala de aula por intermédio da prática didática do Arte/Educador “um conhecimento que seja útil para explicitar com e para as mesmas audiências”, aqui entendida como a criança em casa e na sala de aula:

> [...] os distintos componentes do processo comunicativo e suas interconexões, que os possibilite modificar seus processos de escuta, leitura e olhares frente aos meios, fortalecendo suas competências comunicativas,

> organizativas e participativas para transcender sua condição de espectadores a interlocutores dos meios. (OROZCO, 1997, p.29).

Para Leandro (2001, p.29), "(...) por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam (...)"; prevalecendo ainda hoje aquela "pedagogia do transporte", da "mensagem a ser transmitida", complementando Jacquinot-Delaunay (1977, p.16 apud LEANDRO, 2001, p.29).

No acelerado crescimento de criações das mais distintas formas de animações, todos os meios que são inventados e qualificados gradualmente pelos sistemas tecnológicos contemporâneos impelem composições de desenhos animados mais complexos, articulando os fatores que constituem o produtor internamente com os que o circunda. Tais estruturações tendem a crescer.

Ao se inter-relacionar com diversos constructos sensoriais advindos do meio externo, as áreas cerebrais assimilam e consequentemente criam memórias sobre tais interações, sejam elas significativas de forma positiva ou negativa. Em um desenho animado ou outro tipo de produção, o espectador está diante de estímulos que o impelem a olhar mais, ouvir mais e seguidamente, a imaginar possibilidades de como o enredo terá seu desfecho na resolução dos problemas que se organizam em tais obras e, ou tantas outras possibilidades imaginadas por ele.

Dentro desse contexto que a criança está inserida acontece o que Huergo (1997) *apud* Baccega (2002) atribuiu como sendo uma alfabetização pós-moderna, ação concernente ao aprender a ler os diversos estímulos dos produtos audiovisuais propiciados pela televisão, "na qual eles se banham e da qual aprendem" (BACCEGA, 2002, p.11) e, consequentemente se constituem como ser dotado de saberes imagéticos consolidado em sua memória para o ato imaginativo, e tão logo, criador, propositor. Isso se deve, pois, a nossa sociedade cultural e atual está marcadamente tomada pelas projeções midiáticas, inclusive as animações, "(...) impregnada desse novo jeito de pensar, de construir o imaginário" (BACCEGA, 2002, p.9).

Falar ou refletir sobre a terminologia dada por Huergo (2000) da alfabetização pós-moderna seria indubitavelmente se referir e se debruçar sobre a tomada de lugar da imagem na atualidade, como fonte de elementos nas proposições gráficas dos discentes. Ocasionalmente, de forma negativa, ela é inserida dentro de um discurso dominante, que aqui não será tomado como objeto de argumentação, mas que por vezes resvala no sistema educativo quando é usada como objeto de análise. Leandro (2001) salienta que a imagem é;

> [...] então portadora de uma materialidade que lhe outorga um discurso extremamente concreto, imanente, cuja complexidade raramente temos a oportunidade de examinar. As imagens que povoam o nosso cotidiano –a imagem de televisão, o cinema produzido em escala industrial, a publicidade- aparecem e desaparecem numa tal rapidez que não temos tempo nem para analisá-las nem para aprender a fabricá-las, uma vez que a aprendizagem não é o seu objetivo. (LEANDRO, 2001, p.34).

Em tal caso, infere-se que o aguardado quando se fala da prática audiovisual e sua inserção no sistema educativo como meio e componente de aprendizagem da Arte, seria uma apreciação dentro da contextualização, reflexão e do fazer, considerando "(...) o tempo da reflexão, da assimilação do saber, da consolidação da memória e que, assim fazendo, nos descortine o mistério da realização plástica de uma moral, de uma ética" (LEANDRO, 2001, p.34), em um verdadeiro processo de construção imaginativa, propícia a novas ações, a novas tomadas de decisões, criações.

Mas para construir esse imaginário, para reter essas informações dispostas, Morin (1999, p.25) salienta que:

> [...] quando captamos uma informação na televisão ou nos jornais, para conhecê-la, para compreendê-la, temos que contextualizá-la, globalizá-la. Nós a compreendemos a partir do seu contexto, e se ela faz parte de um sistema, tentamos situá-la nesse sistema. (MORIN, 1999, p.25).

Essa inter-relação que se estabelece ao lidar com a mídia audiovisual pode muito bem subsidiar no desenvolvimento de diferentes habilidades, visto que ao consumir tais produtos o espectador não se prostra de forma passiva diante das

imagens e dos sons, todavia seu cérebro assimila e absorve por diferentes áreas as informações que ali estão sendo expostas. Não se trata de um receber informações de forma inócua, mas deveras um vai e vem constante, momento em que espectadores reúnem suas mais complexas estruturas internas e dialoga com as que recebem, em uma verdadeira trama que vai se costurando.

Nesse momento há o que Pillar (2010) denomina de contaminação, não no sentido negativo, mas no pensar que existe uma permeabilidade entre as Artes, sejam elas das crianças ou de tais produções, ademais nessa própria interlocução estabelecida.

Seria ingênuo pensar na total desarticulação do meio com o ser, da televisão, dos tablets, do celular e etc. com a criança enquanto apreciadora, hoje imersa nas grandes produções de massa, dentro do complexo midiático que se estende continuamente. A sociedade “está em nós” e “somos uma pequena parte da sociedade”, e tão depressa, “esta concepção de pensamento dá-nos uma lição de prudência, de método e de modéstia” (MORIN, 2003, p.17). Das mais simples às mais complexas obras de arte, sejam cinematográficas, televisivas ou não, elas “(...) devem ser consideradas não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos” (MORIN, 2001, p.48), constituindo parte indissociável na conformação do ser social. Tanto a vida quanto as produções animadas, por exemplo, carregam um conglomerado de um sincretismo textual, de textos ora visuais, ora sonoros, ora escritos, e em constante devir, elas se unem, se hibridizam, está em nós e faz com que estejamos nelas.

Parte ainda do acervo de monstros do estudante citado anteriormente, esses que os assustam são os mesmos representados e que lhe dão forças para vencê-los; são os que o alimentam, que constituem sua poética visual.



Figura 17 Capa da série Stranger Things



Figura 18 Monstro criado a partir da interação do estudante de 9 anos com a série

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2018

Dentro de uma proposta tematizada, outra criança, de cinco anos na época, criou sua produção gráfica a seguir integrando variadas formas visuais encontradas nas animações que consome diariamente. Dragon Ball Z e o desenho dos vingadores os estimula de forma expressiva a se atentar a narrativa e as formas de todo o desenho. Em sua representação, percebe-se evidentemente ressonâncias da cumplicidade encontrada em “os vingadores”; notam-se olhos salientes destacados nos desenhos de “Dragon Ball” e, um estilo de vestuário e intenção de movimentos muito característicos nos grandes lutadores de tais desenhos, bem como nos próprios monstros encontrados nas animações de “Ben 10”, sendo todos relatados por ele à professora de classe[3].

[3] Os desenhos coletados na EMEI Orlando Villas Boas foram arquivados pela professora de classe, Sirlei, a pedido do pesquisador como parte de sua pesquisa. Da mesma forma que o pesquisador, a professora fez uma pequena entrevista com o estudante anotando todas suas preferências de animações assistidas constantemente.



Figura 19 Personagem Goku da Animação Dragon Ball



Figura 20 Desenho de reconfiguração mnemônica; diálogos visuais entre o personagem Goku de Dragon Ball e dos monstros do Ben 10/ Menino de 5 anos da EMEI Orlando Villas Boas



Figura 21 Personagens da Animação Ben 10

Fonte: Elaboração e acervo do Autor, 2018.

No desenho anterior, não existe uma simples cópia de uma animação em detrimento de outra, mas uma nova atribuição das formas visuais condensadas em uma nova expressão gráfica, que para Izquierdo (2011), como citado anteriormente, seria uma composição de memórias, e mais adiante, para acordar com a fala de Morin (1999, p.30-31), tal produção se evidenciaria como "(...) a união da simplicidade com a complexidade", as partes de um membro compondo um novo, agora, de forma indissociável.

Adiante, em outra proposta feita a partir da luta de dominação apresentada em "Avatar, a lenda de Aang", que mistura as crenças de equilíbrio espiritual oriental juntamente com a conquista do controle humano, uma aprendizagem sobre o Eu interior, a criança que criou o desenho seguinte o desenvolveu com base em uma

aula sobre cultura egípcia e a utilização do papiro como suporte para os hieróglifos. Nota-se a conformação da proposta articulando os movimentos de lutas da série que ele teve contato com o cânone egípcio aprendido na aula. Os meios que se tornaram indissociáveis em sua formação como criança/estudante construíram uma alfabetização visual múltipla para o ato criador, pois as próprias animações encontradas na televisão "(...) elaboram novas formas de conhecimento, que não pode ser recortada, organizada e controlada (...). Com variados e "(...) diferentes modos de comunicação que por sua vez suscitam múltiplas e diferentes estruturações da percepção", produzindo "(...) múltiplos e diferentes imaginários (BACCEGA, 2002, p.9).



Figura 22 Pergaminho de dobra d'água da Animação "Avatar, a lenda de Aang"



Figura 23 Desenho feito a partir de aula sobre o Egito, tendo a animação a Lenda de Aang como influência na poética visual/Menino de 10 anos da Escola Madre Marie Domineuc

Fonte: Acervo pessoal,
2014 e imagem disponível em <
https://pm1.narvii.com/6662/19045fd168132c119f9ac1ffba7bb2e2da2550f5_hq.jpg>

Afeitos à animação, a criança, que com vagar se torna uma apreciadora pelas produções, cresce e se desenvolve ao dialogar constantemente com os produtos que lhes vão sendo apresentados, que em uma pesquisa rápida pela internet por algum tipo de saber, pela curiosidade ao clicar nos botões do controle da televisão em busca do lúdico, ela vai investigando, atrás daquilo que lhe interessa, que lhe chama atenção, e nessa aventura transita em um constante devir,

incessante imaginar, um nutrir para a criação. Nessa lançadeira e imersão nas paisagens audiovisuais ela pode conhecer a si mesma, o certo e o errado e os caminhos a serem escolhidos.

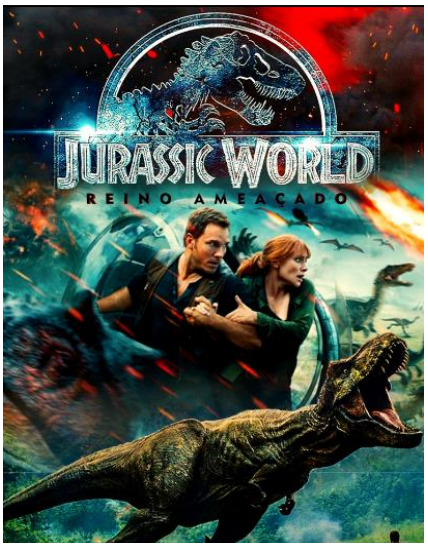

Figura 24 Cartaz do filme Jurassic World



Figura 25 Desenho feito a partir de dinossauros/Criação de novas espécies/ Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal

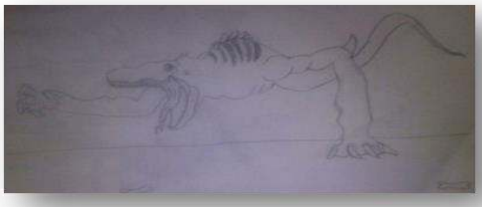

Figura 26 Desenho feito a partir de dinossauros/Criação de novas espécies/ Menino de 10 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal. Imagem do catálogo disponível em < http://www.close-upmag.com>.

CONSIDERAÇÕES:

Considera-se que, atualmente, a partir de movimentos para um novo ensino da Arte, iniciado por volta da década de 80, sendo chamado de Arte/Educação pós-modernista, o fazer gráfico e pictoricamente nas aulas de Arte passa a ser não mais uma ação fadada à livre expressão, mas a figuração de um arcabouço em que o contexto coetâneo e alheio ao grupo dos educandos vem para promover atos de criação balizados e mediados crítico e reflexivamente pelos produtos midiáticos advindos dos desenhos televisivos e cinematográficos juntamente à escola.

Foram-se os tempos em que as carteiras, como que em um contexto litúrgico em algum templo religioso, preconizavam as ações de entrarem, se

sentarem e somente ali se nutrir de conhecimentos, ou mais; saberes docentes adquiridos somente por intermédio de suas leituras e participações em palestras e/ou aulas presenciais. Atualmente, os saberes dos mais distintos cenários tornam o Arte/Educador consciente "(...) uma espécie de visionário, aquele que, literalmente vê (LEANDRO, 2001, p.36), para lá de seus paradigmas, lhes concebendo como mediadores de conhecimentos que agrega o que também os estudantes trazem para a sala de aula, conformando tão logo um diálogo em que ambos trabalham juntos.

Fora de uma visão instrumentalista e engessada da educação, compreende-se que as criações artísticas dos estudantes se conformam a partir de ações volitivas, que não mais, ou pelo menos deve ser, são tidas como devaneios inócuos —monstros, heróis, casas e carros inexistentes— sem função dentro da aprendizagem da criança. Arte/Educador, crianças e suas produções audiovisuais preferidas se tornam elementos comunicantes que, em estreita harmonia dialogam com o entorno, sobre si e sobre as relações construídas entre todos.

O desenho, como elemento artístico e uma fisicalização discursiva dessas conexões, materializa esse avanço rumo aos diversos tipos de apropriação de conhecimento e expande os olhares de quem faz (Estudante) como de quem aprecia (Professor), criando possibilidades estruturais em que nelas estão arraigadas essas memórias de saberes que se constituem em um processo contínuo e interconectado.

Referências:

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.

_____. *Televisão e educação*: a escola e o Livro. São Paulo. Revista Comunicação e educação, do departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, p. 7 a 14, maio/Ago, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*: anos 1980 e novos tempos. 9ºed. 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.

IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança:* prática e formação de educadores. 2. ed. ver. 2º. Reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

_____. *Desenho na educação infantil.* São Paulo: Editora melhoramentos, 2013.

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. 2º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GARDNER, Esther P.; JOHNSON, Kenneth O. Percepção. *In:* KANDEL, Eric R. [et al.] (2014). *Princípios de neurociências*. Tradução: Ana Lúcia Severo Rodrigues [et al.]. 5º. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HUERGO, Jorge. *Comunicación/Educación:* Itinerarios transversales. 2000

LEANDRO, Anita. *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem*. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 21, 2001, PP.29-36.

MORIN, Edgard. Da necessidade de um pensamento complexo. *In* MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Orgs). *Para navegar no século XXI:* Tecnologias do imaginário e cibercultura. 3ºEd. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

_____. *Cabeça Bem Feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Por uma reforma do pensamento. In PENA-VEGA: ALMEIDA, Elimar Pinheiro (Orgs). *O pensar complexo*: Edgard Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

OROZCO-GOMEZ, Guilherme. El reto de conocer para transformar: Medios, audiencias y mediaciones. *Revista Comunicar Nº8*, 1997.

(Autor do artigo), & Magno, Maria Ignês Carlos. Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte? Interferências de memórias audiovisuais no discurso criativo da criança ao desenhar. *Comunicação & Educação*, *27* (2), 105-124, 2022.

PILLAR, Analice Dutra. *Contágios entre arte e mídia no ensino da Arte*. Bahia; 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “entre territórios”. Anpap. p. 1927 a 1940, 2010.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança.1982. *In*: BARBOSA, A. M. *Arte-educação*: leitura no subsolo. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

WECHSLER, Solange Muglia. *Criatividade:* descobrindo e encorajando. 3.ed. Campinas: livro, 2002.