

3

Narrativa animada no processo de ensino-aprendizagem

Dentre os diversos desafios que se apresentam no mundo da educação, incentivar o aluno na busca por conhecimento, demonstrar que trabalhar aquele conteúdo que está sendo apresentado em sala de aula pode ser algo prazeroso e interessante se apresenta como um dos mais instigantes. Neste aspecto, o uso de mídias emergentes, incluindo animação, simulação e narrativa, tem trazido algumas importantes contribuições a essas novas práticas em sala de aula. Mas, quais podem ser as possibilidades de uso da linguagem da animação no processo de ensino-aprendizagem? No presente capítulo, levantei alguns exemplos do uso desta linguagem em sala de aula, dialogando com pesquisadores que relataram suas experiências com animação. Além disso, busquei compreender a importância do uso da narrativa animada, estudando alguns autores especializados na área de narrativas e de arte sequencial.

3.1- Animação no ensino de Ciências e em experiências de simulação

Especificamente na área do ensino de Ciências, Tavares (2007) chama atenção para um estudo que aborda as relações de dinâmica de movimento a partir do movimento de uma criança num balanço. Em um primeiro momento, ele aponta todas as relações presentes na ação e, em seguida, ressalta o fato de que nem mesmo o convite a relembrar as sensações que se tinha na infância, ao estar num balanço, ajudava o aluno a construir um modelo mental que desse conta das nuances desse sistema dinâmico.

No entanto, diante de uma animação interativa que representava esse sistema, a percepção das grandezas apresentadas tornava-se uma tarefa trivial. Isso porque a animação interativa se caracterizava como uma atividade concreta, onde se visualizava e se podia interferir no fluxo dos acontecimentos (TAVARES, 2007, pág. 552), confirmando assim a animação como um exemplo de poderosa

ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Nesta hipótese de uso da animação como ferramenta didática, Tavares busca seu referencial teórico na aprendizagem significativa.

Aguiar (2010), em sua dissertação sobre o uso de jogos eletrônicos no processo de ensino aprendizagem, refaz os passos da evolução das teorias de aprendizagem e da psicologia da Educação e coloca a aprendizagem significativa como uma consequência do estudo de Carl Rogers que, sob uma perspectiva construtivista, enfatiza a centralização do processo de aprendizagem no indivíduo, descentralizando a figura do professor e do conteúdo programático. Para Rogers, os princípios básicos em um processo de ensino-aprendizagem correspondem à confiança nas potencialidades humanas, à pertinência do assunto a ser aprendido, à aprendizagem participativa, à autoavaliação e autocrítica e à aprendizagem da própria aprendizagem (AGUIAR, 2010, p. 103).

Os estudos de Tavares e de Aguiar analisam questões sobre ensino e aprendizagem utilizando ferramentas interativas – um jogo ou uma animação interativa. Para os autores, existem inúmeras vantagens quando exploramos a interatividade, principalmente no caso de simulações de conteúdos de Física, como por exemplo no controle e variações de situações de um determinado experimento. Em um outro estudo, Tavares cita a questão de uma simulação animada permitir ao aluno o controle sobre o ritmo segundo o qual o conteúdo lhe é apresentado.

No entanto, também é importante analisar o uso de filmes animados onde não há interação direta entre o aluno e o conteúdo. É o caso das animações em vídeo linear. Neste caso, o desafio acaba sendo a forma como este conteúdo é apresentado ao aluno e como o professor pode atuar nesse processo.

Algumas experiências recentes, de utilização de filmes de animação como material didático em sala de aula, mostram como esta pode ser uma interessante ferramenta de ensino. Clebsch e Mors (2004) retrataram uma experiência com alunos do ensino médio, na qual utilizaram trechos de filmes e narrativas animadas para ensinar sobre fluidos, explorando conteúdos de hidrostática e fluidodinâmica.

Para fundamentar a pesquisa, os autores recorreram à teoria histórico cultural de Vygotsky, que enfatiza que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo

tem origem em processos sociais. Como na escola se estabelece uma relação interpsicológica do aluno com o professor e com os demais colegas, o professor deve, então, no papel de mediador do processo de aprendizagem, dar dicas e pistas para que o aluno internalize os significados e adquira autonomia.

Ao usar trechos de filmes e animações, o professor desafia os alunos a raciocinar usando o que eles já sabem e, ao mesmo tempo, a usar um nível de abstração maior. Neste aspecto, os autores afirmam que o professor trabalha a área intermediária entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial – o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal. É justamente nesta região que a aprendizagem acontece.

Ao discutir os trechos de filmes, o professor pode também fazer um diagnóstico das concepções que os alunos têm em relação a um determinado conteúdo, podendo posteriormente utilizar esse diagnóstico como ponte para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Dessa forma, o professor age como um mediador entre o conhecimento que o aluno possuía anteriormente e o novo conhecimento que está sendo adquirido, gerando um novo significado àquele conteúdo já trabalhado. Neste ponto, os autores – além de se fundamentarem nas ideias de Vygotsky – se aproximam também da noção de aprendizagem significativa.

A animação utilizada por Clebsch e Mors para a realização do estudo foi um trecho do clássico da Disney *Você já foi a Bahia?*, em que há uma cena na qual um pinguim que caminhava na neve com raquetes nos pés deixava marcas mais profundas do que os pinguins que não usavam nada nos pés (fig. 1). A discussão ficou em torno dessa incorreção.



Figura 1 – Quadros extraídos do filme *Você já foi a Bahia?* – Dirigido por Norman Ferguson, produzido por Walt Disney, Estados Unidos, 1944

Aliás, essa é uma característica bem marcante da Narrativa Animada. Qualquer coisa pode ser feita numa animação, até mesmo “erros” de Física. Tal trabalho pode tornar a discussão em sala de aula muito mais interessante. Ao recolher as declarações dos alunos, os autores confirmaram a hipótese de que os alunos já tinham trabalhado os conteúdos e também visto alguns dos filmes em sala de aula. Comentários dos alunos, registrados em Clebsch e Mors, mostram como essa metodologia gerou um novo significado. E isso foi tanto para o conteúdo abordado em sala de aula, quanto para os filmes já vistos e conhecidos pelos alunos.

“É muito interessante. Uma maneira mais fácil de aprender a matéria”; “Às vezes a gente vê e não percebe coisas que não têm nada a ver. Erros que passam despercebidos pela gente”; “Eu não reparava que a Física aparecia nos filmes. Às vezes, prestamos atenção aos filmes e não percebemos a Física. A Professora mostrou que tem bastantes erros, detalhes que a gente não percebe” (CLEBSCH e MORS, 2004, p.329)

3.2 Do detalhe à trama: o uso da Narrativa Animada

O uso de Narrativas Animadas como ferramentas educativas não é uma grande novidade. Por volta de 1791, antes mesmo da narrativa animada, na época em que a ilusão de movimento era resultante do uso de fantasmagorias sortidas e lanternas mágicas, por sugestão do conde de Paroy, quando consultado sobre a educação de Delfim, filho de Maria Antonieta, a lanterna magica foi proposta como ferramenta pedagógica. (MANNONI, 2003, p. 102-103).

No artigo *Documentário Animado: Muito além da técnica e da tecnologia* (MARTINS, 2009, p.102-113), o autor nos chama a atenção para os primeiros documentários animados, vistos nos anos 1910, como o curta *The Sinking of Lusitania*, de Winsor McCay (1918), onde era retratado o naufrágio do Navio Lusitânia, reconstituindo um fato histórico com fins educacionais.

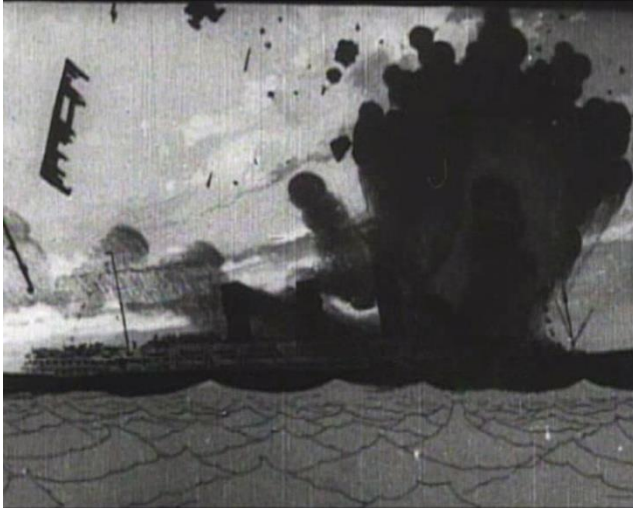


Figura 2 – Quadro do documentário animado *The Sinking of Lusitania*, dirigido por Winsor McCay, Estados Unidos, 1917. da Revista Interstícios (MARTINS, 2009, p.102-113)

Também os filmes instrucionais dos Estúdios Bray, para treinamento militar durante a Primeira Guerra Mundial, e as propagandas contra o nazismo, de Disney e outros estúdios norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial, merecem destaque. Um outro bom exemplo de animação com fins educacionais é o curta “Education for Death”, no qual Disney contava como era a formação de um soldado nazista desde a educação escolar até a morte em combate. Uma cena muito interessante é o momento em que uma criança ouve uma história infantil sobre um príncipe que iria salvar a princesa das mãos de uma bruxa. No caso a princesa era a Alemanha, o príncipe o próprio Hitler e a bruxa, a democracia. Logo em seguida, temos a cena de uma escola onde as crianças passavam o dia aprendendo a saudar a imagem do líder alemão. Disney, numa campanha sensacional, acabava por convencer o povo norte-americano a lutar contra essa estratégia educativa que adestrava os alemães a se tornarem seguidores da ideologia nazista. Em um primeiro momento, parece que Disney critica o Behaviorismo – mas uma análise mais aprofundada avalia que, na verdade, a crítica estava voltada ao conteúdo trabalhado nas escolas alemãs e a como o uso de certas metáforas e regras acabava por manipular e formar um cidadão com pensamentos deturpados. Enfim, esse panorama traçado sobre diversas animações e seus usos teve como objetivo lembrar que a Narrativa Animada, para fins instrucionais ou educativos, já existe desde o início do século XX.

Diferentemente dos casos citados no subcapítulo anterior, nesses casos o recurso didático não se encontra em um elemento isolado do filme, mas está diretamente ligado à estrutura da trama. Agora, a história do filme é que pode ser utilizada como recurso didático.

A experiência de Vieira (2008), retratada na dissertação “Narrativas animadas na Educação” que trata, entre outras coisas, da questão da Narrativa Animada enquanto conteúdo, também mereceu uma análise. Nela, a autora levanta uma série de questões pertinentes ao uso de animações como ferramenta, como recurso didático. Algumas perguntas abordadas no trabalho são: Quais filmes passar? Como ver um filme? Como trabalhar com os alunos diversas questões que estão relacionadas diretamente ao tema do filme? Que conteúdos podem ser aproveitados nestas circunstâncias?

No caso de Vieira, os filmes apresentados ao aluno vão além do conteúdo que se pretende trabalhar em sala de aula. O aluno aprende também a fazer uma leitura crítica sobre o que o filme aborda, tendo o professor como grande mediador desse processo. Em muitos dos casos, o próprio professor também está aprendendo junto com o aluno a fazer essa leitura. No caso da Narrativa Animada, então, onde as possibilidades são tão diversificadas, essa capacidade acaba sendo potencializada.

Vieira, no final de sua dissertação, relata uma experiência em que exibiu dois filmes aos alunos: o primeiro, “Meow”, de Marcos Magalhães (figura 3) que conta a história de um gato que é convencido por seu novo dono a beber coca cola em vez de leite. O curta trabalha inúmeras questões sobre a publicidade, o imperialismo norte-americano e, até mesmo, a acomodação que acontece em alguns setores da sociedade. Neste ponto, o aluno aprende não só a se divertir com um filme que tem um gato que fica gritando por comida e quase apanhando do novo dono para beber o que tem, mas também que, a partir daquela história, poderá refletir sobre assuntos como o consumismo e as diferenças sociais

O segundo filme, o longa-metragem “As Bicicletas de Belleville” (figura 4), oferece várias questões para serem analisadas seja na apresentação, na estética do filme ou em seu enredo. Assuntos como Geografia, História, Artes e até mesmo Educação Física podem ser abordados neste filme que, além de ser um longa-metragem, possui poucos diálogos e, mesmo não explorando os diversos recursos

tecnológicos possíveis de serem empregados nas animações dos dias de hoje, prende a atenção, como poucos filmes do gênero, pelo seu visual e pela narrativa, que busca envolver o espectador de forma surpreendente.



Figura 3 - Quadro extraído do curta Meow, dirigido por Marcos Magalhães, Brasil, 1982



Figura 4 - Quadro extraído do longa-metragem Bicicletas de Belleville, dirigido por Sylvain Chomet, França, Bélgica, Canadá, Reino Unido e Letônia, 2003

3.3 Por que usar a Narrativa?

O ato de narrar é uma característica inerente ao ser humano, universal a todas as civilizações.

Em seu livro *A Jornada do Escritor*, Christopher Vogler propõe um método de estruturação de narrativa para contar histórias que tem como base a identificação de elementos comuns a mitos, obras literárias e cinematográficas.

Para desenvolver esse método de estruturação de narrativa, Vogler faz um estudo aprofundado da “Jornada do Herói”, conceito que tem sua origem na Psicologia Junguiana e nos estudos míticos de Campbell.¹

Para o autor, A Jornada do Herói não é uma invenção. Ela nasce de uma observação: “É o reconhecimento de um belo modelo, um conjunto de princípios que governa a condução da vida e o mundo da narrativa, do mesmo modo que a Medicina e a Química governam o mundo físico.”

Muitos questionamentos sobre o método de estruturação da narrativa proposto por Vogler foram feitos, mas o autor começa seu livro respondendo a cada um deles. A primeira questão levantada foi a do formulismo, que conduziria a rançosas repetições, uma vez que a arte deveria ser inteiramente intuitiva e estar longe de certas regras. Para o autor, a pessoa que segue esse caminho já está por si

¹ CAMPBELL, Joseph. O Herói de Mil Faces. São Paulo: Cultrix, 1992

só seguindo uma regra (a de não ter regras). E, mesmo assim, a ideia da Jornada é servir “de forma e não de fórmula”. É possível ser criativo utilizando a Jornada, sem necessariamente ser uma cópia padrão.

A Dra. Nise da Silveira², fazendo considerações sobre a Jornada do Herói, expressou que poderíamos arriscar na afirmativa de que, ao reconhecer a matriz da diversidade de universos onde a Jornada é identificada e aplicada, a fonte primária do autor tenha sido a historiografia de Jesus Cristo, um dos principais heróis da cultura ocidental, que passou pelo “chamado” como primeiro mito da sociedade ocidental dos últimos 2.000 anos.

Uma vez tendo como referência a similaridade entre as estruturas narrativas da Jornada do Escritor, do Herói e de Jesus Cristo, podemos citar alguns exemplos no cinema de ação ao vivo e de animação nos quais essa estrutura básica se manifesta: *A Era do Gelo*, *Os 12 trabalhos de Hércules*, *Senhor dos Anéis*, *Guerra nas Estrelas*, *O Rei Leão*, *A Nova Onda do Imperador*, *As Bicicletas de Belleville*, *Madagascar*, *Pocahontas*, *Robin Hood*, *A Bela e a Fera*, *Jasão e os Argonautas*, *João e o Pé de Feijão*, *Alice no País das Maravilhas*, *João e Maria*, *Os Vingadores*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Mágico de Oz* e até o filme da Aardman, *Piratas Pirados*.³

Sobre a questão da pessoa que assiste a um filme ou ouve uma história estar numa situação passiva, onde não há uma interação na construção da narrativa, Vogler, na **Jornada do Escritor**, faz uma analogia com o hábito de dirigir: “É divertido dirigir um carro, mas também pode ser divertido ser um passageiro, pois podemos ver mais paisagens do que se fôssemos obrigados a nos concentrar na estrada”. Simples assim, a delicada arte de ser autor ou consumidor de uma narrativa como um processo normal, cotidiano e sagrado pode ser representado pela habilitação de conduzir um veículo através de uma trajetória.

Depois de respondidas as questões iniciais, Vogler vai explicar em seu livro as etapas da Jornada. Primeiramente, ele faz um pequeno retrospecto desde sua infância como leitor de histórias até se tornar um roteirista em Hollywood – e esse ponto segue até seu encontro com Campbell no livro *O Herói de Mil Faces*.

² SILVEIRA, NISE. *O Mundo das Imagens*. Editora Ática. Rio de Janeiro, 1992.

³ Obras cinematográficas de Animação derivadas de histórias da tradição oral ou escrita.

Vogler chama atenção para o fato de que os estudos de Campbell correm em paralelo ao estudo dos arquétipos de Jung, que diz respeito a personagens ou energias que se repetem constantemente nos sonhos das pessoas e nos mitos de todas as culturas. Para Jung, esses arquétipos refletem diferentes aspectos da psique humana e suas raízes mais profundas, e são transmitidos através do Inconsciente coletivo.

Por se repetirem nos sonhos e na mitologia, esses personagens (o jovem herói, o velho sábio, o transmorfo e o antagonista na sombra) demonstram que esse tipo de história tem uma reverberação na psique do produtor e do consumidor da narrativa, através dos arquétipos.⁴

Essas histórias eternas e sempre inéditas são modelos de como funciona a mente humana. Isso explica o poder universal delas. Por isso as histórias que são construídas segundo o modelo da jornada do herói exercem grande fascínio: tratam de questões primordiais ao equilíbrio e interação do homem com seu universo.

Em sua *A Jornada do Escritor*, Vogler realizou uma pequena adaptação dos passos da *Jornada do Herói* de Campbell.

A Jornada do Escritor – A Jornada do Herói.⁵

Primeiro ato

Mundo Comum
 Chamado a Aventura
 Recusa do Chamado
 Encontro com o Mentor
 Travessia do primeiro Limiar

Segundo ato

Testes, aliados, inimigos
 Aproximação da Caverna Oculta
 Provação
 Recompensa

⁴ Os arquétipos de imagens primordiais, porque eles correspondem a temas mitológicos que reaparecem em contos e lendas populares de épocas e culturas diferentes.

⁵ VOGLER, Christopher. **A Jornada do Escritor. Estruturas Míticas para Escritores.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2006

Terceiro Ato

Caminho de Volta

Ressurreição

Retorno com o elixir – o prêmio - vitória

Ainda fazendo um estudo comparativo entre as ideias do autor e filmes como *Guerra nas Estrelas* e *Contatos Imediatos de Terceiro Grau*, Vogler diz:

“As pessoas assistiam a esses filmes como se estivessem em busca de uma experiência religiosa (...) porque refletiam os padrões universalmente satisfatórios que Campbell encontrou nos mitos. Ou seja, eles tinham algo que as pessoas precisavam.” (VOGLER, 2011, p.43)

Sob este aspecto, as interpretações de Vogler acerca do pensamento de Campbell, sobre a experiência religiosa, também dialogam com as ideias de Giussani, sobre realismo e Experiência Elementar.

Para Giussani, o realismo é olhar, observar um fato e não pensá-lo. Por mais que admitamos que, se sabemos uma coisa, podemos também pensá-la, a recíproca não é verdadeira. Em outras palavras, pensar uma coisa é a construção intelectual e imaginativa que fazemos a respeito dela. O problema é que geralmente se acaba dando um demasiado privilégio a esse pensar e projetamos sobre o fato o que na verdade pensamos a respeito dele.

Para Campbell e Vogler, as ideias acerca da Jornada do Herói nascem mais da observação das narrativas do que da construção intelectual delas. Ou seja, a narrativa nasce de uma experiência.

Por outro lado, experiência é o termo utilizado por Giussani para se referir ao segundo passo dado por ele na premissa do realismo. Experiência não é “provar alguma coisa” ou passar por uma determinada situação, ou mesmo a coleção de fatos e sensações que vivenciamos, por mais que a experiência possa coincidir com “provar” alguma coisa.

“O que caracteriza a experiência não é tanto o fazer ou estabelecer relações com a realidade como fato mecânico. O que caracteriza a experiência é compreender uma coisa, descobrir-lhe o sentido. A experiência implica, pois, a inteligência do sentido das coisas” (GIUSSANI, 2004, p.88).

Neste ponto, as ideias de Giussani encontram as de Ausubel acerca da aprendizagem significativa. Não basta provar algo e deixar isso desconexo do

conhecimento prévio do aluno. É necessário dar sentido, fazer uma avaliação dessas ideias e, assim, estabelecer um juízo acerca do fato.

E, a pergunta que vem a seguir diz respeito ao critério desta avaliação. Giussani afirma que o critério parte de dentro de nós, de uma coisa chamada Experiência Elementar.

Utilizando a definição elaborada durante o primeiro simpósio internacional e interdisciplinar sobre Experiência Elementar, realizado nos dias 18 e 19 de março de 2009 na Universidade Federal de Minas Gerais,

“A Experiência Elementar designa o ímpeto original que está na base de todo gesto ou posicionamento humano, pelo qual a pessoa pode reconhecer suas exigências fundamentais (de felicidade e de justiça, por exemplo) e também reconhecer evidências fundamentais (como a da própria existência e a de uma realidade que a transcende).”

“A ‘Experiência Elementar’, assim definida, fornece critérios de avaliação que permitam chegar a juízos pessoais a respeito da correspondência entre tudo o que o sujeito encontra no mundo e na história e os anseios que constituem sua própria pessoa.”

Diz ainda Giussani:

Uma mãe esquimó, uma mãe da Terra do Fogo e uma mãe japonesa dão à luz seres humanos que são todos reconhecidos como tais, seja pelos caracteres exteriores, seja pela marca interior. Assim, quando disserem “eu”, utilizarão essa palavra para indicar uma multiplicidade de elementos derivados de diversas histórias, tradições e circunstâncias. Mas, indubitavelmente, quando disserem “eu” usarão tal expressão também para indicar uma face interior, um “coração” que é igual para cada um deles, embora traduzido das mais diversas maneiras.

Identifico esse coração como aquilo que chamei de experiência elementar: algo que tende a indicar de maneira acabada, o ímpeto original com o qual o ser humano se lança na realidade procurando identificar-se com ela por meio da realização de um projeto, que imprima à própria realidade a imagem ideal que o estimula anteriormente (GIUSSANI, 2009 p.26-27).

Em outras palavras, Giussani afirma que existe uma série de desejos e exigências que move toda pessoa na busca da sua realização e, por que não dizer, de uma plenitude. Giussani diz ainda que tudo aquilo que fazemos em casa, na escola, na universidade, no trabalho é constantemente comparado a esse desejo.

Desta forma, podemos dizer que, para Vogler, a experiência daqueles que vão assistir a um filme como *Guerra nas Estrelas*, ou leem um livro como *O Senhor dos Anéis*, e olham para as aventuras de Bilbo Bolseiro ou Luke Skywalker se aproxima do que ele chama de experiência religiosa.

Ao olhar o desejo que aquelas personagens possuem em sua jornada, o espectador/leitor se identifica com seus próprios desejos. Nasce aí uma busca do sentido daquela aventura com os próprios desejos do coração.

Uma experiência com um grupo de alunos de pós-graduação em Design da PUC-Rio, na disciplina Produção Interdisciplinar de Texto no primeiro semestre de 2012, foi bem interessante para ilustrar a noção da criação de uma estrutura narrativa com a própria experiência que se vive.

Inicialmente, o grupo formado pelos alunos da disciplina, Arthur Protásio, Cláudia Bolshaw, Liliane Gutierrez e o autor desta pesquisa, apresentou aos estudantes noções e ideias sobre construção de narrativa e sua importância de acordo com as reflexões de Vogler, Ricouer, Benjamin, Lyotard e Eisner. A forma utilizada foi levantar as principais ideias desses autores e construir uma colcha de retalhos com elas, usando como recurso uma história em quadrinhos⁶ tendo esses autores como personagens e um bar, onde eles discutiam suas visões sobre a narrativa, como cenário,.



Figura 5 – Cena extraída da História em Quadrinhos “Por que contar histórias”. (Protásio, Bolshaw, Cruz e Gutierrez, 2012, p.2)

Em seguida, foi proposta uma dinâmica de criação de história. O objetivo do grupo era apresentar uma aplicação prática dos conceitos de narrativa demonstrados e revelados a partir do diálogo sobre textos dos autores mencionados.

Para facilitar o processo de criação dessa narrativa, foi dada aos grupos uma série de recortes com diversas ilustrações genéricas de personagens. Os grupos foram encarregados de construir novas e breves histórias que fizessem uso dos

⁶ Disponível em <http://issuu.com/gfsantiago/docs/interdisciplinar> e no Anexo IV desta dissertação

recursos oferecidos. Quatro novas histórias foram apresentadas e todas elas fizeram referência a um ou mais conceitos dos autores selecionados e lidos. Em todas, foi fácil identificar alguns dos passos da Jornada do Herói (a chamada, a recusa, o mentor, o retorno com o elixir, a transformação).

Em três grupos específicos, a questão existencial do caos e do drama temporal foi evidenciada pelo paralelo da história criada com a atual vivência acadêmica de seus integrantes (dando nomes de itens acadêmicos aos personagens ou simplesmente fazendo um resumo da vida acadêmica). O relato desta experiência serve para exemplificar a questão do nascimento da narrativa como busca de um sentido para ilustrar aquilo que se está vivenciando naquele momento.

No quarto grupo, houve a criação de personagens em um universo fantástico, onde o recurso da magia e da transformação exemplificou bem o significado do narrador como uma figura sagrada, quase um Deus, que cria seu próprio universo, mas sem deixar de utilizar a narrativa criada neste universo fantástico para passar a mensagem a quem escutava atentamente à história.

Diante dessas ideias, pode-se imaginar, na educação, o potencial de uma narrativa onde o conteúdo a ser trabalhado está nela mesma. Assim, quem assiste ou ouve à narrativa não só consegue identificar o conceito a ser trabalhado, como também busca compreender o sentido deste por causa da identificação com a personagem, através da experiência elementar.

3.3 Por que Animada?

Compreendemos até aqui a questão do potencial do uso de uma narrativa como recurso de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Porém, quais so as vantagens e/ou potenciais quando essa narrativa é animada?

Iniciado pelo francês Emile Reynaud em 1892 com sua projeção no teatro de sombras, o cinema de animação passou por muitas evoluções até os dias de hoje. Deixou de ser uma experiência de ilusão de ótica e ganhou mais poder narrativo com o curta “Gertie, the Dinosaur” de Winsor McCay em 1917, no qual o autor buscava dar vida a um dinossauro do Museu de História Natural. O cinema de animação criou personagens eternos como o Gato Félix, animado por Otto Messmer na década de 1920; criou uma nova forma de contar histórias seculares

pelas mãos de Walt Disney; serviu como propaganda para ambos os lados na Segunda Guerra; acelerou com o mundo, na década de 1940, graças a diretores como Tex Avery e Chucky Jones; criou uma forma de narrativa própria no leste europeu; quase foi reduzido a linguagem infantil com a evolução da TV na década de 1950; se recuperou um pouco com Hanna-Barbera e com “Os Flintstones”, primeira série animada exibida em horário nobre na década de 1960; vendeu brinquedos na década de 1980 e se reestabeleceu como linguagem para todas as idades com a computação gráfica e novas narrativas de 1990 até os dias de hoje.

Como já mencionado anteriormente, na linguagem da animação qualquer universo ou situação pode ser criado. Até mesmo uma situação fisicamente ou quimicamente impossível de acontecer no mundo real pode ser executada e visualizada através de uma animação. Além disso, objetos e conceitos inanimados ou abstratos podem ganhar vida: tremas podem se rebelar contra a nova reforma ortográfica; novos Deuses podem tentar juntar os continentes numa nova Pangeia; personagens históricos podem viajar pelo tempo; autores mágicos podem dar vida a personagens famosos da literatura e colocá-los em universos novos; átomos podem procurar fazer amizade com outros elementos no pátio de uma escola elementar e assim por diante, sem limites.

Claro que todas essas características podem ser vistas em outros tipos de narrativa. Mas no caso da animação ela tem seu diferencial na ilusão de movimento. Pela narrativa animada, podemos ver todos esses universos acontecendo bem diante de nossos olhos, graças ao movimento gerado por imagens em sequência e os princípios da animação. Princípios esses, elaborados pelos estúdios Disney durante a década de 1930 para dar uma maior verossimilhança para suas personagens. Para Disney, não bastava apenas o desenho se mover. A animação tinha que convencer o espectador que estava viva, tinha que ser a “Ilusão da vida” como ele mesmo gostava de dizer.

Para McCloud (2005), existe também um outro ponto que merece destaque sobre o uso não só da animação, como do traço que chamamos de cartum. Para o autor, a definição de cartum parte da amplificação através da simplificação.

“Quando abstraímos uma imagem, através do cartum, não estamos eliminando os detalhes, mas nos concentrando em detalhes específicos (...)

A capacidade que o cartum tem de concentrar nossa atenção numa ideia é parte importante de seu poder especial tanto nos quadrinhos quanto no desenho em geral” (MCCLLOUD, 2005, p. 30-31)

Para ilustrar a ideia de simplificação, McCloud nos lembra do exemplo da identificação de um rosto cartunizado: um círculo com 2 pontos acima de um traço reto (Figura 6). Ele ressalta o fato de que nossa mente não nos permite que deixemos de ver um rosto nesta forma. Da mesma maneira, ao olharmos os buracos de uma tomada identificamos um rosto, ou ao olharmos a composição de 2 faróis e um para-choque, vemos um carro. Aliás, sobre este último exemplo podemos fazer referência a uma propaganda de um posto de combustível que começava com o enquadramento do olhar de um cachorro para uma menina, que depois olhava um rapaz, que depois olhava um carro, que “olhava” o posto de gasolina da referida marca. O comercial é feito de uma forma que não dava para pensar apenas em um carro parado diante do posto.



Figura 6 - A simplificação do traço de detalhes para o Cartum (MCCLLOUD, 2005, p.29)

Outro bom exemplo em relação ao poder da simplicidade do cartum são os famosos *emoticons*, criados para facilitar a inclusão de uma intenção em uma mensagem na internet. Desta forma, sequências de caracteres como “ :) :D ;) :O ” não são vistos como dois pontos e fecha parênteses etc., mas como um rosto sorrindo, um rosto sorrindo de boca aberta, um rosto sorrindo e piscando e um rosto boquiaberto, respectivamente.

McCloud acrescenta que o cartum é também vivenciado na forma como a pessoa imagina uma situação narrada para ela e na forma como ela se imagina falando ou sorrindo para alguém.

“Quando duas pessoas interagem, elas normalmente se olham diretamente, vendo as características de seu companheiro em detalhes vívidos. Cada um também contém uma consciência constante de seu próprio rosto, mas essa imagem mental não é tão nítida; é só um arranjo do tipo esboço... um senso de forma... de colocação geral. Algo tão simples e básico quanto um cartum.” (MCCLLOUD, 2005, p. 35-36)

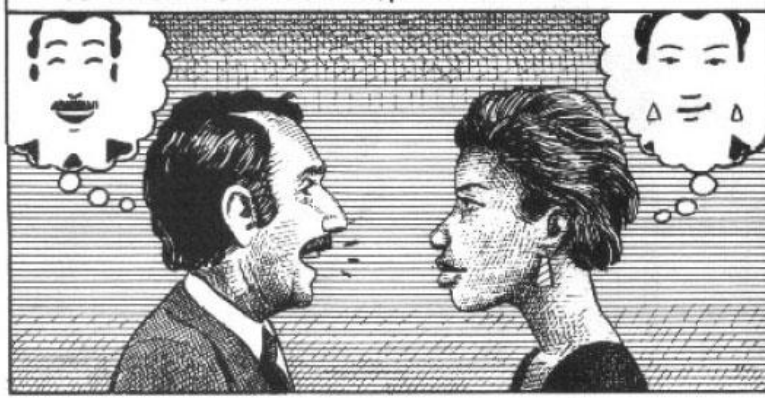


Figura 7 - Representação da consciência da própria pessoa enquanto conversa (MCCLLOUD, 2005, p.36)

Por fim, ele faz uma comparação: olhar uma foto ou um desenho realista é olhar o rosto de outra pessoa. Contudo, quando a pessoa olha para uma ilustração ao estilo cartum, pode vir a olhar a si mesma (através dos traços simplificados). Deste ponto, McCloud faz uma ligação do cartum com o sucesso das narrativas animadas que, tanto por razões estéticas quanto por questões de velocidade de produção, tendem a simplificar os traços de suas personagens, “cartunizando-as”. Alguns bons exemplos podem ser vistos quando comparamos as Histórias em Quadrinhos dos heróis da DC Comics, na década de 1990, com suas versões animadas (figura 8). Enquanto a HQ buscava uma estética mais realista, com mais nuances e detalhes de anatomia, as séries animadas possuíam traços mais retos e simples, com menos detalhes.



Figura 8 - Promocional desenhado por para Batman nº. 608 (Lee, 2002) e a versão animada da década de 90 (Produzido pela Warner Bros, Estados Unidos, 1997).

Segundo McCloud, o Cartum é a

“principal razão do nosso fascínio por desenhos animados (...) O desenho animado é um vácuo para o qual nossa identidade e consciência são atraídas, uma concha vazia que nós habitamos pra viajar a um outro reino. Não só observamos o cartum como passamos a ser ele.” (MCCLLOUD, 2005, p. 36)

Por esta razão o próprio McCloud passou a utilizar essa linguagem para ajudar seus leitores a entender o universo dos quadrinhos em “Desvendando os Quadrinhos”.



(MCCLOUD, 2005, p.36)

Com o advento dos filmes de computação gráfica na década de 1990, a tendência dos filmes de animação parecia seguir para uma estética mais realista. A produção de *Final Fantasy*, de 2001, demonstra claramente esse caminho (figura 9). Mas mesmo assim, nos anos subsequentes, filmes em que as personagens eram menos realistas e mais cartunizadas, com modelagens de rostos e corpos mais simplificados, deram – e dão – o tom de uma produção de animação bem realizada. É o caso de filmes de produtoras como a Dreamworks Animation e a Pixar, com sucessos como *Procurando Nemo* (Figura 10), *KungFu Panda*, *Toy Story*, *Shrek*, *Ratattouille*, *Os Incríveis*, *Madagascar* etc. Está aí mais um exemplo das ideias de McCloud quando se fala da identificação do público com as personagens.



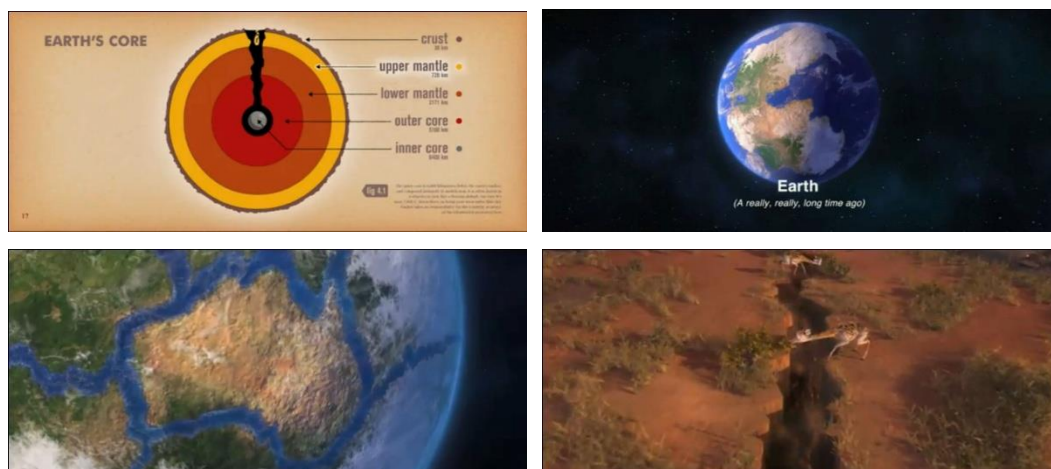
Figura 9 – Quadro extraído de Final Fantasy, dirigido por Hironobu Sakaguchi, Estados Unidos, Japão, 2001



Figura 10 - Quadro extraído de Procurando Nemo, dirigido por Andrew Stanton, Estados Unidos, 2003

A combinação da narrativa com a possibilidade de criação de mundos fantásticos, que aumentam a identificação com o público através da simplicidade de alguns traços, faz com que a narrativa animada se torne uma poderosa ferramenta para ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Um bom exemplo é o curta *Scratch e a Deriva Continental* produzido pela BlueSky (*A Era do Gelo, Rio, Robôs*) onde o famoso esquilo da série “*A Era do Gelo*” acaba caindo numa fenda, vai até o centro da Terra (Figura 10) e, ao correr por cima do núcleo, acaba por dividir toda a Pangeia (Figura 11) em continentes (Figura 12). Este pequeno curta se caracteriza como uma *gag* e pode proporcionar ao professor uma boa oportunidade para introduzir o tema das camadas geológicas da Terra e da deriva continental. Em outra sequência do filme, na separação dos continentes, uma rachadura passa exatamente entre algumas girafas de pescoço curto e os arbustos que elas estão comendo (Figura 13). No momento em que a rachadura se abre e as girafas se separam dos arbustos, seus pescoços esticam. O professor pode aproveitar, então, para fazer uma análise sobre a teoria dos caracteres adquiridos de Lamarck.



Figuras 11, 12, 13 e 14 – Quadros extraídos do curta *Scratch e a Deriva Continental*, dirigido por Steve Martino e Mike Thurmeier, Estados Unidos, 2010

Mas, tanto os curtas como outros filmes de grandes produtoras anteriormente citados, não foram criados com o objetivo de serem utilizados como ferramentas em sala de aula, e sim para entreter o espectador.

Procurando Nemo é um filme que tem em sua narrativa vários conteúdos de geografia e biologia marinha. John Lasseter, primeiro animador da Pixar e atual

CEO da Disney, comenta o seguinte sobre a produção de procurando Nemo no Documentário *Making Nemo*⁷:

“Eu sempre acreditei em pesquisa. Não importa qual seja o assunto, quanto mais pesquisar melhor, porque tudo fica mais fácil de acreditar quando é mesmo verdade.”

Para criar o universo do filme, os animadores fizeram cursos de mergulho, consultaram biólogos, livros sobre a vida aquática e toda uma série de recursos para que o fundo do mar de “Procurando Nemo” fosse identificável como um possível universo submarino animado, mas verossímil.

Este era o objetivo da produção. Conseqüentemente, o filme se torna um ótimo objeto de entretenimento, que também pode ser utilizado como ferramenta didática.

Mas e quando o objetivo da produção é ser uma ferramenta didática? É possível criar um objeto que seja uma narrativa que entretenha e ao mesmo tempo eduque? Quais os caminhos que essa produtora deve seguir? Que tipo de profissional ela deve ter em sua equipe para montar tal narrativa? Podemos tentar elaborar um caminho, uma proposta para realizar este tipo de produção?

⁷ Disponível em *Procurando Nemo – Edição Especial* – DVD nº 2, Disney/Pixar – 2003.