

O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil

Isac dos Santos Pereira

Mestre em Comunicação Audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi. Especialista em Arte na Educação: teoria e prática, pela Universidade de São Paulo (ECA/USP).

E-mail: isacsantos02@hotmail.com

Cicilia M. Krohling Peruzzo

Professora visitante do PPGCom da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-Brasil. e Investigadora convidada do Centro de Estudos de Comunicação e Linguagem da Universidade do Minho, Braga-Portugal. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (ECA-USP).

E-mail: kperuzzo@uol.com.br

Resumo: A partir de constructo teórico pautado na construção da linguagem e do imaginário visto pelo campo das neurociências e da filosofia, juntamente com as produções de desenhos animados, o texto discute sobre os benefícios das produções audiovisuais dirigidas à infância aplicadas ao ensino-aprendizagem. Trata-se de abordagem baseada em pesquisa bibliográfica e tem por objetivo refletir criticamente sobre os meios de comunicação audiovisual como objetos subsidiários no desenvolvimento da linguagem e do conhecimento da criança, inserida no âmbito educacional. Objetiva ainda discutir as relações entre comunicação e educação.

Palavras-chave: desenhos animados; criança; imaginário; repertório linguístico; criatividade.

Abstract: From theoretical construct based on the construction of language and the imaginary seen by the field of neurosciences and philosophy, along with the productions of cartoons, the text discusses the benefits of audiovisual productions aimed at children applied to teaching and learning. It is an approach based on bibliographic research and aims to critically reflect on audiovisual media as subsidiary objects in the development of language and knowledge of the child, within the educational framework. It also aims to discuss the relations between communication and education.

Keywords: cartoon; child; imaginary; linguistic repertoire; creativity

Recebido: 11/08/2019

Aprovado: 14/02/2020

1. INTRODUÇÃO

Quando o cinema e, mais adiante, a televisão começaram a fazer parte grandemente da vida cotidiana, indistintamente de classe social, muito se pensou sobre os malefícios que tais produtos poderiam causar às pessoas, muito mais às crianças, diante da preocupação de a televisão se transformar numa “babá eletrônica”. Contudo, ao passo que reflexões mais aprofundadas foram sendo feitas e pesquisas foram legitimadas em diversos setores, notou-se que, ao assistir, a criança não é um mero receptáculo diante do arcabouço de imagens e sons produzidos pelas animações, mas um ser crítico e criativo que transita entre seu mundo real e o imaginário e internaliza, imita, dramatiza e aprende.

Como professores atuantes no sistema educacional, constituído das mais distintas culturas, vivências e contextos e a variada gama de diferenças e riquezas encontradas na escola, debruçamo-nos sobre a questão do imaginário vinculado no âmbito das relações educação-comunicação e a construção da linguagem no desenvolvimento do conhecimento, agregando ainda um dos questionamentos mais prementes na era midiática: até que ponto as produções audiovisuais podem interferir na aprendizagem da criança?

Na atual conjuntura em que a sociedade se conforma, o mundo testemunha expectativas viscerais sobre o alcance das produções audiovisuais, especificamente os desenhos animados, e se questiona se elas podem trazer subsídios para o desenvolvimento pleno da criança, visto que muitas vezes eram tomadas como mero entretenimento, passatempo e divertimento infértil. Há uma visão de que de acordo com o tempo que a criança fica diante de um aparelho televisivo ou outro meio qualquer (celular, *tablet*, computador) que capte e reproduza vídeos, desenhos animados etc. – enfim, imagens e sons –, haveria uma redução considerável em sua aprendizagem, pois seria o momento em que poderia estar imersa em um livro ou nos deveres da escola, sem se expor a riscos à saúde física e intelectual. Se, por um lado, não é possível dizer com exatidão que os riscos não existem, por outro, há também a visão de que existe potencial positivo para o desenvolvimento cognitivo da exposição da criança a produções audiovisuais destinadas à infância. Diante do desenvolvimento tecnológico, tem sido constante e progressiva a necessidade de rediscutir as relações entre criança, meios de comunicação e escola, sem esquecer que entre os desenhos animados há aqueles que, ao entreterem, também são instrutivos no sentido humanístico e da sustentabilidade ambiental, por exemplo.

O presente texto foi construído com o objetivo de discutir as relações entre comunicação e educação, além de refletir criticamente sobre os meios de comunicação audiovisual como objetos subsidiários no desenvolvimento da linguagem e do conhecimento da criança, inserida no âmbito educacional.

A abordagem é teórica, baseada em pesquisa bibliográfica a partir de conceitos da neurociência, juntamente com outras áreas de conhecimento que refletem sobre as interconexões, como a da comunicação, fazendo uma ponte

e dialogando entre elas, além de lançar um olhar assistemático sobre vivências educativas em ambiente escolar.

2. BRINCAR COM AS IMAGENS VISUAIS E SONORAS, UM ATO CRIATIVO DA CRIANÇA

Ao discorrer sobre a fala, é importante saber, segundo Cosenza e Guerra¹, que a linguagem falada tem centenas de milhares de anos, dispersa pelo mundo, e acredita-se que seu advento remonta à época dos hominídeos que antecederam nossa espécie. Por sua vez, a linguagem escrita surgiu há mais de 5 mil anos na Suméria, um remoto país da Mesopotâmia, e sem atrelamento algum também na China. Para Lúria, é “uma forma complexa e especificamente organizada de atividade consciente que envolve a participação do indivíduo que formula a expressão falada e a do indivíduo que a recebe”², sendo denominada por Lúria de fala expressiva e fala impressiva. Independentemente de sua complexidade, todas as crianças com desenvolvimento dentro da naturalidade esperada a dominam em torno dos 3 anos de idade.

A fala expressiva³ diz respeito à expressão que o indivíduo faz ante algo exposto, quando em determinado momento reflete sobre qualquer coisa e posteriormente a divulga a alguém ou a si mesmo de forma oral. Todo esse processo demanda uma articulação precisa entre elementos internos do cérebro e externos, no que diz respeito à motricidade da fala e da configuração de elementos apreendidos no meio externo. Em todo esse processo constroem-se palavras, frases e, por fim, uma linguagem, uma narrativa, resultando num diálogo consciente e possível de decodificação.

A fala impressiva é fruto de uma ação, de um acontecimento externo, recepção de estímulos que alguém insere por intermédio de diálogos, e que por sua vez são internalizados pelo receptor e decodificados da forma mais contextualizada possível por ele, para uma possível continuidade de conversa⁴. Pensar a linguagem como fator social e inerente ao ser humano, é também pensá-la como “a maior habilidade e a maior conquista dos seres humanos”⁵, pois não demanda de uma única via, mas de inter-relações constantes, em que ambos os lados compreendam, emitam e recebam informações.

Ao assistir a desenhos animados, a criança internaliza as imagens sonoras e visuais das animações, dramatiza e imita, somando-as às suas experiências pregressas tidas em outros cenários sociais e tão logo constituindo suas futuras ações, principalmente as de fala. Enquanto assiste, ela brinca com as imagens e os sons, nutre-se e configura suas ações linguísticas, pois se pensa com palavras. Essa aquisição passa a ser, como diria Kaplún⁶, “um fato cultural, isto é, um produto do diálogo no espaço social. Esse instrumento imprescindível, que é o acervo linguístico, só se internaliza e se amplia na constante prática da interlocução”, com ela própria e com o mundo.

1. COSENSA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

2. LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia**. Trad. J. A. Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1981, p. 269.

3. *Idem*, p. 269.

4. *Ibidem*.

5. DAMASIO, A. R.; KUHL, P. Linguagem, pensamento, afeto e aprendizagem. In: KANDEL, E. R. et al. **Princípios de neurociências**. Trad. Ana Lúcia Severo Rodrigues et al. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 1180-1196, p. 1179.

6. KAPLÚN, M. Processo e canais de comunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 174-186, p. 182.

É neste vai e vem que o sistema auditivo vai rastreando as mudanças fonéticas cada vez mais rápidas, compreendendo a fala e suas inúmeras possibilidades de configuração e reconfiguração.

Na medida em que a criança tem contato com o mundo externo de modo ativo e crítico, independentemente de sua idade, os fatores circundantes se inserem como vivências e/ou experiências em sua vida e são consolidadas como conhecimento, memórias e/ou imagens, sejam elas visuais, sonoras, táteis etc., constituindo seu arcabouço imagético e seus saberes.

A memória, capacidade fundante neste processo, seria, segundo Izquierdo⁷, a “aquisição, conservação e evocação de informações”, que podemos também denominar aprendizagem, pois “só se ‘grava’ aquilo que foi aprendido”. Ela é tão importante, porque “não só nos diz quem somos, como também nos permite projetar o futuro; isto é, nos diz é quem poderemos ser”⁸, como nos construímos e nos relacionamos com o mundo, seja o dos objetos ou o humano.

Segundo o mesmo autor, as memórias, para serem consolidadas como de longa duração, requerem de três a oito horas e são persistidas pelo “nível de ‘alerta emocional’ que acompanha sua consolidação inicial [...]; todos recordamos por mais tempo e em maior detalhe acontecimentos que ocorreram com um forte grau de alerta emocional”⁹. Nessa perspectiva, nada seria diferente sobre o alerta emocional causado pelas aventuras quase inenarráveis vividas pelos personagens das animações preferidas da criança. Elas se lançam, jogam, brincam, até voam ou fazem voar, fazem mágicas, e tudo muito cheio de diálogos e construções corporais marcantes em cada momento, decorrente da exposição à animação que consome. Como dizem Prado e Trinta¹⁰, seria “como uma modalidade de representação, afetando instâncias do imaginário”.

Desse modo, além de pensar o consumo de desenhos e de outras animações pela criança como uma modalidade de entretenimento, no âmbito do lar, nas escolas e nas salas de cinema, cabe reconhecer seu potencial desencadeador de processos comunicativos e de geração de conhecimento, além dos valores formativos e informativos embutidos nos enredos dos audiovisuais. Ou seja, cabe também considerar sua potencialidade como recurso didático-pedagógico para melhorar o aprendizado e ampliar o conhecimento. Por exemplo, o desenho *Bleaze and Monster Machines*, elaborado com elementos da lógica matemática e da física, pode ajudar na apreensão do conhecimento de forma lúdica. A animação *Um passeio na fábrica de reciclagem* é interessante para trabalhar a questão ecológica. Para o caso de se trabalhar a inclusão de alunos com deficiência, foi lançado recentemente no Youtube um desenho totalmente em Libras¹¹.

Quanto a desenhos, animações e demais formatos comunicativos, quando usados como recursos pedagógicos, há a possibilidade de seu emprego tanto pela exibição de um material pronto com a intenção de transmitir conteúdos quanto pela oportunidade que se cria com sua exibição, e como desencadeadores de produção de conteúdos pelas próprias crianças. Na primeira situação, após a exibição de um vídeo, por exemplo, o mais comum é apenas se provocar a discussão sobre o seu conteúdo e/ou para se externar os sentimentos

7. IZQUIERDO, I. *Memória*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.11.

8. *Ibidem*.

9. *Ibidem*, p. 76.

10. PRADO, L. M.; TRINTA, A. Pensando a animação: meio é mensagem. *Revista Movimento*, São Paulo, n. 10, p. 38-59, mar. 2018, p. 38.

11. Disponível em: <http://twixar.me/fV9m>.

desencadeados em cada um/a pela recepção do material, mas existem outras didáticas cabíveis para se explorar melhor o material, como a de se interromper a exibição antes do final e provocar a construção de novos finais por grupos de alunos. Na segunda situação, é possível criar condições para que a(s) criança(s) explorem os conteúdos programáticos tratados em sala de aula produzindo seus próprios materiais visuais ou audiovisuais, sejam eles desenhos, vídeos no celular, programinhas de rádio, peças teatrais, cartazes etc. Em ambas as situações ocorrem dinâmicas de comunicação interpessoal e grupal, que agregadas a outras linguagens contribuem para o aprendizado e a geração do conhecimento. Contudo, as inter-relações entre comunicação e educação não se restringem ao emprego de instrumentos de comunicação, mas em ver a educação como processo comunicativo. Como já disse Paulo Freire¹², a “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados”.

Estamos falando das inter-relações entre comunicação e educação, pois as situações acima sugeridas são sinais de que a comunicação se interlaça à dinâmica pedagógica contribuindo para tornar a dinâmica da escola mais comunicativa, atraente e estimulante do potencial criativo e do aprendizado.

A comunicação e educação ou educomunicação, ou ainda mídia educação, como tem sido denominada, refere-se a uma “área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo”¹³.

Voltando à questão da linguagem e partindo de um dos pressupostos do presente estudo, o que distingue a linguagem falada dos demais tipos de comunicação é o “conjunto finito de sons que podem ser combinados em infinitas possibilidades. Esse conjunto de sons ou fonemas é usado para criar unidades semânticas chamadas de morfemas”¹⁴, constructos estes conformados a partir das interações com sua matéria-prima, a própria fala, gestada e produzida também nas animações.

Conforme os eventos vão sendo vivenciados e experienciados pela criança, vai se constituindo seu conhecimento, que pode ser expresso por diferentes linguagens em cujo seio forma-se seu arcabouço imagético, com imagens as mais distintas, com maiores possibilidades de reorganização de ações futuras. Por serem sensações corporais, António Damásio¹⁵ atribui aos acontecimentos “o termo técnico de estado *somático* (em grego, *soma* quer dizer corpo); e porque o estado ‘marca’ uma imagem” é chamado de “marcador”, cunhando-se “marcadores somáticos”. Nesta constituição, segundo ele, este arcabouço imagético, que é o próprio imaginário, com vagar estabelecer-se-á cada vez mais com a:

[...] criação contínua de mais cenários imaginários baseados em esquemas visuais e auditivos, entre outros, e também [a] criação contínua das narrativas verbais que acompanham esses cenários e que são essenciais à manutenção de inferência lógica¹⁶.

A inferência lógica não diz respeito somente à tomada de decisão da criança, ou até mesmo do adulto, mas ela se insere também como a própria pronúncia

12.FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977. p. 69.

13.CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. Apresentação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 7-9, p. 9.

14.DAMÁSIO; KUHL, op. cit., p. 1180.

15.DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Trad. Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 163.

16.Idem, p. 162.

por intermédio da linguagem, em um processo ativo entre fatores endógenos e exógenos, em interlocuções que ocorrem a todo momento, em diversos lugares¹⁷.

Depreende-se, pois, que a fala, em primeiro lugar, seria “como um método de análise e generalização de informações recebidas, e, em segundo lugar, como um método de formular decisões e tirar conclusões”¹⁸.

A partir do momento em que há uma organização operante ou executiva da fala que diz respeito às análises acústicas do fluxo da fala¹⁹, convertendo-as em um fluxo contínuo de sons em fonemas, com significados e ressoando significativa ao ouvinte ou a si próprio, tem-se a linguagem, principal elemento de articulação e sobrevivência humana. “A linguagem é a característica definidora dos seres humanos, e viver sem ela cria um mundo totalmente diferente, como evidenciado de forma tão desoladora por pacientes com afasia após um acidente”²⁰.

Como diz Kaplún²¹, em todas as modernas teorias da aprendizagem, a “linguagem desempenha uma função imprescindível: uma aprendizagem que leve à compreensão culmina com a aquisição e incorporação, por parte do educando, dos símbolos linguísticos representativos dos conceitos adquiridos”. Ela é determinante no desenvolvimento do pensamento²².

A importância da linguagem também pode ser percebida por sua diversidade de formas de expressão. Desde os primórdios, o ser humano cria linguagens para se comunicar, dos desenhos nas cavernas à escrita, e desta aos impressos e audiovisuais. O processo de ensino-aprendizagem pode ser cada vez mais dinâmico e produtivo na medida em que incorpora de forma competente novas linguagens, envolvendo mediações tecnológicas desenvolvidas pela sociedade. O som e as imagens e sua conjugação no formato de audiovisuais são imprescindíveis na educação. Enfim, há uma dinâmica comunicativa no processo formativo.

3. ANIMAÇÃO E IMAGINAÇÃO: SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO E CRIAÇÃO DA CRIANÇA

Em meio à imaterialidade das ideias, criações e imaginações intrínsecas despertadas pelos momentos em que a criança está diante dos desenhos animados, muitas dessas coisas deixam de ser algo meramente abstrato e intangível para materializarem-se nos mais rebuscados gestos e falas – por exemplo, 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 cada criança possui e passa a acionar ao falar. 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, montando um programinha de rádio ou um vídeo, e assim por diante.

17. Idem.

18. LURIA, op. cit., p. 270.

19. DAMASIO & KUHL, op. cit.

20. Idem, p. 1180.

21. KAPLÚN, op. cit., p. 181.

22. VYGOTSKY apud KAPLÚN, op. cit., p. 181.

Trata-se de se atentar para a “importância dos produtos culturais para a infância e a adolescência em termos não só de entretenimento, mas de possibilidade de criação e de viagens fantásticas por mundos imaginários”²³, tão necessários nesse processo de construção do próprio ser humano, como a própria linguagem.

Frente a esse livre-arbítrio, desfilam de forma latente dentro da mente humana as impressões diante de animações que possibilitam a liberdade de reestruturar, mover e ressignificar diversas imagens e, em sua inserção no mundo intangível do imaginário, constrói-se um constructo imagético nutrido, possibilitando cada vez mais a constituição de diálogos orais, conformando uma interface entre o interno e o externo.

Gaston Bachelard define dois tipos de imaginação: formal e material. A primeira refere-se à contemplação passiva do devaneador, que imagina através de estruturas imagéticas prontas e, compelido pelo ócio, mantém-se na mesmice. O segundo tipo de imaginação refere-se ao processo de imaginar, reestruturar e materializar essas imagens. Estas podem ser as ações dos artesãos, artistas, trabalhadores manuais, homem-demiurgo, criador, obreiro, tanto da arte quanto da ciência²⁴.

Tudo o que é visto pela criança, muitas vezes, é imitado, sejam as falas ou os próprios movimentos dos personagens. Mesmo se ela tiver uma dispersão ou dificuldade ao gravar uma cena oral que foi passada, pelo simples fato de também haver imagens claras que representem uma situação, no momento em que ela for fazer um resgate mnemônico para expressar-se oralmente, as imagens poderão juntar-se às lembranças da fala. Imersa na arte do ver, ouvir e aprender, cabeças, pernas, torsos, braços, articulam-se²⁵ e compõem seu conjunto oral como que em uma dança do corpo e das palavras. É por intermédio das vivências e experiências que a criança tem com as animações, desse fantástico, que ela “elabora suas perdas, materializa seus desejos, compartilha da vida animal, muda de tamanho, liberta-se da gravidade, fica invisível e, assim, comanda o universo por meio de sua onipotência”²⁶.

Desde o primeiro olhar, o foco está na confluência total das informações, sentidos e imagens orais e visuais. Ao levantar, ricochetear, parar e enrijecer em sua altura corpórea, expandir em largura por intermédio da extensão dos braços e tornar-se um corpo com profundidade, seja durante ou após ter assistido uma animação, o corpo todo marca as informações vivenciadas e as guarda como fatores também constituintes de si mesmo. Ela transforma cada vez mais sua forma de ver e se inter-relacionar com as animações, ao passo que também é transformada por ela. Portanto, desenvolve saberes. O importante é o educador estar preparado para estabelecer conexões entre os recursos, como da animação, e os propósitos do conteúdo do ensino em questão.

O corpo deixa de ser premido pelas imposições verticais, na perspectiva da educação bancária, como diria Paulo Freire²⁷, uma vez dentro do sistema educacional totalmente real que, por vezes, engessa o modo de ensinar e aprender, para compor-se como sujeito brincante, que transita entre o mundo tangível e o

23. PACHECO, E. D. P. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In: PACHECO, E. D. P. (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. São Paulo: Papirus, 1998, p. 36.

24. BACHELARD, G. **Poética do devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

25. NESTROVSKI, S. A técnica de Nicolais: filosofia de dança moderna. Nova York, Londres: Routledge, 2005.

26. PACHECO, op. cit., p. 34.

27. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

intangível do imaginário, subsidiado pelos desenhos animados ou outros recursos de áudio ou visuais, motivado pelas suas múltiplas sensações e conhecimentos.

Em situações de ludicidade proporcionada pela dinâmica imagética e participativa, o corpo da criança se solta da “padronização gestual, pelo consciente assoberbado, e pelo desestímulo à atuação de outras formações da psique”²⁸, dando a cabo ao enriquecimento de sua própria linguagem.

Numa aproximação com a visão de Gaston Bachelard²⁹, ao discorrer sobre suas próprias experiências imaginárias com o livro, ainda que não seja com o objeto audiovisual, em que suas palavras marcam um processo imaginativo, que deveras também ocorrem, ou talvez ainda mais com a criança diante dos desenhos animados:

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de serem jovens³⁰.

Os desenhos animados podem e devem ser vistos como linguagem que, ao se apresentar à criança através de seus signos verbais e visuais, a impele a olhar mais perspicazmente, atenta aos diversos elementos neles contidos.

Mais do que nunca, no desenrolar das histórias animadas ou das próprias histórias criadas pelos estudantes por diferentes meios, percebe-se que:

[...] a linguagem, matéria-prima para a construção do pensamento e instrumento essencial do desenvolvimento intelectual, adquire-se, pois, na comunicação, nesse constante intercâmbio entre as pessoas que torna possível exercitar o pensamento e, desse modo, apropriar-se dele³¹.

No galgar de diversas representações animadas, nota-se um jogo constante entre passado, presente e futuro, demonstrando uma habilidade premente e que de forma fluida vai sendo inserida no arcabouço imagético da criança, visto que há constantes alterações do tempo verbal demonstradas pelas imagens e pelas articulações sutis ou não no trato vocal dos personagens. Diante disso, ela se torna cada vez mais como algo complexo, que pode ser entendida como um “processo que possa detectar palavras baseando-se em algo que não seja sons separados pelo silêncio”³², contudo em um fluxo contínuo, como se estivessem todas ligadas, formando um grande cenário linguístico de informações a serem decodificadas.

Nesse sentido, ressalta-se que a comunicabilidade não se efetiva apenas pela fala verbal, mas também nos gestos, no contexto e outros elementos que ajudam a compor o cenário e o enredo.

Toda uma ação pedagógica que incorpora meios tecnológicos e, embasada em uma relação aprofundada com o entorno e com a estrutura de imaginação da criança, pode motivar ações e aprendizagens cada vez mais plausíveis.

É inegável a importância do uso das linguagens midiáticas para a melhoria do processo de ensino. Por exemplo, ao proporcionar as condições necessárias

28. DESGRANGES, F. Arte como experiência da arte. *Lamparina: Revista de Ensino do Teatro*, v. 1, p. 50-57, 2010, p. 54.

29. BACHELARD, op. cit., 1988.

30. Idem, p. 17.

31. KAPLÚN, op. cit., p. 182.

32. DAMASIO; KUHL, op. cit., p. 1180.

à realização de um pequeno vídeo, até através do celular, para se discutir um assunto previsto no plano de ensino, como um acontecimento histórico, por um lado, desencadeia-se uma dinâmica de inter-relação entre estudantes (comunicação) na construção de roteiro e argumentos. Por outro lado, favorece o surgimento de mais interesse pelo entendimento e síntese do conteúdo que facilita a geração do conhecimento e sua expressão, além de treinar para o domínio da técnica de gravação ou edição do audiovisual e proporcionar o exercício da desinibição verbal e corporal, o desenvolvimento da criatividade e a descoberta de potencialidades às vezes adormecidas nos próprios estudantes. Ou seja, mexe com a imaginação, com o pensamento e sua expressão. Um outro exemplo: se a intenção for provocar a relação do estudante com o entorno da escola e/ou de seu local de moradia, ao ser dado um exercício para estudar as datas e acontecimentos marcantes da cidade, pode-se pedir os educandos para filmarem ou fotografarem algo que existe no entorno e que lembre tais eventos. Ou se poderia pedir, por exemplo, para desenharem figuras ou símbolos históricos e que procurassem descobrir se há “heróis” locais presentes naquela realidade. Daria uma boa discussão relacionar a ideia de herói – após ser exibido algum desenho animado de super-heróis – com os novos heróis, porventura, identificados pelos estudantes na própria comunidade. Enfim, existem muitas maneiras de proporcionar uma melhor comunicação entre professores e estudantes e entre eles mesmos. Desse modo, criam-se condições para melhorar a motivação infantil e juvenil, despertar o olhar crítico e a sistematização do que foi apreendido, possivelmente, em proporção maior do que pela mera leitura de um texto ou pela aula expositiva de um docente.

A imaginação faz parte da geração do conhecimento, que pode se desenvolver de forma mais acurada, uma vez favorecida pela mediação de formas e canais comunicativos capazes de evocar a invenção e o interesse pelo conteúdo, seja a partir de um documento, uma animação ou outra peça audiovisual, ou mesmo de uma situação concreta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir o uso didático do desenho animado e as interlocuções sobre comunicação audiovisual e educação, o texto refletiu sobre a necessidade premente de se articular tais campos de conhecimento dentro do sistema escolar atual. Ao se debruçar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento factual da linguagem como um meio de comunicação que se constrói a partir das relações internas e externas do indivíduo, notou-se que, para além das pessoas que circundam este ser em formação, as animações e outros recursos comunicacionais, quando inseridos de forma didática e clara, refletida, lida e contextualizada criticamente, ainda que de forma tênue pelos educandos, potencializa a geração de conhecimentos. E isso tudo, pois nelas não somente subjazem imagens ou sons fora de contexto, criados como meras reproduções ou produtos

para comercialização, mas como dispositivos que propiciam conhecimentos, que se inserem e passam a constituir-se como parte de dinâmicas educativas se empregados de forma competente.

Por mais difícil que seja a vida socioeconômica de um estudante no âmbito escolar, é quase impossível encontrar algum que esteja privado do contato com a comunicação audiovisual, com as animações que cobrem as telas dos celulares, das TVs e de qualquer outro suporte de comunicação; logo, ao inter-relacionar as vivências e experiências animadas das crianças com as propostas em sala de aula, tudo passa a ser construído de forma mais interligada, consciente e pertencente ao próprio meio dos educandos.

Partindo dos processos que ocorrem entre as fases das experiências, consolidação das memórias, desenvolvimento do imaginário e da própria fala como um ato criativo advindo das configurações mnemônicas, notou-se nitidamente que esse processo pode ser muito mais rico com o advento das animações e outras linguagens audiovisuais, das nuances e elementos dos mais distintos nelas contidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. Trad. José Pessanha *et al.* São Paulo: Difel, 1985.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. Apresentação. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 7-9.

COSENSA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Trad. Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMASIO, A. R.; KUHL, P. Linguagem, pensamento, afeto e aprendizagem. *In*: KANDEL, E. R. et al. **Princípios de neurociências**. Trad. Ana Lúcia Severo Rodrigues et al. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 1180-1196.

DESGRANGES, F. Arte como experiência da arte. **Lamparina**: Revista de Ensino do Teatro, v. 1, p. 50-57, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

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

- O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala
- Isac dos Santos Pereira e Círcia M. Krohling Peruzzo

KAPLÚN, M. Processo e canais de comunicação. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 174-186.

LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia**. Trad. J. A. Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1981.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo-1. Neurose. Trad. M. R. Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

NESTROVSKI, S. **A técnica de Nicolais**: filosofia de dança moderna. Nova York, Londres: Routledge, 2005.

PACHECO, E. D. P. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folgedos infantis à diversão digitalizada. *In*: PACHECO, E. D. P. (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. São Paulo: Papyrus, 1998.

PRADO, L. M.; TRINTA, A. Pensando a animação: meio é mensagem. **Revista Movimento**, São Paulo, n. 10, p. 38-59, mar. 2018.