

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
ARTES VISUAIS – LICENCIATURA**

Neyvaldo Jorge do Nascimento Junior

***O Mangá e o Ensino de Artes Visuais: um estudo a partir de
Vagabond***

CAMPO GRANDE – MS
2025

Neyvaldo Jorge do Nascimento Junior

***O Mangá e o Ensino de Artes Visuais: um estudo a partir de
Vagabond***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Artes Visuais Licenciatura da
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como
parte dos requisitos para **obtenção** de título de
Licenciado em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Antonini Souza

CAMPO GRANDE – MS
2025

Ficha de Identificação elaborada pelo autor via Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFMS

Jorge do Nascimento Junior, Neyvaldo.

O Mangá e o Ensino de Artes Visuais: [manuscrito] : um estudo a partir de Vagabond / Neyvaldo Jorge do Nascimento Junior. - 2025.

110 f.

Trabalho de Conclusão de Curso - Artes Visuais, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2025.

Orientador: Paulo César Antonini de Souza.

1. Fenomenologia;. 2. Artes Visuais. 3. Educação. 4. História em Quadrinhos. 5. Composição. I. César Antonini de Souza, Paulo, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Neyvaldo Jorge do Nascimento Junior

O Mangá e o Ensino de Artes Visuais: estudos a partir de Vagabond.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Artes Visuais Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para obtenção de título de Licenciatura em Artes Visuais.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Ms. João Soares Rampi
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo TRF4 e implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como em outros setores administrativos da União.

Campo Grande, 25 de novembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração à minha mãe, **Creuza da Silva**, e ao meu padrasto, **Nery Correa de Oliveira**, pelo apoio constante e pela compreensão de que, mesmo entre dificuldades, minhas escolhas precisavam ser respeitadas. Esse era, de fato, o principal e único apoio de que eu precisava — mas não foi o único que vocês me ofereceram. Por isso, agradeço novamente.

Expresso minha gratidão ao meu orientador, **Paulo César Antonini de Souza**, por ter aceitado me orientar e confiado no meu projeto e ao grupo de **NINFA** (Núcleo de INvestigação de Fenomenologia em Arte) por ter acrescentado tanto na minha formação. Agradeço também aos professores **Nataniel dos Santos Gomes** e **João Soares Rampi**, pela inspiração; conhecer o trabalho e a pesquisa de vocês me impulsionou a seguir por este caminho de estudos sobre HQs e mangás.

Quem diria que passar tantas madrugadas lendo mangás e HQs influenciaria diretamente a escolha do tema que encerraria esta etapa da minha jornada acadêmica? Hoje percebo que esses momentos, que antes eram apenas lazer, se tornaram parte fundamental do percurso que trilhei até aqui.

Agradeço a todas as pessoas que me incentivaram — seja monetariamente ou psicologicamente — a seguir esse caminho: professores que tive durante o ensino fundamental, amigos que estiveram comigo nas madrugadas jogando e ouvindo meus relatos sobre como foi tão diferente mudar de um curso para outro.

Aos meus amigos, deixo meu sincero agradecimento. E, de modo especial, à **Ariely Olive Goellner de Melo**, que me acompanhou de perto e esteve ao meu lado nos últimos anos desta jornada.

Toda vez que me pergunto sobre o caminho que estou trilhando — se fiz a escolha certa ao fazer curvas nessa estrada — lembro-me das palavras de Withers, personagem do jogo *Baldur's Gate 3*: “*Se fosse possível enxergar antecipadamente todos os caminhos do destino, a mente certamente se quebraria. Por isso, alegra-te com o caminho escolhido — afinal, ele é o teu.*”

E é por isso que estou feliz. Foi passo a passo que construí meu percurso; cada acerto e cada erro me garantiram que eu me tornasse exatamente quem eu sou hoje. Este trabalho é apenas mais um avanço nessa longa trajetória.

RESUMO

Este trabalho investigou a potência educativa da linguagem dos mangás, com enfoque na obra *Vagabond*, de Takehiko Inoue, a partir de uma perspectiva fenomenológica. O objetivo foi compreender como a percepção sensível, o corpo e a espacialidade se articulam nas experiências de leitura visual e narrativa, considerando a hipótese de que o mangá pode ativar processos perceptivos e afetivos capazes de contribuir para a construção do conhecimento no campo da arte e da educação. Foram realizados estudos teóricos sobre percepção, corporeidade e composição visual, bem como a análise de trechos selecionados da obra. Também foram definidos os procedimentos de uma pesquisa hermenêutica-fenomenológica para investigar como os mangás poderiam ser utilizados no contexto educacional das artes visuais. Os resultados demonstraram que, além de ser possível aproximar os mangás de contextos pedagógicos — especialmente nas aulas de arte por meio de seus elementos visuais —, também é viável estabelecer aproximações temáticas, indicando o potencial dessa linguagem como recurso educativo.

Palavras chave: Fenomenologia; Artes Visuais, Educação, História em Quadrinhos, Composição

ABSTRACT

This study investigated the educational potential of manga language, focusing on *Vagabond* by Takehiko Inoue, from a phenomenological perspective. The aim was to understand how sensitive perception, the body, and spatiality intertwine within the experiences of visual and narrative reading, considering the hypothesis that manga can activate perceptual and affective processes capable of contributing to the construction of knowledge in the fields of art and education. Theoretical studies on perception, corporeality, and visual composition were conducted, along with the analysis of selected excerpts from the work. Hermeneutic-phenomenological research procedures were also defined to examine how manga could be used within the educational context of visual arts. The results demonstrated that, in addition to the feasibility of integrating manga into pedagogical contexts—especially in art classes through their visual elements—it is also possible to establish thematic connections, highlighting the potential of this language as an educational resource.

Keywords: Phenomenology; Visual Arts, Education, Comics, Composition

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mao Yanshou (CHN, atribuído ao séc. V, cópia da dinastia Tang). Admonitions of the Instructress to the Court Ladies. Tinta s/seda, 24,8 × 343,8 cm.....	19
Figura 2: John William Waterhouse (ENG, 1849-1917). Eco e Narciso, 1903. Óleo s/tela, 109,2 × 189,2 cm.....	23
Figura 3 e 4: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 1 – Shinmen Takezō. Mangá, 1998. Identificação das personagens.....	24
Figura 5: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 1 – Shinmen Takezō. Mangá, 1998. Takezō em pé no centro e Matahachi inclinado ao fundo.....	25
Figura 6: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 4 – O Bando Tsujikaze. Mangá, 1998. Representação de personagens do bando Tsujikaze.....	26
Figura 7: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 6 – Os dilemas de Hon'iden Matahachi aos 17 anos. Mangá, 1998. Matahachi finge ser Takezō.....	27
Figura 8: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 7 – Adeus, Takezō - Takezō procura por Matahachi.....	28
Figura 9: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 8 – A Vila Miyamoto. Mangá, 1998. Takezō encontra Otsu.....	29
Figura 10: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 12 – Takuan. Mangá, 1998. - Takuan confronta Takezō.....	31
Figura 11: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 21 – Um Lugar ao Sol. Mangá, 1998. - Takuan impede Takezō de se automutilar.....	33
Figura 12: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 21 – Um Lugar ao Sol. Mangá, 1998. - Otsu se junta novamente a Takezō e Takuan.....	34
Figura 13: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 35 – Distração. Mangá, 1998. - Takuan ensinando Musashi.....	35
Figura 14: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 38 –Deselegante. Mangá, 1998. - Inshun confronta Musashi.....	36
Figura 15: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 51 – Ficando Pra Baixo. Mangá, 1998. - Musashi questiona a própria percepção.....	37
Figura 16: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 51 – Ficando Pra Baixo II. Mangá, 1998. - In'ei treina Musashi.....	38
Figura 17: Itagaki Keisuke (JPN, 1957 -), BAKI-DOU, cap. 172 - Entretenimento. Mangá, 1998. - Musashi realizando um ataque em Baki.....	40
Figura 18: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). Vagabond, cap. 70 – Vida III. Mangá, 1998. Musashi contra atacando Hozoin Inshun.....	42
Figura 19: Kano Sadanobu (JPN, atrib.). Sekigahara Kassen Byōbu. Têmpera s/papel, biombo dobrável de seis painéis, aprox. 170 × 380 cm, c. 1620.....	46
Figura 20: Autor desconhecido (JPN). Tenkeisei (O Deus do Castigo Celeste). Masuda-ke-bon Jigoku-zōshi, Segundo Rolo das Pinturas do Inferno. Cores sobre papel, final do século XII. Nara, Museu Nacional de Nara, inv. 1106-1.....	47
Figura 21: Temas transversais.....	50
Figura 23: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). Fullmetal Alchemist, cap. 1 – “Os Dois Alquimistas”. Mangá, 2001. - Edward provoca Rose.....	57
Figura 24: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). Fullmetal Alchemist, cap. 1 – “Os Dois Alquimistas”. Mangá, 2001. Edward e Alphonse derrotam um subordinado de Cornello.....	58
Figura 25: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). Fullmetal Alchemist, cap. 1 – “Os Dois Alquimistas”. Mangá, 2001. - Alphonse alerta Rose sobre sua integridade física.....	59
Figura 26: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). Fullmetal Alchemist, cap. 3 – “A Cidade das	

Minas". Mangá, 2001. Alphonse conversa com um dos cidadãos.....	61
Figura 27: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). Fullmetal Alchemist, cap. 3 – “A Cidade das Minas”. Mangá, 2001. O Cidadão expõe sua visão acerca dos alquimistas.....	62
Figura 28: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). Fullmetal Alchemist, cap. 5 – “A Angústia dos Alquimistas”. Mangá, 2001. - Edward e Alphonse encontram Nina.....	63
Figura 29: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). Fullmetal Alchemist, cap. 5 – “A Angústia dos Alquimistas”. Mangá, 2001.- Edward confronta Shou Tucker.....	64
Figura 30: Pedro Américo (BRA, 1843–1905). A Batalha do Avaí, 1872–1877. Óleo s/tela, 600 × 1.100 cm. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), Rio de Janeiro.....	65
Figura 31: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. O grupo de heróis observa a chuva de meteoros.....	68
Figura 32: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. Frieren remarca o encontro para 50 anos no futuro.....	69
Figura 33: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020.(JP, 2023) - O grupo se separa	70
Figura 34: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Heiter e Himmel discutem sobre a natureza élfica.....	71
Figura 35: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Reencontro do grupo.....	73
Figura 37: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. (JP, 2023) - Última aventura de Himmel.....	75
Figura 38 : Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Funeral de Himmel.....	76
Figura 39 : Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. Frieren lamenta a morte de Himmel.....	77
Figura 40: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Frieren convida Eisen.....	78
Figura 41: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Eisen diz como percebe o tempo.....	79
Figura 42: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 3 – “Erva-da-Lua-Azul”. Mangá, 2020. - Fern reclama do comportamento de Frieren.....	82
Figura 43: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 8 – “Um Centésimo”. Mangá, 2020. - Reencontro do grupo.....	83
Figura 44 - Tiziano Vecellio (IT, 1490-1576). Alegoria da Prudência, 1550. Óleo s/tela, 75.5 × 68.4 cm.....	85
Figura 45: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). Frieren: Beyond Journey's End, cap. 8 – “Um Centésimo”. Mangá, 2020. - Eisen nota a mudança de Frieren...	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. O CORPO COMO ELO ENTRE O SENSÍVEL E O SENTIDO.....	12
1.1 Do ver ao compor pela percepção sensível.....	14
1.2 Ler com o corpo, perceber com o tempo.....	16
1.3 Do olhar sensível à experiência educativa.....	20
2. VAGABOND - DO CORPO QUE REAGE AO CORPO QUE HABITA.....	23
2.1 Ver, sentir, compreender em Vagabond.....	38
3. DO MANGÁ AO MUNDO VIVIDO - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	48
3.1 Transversalidade temática, aproximações através de paralelos.....	51
3.2 Análise de dados.....	52
3.2.1 A) Fullmetal Alchemist.....	54
3.2.2 B) Frieren: Beyond Journey's End.....	66
CONSIDERAÇÕES.....	88
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos (HQs), quadrinhos, arte sequencial ou nona arte - a depender de quem escreve sobre - sempre exercearam fascínio sobre mim pela forma como articulam elementos visuais e narrativos. Tradicionalmente, as HQs eram vistas como uma forma artística voltada exclusivamente ao entretenimento, como se observa na fala de Cecília Meireles, figura pública brasileira que se posiciona como detratora dos quadrinhos:

Ah! Tu, livro despretensioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, **sem figuras, sem extravagâncias**, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. (Meirelles, 1979, p. 28)

Essa declaração revela um contexto de exclusão das HQs como forma legítima de conhecimento, cenário que começa a se transformar a partir da década de 1990. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as HQs passaram a ser reconhecidas como expressões contemporâneas de linguagem. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada em 2018 menciona as HQs 30 vezes, distribuídas em cinco áreas do conhecimento. Dentre essas menções, sete referem-se ao estilo *graphic novel*, mas nenhuma delas menciona explicitamente os mangás.

Nos programas governamentais de incentivo à leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre 2006 e 2014 houve a inclusão dos quadrinhos, porém, na maioria das vezes, como adaptações de obras literárias já consolidadas, o que reforça sua posição secundária no campo da literatura e do ensino.

Os últimos anos revelam que a opinião de Cecília Meireles ainda ecoa na opinião geral sobre os quadrinhos, a opinião popular acaba por considerar quadrinhos uma linguagem infantil, e apesar de produções que revelam a presença de um aspecto cultural, estético e social importante, em ambiente acadêmico ainda é possível se deparar com estudiosos que associam quadrinhos a cultura de massa.

Essa postura revela uma resistência em reconhecer a linguagem dos quadrinhos em sua totalidade, conforme definida por McCloud como “[...] figuras justapostas ou outra sequência deliberada de imagens que contenham informações

e/ou produzam uma resposta estética para o espectador" (McCLOUD, 1993, p. 9).

Nesse sentido, este trabalho propõe destacar os mangás - quadrinhos japoneses que se enquadram nessa definição - como uma expressão artística e narrativa ainda pouco explorada no contexto educativo das artes visuais, muitas vezes por falta de repertório ou familiaridade dos professores com essa linguagem.

Para falar sobre os mangás, vale ressaltar que a importância de Osamu Tezuka como a principal figura para o surgimento dos mangás como é conhecido hoje em dia no Japão e seu movimento para o Ocidente, Sonya Maria Bibe Luyten discute que:

É difícil falar sobre mangá no Japão e no mundo sem fazer referência a Osamu Tezuka. Ele foi uma daquelas pessoas que entraram para a carreira certa, com a obra certa para o público certo no momento propício, formando um círculo perfeito. Muitos dos grandes desenhistas japoneses passaram pelo estúdio de Tezuka como aprendizes e depois seguiram seu próprio caminho.(Luyten, 2014, p. 4)

Outro impulso que fez com que os mangás alcançassem o público ocidental foi a criação dos animes, que geralmente adaptam essas histórias de mangás para o formato de animação, que colocou em destaque figuras como Hayao Miyazaki e formaram os pilares da cultura pop moderna japonesa

No Brasil, os mangás ganharam popularidade a partir dos anos 2000 (Ramos, 2012), tornando-se parte importante do consumo cultural entre as novas gerações. A grande demografia de descendentes japoneses, somados ao crescimento da cultura pop moderna japonesa resulta no lançamento de *Turma da Mônica Jovem*, que é destacado por Sonya Luyten como um grande sucesso que atraiu o público jovem brasileiro, que se tornaram os principais consumidores de quadrinhos.

Esse fenômeno cultural despertou o olhar da academia e considerando o aspecto multifacetado dessas obras, diversas áreas do conhecimento se propuseram a analisar os mangás, e através desse trabalho, busco contribuir com a perspectiva das artes visuais.

Entre os diversos mangás publicados nas últimas décadas, escolho falar sobre, *Vagabond*, de Takehiko Inoue, que destaca-se por sua profundidade filosófica, visual e simbólica. Inspirado no romance *Musashi*, de Eiji Yoshikawa, Inoue inicia sua serialização em 1998 na revista *Morning*, da editora Kodansha. A obra retrata a jornada de Miyamoto Musashi, um samurai que busca compreender o verdadeiro significado da força, atravessando uma trajetória marcada por confrontos

físicos e existenciais. Com *Vagabond*, Inoue se afasta do gênero esportivo - consagrado em sua obra anterior, *Slam Dunk* - para mergulhar em temas introspectivos, filosóficos e sensoriais, explorando com riqueza o universo dos samurais.

A narrativa de *Vagabond* ressoa com a noção de que o corpo não é um mero instrumento da razão, mas o meio primordial de interação com o mundo. Isso se alinha à proposta de uma educação sensível, que compreende o corpo como agente de percepção, experiência e conhecimento. Como afirma Merleau-Ponty: "A apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal" (Merleau-Ponty, 1999, p. 212).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal investigar como o mangá *Vagabond* pode ser utilizado como recurso didático para fomentar a percepção sensível e o reconhecimento do papel do corpo na construção do conhecimento. Além disso, busca investigar como os mangás podem ser utilizados no contexto das artes visuais em sala de aula apontando experiências e percepções sobre essa linguagem.

A abordagem adotada é hermenêutica-fenomenológica, articulando referencial teórico com análise da obra principal e gerando aproximação das outras obras com o contexto educacional e. Assim, o trabalho organiza-se em três capítulos: o primeiro apresenta os fundamentos teóricos da fenomenologia da percepção, com base nos escritos de Merleau-Ponty, Dondis e Ostrower; o segundo propõe uma leitura do mangá *Vagabond* à luz desses conceitos, identificando seus elementos estéticos e pedagógicos; o terceiro capítulo apresenta uma investigação sobre o uso dos mangás buscando compreender como essa linguagem pode ser aplicada no contexto escolar.

Ao final, com base nas análises realizadas, será proposto um projeto de curso¹ para o ensino de Artes Visuais voltado ao segundo ano do ensino médio. Durante o processo de escrita, foram utilizados recursos digitais de apoio, como o ChatGPT, para revisão textual e aprimoramento da coesão e da clareza argumentativa, sem prejuízo da autoria e da reflexão crítica.

¹ O projeto de curso para o Ensino de Artes Visuais consiste na elaboração, no âmbito do curso de Artes Visuais – Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS, de uma sequência didática composta por dez aulas, construída a partir do tema de pesquisa dos formandos e em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 1 (Brasil, 2009).

1. O CORPO COMO ELO ENTRE O SENSÍVEL E O SENTIDO

Historicamente, a tradição racionalista estabeleceu um modelo de conhecimento centrado na razão, frequentemente dissociado da experiência sensível. Em *Fédon* (Platão, 1991) e *República* (Platão, 2006), Platão apresenta o corpo como um obstáculo à alma para alcançar o verdadeiro conhecimento - que, para ele, reside no mundo das idéias, acessível apenas pela razão pura. O corpo, com suas paixões e desejos, é visto como fonte de erro, distração e aprisionamento, devendo ser controlado ou superado para que a alma se eleve à contemplação da verdade. Essa visão inaugura uma hierarquia entre corpo e mente que irá repercutir profundamente nas tradições filosóficas e científicas ocidentais.

Séculos depois, Merleau-Ponty (1999) nos lembra que Descartes reforça essa cisão ao afirmar, no *Discurso do Método* e nas *Meditações*, que a essência do ser está no pensamento - *cogito, ergo sum* -, compreendendo o corpo como uma máquina, uma substância distinta e separada da mente racional. O sujeito pensante cartesiano se constitui, portanto, como um ente desencarnado, capaz de observar o mundo de fora, como se a percepção não fosse mediada por seu corpo e história, mas por uma consciência transparente e objetiva. Essa separação entre sujeito e mundo, entre mente e corpo, cria as bases do paradigma dualista que ainda hoje permeia diversas áreas do conhecimento.

Essas concepções foram fundamentais para o desenvolvimento do pensamento ocidental, especialmente no campo das ciências, mas acabaram relegando o corpo a um papel secundário no processo de conhecer. A percepção sensível, de acordo com esse paradigma, foi por muito tempo considerada enganosa, sujeita a ilusões, e, portanto, pouco confiável como fonte legítima de conhecimento. Conhecer significava abstrair-se das contingências do corpo, aproximando-se de uma verdade ideal, imune à subjetividade.

Contudo, conhecemos o mundo não apenas pela razão, mas por estarmos encarnados nele. Corpo e mente não estão separados; formam uma unidade indissociável na experiência vivida. Só podemos habitar o mundo porque o corpo, enquanto sensível, já é parte integrante desse mundo - não somos observadores neutros, mas sujeitos perceptivos enraizados no espaço e no tempo. Como destaca Maurice Merleau-Ponty (1994, p. 16): "Nossas relações com o espaço não são as de um puro sujeito desencarnado com um objeto longínquo, mas as de um habitante do

espaço com seu meio familiar.” É por meio do corpo que o mundo se torna acessível, que os objetos ganham espessura e presença. O corpo não é um mero receptor de estímulos, mas um centro ativo de significação. Essa compreensão também é desenvolvida por Yi-Fu Tuan, que afirma:

Percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura. (Tuan, 2012, p. 4).

A partir dessas perspectivas, é possível afirmar que só conhecemos o mundo porque o habitamos com um corpo sensível. Entretanto, nem tudo é percebido de maneira direta. Ver, por exemplo, pode parecer um ato passivo: direcionamos o olhar, posicionamo-nos diante do objeto - mas, uma vez com os olhos abertos, não podemos simplesmente deixar de enxergar. Todos os objetos em nosso campo visual são, de fato, vistos. No entanto, apenas alguns são realmente percebidos. Há uma diferença entre captar luzes e formas com os olhos e integrar essas informações de maneira significativa à experiência vivida.

Nesse contexto, perceber é a dimensão ativa do olhar. Não se trata de registrar aspectos isolados da realidade, mas de organizar e atribuir sentido aos estímulos. Merleau-Ponty (2004) ilustra essa distinção ao refletir sobre a experiência perceptiva:

Se, depois de examinar o espaço, considerarmos as próprias coisas que o preenchem e consultarmos a esse respeito um manual clássico de psicologia, nele verificaremos que a coisa é um sistema de qualidades oferecidas aos diferentes sentidos e reunidas por um ato de síntese intelectual. Por exemplo, o limão é essa forma oval inflada nas duas extremidades, mais a cor amarela, mais o contato refrescante, mais o sabor ácido... Esta análise, contudo, nos deixa insatisfeitos, porque não vemos o que une cada uma dessas qualidades ou propriedades às outras e, entretanto, parece-nos que o limão possui a unidade de um ser. (Merleau-Ponty, 2004, p. 19).

Essa passagem revela que os objetos não nos aparecem como uma soma de qualidades sensoriais isoladas, mas como totalidades vividas. A unidade da coisa permanece oculta se a fragmentarmos em propriedades desconexas. Perceber é, então, mais do que receber estímulos: é uma operação encarnada, afetiva e simbólica, onde o corpo, a memória e a história pessoal participam da construção de

sentido. O limão não é apenas o que nossos sentidos captam; ele é, também, aquilo que evoca em nós - lembranças, hábitos culturais, relações subjetivas.

A percepção humana, assim, não é neutra. É atravessada por valores, afetos e referências culturais. O mundo sensível está impregnado de significados subjetivos que conectam o sujeito ao objeto de forma viva e íntima. Cada coisa percebida se entrelaça com nossa trajetória e com a maneira singular como habitamos o mundo. O corpo, nesse processo, funciona como um operador de sentido, sendo o lugar onde se entrecruzam natureza e cultura, biologia e linguagem. Por isso, não há conhecimento sem corpo, e não há percepção sem envolvimento.

1.1 Do ver ao compor pela percepção sensível

[...] disposição dos elementos básicos, mas também no mecanismo perceptivo universalmente compartilhado pelo organismo humano. Colocando em termos mais simples: criamos um design a partir de inúmeras cores e formas, texturas, tons e proporções relativas; relacionamos internamente esses elementos; temos em vista um significado. O resultado é a composição, a intenção do artista, do fotógrafo ou do designer (Dondis, 2015, p. 30).

De acordo com Donis A. Dondis (2015), a composição é uma síntese dos elementos que se apresentam aos sentidos com o significado que atribuímos a eles. No campo das artes, esse processo estabelece uma comunicação entre quem produz, o objeto produzido e o indivíduo que o percebe. Nesse fluxo, o corpo já é, por excelência, o protagonista - tanto no ato de perceber o mundo quanto no de compor. Ambos os atos são encarnados, manifestando-se porque atribuímos significados a eles.

Partindo de Dondis, que entende a composição como um arranjo perceptivo dotado de intenção e significado, é possível aprofundar essa discussão com o olhar de Fayga Ostrower (2001), cujas reflexões compreendendo ao assumir a percepção como um ato ativo, e não meramente passivo. O corpo é um centro sensível e interpretativo a partir do qual o mundo se torna percebido, e não há composição que não esteja atravessada por essa experiência, pois a:

[...] percepção é a elaboração mental das sensações, a percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos, articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos.

articula o nosso ser dentro do não ser. Nessa ordenação dos dados sensíveis estruturam-se os níveis do consciente; ela permite que, ao apreender o mundo, o homem apreenda também o próprio ato de apreensão, permitindo que, apreendendo, o homem comprehenda. (Ostrower, 2001, p. 12-13)

A percepção, portanto, não se limita a um contato direto com a realidade, mas envolve uma operação subjetiva que interpreta e organiza o mundo com base em referências internas, memórias, desejos e valores. Compor é, assim, um prolongamento da percepção - uma vez que, ao compor, projetamos aquilo que percebemos a partir de nossos próprios filtros sensoriais e afetivos.

Compreendo, assim, que toda composição é, em alguma medida, um testemunho da experiência perceptiva de um corpo. Esse processo é fundamental para a constituição do sentido, pois nos leva a destacar certos aspectos em detrimento de outros, criando padrões, relações e composições que dialogam diretamente com nosso repertório. A composição é, portanto, a forma visual do pensamento sensível, na qual corpo, percepção e expressão se entrelaçam.

Ao invés de captar o real de forma crua, a percepção se dá como uma organização ativa da experiência, onde o corpo - como instância perceptiva - seleciona, filtra e interpreta os estímulos com base em sua história e na interação com o meio. Dessa forma, a composição emerge como resultado dessa organização sensível, sendo inseparável da corporeidade do sujeito que vê, sente e age no mundo. É no encontro entre percepção e corpo que o sujeito forma o mundo, pois é o corpo que sente, se afeta e projeta sentido nas coisas. Logo, ao pensar em práticas formativas, considero essencial percebermos o potencial do corpo como centro da percepção e da produção de sentido.

Observo essa relação entre percepção, corpo e composição se manifestar em *Vagabond*, especificamente, porque Miyamoto Musashi existiu como figura histórica dentro da trajetória do Japão. Eiji Yoshikawa, escritor do romance original, compôs sua obra a partir de suas próprias percepções sobre a figura de Musashi - o que só é possível porque, como sinaliza Dondis (2015), entre o significado geral, o estado de espírito ou ambiente da informação visual e a mensagem específica, existe um outro campo de significado: a funcionalidade.

No caso dos objetos que são criados para servir a um propósito - como roupas, casas ou entalhes, e nesse caso o mangá - , a mensagem contida neles não é secundária, mas reveladora. Segundo Dondis (2015, p. 30), nossa compreensão

de uma cultura depende do estudo do mundo que seus membros construíram e das obras que criaram. E é nesse ponto que a obra de Takehiko Inoue, *Vagabond*, se coloca como campo para a análise.

Takehiko Inoue compôs a obra com um propósito que extrapola a simples adaptação de uma narrativa. *Vagabond* é, externamente, uma obra que parte da percepção de um corpo encarnado - o de Inoue -, e internamente em sua narrativa, retrata a busca, através do corpo do personagem, por um estado de consciência e invencibilidade. Nesse sentido, a obra se constrói como um campo de significações que emerge tanto no plano externo - no diálogo entre três sujeitos: o Musashi histórico, Yoshikawa que o reescreve ficcionalmente, e Inoue que o interpreta visualmente - quanto internamente, na jornada do próprio Musashi em direção à consciência de si. Essa consciência não nasce isolada, e isso se evidencia quando Merleau-Ponty aponta que:

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (Merleau-Ponty, 1999, p. 18).

O autor, o personagem e o leitor se colocam em relação por meio do corpo, da imagem e da experiência, em uma relação que revela o espírito da obra, ao confrontar consigo mesmo o corpo e o espírito dos outros - adversários, mestres. Assim, tanto a composição visual quanto a jornada do sujeito são atravessadas por um corpo que sente, interpreta e cria. É nesse entrelaçamento que arte, percepção sensível e existência se encontram. A composição deixa de ser apenas uma organização formal, e se revela como testemunho sensível de um corpo que experimenta o mundo - e que, por meio da arte, o transforma em linguagem.

1.2 Ler com o corpo, perceber com o tempo

Para entender uma obra de arte, é fundamental encará-la inicialmente como um todo. Antes mesmo de identificarmos elementos específicos, a composição total já nos faz uma afirmação que não pode ser ignorada: o que está acontecendo? Qual é o clima das cores? Qual a dinâmica das formas? Buscamos então um assunto, uma chave interpretativa que relate todos os aspectos da obra. Caso haja um tema, procuramos nos instruir ao máximo sobre ele, pois nada do que o artista coloca em seu

trabalho pode ser negligenciado impunemente pelo observador. A partir dessa compreensão geral e guiados pela estrutura total da obra, passamos a reconhecer as características principais e a explorar como elas influenciam os detalhes subordinados. Gradualmente, toda a riqueza da obra se revela e toma forma, à medida que nos abrimos para percebê-la em sua totalidade. (Arnheim, 2005 p. 15-16).

Como se observa, para compreender uma obra de arte, é necessário, antes de tudo, vivenciá-la como um todo sensível. Rudolf Arnheim (2005) afirma que a totalidade da composição oferece ao observador uma afirmação imediata, anterior à análise de qualquer detalhe.

A forma, a cor, o ritmo interno e o tema se impõem como uma estrutura integrada, acessada não apenas intelectualmente, mas por meio da percepção corporal. Esse gesto inicial de apreensão global é um primeiro exercício de percepção sensível, onde o corpo se engaja ativamente no ato de perceber.

Isso se aplica com clareza a linguagens visuais estáticas, como a pintura, o desenho ou a fotografia. Nessas formas, o conjunto da obra se apresenta de modo simultâneo ao olhar: é possível abarcar sua totalidade em um único instante perceptivo, mesmo que a compreensão exija tempo e atenção.

A relação de significado emerge no contato direto com a imagem, a partir do modo como ela nos afeta com suas formas, texturas e composições. A *experiência estética*, então, nasce dessa presença da obra diante do observador - uma presença que convida ao olhar atento, à escuta silenciosa e à imersão contemplativa.

A partir de Merleau-Ponty, podemos entender a estética como o modo de contato imediato e entrelaçado entre o sujeito e o objeto - ou entre o corpo e a obra que passa primeiramente pelos sentidos. O corpo, nesse contexto, não é apenas um mediador, mas onde se ocorre a percepção, o lugar a partir do qual o mundo se revela. Já o mundo, por sua vez, é o campo no qual estamos imersos e com o qual nos engajamos de forma ativa e encarnada.

Assim, a experiência estética, envolveria a compreensão do mundo antes mesmo de refletir sobre ele, é esse contato entrelaçado entre o corpo que sente, e aquilo que será sentido. A imagem, nesse contexto, apresenta uma constelação de elementos que coexistem no espaço visual, e é o olhar que percorre e organiza esse campo a partir de seus próprios esquemas perceptivos.

O corpo do observador se movimenta, regula a distância, o foco, a atenção - em uma reciprocidade entre imagem e corpo pela qual o sentido começa a emergir.

Merleau-Ponty (2004) afirma, em analogia à *física relativa*, que posições distintas no espaço implicam perspectivas diferentes: um observador absoluto é fisicamente impossível - logo, também o é uma leitura absoluta da obra.

Figura 1: Mao Yanshou (CHN, atribuído ao séc. V, cópia da dinastia Tang). *Admonitions of the Instructress to the Court Ladies*. Tinta s/seda, 24,8 × 343,8 cm.



Fonte: Wikipedia, 2025

A Figura 2, pintura em rolo (*handscroll*) exige que o observador desenrole progressivamente a imagem, vendo apenas um trecho por vez. A narrativa visual é construída ao longo do movimento, como num storyboard: uma sucessão de cenas com sentido ético, simbólico e formal. O corpo do observador participaativamente da experiência, e o gesto de ver também é um gesto de produzir sentido - como afirma Merleau-Ponty.

Do mesmo modo, quando lidamos com os mangás ou outras narrativas gráficas -, a percepção se dá de forma processual. A totalidade da obra não está disponível de imediato, mas se constrói conforme o leitor percorre, com seu corpo e sentidos, a sequência de quadros. Como define McCloud (1993), ao falar sobre a linguagem dos quadrinhos, o *sentido emerge da juxtaposição deliberada de imagens*: cada quadro possui uma unidade expressiva, mas só se realiza plenamente na relação com os anteriores e os posteriores.

Essa estrutura sequencial do Mangá, exige que repensemosemos como a percepção sensível opera nesse formato. O corpo do leitor está implicado não só no ato de ver, mas no ritmo com que avança, nas pausas e silêncios, na disposição gráfica da página.

Há uma coreografia perceptiva em que tempo e espaço se entrelaçam na construção do significado. A leitura não é imposta como no cinema - o leitor controla o tempo, e isso exige uma atenção responiva e sensível: a percepção se torna participativa e singular e o leitor decide onde deter-se, retornar, acelerar.

Sob uma perspectiva fenomenológica, esse processo confirma que o conhecimento não é puramente racional ou separado do corpo, mas emerge do contato encarnado com o mundo. A leitura de um mangá, portanto, é mais que decodificar imagens e textos: é um percurso sensível e temporal, onde o corpo participa ativamente da construção do sentido. Merleau-Ponty (1994) já dizia que perceber é aprender a ver - e ver é modificar o esquema corporal diante do mundo.

Nesse tipo de linguagem, os conceitos apontados por Arnheim - equilíbrio, forma, movimento, espaço e dinâmica - também se aplicam. Eles não se limitam à composição individual de um quadro, mas estruturam a narrativa como um todo. O leitor precisa perceber tanto os detalhes quanto as relações entre as partes, desenvolvendo sensibilidade ao ritmo visual e à articulação simbólica das imagens.

Além disso, o mangá desafia a linearidade tradicional da leitura. Muitos elementos visuais dialogam entre si de forma transversal, e o tempo narrativo é manipulado graficamente: quadros maiores podem desacelerar o ritmo, silêncios visuais criam suspensão, cortes abruptos provocam rupturas que intensificam o aspecto emocional. Cada leitura torna-se única, marcada por escolhas perceptivas e afetivas do leitor, que regula o tempo da narrativa conforme sua própria experiência. Essa ideia pode ser expandida a partir da perspectiva de Arnheim (2005), que discute o papel das forças perceptivas na leitura visual.

Resumindo, da mesma forma que não se pode descrever um organismo vivo por um relatório de sua anatomia, também não se pode descrever a natureza de uma experiência visual em termos de centímetros de tamanho e distância, graus de ângulo ou comprimentos de onda de cor. Estas medições estáticas definem apenas o "estímulo", isto é, a mensagem que o mundo físico envia para os olhos. Mas a vida daquilo que se percebe - sua expressão e significado - deriva inteiramente da atividade das forças perceptivas. Qualquer linha desenhada numa folha de papel, a forma mais simples modelada num pedaço de argila, é como uma pedra arremessada a um poço. Perturba o repouso, mobiliza o espaço. O ver é a percepção da ação.(Arnheim, 2005 p. 8-9).

Desse modo, em uma narrativa visual como o mangá, o autor pode criar forças que influenciam nossa percepção. Portanto, o ato de perceber não é passivo:

nossas próprias escolhas perceptivas estabelecem uma relação única com a obra, constituindo, assim, a nossa experiência.

Por fim, compreender a leitura de uma narrativa gráfica como experiência sensível é reconhecer sua complexidade. Trata-se de um engajamento visual, tátil, emocional e temporal, no qual o leitor participa com sua atenção encarnada. As pausas, os vazios, os silêncios e o ritmo visual mobilizam o olhar, mas também os afetos. Assim, a leitura se torna um espaço vivo de experiência - um campo fértil para processos educativos não formais, onde o conhecimento emerge da relação direta, sensível e significativa com a obra.

1.3 Do olhar sensível à experiência educativa

Até o momento, abordei sobre as diferentes partes dessa relação: o leitor, dentro de seu processo de perceber a obra através do corpo; o autor, e o papel de seu corpo na hora de compor e se relacionar com a obra; e a forma como o leitor interage com a disposição do formato da obra (manga, imagens sequenciais). Nesse sentido, vale agora trazer à tona aquilo que emerge da conexão entre essas partes: a construção de conhecimento por meio de processos educativos.

Autores como Maria Waldenez de Oliveira, Luiz Gonçalves Junior, Aida Victoria Garcia-Montrone e Ilza Zenker Joly (2014) apontam para o potencial educativo presente nas experiências que se desenrolam a partir das relações cotidianas. Segundo elas e ele::

Os sujeitos interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra - ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita. Isso serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens (Oliveira;Gonçalves;Garcia-Montrone;Joly, 2014, p. 9-10).

Essa definição abrange também os saberes adquiridos por meio de leituras que não necessariamente possuem fins pedagógicos, mas que, através dos temas principais e subjacentes, somados à nossa percepção e reflexão, são capazes de transformar nossa forma de experienciar o mundo. Essa transformação parte do aperfeiçoamento do olhar, que só pode ser obtido por meio da experiência vivida. E

essa experiência, segundo Jorge Larrosa-Bondía, exige uma postura contrária à velocidade cotidiana:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa-Bondía, 2002, p. 25).

Considerar tudo isso ao ler uma obra é se abrir para a experiência do outro. Não somos capazes de vivenciar com o corpo do outro, mas criamos uma relação de respeito aos seus pontos de vista - o que já constitui, em si, uma prática formativa. Contudo, apesar desse potencial, ainda se traz pouco desse tipo de leitura sensível para os espaços acadêmicos.

Por diferentes razões - desde questões de *status* cultural até barreiras institucionais -, obras como os mangás muitas vezes não são reconhecidas como fontes legítimas de aprendizagem. Essa postura, no entanto, perde a oportunidade de valorizar não só as potências pedagógicas desses suportes, mas também de abrir o olhar para culturas outras.

Mangás, por exemplo, geralmente produzidos no Japão, carregam em sua forma e conteúdo uma visão de mundo que pode entrar em diálogo com os saberes construídos em nosso território nacional. Esse encontro entre experiências distintas amplia o horizonte do leitor e oferece caminhos para pensar a formação de si e a percepção do outro em contextos não escolares.

Um exemplo disso pode ser observado quando olhamos para obras de arte que tematizam mitos - como “Eco e Narciso” (1903), de John William Waterhouse (Figura 2). À primeira vista, trata-se de uma pintura inspirada na mitologia greco-romana, mas ao nos demorarmos sobre a imagem e relacioná-la à nossa vivência, podemos acessar temas como vaidade, solidão, desejo de ser visto, relações não correspondidas e a busca por si mesmo.

Essa leitura subjetiva não está no manual, mas se constrói no cruzamento entre obra e experiência. Assim, observando uma obra de arte, somos também observados por ela, e nessa troca silenciosa, algo se transforma. Não é necessário

que haja uma finalidade pedagógica explícita - o que importa é a possibilidade de perceber, relacionar, refletir e, com isso, aprender.

Quando esse mesmo olhar é projetado sobre contextos contemporâneos, o gesto interpretativo se renova. A imagem de Narciso curvado sobre o reflexo da própria face pode ser lida hoje como um comentário visual sobre a cultura das redes sociais, marcada pela necessidade de auto exposição e validação.

Figura 2: John William Waterhouse (ENG, 1849-1917). Eco e Narciso, 1903. Óleo s/tela, 109,2 x 189,2 cm.



Fonte: Google Arts, 2025

A figura de Eco, por sua vez, que repete sem ser ouvida, pode representar subjetividades silenciadas ou o ruído de vozes que não encontram escuta. Ao trazer essas camadas para a leitura da obra, o sujeito não apenas comprehende o mito, mas cria relações novas com os dramas do presente. Esse tipo de leitura, enraizada na sensibilidade e na experiência vivida, é educativa porque permite construir sentido em diálogo com o tempo, o corpo e a cultura.

É a partir desse mesmo gesto que se abre o caminho para pensar o mangá *Vagabond* como obra potencialmente educativa. *Vagabond* mesmo não inserido em uma tradição narrativa e cultural brasileira, *Vagabond* carrega em sua visualidade, ritmo e construção de personagem e uma possibilidade de formar o olhar, sensibilizar o corpo e ativar modos de escuta e contemplação que escapam ao ensino tradicional. Assim, ao analisarmos essa obra sob a luz da percepção sensível e de seu potencial pedagógico, essa experiência estética tornar-se também uma experiência de si e do outro, da qual podem emergir processos educativos.

2. VAGABOND - DO CORPO QUE REAGE AO CORPO QUE HABITA

Considerando as reflexões sobre a percepção encarnada e a centralidade do corpo como mediador do conhecimento e da experiência, este capítulo propõe uma análise da narrativa de *Vagabond* a partir das relações entre seus personagens. esses encontros se revelam como expressões sensíveis de intenções, conflitos e transformações internas, onde o corpo - em sua expressividade, postura e presença - participa ativamente da construção da narrativa. Assim, busca-se compreender como os vínculos entre os personagens não apenas movem a trama, mas também revelam modos distintos de estar no mundo, alinhando-se à perspectiva fenomenológica.

A apresentação inicial de Shinmen Takezō e Matahachi Hon'iden (Figura 3 e 4) como sobreviventes da Batalha de Sekigahara² (Inoue, 1998) já estabelece uma dicotomia fundamental: dois corpos que experienciam o mesmo mundo de maneiras distintas. Nesse sentido, Merleau Ponty discorre que

Nosso corpo é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio, Nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora, repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático.(Merleau-Ponty, 1999, p. 214).

Figura 3 e 4: Takehiko Inoue (JPN, 1967). *Vagabond*, cap. 1 – Shinmen Takezō. Mangá, 1998. Identificação das personagens.



Fonte: *Vagabond*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2014.

² A Batalha de Sekigahara, ocorrida em 21 de outubro de 1600, foi um confronto decisivo no Japão feudal, marcando o fim do período Sengoku. Travada entre as forças lideradas por Tokugawa Ieyasu e uma coalizão de clãs leais ao clã Toyotomi, resultou na vitória de Ieyasu e na unificação do Japão sob seu comando, culminando na fundação do xogunato Tokugawa, que perduraria até 1868.

Quando observamos a maneira como Takezō se move - com uma agressividade primal, atacando antes de dialogar - percebemos um corpo que ainda age segundo esquemas motores antigos, impulsivos, enraizados em uma luta pela sobrevivência. Já Matahachi, por sua vez, revela um corpo retraído, tensionado, dominado por um conflito interno entre medo e desejo de grandeza. A oposição entre os dois não é apenas comportamental, mas expressa formas distintas de perceber e se posicionar diante do mundo (Figura 5).

Figura 5: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 1 – *Shinmen Takezō*. Mangá, 1998. Takezō em pé no centro e Matahachi inclinado ao fundo.



Fonte: *Vagabond*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2014.

Essa oposição não é meramente comportamental - Yi-Fu Tuan descreve como Topofilia o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. É um conceito difuso, mas concreto como experiência pessoal. (Tuan, 1980, p. 107).

Takezō, diferente de Matahachi, foi criado nas montanhas, ainda que próximas ao vilarejo. Esse ambiente hostil, no qual aprendeu a sobreviver, tornou-se seu lar. Há uma conexão tátil e emocional entre seu corpo e o espaço: como escreve

Tuan, mais permanentes e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o locus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida (Tuan, 1980, p. 108). Quando surpreendidos por um guerreiro inimigo (Cap. 1), suas reações corporais sintetizam essa diferença: Takezō se projeta para a frente como extensão de sua espada; Matahachi congela, tornando-se vítima da ameaça.

O **Bando Tsujikaze** (Figura 6), como primeiro antagonista coletivo, funciona como espelho deformado da percepção de Takezō. Seus membros - particularmente o líder - encarnam a mesma lógica de hostilização do outro, sem qualquer resquício de humanidade. Nesse momento, Takezō e Matahachi tinham sido resgatados por Okō e Akemi, ladrões de espólios de guerra.

Figura 6: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 4 – *O Bando Tsujikaze*. Mangá, 1998. Representação de personagens do bando Tsujikaze.



Fonte: *Vagabond*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2014.

Na cena do ataque à família de Akemi, a violência é representada visualmente como pura carnificina: corpos sem rostos, reduzidos a alvos e Akemi afirma que ambos parecem crianças brincando. Essa experiência radicaliza a percepção de Takezō, pois até para figuras violentas e sem humanidade, Takezō é considerado um demônio, e isso acaba confirmando sua visão do mundo como espaço hostil.

Matahachi é apresentado em contraste após o combate, e que, por sua vez, vive o paradoxo do corpo que nega a si mesmo: ao se apropriar do nome de Takezō durante uma noite para seduzir Okō (Cap.6), ele não apenas trai sua prometida, mas finge ser alguém que não é, tornando-se fantasma de uma identidade que seu corpo nunca poderá habitar (Figura 7).

Figura 7: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 6 – Os dilemas de Hon'iden Matahachi aos 17 anos. Mangá, 1998. Matahachi finge ser Takezō



Fonte: *Vagabond*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2014.

O segundo ataque do bando acaba separando Takezō e Matahachi, não só perceptivamente, mas também fisicamente. Sua fuga durante o ataque final do Bando Tsujikaze é a consumação dessa negação - enquanto Takezō luta, Matahachi desaparece, seu corpo escolhe não ocupar aquele espaço de conflito e se aproveita da situação vulnerável de Okō, que a partir desse momento se torna sua nova esposa (Figura 8).

Figura 8: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 7 – Adeus, Takezō - Takezō procura por Matahachi



Fonte: *Vagabond*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2014.

Takezō retorna para um lugar onde espera ser aceito. No entanto, Takezō é confrontado por duas percepções opostas: a de Otsū, amiga de infância que não o

recebe com violência, e o encontro com a mãe de Matahachi, que, por sua vez, despreza o protagonista e faz de tudo para que ele seja eliminado, pois, em seu discurso, a vila seria melhor sem ele.

A relação com Otsū introduz a primeira *fissura* nesse sistema perceptivo. Quando ela o reconhece não como "demônio", mas como Takezō da infância (Cap. 8), há um momento de hesitação: seu corpo, acostumado a reagir com violência, pausa diante do olhar que não o reduz a um objeto de ódio (Figura 9).

Figura 9: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 8 – A Vila Miyamoto. Mangá, 1998. Takezō encontra Otsū



Fonte: *Vagabond*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2014.

Na relação entre Otsu e Takezō, revela-se uma possibilidade de transformação perceptiva que vai além da aparência ou do comportamento imediato. Merleau-Ponty afirma que a partir do momento em que a existência se concentra e se engaja em uma conduta, ela cai sob a percepção. [...] Da mesma maneira,

quando digo que conheço alguém ou que o amo, para além de suas qualidades, eu viro um fundo inesgotável (1999, p. 485).

Otsu, ao se relacionar com Takezō, não se limita a ver nele o jovem agressivo e impulsivo que todos temem. Seu olhar atravessa as camadas visíveis da conduta, alcançando esse “fundo inesgotável” - aquilo que ainda não se realizou, mas que está em potência no ser. É nesse reconhecimento profundo, sensível e pré-reflexivo que se abre espaço para a mudança: o modo como Takezō é percebido por Otsu começa a operar também como um espelho, permitindo que ele próprio vislumbre outras formas de existir.

Figura 10: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 12 – *Takuan*. Mangá, 1998. - *Takuan* confronta Takezō



Fonte: *Vagabond*. Vol.2. São Paulo: Editora Panini, 2014.

Essas relações iniciais estabelecem o que será o ponto da transformação de Takezō em Musashi: a passagem de um corpo que ocupa espaço para um corpo que habita o mundo. Cada encontro - com a violência do Bando, com o desprezo da mãe de Matahachi, com a fragilidade de Otsū - é um desafio à sua percepção, preparando o terreno para a intervenção decisiva de Takuan Sōhō (Figura 10), um monge que passava pela área.

A relação entre Takezō e o monge Takuan em *Vagabond* representa um ponto de virada fundamental na narrativa, marcando a transição do protagonista de uma existência guiada por impulsos violentos para um começo de autoconsciência.

Takuan é introduzido como figura contrastante com todos os outros personagens que Takezō encontra. Enquanto a maioria reage com medo ou hostilidade, o monge mantém uma postura desconcertante, comparando Takezō a um gato - aparentemente forte, mas essencialmente frágil (Cap.12). Essa observação revela a contradição central no comportamento de Takezō: sua agressividade mascara uma profunda vulnerabilidade existencial. Quando Takuan afirma que "o fato de armar o espírito contra qualquer pessoa mostra que você é apenas um medroso", ele expõe a natureza defensiva e reativa da violência de Takezō.

A perseguição pelos soldados e por Kouhei Tsujikaze precipita a primeira crise existencial de Takezō. Pela primeira vez, ele questiona o sentido de sua vida: "Vivi quase 17 e tudo pra quê?" (Cap.13, p. 16) Esse momento de reflexão marca o início do desmantelamento de sua visão de mundo até então imutável.

Paralelamente, a intervenção de Otsū introduz um elemento crucial na transformação de Takezō. Diferente dos outros, ela não vê Takezō como ameaça, mas como pessoa. Seu abraço inesperado provoca uma reação incomum: Takezō se desarma, tanto literal quanto emocionalmente. Takuan observa astutamente que "Otsū é a verdadeira pessoa mais forte aqui", destacando que a força genuína reside na capacidade de enxergar além das aparências e estabelecer conexões humanas autênticas.

Durante seu cativeiro, Takezō é confrontado com visões opostas de si mesmo: o constante ódio da mãe de Matahachi por Takezō ter retornado sem o seu filho, a compaixão de Otsū e a ameaça de Tsujikaze Tenma. Esse confronto o leva a refletir sobre suas origens - o abandono materno, a violência paterna - e como desenvolveu sua "carapaça" de invencibilidade como mecanismo de sobrevivência.

Sua crise culmina em tentativas de autoflagelação e no choro, atos de profunda vulnerabilidade que sinalizam o colapso de suas defesas psicológicas (Figura 11).

Figura 11: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 21 – *Um Lugar ao Sol*. Mangá, 1998. - Takuan impede Takezō de se automutilar



Fonte: *Vagabond*. Vol. 2. São Paulo: Editora Panini, 2014.

Takuan guia esse processo com a enigmática afirmação: "Não há luz para quem não conhece a escuridão." Essa máxima encapsula a jornada de autoconhecimento que Takezō inicia - somente ao confrontar suas próprias sombras ele pode começar a vislumbrar novas possibilidades de existência. A aproximação de Otsū, justamente no momento em que Takuan pronuncia essas palavras, simboliza a conexão entre autoconhecimento e abertura ao outro (Figura 12).

Figura 12: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 21 – *Um Lugar ao Sol*. Mangá, 1998. - Otsu se junta novamente a Takezō e Takuan



Fonte: *Vagabond*. Vol. 2. São Paulo: Editora Panini, 2014.

A transição de Takezō para Musashi pode ser compreendida, sob uma ótica fenomenológica, como uma profunda reorganização de seu esquema corporal - não apenas no sentido de uma mudança comportamental, mas de um novo modo de estar no mundo.

Antes da transformação, Takezō reagia impulsivamente às ameaças, como se seu corpo existisse apenas para o combate, operando numa lógica de defesa absoluta. Seu corpo “não percebia - apenas reagia”, como forma de blindagem diante de qualquer afetação. Merleau-Ponty afirma que o esquema corporal é uma maneira de o corpo estar no mundo, uma maneira de assumir uma situação, e ela reside não na ideia, mas no movimento e na intenção motora (Merleau-Ponty, 1999, p. 145). Isso significa que o corpo não é apenas um receptáculo de estímulos, mas um

sujeito perceptivo que se projeta intencionalmente no espaço vivido. Quando Takezō se torna Musashi, essa corporeidade antes fechada e defensiva se abre ao mundo de forma mais sensível e situada, sinais de que o esquema corporal foi ressignificado e passa a expressar uma nova existência.

Quatro anos depois, Musashi reencontra Takuan. Durante esse novo encontro, o monge o desafia para um duelo. Musashi, confiante, afirma ter crescido e diz que poderia vencê-lo usando apenas um galho. No entanto, ao ouvir Takuan pronunciar o nome de Otsū, Musashi se distrai, e o monge aproveita para atacá-lo, derrotando-o. Esse episódio revela que Musashi havia voltado a se tornar arrogante, e a derrota o faz perceber sua recaída.

Esse momento funciona como mais um ponto de inflexão e aprendizado. Ao final do duelo, Takuan oferece a Musashi um novo ensinamento (Figura 13) - desta vez, sobre a percepção e a verdadeira visão. Trata-se de mais um passo na jornada em que Musashi precisa não apenas dominar a espada, mas sobretudo a si mesmo.

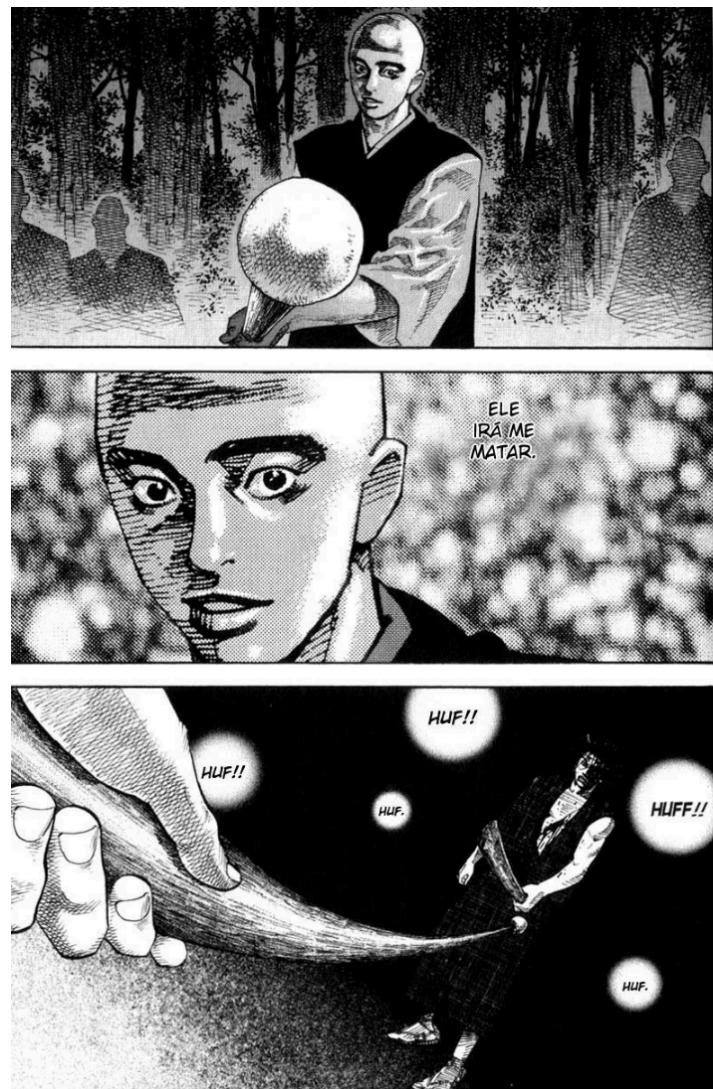
Figura 13: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 35 – *Distração*. Mangá, 1998. -Takuan ensinando Musashi



Fonte: *Vagabond*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2014.

Musashi não entende o que Takuan diz naquele momento, mas sua lição se torna valorosa quando o protagonista segue em direção ao templo onde fica Hozoin Inshun, considerado um prodígio - alguém que jamais seria derrotado em combate. Essa reputação fazia com que as pessoas se afastassem dele, criando uma barreira perceptiva que reforçava sua própria crença: faltava-lhe algo para alcançar a iluminação, uma batalha até a morte, experiência que Musashi sempre enfrentara. O paradoxo residia no fato de que ninguém parecia capaz de oferecer essa ameaça real a Inshun (Figura 14).

Figura 14: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 38 –Deselegante. Mangá, 1998. - Inshun confronta Musashi



Fonte: *Vagabond*. Vol. 4. São Paulo: Editora Panini, 2014.

No primeiro duelo entre ambos, Musashi experimenta algo inédito: o medo durante o combate. Ao se afastar do confronto, reconhece explicitamente sua

inferioridade frente a Inshun. Esse medo, que toma conta de seu corpo, torna-se o catalisador para uma revelação crucial - a percepção de sua própria fragilidade. Nesse momento, Musashi é obrigado a abdicar de seu ego e reconhecer que sua percepção sobre si mesmo talvez não estivesse correta (Figura 15).

Figura 15: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 51 – Ficando Pra Baixo. Mangá, 1998. - Musashi questiona a própria percepção



Fonte: *Vagabond*. Vol. 6. São Paulo: Editora Panini, 2014.

O desenvolvimento dessa narrativa toma novo rumo quando Musashi encontra In'ei, mestre de Inshun, que decide utilizá-lo como instrumento pedagógico para seu discípulo. In'ei demonstra plena consciência dos riscos: caso Musashi vença, significará a morte de seu aprendiz. Suas instruções a Musashi são claras - deve trabalhar com o que já possui, desenvolvendo potencial que talvez lhe permita superar Inshun (Figura 16).

Figura 16: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 51 – Ficando Pra Baixo II. Mangá, 1998. – In’ei treina Musashi



Fonte: *Vagabond*. Vol. 6. São Paulo: Editora Panini, 2014.

Musashi retira-se então para a floresta, dedicando-se a dias intensos de treinamento e reflexão. Seu objetivo central torna-se compreender verdadeiramente aquele que o derrotara, contrastando com sua postura inicial no primeiro duelo, quando preocupava-se apenas com demonstrações de força própria. Nesse período de recolhimento, ocorre uma mudança qualitativa na sua percepção: ele passa a captar o oponente e a si mesmo não apenas por meio de reações, mas por um modo de conhecimento mais sutil e interior. Como observa Fayga Ostrower,

O que caracteriza os processos intuitivos e os torna expressivos é a qualidade nova da percepção. [...] Ambas, intuição e percepção, são modos de conhecimento, vias de buscar certas ordenações e certos significados. [...] Ocorre numa espécie de introspecção que ultrapassa os níveis comuns

de percepção, tanto assim que o intuir pode dar-se a nível pré-consciente ou subconsciente.(Ostrower, 2001, p.57).

Essa percepção intuitiva é justamente o que Musashi começa a desenvolver em sua preparação: uma atenção não apenas ao mundo externo, mas a uma realidade interna ainda não plenamente consciente, que reformula os dados da experiência e torna possível uma nova forma de presença no combate. O prelúdio do segundo combate é marcado pela observação reveladora de Inshun, que ao reencontrar Musashi comenta não ter percebido anteriormente sua "grandeza".

Essa afirmação parece transcender a dimensão física, apontando para a transformação perceptiva de Musashi - que agora se apresenta no combate sem a projeção agressiva de seu espírito, livre da sede de sangue que antes o movia. Durante esse segundo embate, Musashi alcança um entendimento fundamental: para verdadeiramente ver, é necessário estar plenamente presente no momento.

Essa percepção ativa permite-lhe observar elementos que normalmente passariam despercebidos - um exercício de atenção total ao que o circunda. Nesse sentido, como observa Dondis, ver é um processo de seleção. É uma ação deliberada e intencional, e não uma reação mecânica a estímulos (Dondis, 2003, pg.31), e o olhar de Musashi já não é o do guerreiro instintivo que ataca por sobrevivência, mas o de alguém que escolhe perceber, habitar o instante e o outro com atenção.

A vitória de Musashi se consolida de maneira singular: não através da morte do oponente, mas pela superação de suas próprias limitações. Esse desfecho representa não apenas o reconhecimento de uma força diferente em si mesmo, mas também uma forma de iluminação compartilhada com Inshun.

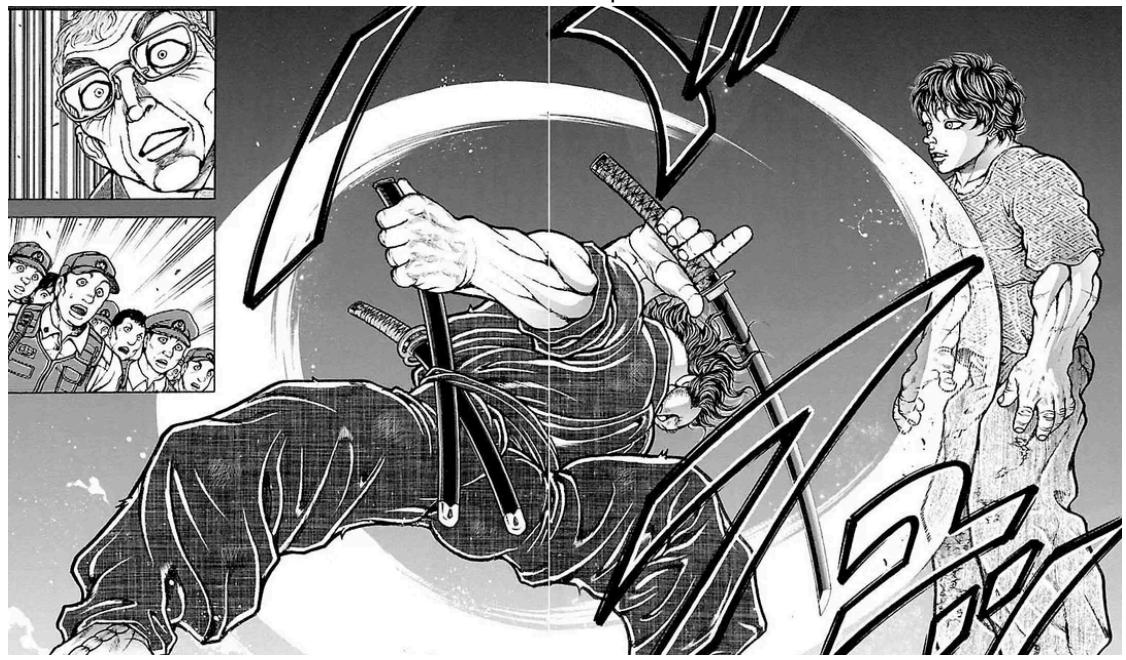
2.1 Ver, sentir, compreender em *Vagabond*

Para compreender as particularidades da composição visual em *Vagabond*, é necessário situá-la no contexto mais amplo das produções de mangá. Como Obra, o mangá compartilha com as histórias em quadrinhos ocidentais certas convenções narrativas, mas desenvolve características estilísticas próprias, destacando-se pelo uso expressivo da tinta nanquim e por técnicas de traço específicas. Embora não

exista um consenso sobre tipologias de traço no mangá, é possível identificar elementos visuais recorrentes na representação de personagens.

Neste contexto, coloco em paralelo uma cena *BAKI-DOU* (Itagaki Keisuke, 2014, vol. 21), outro mangá que aborda a figura histórica de Miyamoto Musashi (Figura 17), porém com intencionalidades diferentes. Em *Baki*, Musashi é representado como uma força sobrenatural, cujas proezas marciais desafiam as leis da física - um espadachim capaz de interceptar balas com sua *katana*³ e enfrentar adversários com corpos que refletem seu investimento físico no combate e habilidades.

Figura 17: Itagaki Keisuke (JPN, 1957 -), *BAKI-DOU*, cap. 172 - Entretenimento. Mangá, 1998. - Musashi realizando um ataque em Baki



Fonte: *BAKI-DOU* vol. 20 - Edição Japonesa 刃牙道

Esta caracterização sobrenatural privilegia a invencibilidade técnica, apresentando as cenas de combate como eventos que ocorrem em um instante e de conclusão visual imediata, onde corpos hipertrofiados colidem. Na Figura 17, é

³ A *katana* é uma espada japonesa tradicional de lâmina curva, de um só fio e geralmente com cerca de 60 a 80 cm de comprimento. Era utilizada pelos samurais e é caracterizada por sua leveza, corte preciso e simbolismo espiritual na cultura japonesa.

⁴

possível perceber que o exagero no movimento de musashi pretende indicar sua velocidade e técnica, isso se apresenta pela expressão de surpreso dos personagens espectadores (esquerda) em comparação ao protagonista baki, a direita, que apresenta um olhar apático e não parece ser capaz de reagir ao ataque de Musashi, a utilização das onomatopeias além das manchas brancas que servem como rastros da espada compõem uma cena dinâmica, que indicaria dentro do combate um ataque imediato.

A disposição dos elementos na cena de *Baki-Dou* (Figura 17) cria um **campo de força visual** (Arnheim, 2005): os olhos do leitor são direcionados para Musashi através das linhas diagonais da espada e do contraste entre o movimento exagerado do golpe e a imobilidade de Baki. Essa dinâmica reforça a ideia de um **corpo invencível**, onde a técnica supera até as leis da física. Em contraste radical, *Vagabond* de Takehiko Inoue constrói uma representação profundamente realista e introspectiva do famoso espadachim.

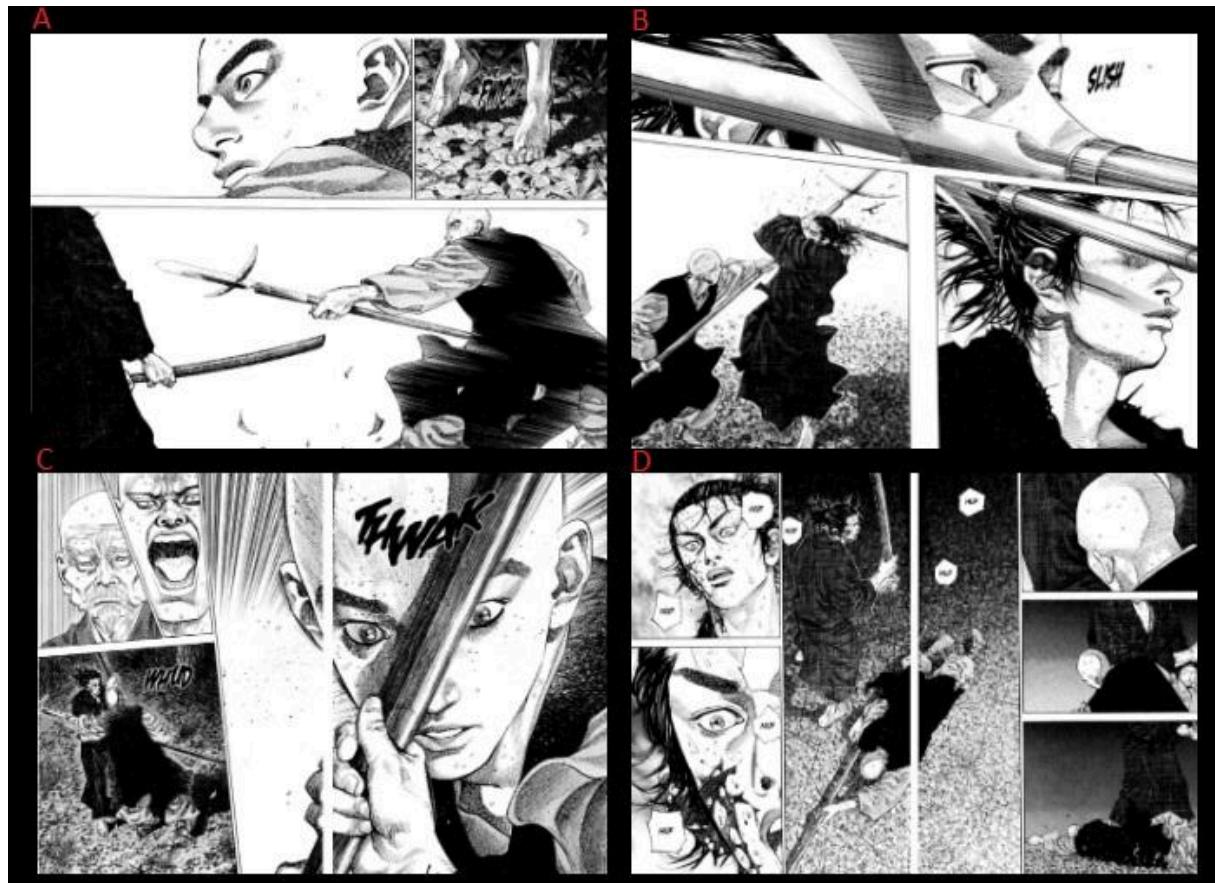
Cada elemento visual - desde a tensão muscular até as gotas de suor e cicatrizes - contribui para retratar não um samurai invencível, mas um ser humano em conflito existencial. As sequências de combate (A, B, C, D), organizadas na Figura 18, são marcadas por um peso físico palpável, transformando cada duelo em um exercício de autoconhecimento corporal. Esta abordagem evidencia uma concepção distinta do corpo: não como um instrumento de poder, mas como via de acesso à compreensão do mundo.

A sequência de combate A (Figura 18), apresenta o momento preparatório até o avanço de Inshun, estabelecendo uma dinâmica visual clara. O movimento estruturado da direita para a esquerda, próprio na leitura do mangá, cria uma direcionalidade que guia naturalmente o olhar do espectador, em acordo com o sistema de análise usado por Arnheim (2005), sobre as forças perceptivas na organização espacial. Inshun retratado em estado de tensão máxima, com sua postura corporal formando linhas diagonais que, nas palavras de Arnheim

Enquanto as linhas horizontais e verticais expressam estabilidade e equilíbrio, as diagonais introduzem uma dramaticidade inquieta. Elas são percebidas como instáveis - como se estivessem caindo ou

resistindo à gravidade -, e portanto, transmitem ação, conflito ou energia acumulada. Uma diagonal não é apenas uma linha inclinada; é um vetor de forças em choque.(Arnheim, 2005, p. 152).

Figura 18: Takehiko Inoue (JPN, 1967–). *Vagabond*, cap. 70 – Vida III. Mangá, 1998. Musashi contra atacando Hozoin Inshun



Fonte: INOUE, Takehiko. *Vagabond*. Vol. 8. São Paulo: Editora Panini, 2014

Enquanto a onomatopeia funciona como elemento de contraste com o silêncio sugerido na cena, acentuando a sutileza do movimento. Na sequência B (Figura 18), a composição atinge seu clímax de tensão. A arma próxima ao rosto de Musashi cria um ponto focal intenso, enquanto seu olhar direcionado estabelece o que Arnheim (2005) denomina "eixo de atenção".

Embora o ataque esteja prestes a acertar, a postura corporal de Musashi já antecipa o contra-ataque, criando um equilíbrio dinâmico de forças visuais opostas. A torção preparatória no quadro final exemplifica perfeitamente como a arte

sequencial pode sugerir movimento, confirmando a observação de Arnheim de que "a percepção humana completa ações sugeridas" mesmo em imagens estáticas.

A sequência C intensifica o drama através do contraste visual entre a imobilidade de Inshun e a preparação de Musashi. Os espectadores posicionados na extremidade superior esquerda do quadro, criam uma dualidade que reforça a tensão da cena, com expressões faciais distintas - terror e aceitação - que amplificam a tensão emocional. Essa disposição segue o princípio de que elementos contrastantes na composição podem potencializar a expressividade.

A omissão do momento de impacto funciona como um recurso narrativo que mobiliza o leitor como parte ativa da construção de sentido. Essa estratégia exemplifica o que Arnheim (2005) denomina "incompletude ativa": a capacidade da imagem de sugerir uma ação que não é mostrada, mas que se completa na mente do observador. Não se trata de uma ausência, mas de uma operação perceptiva em que o leitor, guiado pelas pistas visuais anteriores e posteriores ao momento omitido, projeta a continuidade da ação. O silêncio visual que se segue cria uma pausa objetiva, que intensifica a atenção e reorganiza a expectativa.

Na sequência D da Figura 18, a mudança no semblante de Musashi indica o término do combate. Apesar da rapidez da cena - comparável à agilidade de certas obras de ação como *Baki-Dou* -, Vagabond aborda o combate a partir de outra perspectiva. O foco não está na intensidade gráfica do impacto, mas na estrutura interna da tensão, nos gestos prévios e posteriores. A linguagem visual, nesse caso, não apenas representa, mas organiza o fluxo perceptivo do leitor.

A leitura de Vagabond propõe um processo que ultrapassa a fruição imediata. Trata-se de uma prática que estimula o aperfeiçoamento de uma competência fundamental: a observação. O leitor é levado a interpretar elementos visuais que não operam como ilustração do texto, mas como discurso próprio. Dondis (2003), a linguagem visual é um sistema de comunicação desenvolvido e aprendido. [...] Por ser linguagem, deve ser lida e compreendida. [...] Cada pessoa, segundo seu

repertório visual, irá atribuir sentidos diferenciados (Dondis, 2003, p.23). Ao exercitar essa leitura, o leitor aprende a observar relações entre forma, posição, ritmo e silêncio, e a atribuir significado a partir dessas conexões.

Esse processo envolve o contato direto com técnicas gráficas como o uso de hachuras, a organização espacial das figuras e a manipulação do tempo visual. A clareza da construção formal realizada por Inoue permite que tais elementos sejam compreendidos por meio da experiência de leitura, e não por explicações externas. O mangá, assim, opera como um instrumento de desenvolvimento perceptivo, articulando forma e sentido sem recorrer à redundância verbal.

Dessa maneira, *Vagabond* não apenas apresenta uma narrativa visual, mas contribui para a formação de competências ligadas à leitura e produção de imagens. Ao oferecer ao leitor a possibilidade de desenvolver uma observação mais estruturada e consciente, a obra amplia sua função além do entretenimento e se constitui como um recurso aplicável também à educação visual. Trata-se de uma prática de leitura que fortalece a articulação entre ver, compreender e significar.

Além dos temas principais abordados ao longo da aproximação fenomenológica e das relações perceptivas anteriormente discutidas neste Trabalho de Conclusão de Curso, é significativo nesse processo que busca levar o mangá para a sala de aula, destacar o potencial educativo da obra *Vagabond*. Sabemos que em razão da polissemia que envolve o campo artístico, como aponta João Francisco Duarte Junior (1988), nenhuma produção artística se limita a um único eixo de sentido: ao contrário, obras como essa operam como campos abertos de significações, oferecendo múltiplas portas de entrada para o conhecimento. Ao interagir com *Vagabond*, o leitor é exposto a uma série de temas que podem transcender a narrativa central, articulando questões culturais, históricas, filosóficas e sociais que, ao despertarem interesse, podem levá-lo a buscar outros saberes e aprofundamentos.

Essa característica remete ao conceito de rizoma, tal como proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), no qual o conhecimento se estrutura de maneira não hierárquica, múltipla e expansiva. A experiência com *Vagabond* pode ser compreendida, portanto, como uma vivência rizomática: a partir de um ponto qualquer da narrativa, é possível se ramificar para outros campos, criando conexões inesperadas entre temas e vivências.

Isso contrasta com a estrutura da pedagogia tradicional, frequentemente marcada por uma tentativa de controle e sacralização do processo de aprendizagem. Segundo Larrosa (2002), essa pedagogia restringe o conhecimento a conteúdos preestabelecidos e formas de avaliação normativas, enquanto a leitura de obras como *Vagabond* favorece uma relação mais sensível, afetiva e situada com o saber.

A própria ambientação histórica da obra já fornece uma abertura para um processo educativo interdisciplinar. O ponto de partida da narrativa - a Batalha de Sekigahara - remete a um evento marcante da história japonesa, e, embora os protagonistas não façam parte dos acontecimentos centrais da batalha, esse episódio reverbera em toda a construção do mundo narrativo.

Figura 19: Kano Sadanobu (JPN, atrib.). *Sekigahara Kassen Byōbu*. Têmpera s/papel, biombo dobrável de seis painéis, aprox. 170 × 380 cm, c. 1620.



Fonte: Wikipédia, 2025

A Batalha de Sekigahara (Figura 19), ocorrida em 1600, foi decisiva para o estabelecimento do xogunato Tokugawa, moldando a política e a cultura japonesa por mais de dois séculos. Assim, a obra possibilita o contato com elementos fundamentais da história do Japão, promovendo uma aprendizagem contextual e situada.

Outro aspecto relevante é a presença de figuras históricas reais, como Miyamoto Musashi e Takuan Sōhō. Ambos são reconhecidos não apenas por seus feitos biográficos, mas por suas contribuições filosóficas. A obra traz à tona reflexões que ultrapassam a ação e o combate, explorando a busca espiritual, o autoconhecimento e construções do que seria o caminho da espada desenvolvido por Musashi.

Embora o *bushidō*⁵ seja uma referência constante ao se tratar da cultura de Samurais, Vagabond se aproxima mais diretamente dos questionamentos e filosofia do Zen Budismo, especialmente na jornada de Musashi em direção ao vazio e à supressão do ego. Takuan Sōhō faz essa ponte direta de um mestre que traz questionamentos paradoxais enigmáticos, mas que Musashi só é capaz de entender por experiência própria.

O simbolismo também é uma dimensão que aparece logo no início da narrativa, quando Takezō é associado a um “demônio”. Essa designação, à primeira vista, poderia ser interpretada segundo uma tradição ocidental dualista baseia-se na separação entre bem e mal, geralmente seriam representados por figuras angelicais e demoníacas em polos opostos, sustentando uma visão dicotômica do mundo., mas, no contexto da obra, guarda ressonância com a figura do *Asura* (Figura 20).

⁵ *Bushidō* é o código de ética e conduta dos samurais, desenvolvido no Japão feudal, que valoriza princípios como lealdade, honra, coragem, autodisciplina e respeito. Embora não tenha sido um código escrito único e formalizado, o *bushidō* influenciou profundamente o comportamento dos guerreiros japoneses. Durante o xogunato Tokugawa e, posteriormente, no período Meiji, seus ideais foram apropriados como instrumento de controle das castas e, em certa medida, utilizados como forma de doutrinação ideológica voltada à obediência e submissão à ordem vigente.

Figura 20: Autor desconhecido (JPN). *Tenkeisei* (O Deus do Castigo Celeste). *Masuda-ke-bon Jigoku-zōshi*, Segundo Rolo das Pinturas do Inferno. Cores sobre papel, final do século XII. Nara, Museu Nacional de Nara, inv. 1106-1.



Fonte: OpenEdition Journals, 2025

No imaginário religioso do budismo e do hinduísmo, Asuras são seres de grande poder, movidos por paixões, orgulho e desejo. Não são essencialmente maus, mas sim dominados por impulsos que os afastam do equilíbrio espiritual. A referência a Takezō como um demônio aponta, portanto, para um estado existencial de desequilíbrio - não uma condenação moral, mas um diagnóstico de seu modo de estar no mundo. O percurso do personagem até tornar-se Musashi representa justamente o esforço para superar esse estado de conflito constante, reconhecer a conexão do eu com o mundo e alcançar a iluminação.

Nessa conexão, no campo ocidental, a partir da imagem em obras como *Vagabond*, de origem oriental, Hayao Miyazaki é uma figura que carrega notoriedade e expertise, especialmente no campo do audiovisual. Questionado por Roger Ebert, um crítico americano sobre os momentos em que nada de relevância significativa acontece, Miyazaki traz novamente a ideia do vazio, ou o *MA* (間). Esse vazio não existe sem propósito, ele é parte essencial de uma composição. Nas palavras de Miyazaki

O tempo entre as minhas palmas é o *MA*. Se você tiver apenas ação contínua, sem nenhum espaço para respirar, é apenas agitação. Mas se você fizer uma pausa, então a tensão que se constrói no filme pode crescer em uma dimensão mais ampla. Se você mantiver uma tensão constante a 80 graus o tempo todo, você simplesmente fica entorpecido" (Miyazaki, 2002, s.p.).

O *MA* é justamente esse momento de respiro, silêncio e contemplação em uma obra. Na tradição de leitura de imagem Ocidental, temos Arnheim com a sua fala a respeito do espaço negativo.

Um pintor não pode ignorar os interstícios entre as figuras porque as relações entre elas só podem ser entendidas se os espaços que as separam forem tão cuidadosamente definidos como as próprias figuras. [...] Isto significa que os espaços negativos como muitos pintores os chamam devem receber suficiente qualidade de figura para que sejam percebidos por direito próprio (Arnheim, 2005, p. 229).

Essa intersecção entre as abordagens culturais oriental e ocidental em relação à imagem mostra que ambas reconhecem o valor da composição equilibrada - ainda que orientadas por valores e tradições diferentes. No contexto educacional, apresentar perspectivas variadas sobre um mesmo tema amplia o campo de construção do conhecimento, e, especialmente nas artes visuais, frequentemente dominadas por referenciais eurocêntricos, essa abertura para outras culturas permite repensar práticas pedagógicas que considerem produções de outros países como fontes de processos educativos formais e informais.

3. DO MANGÁ AO MUNDO VIVIDO - METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo apresenta a estrutura analítica que compõe esta pesquisa, por meio da investigação qualitativa em educação, como abordagem metodológica, conforme definida por Bogdan e Biklen (1994). Esse processo privilegia a descrição e a interpretação dos significados, buscando compreender fenômenos em seus contextos. O objetivo é analisar narrativas visuais de dois mangás que a partir de sua relação com a percepção sensível (Merleau-Ponty, 1999) e com os elementos da linguagem visual (Dondis, 2015; Arnheim, 2005), de modo a propor possibilidades pedagógicas no ensino de Artes Visuais.

Inicialmente pensávamos em fazer entrevistas com docentes da rede pública, responsáveis pelo componente curricular arte, que aderiram a linguagem dos quadrinhos em sua prática como fonte de dados, porém, a sinalização de que seria exigido a autorização do conselho de ética em pesquisa, os procedimentos burocráticos e os prazos envolvendo esse aspecto, encaminharam a decisão de coletar dados de documentos de acesso público, como as revistas tal e tal.

Desse modo, o **percurso metodológico** baseia-se na seleção e análise interpretativa de obras mediante critérios de acessibilidade, que, ao passar por esse filtro, busca identificar aquelas que possuam relevância pedagógica, considerando a minha formação como futuro professor de artes visuais e os argumentos defendidos para o uso da linguagem dos quadrinhos em sala de aula, especialmente por Waldomiro Vergueiro (2013), Paulo Ramos (2023) e Sonya Luyten (2014), na perspectiva de seu potencial transversal.

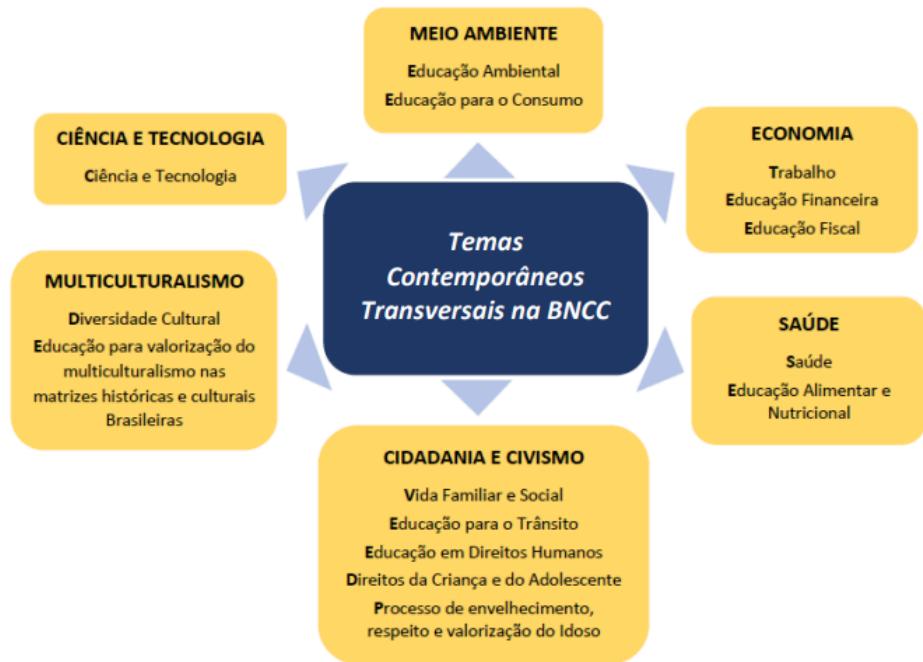
A acessibilidade à qual me refiro, priorizou obras com publicação física oficial no Brasil e traduzidas para o português, focando nos catálogos da Panini e da JBC, editoras de maior alcance no segmento. Essa escolha garante a disponibilidade do material em livrarias e lojas especializadas, ampliando o acesso de professores e estudantes. A consulta aos catálogos online das editoras resultou em um total de **280 títulos**: Cerca de 245 da Panini e 240 da JBC.

O segundo filtro estabeleceu como requisito **a existência de uma adaptação dos títulos selecionados**, em anime disponível na Netflix, plataforma de streaming de amplo acesso no país. A disponibilidade da narrativa em formato audiovisual serve como uma porta de entrada, familiarizando os estudantes com a história e permitindo ao professor trabalhar com múltiplas mídias.

Com a aplicação desse filtro, a lista foi reduzida para **35 títulos**. Cruzando os títulos de mangás publicados oficialmente em português com os animes disponíveis na Netflix, chegamos a um total de **20 obras** em comum, e a seleção final foi a de dois volumes/obras, tanto pelo tempo disponível para a análise, quanto por eu já conhecer as duas obras selecionadas. A partir desse universo, foram aplicados **três critérios qualitativos de análise**: Potencial de Articulação Curricular e Transversalidade; Relação Temática; Relevância para as Aulas de Artes.

Pelo **Potencial de Articulação Curricular e Transversalidade**, priorizei mangás cuja polissemia natural permite interface direta com os Temas Contemporâneos Transversais da BNCC (Figura 21). Busquei, especificamente, obras que abordam **Ética, Saúde, tecnologia e ciência**, garantindo que a estratégia pedagógica resultante promova uma educação integral e conectada com assuntos contemporâneos.

Figura 21: Temas transversais



Fonte: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nesse sentido, a BNCC define como transversalidade e o seu entendimento com

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da

interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013, p.29).

Na **Relação Temática**, busquei narrativas nas quais as personagens ou os personagens centrais, tornam visíveis suas percepções de si mesmos e do mundo, em diálogos com outros ou em reflexões, articulando essa narrativa/representação à perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999).

Na **Relevância para as Aulas de Artes**, elegi obras criadas com elementos visuais que representam estilos específicos, de forma expressiva e consciente, como o Steampunk e Alta-fantasia, e, contemplando os aportes formativos da área de artes, especialmente de Dondis (2015) e Arnheim (2005), alguns elementos da linguagem visual: composição, traço, ritmo, uso do vazio - *ma*.

Ao utilizar esses três critérios nos 20 títulos resultou na seleção das obras *Fullmetal Alchemist* (Hiromu Arakawa, 2001), *Fullmetal Alchemist* destaca-se por sua exploração do corpo (com personagens que experienciam amputações, corpos protéticos e despersonalização), por sua narrativa visual e por seu debate sobre os limites éticos da ciência e as consequências da guerra e *Frieren: Beyond Journey's End* (Kanehito Yamada, 2020) trata-se de uma narrativa na qual se exploram os sentimentos de uma personagem que possui uma expectativa de vida maior do que a de seus colegas, criando percepções únicas sobre o processo de envelhecimento.⁶

Para a análise, o foco recairá sobre a compreensão do significado atribuído às experiências da minha leitura narrativa sobre cada uma das obras, separada e

⁶ Estas, juntamente com *Vagabond* (já analisado no capítulo anterior), formam um grupo diversificado e pedagogicamente consistente que servirá de base para a proposição do Plano de Curso para o Ensino de Artes Visuais.

sequencialmente. Essa organização se justifica, pois as narrativas de *Fullmetal Alchemist* e *Frieren: Beyond Journey's End*, mesmo ambientadas em realidades baseadas em elementos da nossa realidade, ou de culturas distintas da nossa, **evidenciam a possibilidade de traçar paralelos** e de encontrar estratégias educativas.

O intuito é provar que, que através de uma estratégia e objetivos bem organizados, o mangá oferece um caminho para a **leitura do mundo** que pode ser decodificada através da narrativa escrita e visual, revelando-se uma ferramenta potente para o desenvolvimento da **percepção sensível** e da **conscientização**

A experiência é sempre narrativa, pois só há experiência quando é contada, quando adquire forma de relato. (Larrosa, 2002, p. 25) e neste caso, a experiência estética e perceptiva oferecida pelas narrativas em mangá servirá no contexto dessa pesquisa como uma possibilidade aplicável ao contexto educacional brasileiro.

O procedimento será selecionar um ou mais volumes de cada obra e, dentro desses volumes, momentos específicos em que a relação com as categorias estabelecidas possa ser analisada, permitindo compreender, através de exemplos, de que maneira tais narrativas podem ser mobilizadas na prática educativa.

3.1 Transversalidade temática, aproximações através de paralelos.

A pedagogia profana é a pedagogia da linguagem, da palavra, da literatura, da narrativa, do conto e da poesia. É a pedagogia da experiência que se diz, que se conta, que se narra. (Larrosa, 2002, p. 31).

Partindo da ideia de *pedagogia profana* de Larrosa, busco aqui fazer a aproximação das aulas de artes através do eixo narrativo. Mangás são objetos multimodais (envolvendo múltiplas modalidades: imagem e texto) por natureza, e sua escolha estratégica como ferramenta pedagógica para a sala de aula pode ir além da formação de repertório visual. Suas narrativas podem dialogar com temas de interesse de diversas áreas do conhecimento e, nesse caso, serem integradas também às aulas de artes.

Nesse sentido, a ideia de trazer mangás para a sala de aula encontra respaldo teórico no conceito da *pedagogização da novela*, apresentado por Larrosa (2002). De acordo com ele, todo relato que se deixa ler inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de sua leitura. Waldomiro Vergueiro, doutor em Ciências

da Comunicação pela ECA-USP e fundador do Observatório de História em Quadrinhos, argumenta que os quadrinhos - e, por consequência, os mangás - podem ser utilizados como recursos de aprendizagem em todas as áreas e em todos os níveis de ensino. Tudo depende do conhecimento do professor sobre as características da linguagem, de sua criatividade e da estratégia de ensino utilizada, capaz de motivar os alunos.

O fato de os quadrinhos serem objetos multimodais, como afirma Paulo Ramos (2023), permite traçar uma estratégia educacional que se utiliza da linguagem como um todo ou de elementos específicos para gerar ganchos com os saberes canônicos. E é desse modo que podemos ajustar o uso de mangás à BNCC (Brasil, ano), por meio de seus Temas Transversais (TTCs), encontrando, em sala de aula, meios de dialogar com o mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, conectar-se a elementos históricos e a conhecimentos fundamentais para a trajetória formativa discente.

3.2 Análise de dados.

Para analisar os fragmentos retirados dos mangás, adoto como metodologia a **Hermenêutica Fenomenológica**, estruturada nas etapas propostas por Vitória Helena Cunha Espósito (2021) e fundamentada na filosofia de Hans-Georg Gadamer. A etapa inicial do trabalho é a seleção do *corpus* de análise (Gadamer, 1999), cuja compreensão se inicia com o que uma compreensão inicial do tema/assunto:

Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo... A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido (Gadamer, 1999, p. 402).

Minhas categorias iniciais de análise, definidas a partir do meu conhecimento sobre as obras, guiam a releitura detalhada. Na análise, o elemento específico mais relevante para compreender o fenômeno será escolhido, sendo ele, em minha pesquisa um fragmento ou a totalidade de um quadro, diálogo ou página. Esta seleção, que ocorre na interface entre a minha pré-compreensão e o texto, inaugura o movimento interpretativo. A Análise Hermenêutica Fenomenológica, apresentada por Espósito (2021), segue as seguintes etapas:

A primeira consiste na **descrição** fenomenológica, que é definida como a etapa em que perspectiva básica do trabalho do pesquisador é sempre a de descrever fenômenos e apreender como estes se mostram em diferentes perspectivas.

[...]

A segunda corresponde à **redução**: passo importante na pesquisa fenomenológica, que busca selecionar as partes da descrição/disco, destacando aquelas que são consideradas essenciais para distingui-las daquelas que não o são. No processo, destacam-se no todo descrito as *unidades significativas* para o leitor.

[...]

E a terceira é o momento em que se quer **explicitar os significados essenciais que emergem das descrições já trabalhadas e interpretá-los**, observando que cada compreensão traz sempre uma interpretação espreitando. (Espósito, 2021, p. 227-229)

A partir dessas etapas, escolhe-se a forma para interpretar o fenômeno, que perpassa pelos elementos da linguagem, dos discursos e dos simbolismos, em oposição à interpretação imediata, descrita no parágrafo anterior. Na análise deste Trabalho de Conclusão de Curso, será utilizada a **via longa**, buscando dialogar com elementos simbólicos e discursivos que constituem a experiência humana.

Considerando os critérios definidos anteriormente — transversalidade, temática e relevância para as aulas de arte — os dois principais temas que serão utilizados para organizar os elementos com potencial pedagógico, respeitando os Temas Transversais nos mangás são as esferas de **Ciência e Tecnologia** e da **Cidadania e Civismo**, este segundo, com foco no subtema da valorização do idoso e no processo de envelhecimento, o que considero significativo pela forma como esses temas podem afetar: “[...] a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2017, p. 19). Na continuidade, o processo de análise se dará na seguinte sequência para cada fragmento selecionado:

Transcrição e Contextualização: Cada vez que um discurso, metáfora ou elemento visual se apresentar como relevante para uma das categorias, farei a transcrição do trecho acompanhada da indicação do contexto narrativo em que ocorre, incluindo os personagens envolvidos, a situação e os quadros específicos da narrativa.

Descrição Fenomenológica: Em seguida, procederá a descrição do fragmento, buscando apresentá-lo tal como se mostra, sem antecipar interpretações, a fim de apreender suas diferentes perspectivas dentro da narrativa.

Redução: A partir dessa descrição, realizo a redução, destacando os elementos essenciais e justificando por que foram considerados significativos para a categoria em questão.

Compreensão (Via Longa): Por fim, desenvolvo a compreensão, explicitando os significados essenciais que emergem dos fragmentos e articulando-os aos elementos simbólicos, discursivos e estéticos presentes, de modo a integrá-los ao referencial teórico mobilizado nesta pesquisa.

3.2.1 A) Fullmetal Alchemist

No que se refere à esfera de Ciência e Tecnologia, essa categoria trará qualquer discurso ou elemento visual que crie relações ao uso da tecnologia e ciência, pautado principalmente no eixo da filosofia da ciência, entendida como a área que analisa fundamentos, métodos, validade e implicações do conhecimento científico, questionando sua natureza e seu valor social.

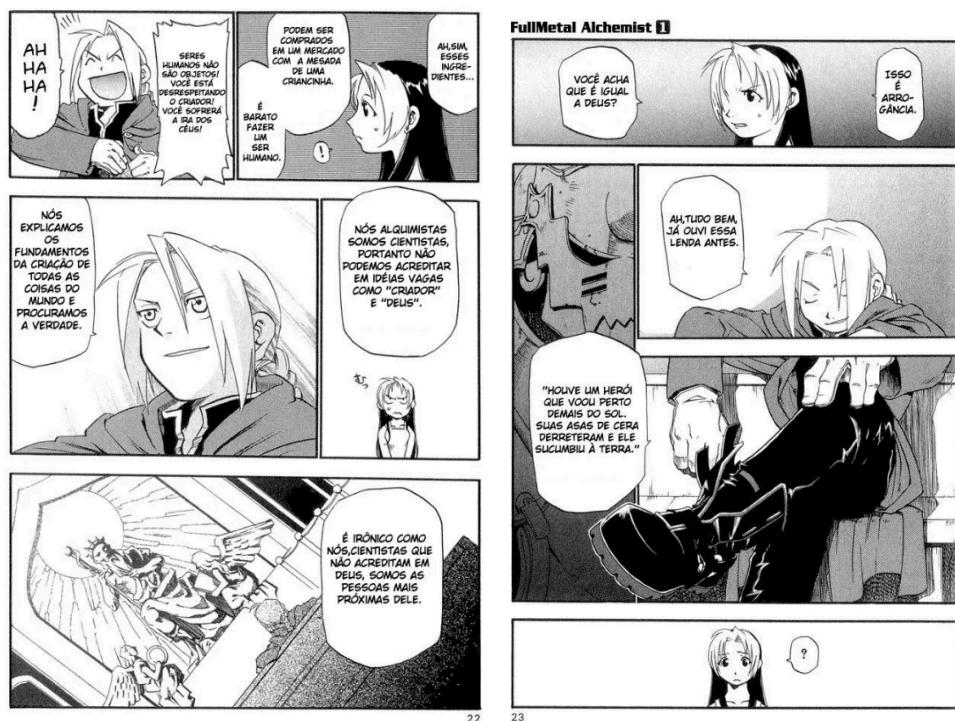
A filosofia da ciência busca compreender como a ciência produz conhecimento, diferenciar o saber científico de outras formas de conhecimento, como o senso comum, e investigar os limites éticos e sociais da pesquisa. *Fullmetal Alchemist* é, em seu cerne, uma história que tensiona os temas relacionados à ciência, tecnologia, cidadania e multiculturalismo. A história acompanha os Irmãos Edward e Alphonse Elric que buscam um elemento mítico conhecido com a pedra filosofal.

O drama narrativo que serve como ponto de partida para o desenvolvimento da história é a morte da mãe dos meninos, que incapazes de lidar emocionalmente com a situação, buscam ressuscitar sua mãe. Esse ato é considerado um Tabu dentro desse universo, para muito além do dilema ético, o ato de transmutar algo,

obedece a regra da troca equivalente, e os protagonistas, incapazes de fornecer essa equivalência para o retorno de sua mãe, acabam perdendo partes de seus corpos, com o irmão mais novo perdendo sua forma humana, e tendo seu espírito conectado a uma armadura.

Na primeira cena analisada, os protagonistas estão investigando a cidade de Reole, cujas figuras de relevância são o líder espiritual Cornello e a garota chamada Rose Tomas, que é uma fiel devota. Cornello, que não aparece nessa sequência de imagens (Figura 22), prometeu para a garota que seria capaz de trazer seu amado de volta, e diz que esses milagres se manifestam por uma força divina, mas na verdade, se utilizam da ciência absoluta deste mundo, a alquimia.

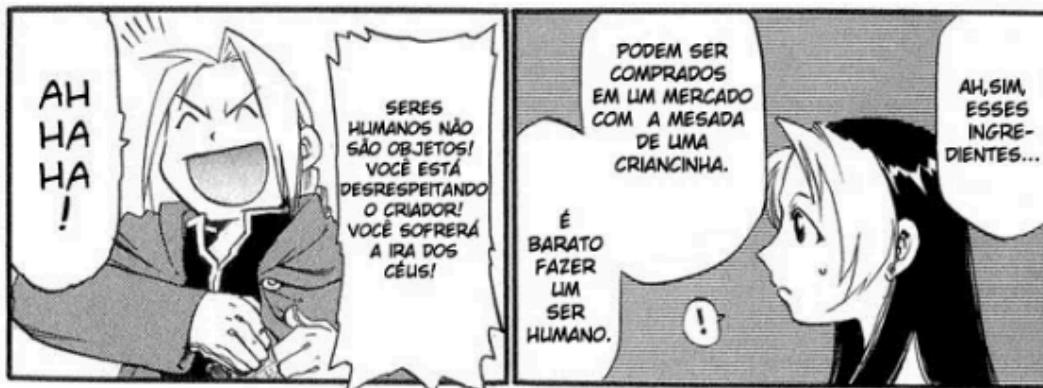
Figura 22: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). *Fullmetal Alchemist*, cap. 1 – “Os Dois Alquimistas”. Mangá, 2001. Edward e Alphonse conversam com Rose.



Fonte: *Fullmetal Alchemist*. Vol. 1. São Paulo: Editora JBC, 2016.

Sendo alquimistas que trabalham para o estado, na história nomeados como federais, os garotos decidem investigar os boatos dessa cidade e eventualmente se deparam com Rose Tomas e, durante o diálogo, as falas de Edward Elric a provocam (Figura 23), o que dá espaço para o questionamento desse poder como algo humano, e não divino: “AH HA HA! Seres humanos não são objetos! ...”.

Figura 23: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). *Fullmetal Alchemist*, cap. 1 – “Os Dois Alquimistas”. Mangá, 2001. - Edward provoca Rose



Fonte: *Fullmetal Alchemist*. Vol. 1. São Paulo: Editora JBC, 2016.

Nesse primeiro discurso, é trazido como elementos principais da cena, a ciência desse mundo (alquimia), a relação com o trabalho divino de criação e como os alquimistas, cientistas desse mundo se posicionam em relação a essa ideia .

Na cena em que Edward e Alphonse revelam suas marcas corporais — o braço mecânico e a alma aprisionada na armadura —, emerge não apenas o peso das escolhas individuais, mas também a noção de **tabu** que atravessa a narrativa.

No universo de *Fullmetal Alchemist*, a transmutação humana é interditada: trata-se de um campo proibido, um limite que não deve ser cruzado. Esse interdito, porém, não é apenas um elemento ficcional; ele pode ser interpretado como metáfora das fronteiras que a própria ciência estabelece para si mesma em diferentes épocas.

Na história da humanidade, o que é tabu em uma geração pode ser aceito na seguinte. Experimentações que já foram condenadas, como as dissecações anatômicas no Renascimento (2023), abriram caminhos fundamentais para a medicina moderna, como apresenta Eduardo Henrique Peruchi Kickhöfel (2-003), a respeito do trabalho do médico belga *Andreas Vesalius*⁷.

Da mesma forma, práticas hoje consideradas eticamente inadmissíveis como testes em populações vulneráveis ou manipulações genéticas sem controle revelam como as intenções de uma época moldam a fronteira entre o permitido e o proibido. O tabu, assim, não é universal ou permanente, mas histórico e contextual, resultado de tensões entre avanços técnicos, valores sociais e convicções religiosas.

⁷ Andreas Vesalius, viveu entre 1514 e 1564, em Bruxelas e Paris, médico e estudioso sobre cirurgia e anatomia (Kickhöfel, 2003).

Em sala de aula, esse recorte possibilita uma reflexão crítica sobre **os limites da ciência em nosso tempo**: o que ainda permanece intocado? Que pesquisas são barradas por considerações éticas, legais ou culturais? Questões como a clonagem humana, o uso da inteligência artificial em decisões de vida e morte ou a manipulação genética de embriões podem ser problematizadas a partir dessa metáfora do tabu narrativo. O diálogo entre o interdito ficcional da alquimia e os tabus científicos contemporâneos oferece aos estudantes um espaço para compreender que a ciência não é neutra, mas atravessada por escolhas sociais e políticas.

Figura 24: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). *Fullmetal Alchemist*, cap. 1 – “Os Dois Alquimistas”. Mangá, 2001. Edward e Alphonse derrotam um subordinado de Cornello



Fonte: *Fullmetal Alchemist*. Vol. 1. São Paulo: Editora JBC, 2016.

Na cena retratada, temos novamente um desentendimento entre as crenças de Rose e as percepções dos protagonistas. Edward e Alphonse derrotam um subordinado de Cornello, mas isso gera uma situação onde Rose presencia a

verdade por de trás da armadura de Alphonse (Figura 24). A jovem Rose, atônita, vê o **interior do elmo da armadura**, que se revela **vazio**.

Figura 25: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). *Fullmetal Alchemist*, cap. 1 – “Os Dois Alquimistas”. Mangá, 2001. - Alphonse alerta Rose sobre sua integridade física



Fonte: *Fullmetal Alchemist*. Vol. 1. São Paulo: Editora JBC, 2016.

No fragmento (Figura 25), Alphonse recoloca sua cabeça, sem brilho nos olhos e afirma: “é o que acontece com alguém que comete o pecado de invadir o domínio proibido de Deus”, a narrativa evidencia de forma contundente a ideia de tabu científico. O corpo vazio de Alphonse, reduzido a uma armadura animada por sua alma, simboliza o preço da ciência quando ela ignora os limites éticos.

O dilema da transmutação humana, neste sentido, transcende o erro técnico e se inscreve na dimensão ética da **desumanização**. A própria natureza da alquimia sem responsabilidade espelha o que Paulo Reglus Neves Freire define:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. (Freire, 1993, p. 30)

A perda da carne de Alphonse funciona, portanto, como a inscrição concreta da desumanização, um afastamento de sua vocação à humanização pelo desejo de conhecimento que se sobreponha à responsabilidade de preservar a vida.

O corpo vazio de Alphonse, reduzido a uma armadura, simboliza o preço da ciência quando ela ignora os limites éticos. A busca desesperada dos irmãos Elric para reverter esse tabu e recuperar seus corpos representa, então, uma práxis pela re-humanização e pela afirmação do inacabamento e do potencial de ir mais além.

A representação visual em *Fullmetal Alchemist* convida à reflexão sobre como cada época define o que é tabu no campo do conhecimento. O interdito que recai sobre a transmutação humana não é arbitrário, mas revela a necessidade de proteger fronteiras que, se ultrapassadas, comprometem a própria condição humana.

Da mesma forma, práticas como clonagem reprodutiva, manipulação irrestrita do genoma ou experimentos em corpos humanos sem consentimento expressam os limites éticos da ciência contemporânea. Em termos pedagógicos, a cena se torna um recurso para o diálogo e a problematização.

Em sala de aula, essa cena pode ser provocadora: até que ponto nossa sociedade não está também "aprisionando almas em armaduras" ao permitir que tecnologias sejam aplicadas sem debate público — como drones militares, manipulação genética ou inteligências artificiais que decidem quem vive ou morre?

O que Alphonse vive em sua carne ausente funciona como metáfora ficcional desses riscos e se torna um espelho de dilemas reais que atravessam o presente. Ao articular a fala de Alphonse com debates contemporâneos, a aula pode fomentar uma reflexão crítica sobre como o desejo de conhecer e criar deve caminhar junto da responsabilidade social e da preservação da vida, estimulando os estudantes a serem sujeitos ativos na luta pela humanização do mundo.

Na figura 26, Edward é expulso do bar de uma cidade que visita, Alphonse permanece pois ainda não tem o título de alquimista de federal, enquanto permanece na estadia, o garoto conversa com um dos moradores e conhece a percepção daquela vila sobre alquimistas federais. observa-se um conflito simbólico entre o conhecimento técnico e a responsabilidade social.

Figura 26: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). *Fullmetal Alchemist*, cap. 3 – “A Cidade das Minas”. Mangá, 2001. Alphonse conversa com um dos cidadãos



Fonte: *Fullmetal Alchemist*. Vol. 1. São Paulo: Editora JBC, 2016.

No fragmento (Figura 27) escolhido, o que garante o entendimento é momento em que o homem diz que alquimistas “vendem sua alma ao Estado”, e a reação do interlocutor ao diálogo de Alphonse evidencia que o exercício da alquimia deve estar pautado pelo bem comum, senso crítico e orgulho ético. Ao recusar a legitimidade de Edward, a população questiona não apenas o uso da ciência, mas a função moral e social de quem a exerce.

Figura 27: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). *Fullmetal Alchemist*, cap. 3 – “A Cidade das Minas”. Mangá, 2001. O Cidadão expõe sua visão acerca dos alquimistas



Fonte: *Fullmetal Alchemist*. Vol. 1. São Paulo: Editora JBC, 2016.

A expulsão de Edward do bar revela como o conhecimento é constantemente julgado pela forma como serve — ou não — à coletividade. Os cidadãos rejeitam o alquimista não porque desprezam a ciência em si, mas porque a reconhecem como instrumento a serviço do Estado, e não do povo. Em sala de aula, essa cena pode abrir o debate: a quem serve a ciência em nossa sociedade? Quando pesquisas são financiadas por grandes corporações, quando tecnologias beneficiam apenas uma minoria que pode pagar por elas, não estamos também expulsando a ciência do convívio social? Essa rejeição, portanto, é mais do que simbólica: é uma denúncia sobre como o saber pode perder sua legitimidade se não estiver orientado pelo bem comum.

Logo, nesse ponto, a narrativa oferece um recurso para problematizar como decisões técnicas ou científicas podem reforçar desigualdades ou violar princípios éticos, estimulando uma reflexão sobre o valor social do saber. A sequência envolvendo Shou Tucker (figura 28) evidencia um extremo dilema ético sobre o uso do conhecimento científico.

Figura 28: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). *Fullmetal Alchemist*, cap. 5 – “A Angústia dos Alquimistas”. Mangá, 2001. - Edward e Alphonse encontram Nina



Fonte: *Fullmetal Alchemist*. Vol. 2. São Paulo: Editora JBC, 2016.

Inicialmente, Edward e Alphonse convivem com Tucker, observando seus “descobrimentos” e interagindo com sua filha e o cachorro. Num outro dia, os garotos retornam para o laboratório e interagem com a nova quimera de Tucker, percebendo que na verdade estavam em contato com a filha e o cachorro

transformados em um único ser— revelando o caráter instrumental de sua ciência: seres queridos transformados em objetos experimentais.

Figura 29: Hiromu Arakawa (JPN, 1973–). *Fullmetal Alchemist*, cap. 5 – “A Angústia dos Alquimistas”. Mangá, 2001.- Edward confronta Shou Tucker



Fonte: *Fullmetal Alchemist*. Vol. 2. São Paulo: Editora JBC, 2016.

No fragmento (Figura 29), Tucker justifica sua prática, afirmindo que “os seres humanos alcançam o progresso através de experiências usando sua própria raça, e a medicina é um exemplo disso” e que “um cientista como você devia...”, sendo interrompido. Suas palavras expõem a dissociação entre afeto humano e pesquisa científica, enquanto Edward questiona a moralidade de transmutar seres vivos, expondo o choque ético entre ambição técnica e dignidade da vida.

Historicamente, a postura de Tucker remete a episódios como a corrida nuclear do **Projeto Manhattan**⁸, em que cientistas conduziram pesquisas e testes em condições que colocaram vidas humanas em risco, impulsionando o desenvolvimento de armas devastadoras. Shou Tucker talvez seja uma das figuras mais relevantes no mangá para problematizar a ética da ciência: ao transformar a filha e o cachorro em uma quimera, ele revela como a lógica do progresso pode

⁸O projeto Manhattan Engineering District foi um dos maiores empreendimentos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, destinado a desenvolver armas nucleares para os EUA, com a assistência do Canadá e da Inglaterra.

esmagar o valor da vida. Tucker não age no vazio — ele é pressionado por expectativas institucionais e pela lógica da produtividade científica.

Em sala de aula, esse episódio permite discutir até que ponto os cientistas são realmente livres em suas escolhas ou se estão submetidos a pressões políticas, militares e econômicas. O paralelo com o Projeto Manhattan, mas também com pesquisas atuais em biotecnologia e farmacologia, mostra que a pergunta central não é apenas “o que a ciência pode fazer?”, mas “quem decide o que a ciência deve fazer, e a que custo humano?”.

É possível traçar paralelos da discussão que é abordada por Freire, onde a **Autoridade** se distingue do **Autoritarismo dentro da história da arte**. A primeira é necessária ao processo pedagógico e democrático; o segundo é a manifestação de um poder opressor que exige obediência cega. Os alquimistas que seguem ordens para o genocídio demonstram a renúncia à **criticidade** em favor da **ideologia** do Estado.

Figura 30: Pedro Américo (BRA, 1843–1905). *A Batalha do Avaí*, 1872–1877. Óleo s/tela, 600 × 1.100 cm.



Fonte:Google Arts, 2025

O triunfo nacional construído pelo Estado encontra sua expressão visual na pintura como na guerra. A Guerra de Extermínio de Ishval em *Fullmetal Alchemist* é o paralelo direto à visão celebratória da "Batalha do Avaí" de Pedro Américo: ambas as narrativas são elevadas ao patamar de glória e heroísmo pela nação, um uso explícito da Ideologia para legitimar o conflito.

O que une o Alquimista Federal e o escravizado brasileiro prometido à alforria na Guerra do Paraguai é o uso da Autoridade do Estado, que se degenera em Autoritarismo. A nação militarista de Amestris instrumentaliza o saber do alquimista para transformá-lo em arma de extermínio, exigindo obediência cega e, em troca, oferecendo honra e status. De forma análoga, o Império Brasileiro coagia os escravizados a lutar, prometendo a liberdade (a possibilidade) mediante a submissão total à guerra e ao risco de morte.

Em sala de aula, esse episódio permite discutir até que ponto os cientistas são realmente livres em suas escolhas ou se estão submetidos a pressões políticas, militares e econômicas. O paralelo com o Projeto Manhattan e também com pesquisas atuais em biotecnologia e farmacologia, oferecem do ponto de vista pedagógico, recurso para discutir com estudantes os limites da ciência e a responsabilidade ética. A quimera falante deixa de ser apenas elemento fantástico e se torna uma metáfora crítica sobre os riscos de instrumentalizar a vida, permitindo analisar, de forma crítica, tanto a ficção quanto episódios históricos de avanço científico à custa de vidas humanas.

O mangá, neste contexto, opera como uma ficção reveladora. Como afirmam Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e M. Terezinha Telles Guerra (2010, p. 22),

As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do ser humano. Este, quando se debruça sobre o seu universo interior e exterior, une a *techné*, sua capacidade de operar os meios com sabedoria, com a *poiesis*, sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação. Desse modo, o ser humano poetiza sua relação com o mundo em textos visuais, sonoros, gestuais, verbais...

Essa capacidade da obra de unir a *techné* (a técnica visual do mangá) com a *poiesis* (a sabedoria ética) é que permite "desvelar verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação", transformando o dilema de Shou Tucker em um tema de reflexão ética e humana.

Analizando os primeiros volumes de Fullmetal Alchemist, pela perspectiva hermenêutica que utilizei neste trabalho, foi possível perceber na narrativa da obra diálogos com a história do século XX, pelos quais a autora apresenta críticas à militarização da ciência, à racionalidade instrumental e às implicações éticas do

conhecimento. Esses aspectos apoiam a perspectiva de que o mangá pode operar como um meio de problematização e reflexão, permitindo que seus leitores construam sentidos sobre temas como ciência, humanidade e poder.

Essa abordagem entra em conexão com o campo das Artes Visuais à medida em que a imagem narrativa pode articular pensamento e percepção, ampliando o entendimento de processos criativos e de leitura visual no ensino através do tema transversal da ciência e tecnologia. Assim, o estudo corrobora com a pertinência do mangá como instrumento de produção de conhecimento no contexto pedagógico, em consonância com o objetivo geral da pesquisa.

3.2.2 B) Frieren: Beyond Journey's End

O cenário em que se desenrola *Frieren: Beyond Journey's End* é o de alta fantasia, mas sua narrativa se estabelece em um momento de pós-clímax, uma escolha que imediatamente desvia o foco da ação heroica para a reflexão existencial.

O mangá não se ocupa da grande batalha final, mas das interações entre os heróis que passaram dez anos em uma jornada. Essa convivência, contudo, é atravessada por uma profunda divergência perceptiva, uma vez que a passagem do tempo é sentida de modo radicalmente distinto por cada um, por conta da natureza de seus corpos.

A elfa Frieren, em sua longevidade, vive um tempo geológico, enquanto seus companheiros humanos, como Himmel e Eisen, experienciam um tempo finito e acelerado. Essa assimetria corporal e temporal transforma a narrativa em uma investigação sobre a intersubjetividade e o sentido da memória.

O corpo, para Frieren, não é apenas o receptáculo da experiência, mas a própria estrutura que determina sua percepção do mundo vivido, exigindo que ela reavalie a urgência, a intensidade e o sentido dos pequenos gestos. É nesse contexto que o mangá se torna um recurso potente para a discussão da Cidadania e Civismo, ao valorizar o conhecimento e a sabedoria acumulada na finitude da experiência humana.

Na cena da figura 31, o grupo de heróis comemora o fim da guerra contra o rei demônio, e por fim observam o grande evento da chuva de meteoros, enquanto comemoram o iminente fim de sua jornada.

Figura 31: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. O grupo de heróis observa a chuva de meteoros



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Na cena retratada pela Figura 31, o grupo de heróis—Frieren (a maga), Himmel (o herói), Heiter (o sacerdote) e Eisen (o guerreiro)—comemora o fim da guerra contra o Rei Demônio. Eles estão reunidos ao ar livre, observando o grandioso evento da chuva de meteoros, que preenche o céu e o quadro, enquanto celebram o iminente fim de sua longa jornada. O momento é marcado pela alegria compartilhada e pela promessa de um novo começo, encapsulando a emoção da vitória e o esgotamento do tempo da aventura.

Figura 32: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. Frieren remarca o encontro para 50 anos no futuro



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

O fragmento 32 estabelece a **situação-limite** da elfa: o grupo assiste a uma **chuva de meteoros** que só é visível a cada 50 anos. Frieren ingenuamente propõe o reencontro daqui a cinco décadas, um "intervalo ingênuo" que não corresponde à realidade de seus colegas. A reação de **Himmel** demonstra o abismo perceptivo: para o humano, 50 anos é o limite da vida, enquanto para Frieren, é um mero instante cronológico. Sua incapacidade inicial de processar o envelhecimento dos amigos é uma forma de **desumanização pela indiferença**, um distanciamento que ela precisa ativamente superar.

Figura 33: Yamada Kanehit (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020.(JP, 2023) - O grupo se separa



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

O momento da Figura 33 marca a separação do grupo de heróis após a celebração da vitória. Enquanto Frieren inicia sua jornada sozinha, seguindo a estrada, a cena se transforma no salto temporal de 50 anos, durante o qual a elfa

viverá alheia à condição de seus companheiros humanos. A despedida de Frieren desencadeia um diálogo entre os heróis humanos, Heiter e Himmel

Figura 34: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Heiter e Himmel discutem sobre a natureza élfica



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Ainda na mesma sequência, o fragmento (Figura 34) evidencia que a própria diferença é objeto de reflexão entre os companheiros. Himmel e Heiter conversam sobre a dificuldade de "entender os sentimentos de um elfo", com Heiter observando que, mesmo que cinquenta ou cem anos passem, "para ela, isso é como se fosse apenas um dia".

Essa percepção mútua de incompreensão consolida a assimetria temporal. Enquanto os humanos vivem um tempo finito, a elfa percebe de modo alternativo, sua percepção muda ao ponto de que décadas podem se tornar apenas mais um dia. Sua incapacidade inicial de processar o envelhecimento dos amigos é um distanciamento que ela precisa ativamente superar, e que seus colegas tentam compreender.

Neste ponto, a narrativa evidencia o conceito de Alteridade. Como discutido por Sergio Trombetta no Dicionário de Freire organizado por Danilo Romeu Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski, o reconhecimento da diferença é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e do outro:

O reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e também do outro. É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade. O eu e o outro se constituem e realizam a vocação ontológica (ser mais) no diálogo e na aceitação do outro como pessoa-sujeito. (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 59)

A base da jornada de Frieren reside justamente no reconhecimento dessa diferença. Para um contexto pedagógico, essa assimetria temporal funciona como uma lente crítica para se discutir a participação do idoso na sociedade contemporânea. O idoso carrega em seu corpo a experiência acumulada, vivendo um tempo denso e historicizado. A percepção da elfa, ao desvalorizar esse tempo, espelha a indiferença social que marginaliza essa parcela da população.

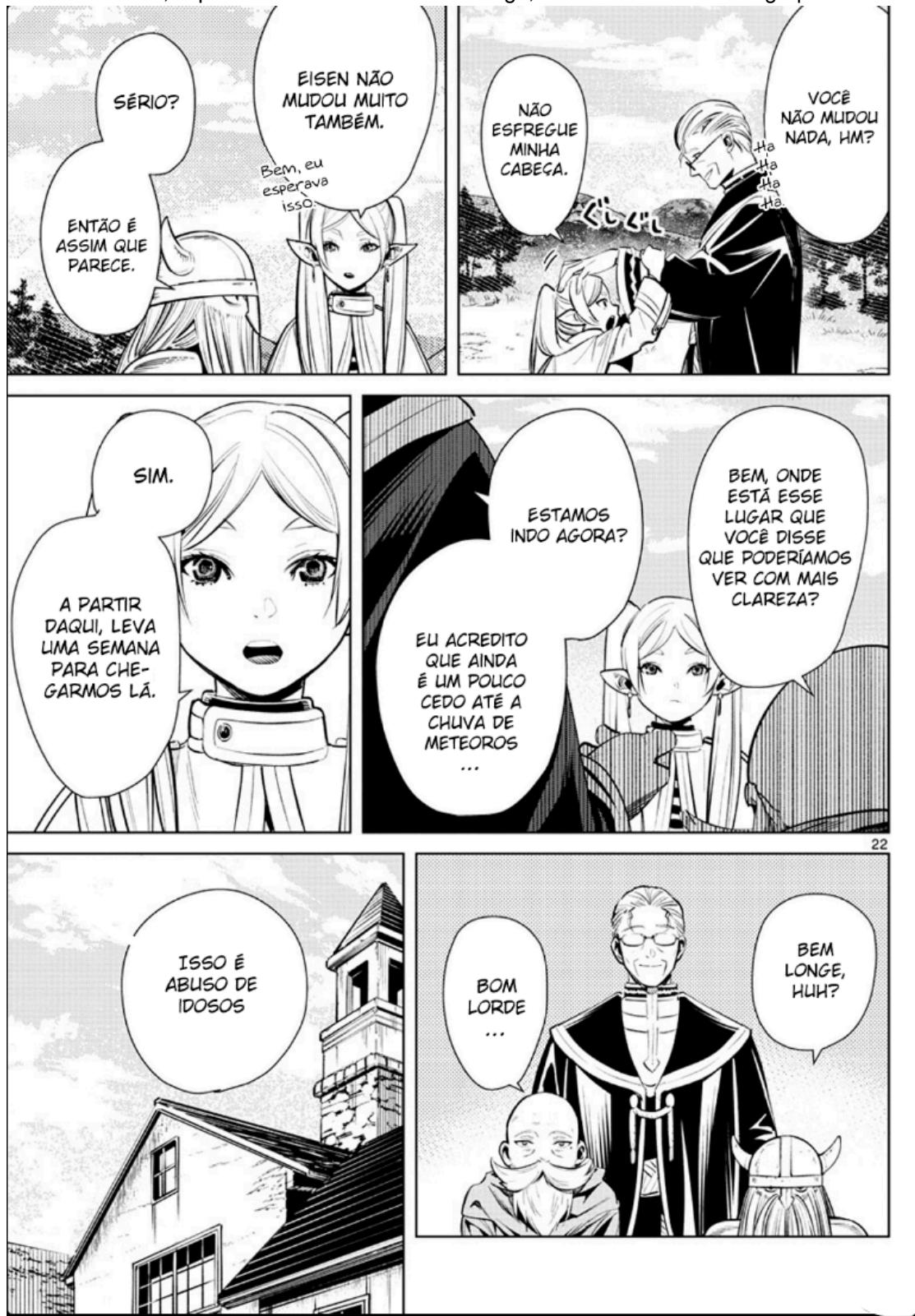
Portanto, a superação da indiferença por Frieren se traduz, na prática, na necessidade de revalorizar a experiência do idoso. A aceitação da Alteridade e do tempo encarnado do idoso é o caminho para o desenvolvimento da identidade coletiva e a realização da vocação ontológica de "ser mais". Isso justifica a pertinência do mangá para o eixo de Cidadania e Civismo, pois estimulaativamente a atenção a essa parcela da sociedade, garantindo que o idoso não seja apenas um objeto de memória, mas um sujeito ativo na construção do mundo contemporâneo.

O reencontro do grupo, meio século depois, é a inscrição visual dessa assimetria, e a jornada é imediatamente confrontada pela realidade

Na Figura 35, Himmel e seus companheiros verbalizam a dura realidade da passagem do tempo. Himmel, o herói mais velho do grupo, chega a soltar a expressão "Bom Lorde... isso é abuso de idosos", uma fala que, apesar do tom jocoso, sublinha a falta de percepção de Frieren para a individualidade e os limites físicos impostos pelo envelhecimento.

A jornada dá início e o corpo, que antes era o instrumento ágil da aventura e da batalha, age essas cenas são acompanhadas pelos comentários de Himmel, que revelam sua ora é um limite físico que exige novas dinâmicas de cuidado e atenção. Himmel, limitado biologicamente, é protegido por seus colegas que ainda conseguem exercer suas antigas funções em combate.

Figura 35: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Reencontro do grupo



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Essa trajetória não é marcada pela passividade do idoso, tampouco por um assistencialismo que na perspectiva e na perspectiva freireana, está na negação do sujeito e de seu protagonismo. Nega-se ao sujeito a capacidade de autoria.(Streck, Redin, Zitkoski, p.86) O grupo revisita lugares, as percepções nostálgicas e profundas sobre a jornada, seus colegas e a vida, e através dessa última jornada, o antigo Herói novamente e torna protagonista, chegando a um momento de catarse por conta de sua relação intensa com a memória.

Figura 37: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. (JP, 2023) - Última aventura de Himmel



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Na figura 37, Himmel, em sua velhice, vive uma relação nostálgica com a memória, observando cada novo momento da jornada com um brilho nos olhos e com a aceitação serena do seu fim.

O corpo de Himmel, que antes era o marco do tempo vivido, agora é o limite intransponível da existência no funeral. Enquanto Eisen e Heiter demonstram uma tristeza contida e marcada pela aceitação da finitude, Frieren é apresentada em um estado de choque perceptivo e dor profunda.

Figura 38 : Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Funeral de Himmel



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Enquanto seus companheiros recebem a morte de Himmel como algo esperado, mostrando que também estão tristes pelo acontecimento, Frieren observa a situação carregada de lágrimas, enquanto reflete sobre suas decisão de não se aproximar o suficiente de seus colegas(Figura 38).

Figura 39 : Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. Frieren lamenta a morte de Himmel



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Sua lamentação no fragmento (Figura 39) revela a falha de sua percepção anterior. Para a elfa, o tempo a impediu de ver o humano que estava ali. Esse momento de crise, em que Frieren é confrontada pela mortalidade, atua como uma situação-limite que a obriga a reorganizar seu esquema corporal e perceptivo.

Frieren, a partir deste ponto, assume a figura de um ser em inacabamento, que precisa ativamente aprender a sentir a brevidade humana para se completar. Sua jornada passa a ser uma prática cotidiana de luta pela humanização através da valorização da experiência alheia, alteridade. Frieren, em sua longevidade, precisou da morte de seu amigo para finalmente aprender a lentidão e a cultivar a atenção à vida efêmera de Himmel, iniciando sua busca pelo saber de experiência feito.

Figura 40: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Frieren convida Eisen



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Após o funeral, Frieren decide se aventurar novamente, mas com uma perspectiva radicalmente diferente: ela passa a voltar o olhar para os humanos que, por mais de mil anos, havia ignorado. Essa mudança de rota é, fenomenologicamente, a reorganização de seu esquema corporal e a adoção de um novo estilo de visão em relação ao mundo.

Antes de partir, Frieren busca o anão Eisen e lhe pergunta se ele poderia fazer a linha de frente em sua nova aventura (Figura 40).

Figura 41: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 1 – “O Fim da Jornada”. Mangá, 2020. - Eisen diz como percebe o tempo



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Na figura 41⁹, a resposta de Eisen é o reconhecimento sereno do limite imposto pela finitude: ele afirma que já não é mais capaz de empunhar o machado nessa idade. Mais surpreendente para Frieren é a sua observação final sobre o tempo: Eisen revela que, quando se é velho, os dias passam mais devagar.

Essa inversão da percepção inicial da elfa prova que o tempo não é meramente cronológico, mas sim vivido e encarnado. O corpo, ao envelhecer e se aproximar de sua situação-limite, impõe um ritmo mais lento e denso à experiência. O comentário de Eisen sugere que, à medida que se deixa de arriscar ou de realizar as atividades costumeiras para corpos mais jovens, os dias se tornam mais monótonos, alterando a percepção de sua duração.

Essa densidade do tempo vivido contrasta com o modo como as gerações percebem a adversidade e o futuro. Para o idoso, mesmo um período difícil de quatro ou cinco anos pode ser encarado com menor fatalismo, pois representa apenas uma pequena fração de sua longa história. Já para o jovem, esse mesmo período assume um peso de imediatismo ou fatalidade, por corresponder a uma parcela significativa, ou até majoritária, de sua breve existência. Essa diferença de horizonte temporal exige de Frieren o respeito à alteridade.

⁹ A frase apresentada na Figura 41 — “surpreendentemente, os dias passam mais devagar uma vez que você envelhece” — servirá como base para o título da sequência didática elaborada durante Projeto de Curso (PC).

Frieren, agora em um estágio avançado de sua práxis, respeita o limite de seu amigo e se despede. Seu ato de respeito demonstra que a valorização do idoso (Cidadania e Civismo) não é apenas um preceito moral ou uma imposição social, mas o resultado de um conhecimento sensível adquirido, onde a percepção do corpo finito do outro transforma sua própria visão de mundo.

Anos após o funeral de Himmel, a jornada de Frieren ganha um novo vetor de sentido com o reencontro de Heiter e a introdução de Fern, a garota que está sob seus cuidados. Frieren encontra Heiter visivelmente próximo da morte, um novo limite físico que reforça a brevidade da vida humana. Quando Heiter propõe que Frieren cuide de Fern, a elfa, em seu preconceito geracional, recusa, argumentando que "a Fern acabaria morrendo e que a garota seria um atraso para ela". Essa resposta reitera sua perspectiva de tempo abstrato, onde a vida humana é um inconveniente.

A proposta de Heiter é astuta e pedagógica: decifrar um livro sobre a imortalidade enquanto treina Fern. O desafio do conhecimento (o livro) se torna o meio de mediação para a relação humana. O pouco tempo que Frieren e Heiter passam juntos, antes da partida do sacerdote, sela a transferência dessa responsabilidade e inicia a jornada de Frieren com Fern.

Nesse engajamento pedagógico, Frieren move-se da indiferença à práxis. O ato de se tornar professora de Fern não pode ser feito sem afeto; é o primeiro passo de Frieren para praticar a sua Afetividade, a dimensão ética que sustenta o diálogo e o próprio ato de conhecer. Frieren é forçada a reconhecer o valor do outro e que de acordo é inerente ao ato de conhecer e de se humanizar.

A jornada de Frieren ganha, portanto, uma nova qualidade de experiência, onde a elfa, banhada na Afetividade de seu novo compromisso, passa a valorizar a vida da aprendiz, transformando a impaciência de Fern (o anseio por superar a injustiça do tempo) em um estímulo para sua própria Paciência e aprendizado. essa passagem dialoga diretamente com a ideia de que:

O homem se torna liberto à medida que for capaz de ser autônomo, assumir a decisão pela mudança de si e da sociedade, através da educação permeada pela afetividade, pelo diálogo, pelo questionamento, pela conscientização oriunda de um processo comunitário, solidário e integrado de abordagem da realidade e do engajamento efetivo na mudança. (Streck, Redin, Zitkoski, ,p.47, 2008)

Ao aceitar Fern, Frieren assume a decisão pela mudança de si, engajando-se na práxis libertadora de se educar através do outro. Ela move-se da prisão do seu tempo abstrato para a autonomia de um ser que se sabe inacabado, utilizando a Afetividade e o Diálogo como ferramentas para sua própria conscientização.

O drama da elfa, que em seu preconceito cronológico via a vida humana como um mero "atraso," permite que o professor proponha o trabalho inverso com os estudantes: não apenas considerar o idoso como alguém com o tempo "infinito" ou esgotado, mas como um sujeito com um vasto saber de experiência feito.

Figura 42: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 3 – “Erva-da-Lua-Azul”. Mangá, 2020. - Fern reclama do comportamento de Frieren



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Em um contexto educacional que muitas vezes prioriza a velocidade e o imediatismo do jovem (a impaciência de Fern), a narrativa de *Frieren: Beyond Journey's End* convida à escuta atenta. Negar-se à experiência de conhecer o mais velho, sob a ótica da cronologia fria, é negar-se à riqueza de histórias e sabedorias recheadas de afeto que se manifestam nos gestos mais simples do cotidiano

A jornada de Frieren ganha um novo vetor de sentido com a introdução de Fern, a garota que está sob os seus cuidados. A convivência entre Frieren e Fern é a prática da dialética Paciência/Impaciência no pensamento freiriano. Fern, em sua urgência humana, manifesta a impaciência de quem busca que as coisas "precisam acontecer o mais rápido possível". Em contraste, Frieren exibe uma paciência milenar que, inicialmente, beira a indiferença. e isso é exibido na Figura 42

Figura 43: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 8 – “Um Centésimo”. Mangá, 2020. - Reencontro do grupo



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 2. São Paulo: Editora Panini, 2022.

Essa tensão geracional obriga Frieren a desenvolver uma Paciência, que na concepção de Freire (2008) é um "tempo de espera, mas se opõe à passividade". Seu aprendizado é o de desenvolver a virtude da convivência humana e a aceitação da diferença sem superioridade.

Essa prática se manifesta na esfera cotidiana, onde a elfa demonstra seu esforço de relacionamento com a aprendiz. Um dos sinais mais tocantes de sua mudança é a adoção do ritual do aniversário:

Todos os anos, Frieren dedica seu tempo a buscar um presente para Fern(Figura 43). Esse ato é a encarnação do que Paulo Freire e Antônio Faundez defendem sobre o lugar do cultural:

[...] cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa, a cultura se manifesta acima de tudo nos **gestos mais simples da vida cotidiana**, cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente.(Freire, Faundez, p.41, 1985).

O presente de aniversário é, portanto, o pormenor do cotidiano que Frieren internaliza. Sua atitude comprova que o reconhecimento crítico da diferença cultural não se dá apenas em grandes tratados filosóficos, mas no ato prático de relacionar-se com o outro de maneira diferente. A persistência de Frieren no gesto, superando sua indiferença verbal, é a ação-reflexão que traduz a lição de luto em uma prática de humanização.

É possível perceber essa perspectiva geracional no trabalho de diferentes artistas, como na obra de Ticiano (Figura 44), *Alegoria da Prudência*, que considero significativa para debater a questão do tempo, ao sintetizar em uma única composição as três idades do homem — velhice, maturidade e juventude — e as três dimensões temporais (Passado, Presente e Futuro).

A alegoria representada pela Figura 44, na descrição disponível no site *The National Gallery* associa a velhice ao Lobo da memória devorada, a maturidade ao Leão da força e da prudência, e a juventude ao Cão da vivacidade e do futuro, ganha novo contorno quando confrontada com a narrativa de *Frieren: Beyond Journey's End*. Na pintura atribuída a Ticiano, o texto latino inscrito sobre as três cabeças — “Aprender com o Ontem, agir prudentemente no Hoje, para não estragar

o Amanhã" — propõe uma ética do tempo fundada na virtude da *Prudentia*, situada no centro da composição. O homem maduro (o Leão) torna-se, assim, o ponto de equilíbrio entre o aprendizado do passado (Lobo) e a antecipação do futuro (Cão), condensando em si a ação que liga experiência e expectativa.

Figura 44 - Tiziano Vecellio (IT, 1490-1576). Alegoria da Prudência, 1550. Óleo s/tela, 75.5 × 68.4 cm.



Fonte: National Gallery, 2025

No entanto, no contexto da jornada da elfa, essa estrutura tipológica se desorganiza. A rigidez simbólica da pintura dissolve-se diante de uma temporalidade existencial expandida, em que a idade cronológica deixa de ser um fator limitante de potencial ou de ocupação de um papel temporal. Frieren, a elfa milenar que representa a velhice e a memória infinita do Passado (o Lobo), é paradoxalmente convocada à ação do Presente — o domínio do Leão —, movida por uma curiosidade epistemológica que a faz agir para compreender o sentido do tempo vivido e honrar Himmel. Seu corpo élfico, imune ao declínio, corporifica uma

eternidade adormecida que só se realiza na práxis, desafiando a centralidade do homem maduro como único detentor da prudência.

De modo análogo, Fern, sua discípula, encarna a vivacidade e o potencial da Juventude (o Cão/Futuro), mas é justamente sua brevidade humana que opera como força transformadora. Sua presença convoca a prudência e a ação da mestra, fazendo de sua juventude um catalisador do presente. A cada gesto, Fern transforma-se, no olhar de Frieren, em memória viva — o Passado em formação — exigindo da elfa a responsabilidade de agir para não corromper o futuro que ela representa.

Assim, na dinâmica entre mestre e aprendiz, Frieren e Fern coexistem nas três dimensões temporais da alegoria: passado, presente e futuro se interpenetram num mesmo fluxo afetivo. A prudência, nesse contexto, não é atributo do homem maduro, mas o elo que se constrói na convivência e no afeto — um exercício de presença que dissolve a linearidade simbólica proposta por Ticiano e a transforma em diálogo sensível entre memória, ação e devir.

Figura 45: Yamada Kanehito (JPN, 1993–) e Abe Tsukasa (JPN, 1997–). *Frieren: Beyond Journey's End*, cap. 8 – “Um Centésimo”. Mangá, 2020. - Eisen nota a mudança de Frieren



Fonte: *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 2. São Paulo: Editora Panini, 2022.

A nova jornada empreendida por Frieren culmina em um reencontro com Eisen, que dessa vez, acompanhada por Fern, permite com que Eisen observe algumas mudanças expressivas no comportamento de Frieren a respeito das suas percepções sobre relações humanas.

O clímax do aprendizado de Frieren é encapsulado no reconhecimento de Eisen (Figura 45), que observa: "Esse 'um centésimo' mudou você". Essa observação transcende a narrativa, tornando-se uma metáfora que pode ser levada para o contexto educacional. A escola pode aproveitar esse momento para demonstrar que a mudança interna e a conscientização não dependem apenas de grandes eventos, mas da qualidade da interação. O "um centésimo" de tempo que Frieren investiu em Fern, ao invés de ser um "atraso" (seu preconceito inicial), provou ser o motor de sua transformação.

Nessa perspectiva, a cena final evidencia que a dimensão dialógica do humano é a oportunidade para a mudança interna. Atividades que permitam o nos abrirmos para escutar o outro — seja ele mais velho, carregado de saber de experiência feito, ou mais jovem, com sua impaciência e ritmo acelerado — garantem que esse "um centésimo" de interação seja transformador. Essa postura, permeada pela Afetividade e pelo Diálogo, torna mais aberto a enxergar o valor e a sabedoria que o outro tem a dizer.

A análise hermenêutica de *Frieren: Beyond Journey's End* demonstrou que a obra pode operar como uma reflexão sobre o tempo vivido e a alteridade, problematizando a percepção da finitude e o valor da experiência humana. A trajetória da elfa, marcada pela aprendizagem do afeto e da escuta, transforma o tempo em um campo de construção de sentido e de reconfiguração da própria percepção do outro.

Nesse processo, o mangá se revela como um espaço visual de mediação ética e pedagógica, em que o diálogo entre gerações se traduz em uma prática de humanização. Para o campo das Artes Visuais, essa leitura demonstra que a narrativa sequencial pode ser compreendida como uma linguagem capaz de articular pensamento, corpo e sensibilidade, legitimando o mangá como instrumento formativo que promove a leitura crítica da imagem e a compreensão do conhecimento como experiência compartilhada.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo aproximar os mangás como objetos legítimos de construção de conhecimento e situá-los no contexto pedagógico das artes visuais, por meio de duas abordagens complementares. A leitura fenomenológica de *Vagabond* permitiu explorar conceitos como percepção sensível, composição e leitura de imagem; enquanto a análise hermenêutica de *Fullmetal Alchemist* e *Frieren: Beyond Journey's End* possibilitou aproximar essas obras dos temas transversais propostos pela BNCC.

Ao longo do percurso investigativo, compreendi com maior profundidade como o corpo influencia diretamente nossa percepção. Tudo aquilo que vivemos e entendemos só pode ser experienciado através de um corpo já carregado de suas próprias memórias e marcas, retomando assim a noção de ser-no-mundo encarnado presente em Merleau-Ponty. Essa percepção não apenas atravessa a interpretação das obras, mas também impacta a forma como elas são compostas: todas as escolhas criativas — sejam visuais, estéticas ou narrativas — passam por esse filtro corporal e sensível. Do mesmo modo, o encontro com outros indivíduos também se torna essencial para ampliar essa capacidade perceptiva, pois nessas relações somos capazes de transformar nosso próprio esquema corporal.

Na leitura de *Vagabond*, identifiquei diálogos constantes entre os conceitos trabalhados no primeiro capítulo e a jornada de Musashi. Embora inicialmente ele pareça uma figura imutável, seu corpo se transforma a partir das experiências vividas — duelos, deslocamentos, vitórias e derrotas — revelando que ele sempre aprendeu através do corpo. A obra reforça, portanto, que o corpo desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, e que a experiência é parte indissociável desse processo.

Além disso, a leitura do mangá também evidenciou sua estrutura rizomática, no sentido de permitir múltiplas conexões e camadas de interpretação. Embora exista um tema central, o percurso narrativo expõe o leitor a elementos do zen-budismo, conceitos do *bushidô*, reflexões existencialistas e discussões sobre percepção. Tais conteúdos se articulam ainda com escolhas estéticas próprias do mangá — linhas, luz, sombra, estilo, composição e uso de espaços negativos —, o que amplia suas possibilidades como material didático.

A partir desta pesquisa, comprehendi que é sempre possível traçar estratégias para inserir mangás em sala de aula. As aproximações podem ser visuais, narrativas, temáticas ou conceituais; o essencial é compreender o potencial de cada obra dentro do contexto educativo. Para este trabalho, escolhi estabelecer um diálogo com a estrutura curricular brasileira, utilizando a BNCC e seus temas transversais como eixo articulador para justificar a pertinência pedagógica das obras analisadas.

Em relação às perspectivas futuras, desejo continuar testando novas estratégias que aproximem os mangás do contexto educacional. A contribuição que desenvolvi aqui nasce da minha experiência dentro da linguagem das artes visuais, mas espero que este trabalho possa servir de exemplo e ponto de partida para outras pessoas que desejem aplicar essa metodologia em diferentes contextos pedagógicos. Acredito que a diversidade de abordagens é fundamental para ampliar o potencial educativo dessas obras.

Além disso, reconheço que esta pesquisa também desperta em mim o interesse de seguir explorando mais mangás e outras narrativas visuais, aprofundando essas leituras e relacionando-as a textos acadêmicos à medida que minha percepção de mundo amadurece. A linguagem dos quadrinhos e dos mangás sempre fez parte da minha formação sensível, e provavelmente continuará acompanhando meu trajeto pessoal e profissional. Assim, pretendo desenvolver investigações cada vez mais amplas e consistentes, tanto no campo da arte quanto no da educação, consolidando esse diálogo que considero tão significativo.

REFERÊNCIAS

- ABE, Tsukasa; YAMADA, Kanehito. *Frieren: Beyond Journey's End*. Vol. 1–2. São Paulo: Panini, 2022.
- AMÉRICO, Pedro. *The Battle of Avaí*. [S. l.]: Google Arts & Culture, [1872–1877]. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/battle-of-avaí-pedro-américo/BgGRFmudOe0W0A?hl=pt-br>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- ARAKAWA, Hiromu. *Fullmetal Alchemist*. Vol. 1–2. São Paulo: Editora JBC, 2016.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Entrevistas. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 134–139.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2024.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual: o que comunica uma imagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *A arte e o conceito de polissêmico*. São Paulo: Ática, 1988.
- EBERT, Roger. *Entrevista com Hayao Miyazaki*. Perspective, [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.rogerebert.com/interviews/hayao-miyazaki-interview>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- ESPÓSITO, V. H. C. *Pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica e hermenêutica em educação: trajetórias*. Motricidades, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 225–234, 2021. DOI: 10.29181/2594-6463-2021-v5-n2-p225-234. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n2-p225-234>. Acesso em: 19 set. 2025.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- GADAMER, Hans-Georg. **Os traços fundamentais de uma teoria da experiência hermenêutica**. In: _____. *Verdade e Método*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 400–458.
- INOUE, Takehiko. **Vagabond**. Vol. 1–8. São Paulo: Editora Panini, 2014.
- ITAGAKI, Keisuke. **Baki-Dou**. Vol. 20. Tóquio: Akita Shoten, [s.d.].
- KANO, Sadanobu (atr.). **Sekigahara Kassen Byōbu**. c. 1620. Têmpera sobre papel, biombo dobrável de seis painéis. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Battle_of_Sekigahara. Acesso em: 17 nov. 2025.
- LARROSA-BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, 2002.
- LARROSA-BONDÍA, Jorge. **Notícias de si: experiência e subjetividade na educação**. Porto Alegre: Autêntica, 2002.
- LARROSA-BONDÍA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LUYTEN, Sonia M. Bibe. **Mangá e animê: ícones da Cultura Pop Japonesa**. São Paulo: Fundação Japão em São Paulo, 18 mar. 2014. Disponível em: https://fjsp.org.br/site/wp-content/uploads/2014/04/Manga_e_Anime.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.
- MAO YANSHOU. **Admonitions of the Instructress to the Court Ladies**. China, séc. V (cópia da dinastia Tang). Tinta sobre seda, 24,8 × 343,8 cm. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Admonitions_Scroll. Acesso em: 27 jun. 2025.
- MASUDA-KE-BON JIGOKU-ZŌSHI. **Tenkeisei (O Deus do Castigo Celeste), Segundo Rolo das Pinturas do Inferno**. Final do século XII. Cores sobre papel. Nara: Museu Nacional de Nara, inv. 1106-1. Disponível em: <https://journals.openedition.org/perspective/18343?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.
- McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 1995.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus; Brasília: INL, 1979.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas – 1948**. Organização de Stéphanie Ménasé. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de et al. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014. p. 29–46.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PLATÃO. *Fédon*. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

RAMOS, Paulo. *O que significa exatamente dizer que histórias em quadrinhos são multimodais? E como isso impacta no ensino?* [Palestra]. VII Jornada do SELEPROT, NuPeQ, 25 nov. 2023. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XXXXXXXX>. Acesso em: 13 out. 2025.

RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação e o caso dos mangás no Brasil*. [S.I.], 2017. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L23fZGab_6Y. Acesso em: 26 jun. 2025.

SANTOS, Laymert Garcia dos; VIEIRA, Ricardo Lima. *Hiroshima e Nagasaki: razões para experimentar a nova arma*. Sociologias, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 320–353, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/n4LdNCVGmN79gxyNdkB8HZN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

STRECK, Daniella; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TITIAN. *An Allegory of Prudence*. c. 1550. Óleo sobre tela, 75,5 × 68,4 cm. National Gallery, Londres. Disponível em: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/titian-an-allegory-of-prudence>. Acesso em: 17 nov. 2025.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. *Entrevista*. Escola de Formação SP, 18 mar. 2014. Disponível em: https://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/entrevista_waldomiro.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

WATERHOUSE, John William. *Echo and Narcissus*. [S.I.]: Google Arts & Culture, [1898]. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/echo-and-narcissus-john-william-waterhouse/cgGohYq-VdecNw?hl=en>. Acesso em: 10 nov. 2025.

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
ARTES VISUAIS – LICENCIATURA**

Neyvaldo Jorge do Nascimento Junior

Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais

***Quando os dias passam mais devagar:
percepção, tempo e sensibilidade através do mangá***

CAMPO GRANDE – MS
2025

Neyvaldo Jorge do Nascimento Junior

***Quando os dias passam mais devagar:
percepção, tempo e sensibilidade através do mangá***

Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais apresentado como parte dos requisitos para a aprovação no curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Antonini Souza

CAMPO GRANDE – MS
2025

1. APRESENTAÇÃO

O presente Projeto de Curso busca apresentar, por meio de uma sequência didática, uma possibilidade de incorporação dos mangás como materiais pedagógicos e objetos de conhecimento, em diálogo com os saberes já estabelecidos como canônicos dentro das aulas de Artes Visuais e esperados de serem desenvolvidos no ambiente escolar. Essa perspectiva acompanha o entendimento de que

O estudo da arte abrange não apenas as obras consagradas, mas também “as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana”, fazendo com que a arte deixe de ser vista como um campo isolado e passe a ser “um modo de praticar a cultura”. (Martins; Picosque; Guerra 2010, p. 15).

Nesse sentido, a inclusão dos mangás como objetos de estudo encontra respaldo teórico e se alinhada às discussões contemporâneas sobre ampliação do conceito de arte.

A proposta se insere no contexto do meu Trabalho de Conclusão de Curso para o curso de Artes Visuais Licenciatura (Nascimento Junior, 2025), considerando que a leitura de narrativas visuais complexas, como os mangás, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades interpretativas, sensibilidade estética e compreensão crítica dos estudantes.

Tal compreensão corresponde ao que as autoras afirmam ao defender que mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 15), especialmente no que diz respeito ao diálogo entre diferentes culturas - como é o caso da comparação entre a visão japonesa e ocidental sobre o idoso.

A sequência didática será desenvolvida no segundo ano do ensino médio, em consonância com o Currículo da SED de Mato Grosso do Sul (publicado em 2022). A partir da competência **MS.EM13LGG602**, orienta-se que o estudante deve fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a

sensibilidade, a imaginação e a criatividade (SED/MS, 2021, p. 227-228). Ao incorporar o mangá como objeto pedagógico, o projeto contribui diretamente para o desenvolvimento dessa competência, oferecendo aos alunos contato com uma manifestação cultural global e proporcionando experiências estéticas que ampliam seu repertório sensível.

Esse direcionamento também se articula com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, publicada em 2018), que enfatiza a formação integral dos estudantes e valoriza a leitura crítica de múltiplas práticas culturais e expressões artísticas. Ao trabalhar com obras de outra cultura, promove-se a ampliação do olhar e o respeito à diversidade - componentes essenciais da formação contemporânea em Artes.

Ao incorporar o mangá nesse processo, comprehende-se que a interpretação das imagens e do texto ocorre a partir de uma relação sensível entre obra e leitor, pois interpretar significa conseguir sintonizar toda realidade de uma forma através da feliz adequação entre um de seus aspectos e a perspectiva pessoal de quem a olha (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 69). Assim, espera-se favorecer a formação de leitores críticos capazes de construir sentidos a partir da articulação entre suas experiências e a linguagem visual.

Com esse objetivo, a sequência didática foi planejada para contemplar tais competências, estabelecendo relações com os **Temas Transversais (TCTs)**, que de acordo com a BNCC :

Podem ser definidos como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. (Brasil, 2019, p. 7)

Dentre os temas propostos pela BNCC. Para este projeto, foi escolhido o tema do idoso e sua valorização na sociedade.

Nesse sentido, os mangás apresentam-se como uma alternativa pertinente para abordar o assunto sob uma perspectiva diferenciada: por serem produzidos, em sua maioria, no Japão - país cuja visão cultural sobre os idosos difere da ocidental -, podem contribuir para a construção de um novo olhar sobre a temática.

Por se tratar da disciplina de Artes, é igualmente relevante explorar a linguagem visual, que possibilita conexões significativas entre texto e imagem. Aqui,

reforça-se a noção de que o objeto artístico funciona como uma metáfora que mostra de um modo outro aos nossos sentidos o pensamento/sentimento das coisas, resgatando em nós uma surpresa ao vê-las (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 37). Assim, os mangás não apenas comunicam narrativas, mas também ampliam modos de percepção e leitura do mundo.

Dessa forma, este projeto justifica-se por possibilitar uma abordagem pedagógica inovadora, integrando os mangás como ferramentas de ensino que promovem a leitura crítica, o desenvolvimento interpretativo e a apreciação estética. Sendo assim, mantém coerência com a temática do TCC e com os objetivos da educação em Artes Visuais, entendida como campo sensível, diversificado e multicultural.

2. OBJETIVOS GERAL

Explorar a linguagem dos mangás como elemento central no contexto das artes visuais.

3. CONTEÚDO/TEMA GERAL

Mangás e HQs - Diferentes abordagens sobre o idoso

4. IDENTIFICAÇÃO DO ANO ESCOLAR

2º Ano do ensino Médio

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

AULA 1

Objetivos específicos

- Apresentar o contexto histórico do mangá.
- Analisar os aspectos que definem os mangás, quadrinhos americanos e gibis brasileiros.
- Identificar as especificidades da linguagem do mangá (preto e branco, linhas, nanquim, enquadramentos).

Conteúdo específico

- História e características visuais dos mangás (preto e branco, linhas, nanquim, enquadramento, composição e união de texto e imagem).

Procedimentos Metodológicos

Procedimentos Metodológicos: O professor iniciará a aula contextualizando brevemente a história do mangá como linguagem artística, situando sua origem e desenvolvimento cultural no Japão. A apresentação destacará como o mangá se consolidou como uma forma de comunicação de massa, dialogando com questões sociais, estéticas e narrativas. Para isso, será exibido um conjunto de slides com

imagens históricas, e capas de mangás de diferentes décadas, incluindo obras como Frieren de Tsukasa Abe e Kanehito Yamada , Yu Yu Hakusho de Yoshihiro Togashi, Bleach de Tite Kubo, One-Punch Man de ONE e Yusuke Murata, além de exemplos de quadrinhos americanos como Superman de Grant Morrison e gibis brasileiros como a Turma da Mônica Jovem roteirizado por Emerson Abreu.

Figura 1 a 3: Capa dos mangás a serem apresentadas - Yu Yu Hakusho, Bleach Remix, One-Punch Man



Fonte: JBC e Panini, 2025.

Figura 4 e 5: Capa das produções ocidentais



Fonte: Panini, 2025

Em seguida, o professor apresentará capas e páginas selecionadas dessas obras, posicionando-as lado a lado para facilitar a comparação entre estilos narrativos, uso de cores, enquadramentos, dinâmica de leitura e composição visual.

Os alunos serão incentivados a observar atentamente essas diferenças, sendo convidados a comentar o que mais lhes chama atenção. Perguntas como “O que distingue imediatamente um mangá de um quadrinho ocidental?” e “Que sensações vocês têm ao olhar para essas páginas?” ajudarão a acionar conhecimentos prévios e desenvolver uma leitura mais consciente das imagens.

Posteriormente, o foco retornará para as especificidades estéticas do mangá - o uso expressivo do preto e branco, o nanquim, as linhas como força narrativa, o enquadramento como ritmo - sempre relacionando forma e conteúdo. O professor explicará como essas escolhas não são apenas técnicas, mas ampliam a experiência estética do leitor.

Recursos

Slides, Projetor, Caderno de desenho, Mangás e quadrinhos (exemplos), Quadro branco e canetas

AULA 2

Objetivos específicos

- Assistir ao episódio introdutório do anime *Frieren*.
- Analisar diferentes representações do envelhecimento e da passagem do tempo em múltiplas obras.

Conteúdo específico

- Exibição do episódio 1 de *Frieren – A Jornada para o Além*.
- Exemplos de representação do idoso em diferentes mídias

Procedimentos Metodológicos

A aula iniciará com a exibição do Episódio 1 do anime *Frieren: A Jornada para o Além*, a partir da qual o professor pedirá aos alunos que observem atentamente os personagens e a estrutura narrativa.

Após a exibição, o professor conduzirá uma roda de conversa, destacando a

elfa Frieren e sua longevidade em contraste com seus companheiros humanos, como Heiter, Himmel e Eisen. A discussão será guiada para o cerne da obra: a narrativa de "Pós-Aventura" ou "Fantasia Contemplativa", que foca na perspectiva da elfa e sua percepção do tempo e dos laços humanos.

O professor estimulará a reflexão com perguntas como: "Como a história nos mostra a diferença entre o tempo de um elfo e o tempo de um humano?" e "Qual é o impacto da passagem do tempo nas relações de Frieren?".

Em seguida, a análise se expandirá para outras obras conhecidas pelos alunos que apresentem o tema do envelhecimento e de personagens idosos, explorando como a arte lida com a morte, a memória e o legado.

Recursos

Episódio 1 do anime Frieren, Projetor / TV, Caderno de desenho, Quadro branco e canetas

AULA 3

Objetivos específicos

- Identificar e analisar diferentes abordagens estéticas e narrativas na representação do idoso em mangás e HQs.

Conteúdo específico

- Referenciais visuais de personagens idosos em diferentes gêneros.

Procedimentos Metodológicos

O professor iniciará a aula com a exibição e análise detalhada de referenciais visuais de personagens idosos em diferentes gêneros de mangás e HQs. Serão apresentados exemplos variados como Ichiro de *Inuyashiki* escrito e desenhado por Hiroya Oku, Kureha de *One Piece* Escrito por Eiichiro Oda, Toph de *Avatar: Lenda de Korra* produzido por Michael Dante DiMartino, Bryan Konietzko e Katie Mattila, Kame de *Dragon Ball* criado por Akira Toriyama e Bang de *One-punch man*(ONE; Murata, 2012) destacando a diversidade de representações visuais versus comportamento e as diferentes estéticas narrativas.

Figura 6: Diferentes representações de idosos



Fonte: *Inuyashiki*, 2017; *One Piece*, 1999; *Avatar: A Lenda de Korra*, 2012; *Dragon Ball*, 1986; *One-Punch Man*, 2015

Será promovida uma discussão sobre como as características visuais (linhas de expressão, postura, vestuário, design corporal) comunicam a experiência e a história desses personagens, reforçando a ideia de que as produções artísticas são ficções reveladoras criadas pela percepção e imaginação.

O professor, então, apresentará a Tarefa de Campo (Avaliação 1): entrevistar um idoso para perguntar “O que é o tempo?” e registrar no Caderno de Desenho as percepções da conversa guiada. Essa atividade conecta a reflexão em sala de aula com a experiência da alteridade, incentivando o diálogo com o “Outro”, o que é indispensável para a emergência ético-epistemológica do Eu.

O professor orientará sobre como realizar a tarefa (postura, escuta ativa e anotação), ressaltando a importância do registro para que, na aula seguinte, o grupo possa sintetizar o material e transformá-lo em narrativa.

Recursos

Mangás e quadrinhos (referências visuais), Papel sulfite, Caderno de desenho, Lápis e canetas, Celular (pesquisa), Quadro branco e canetas

AULA 4

Objetivos específicos

- Iniciar o processo de planejamento visual e textual da obra.
- Compartilhar e sintetizar as percepções coletadas com idosos, usando-as

como material-base.

Conteúdo específico

- Roteiro e esboço narrativo.

Procedimentos Metodológicos

A aula iniciará com o compartilhamento em grupo das anotações da conversa com o idoso (Tarefa de Campo da Aula 3/Avaliação 1). Cada grupo lerá e discutirá os registros, buscando palavras-chave, frases de impacto ou percepções sobre o tempo que se destacaram.

Em seguida, o professor orientará a síntese do material coletado. Os alunos deverão escolher a percepção mais significativa para ser o ponto de partida da narrativa do mangá.

O foco da aula migrará para a estruturação narrativa. O professor revisitará os conceitos de roteiro e planejamento visual, e os grupos iniciarão a transformação das ideias em uma estrutura narrativa inicial (roteiro) e visual.

A principal atividade será o desenvolvimento do Esboço de Páginas (Storyboard) no caderno de desenho ou sulfite, articulando a percepção da conversa (A1) e transformando-a em uma estrutura narrativa e visual. Este esboço será o principal instrumento de avaliação desta etapa (Avaliação 2).

O professor circulará pela sala para orientar na organização das ideias da conversa e na transformação do material da pesquisa em uma narrativa coesa e visualmente planejada.

Recursos

Trechos do mangá Frieren, Projetor, Mangás e quadrinhos trazidos pelos alunos, Caderno de desenho, Quadro branco e canetas

AULA 5

Objetivos específicos

- Compreender o papel da composição na narrativa visual.
- Aplicar enquadramento, balões, ritmo e composição no planejamento do

mangá.

Conteúdo específico

- Linguagem do mangá: ritmo, hachura, retícula, onomatopeia, composição.

Procedimentos Metodológicos

O professor iniciará a aula com a apresentação aprofundada dos elementos visuais do Mangá, com foco em ritmo e composição. Serão utilizados exemplos como o painel de ritmo de *Dragon Ball*, a aplicação de retículas e onomatopeias em *Jojo's Bizarre Adventures*, e o uso de hachuras para sombreamento e volume em *One Punch Man*.

O foco será discutir como esses elementos técnicos influenciam a expressividade e o ritmo de leitura da história. Em seguida, a aula será prática: os alunos retornarão aos seus esboços de *Storyboard* para refinar a composição e aplicar os conceitos estudados.

Os grupos deverão experimentar diferentes enquadramentos (planos abertos, closes), tipos de balões de fala/pensamento e a distribuição dos quadros na página, usando o sulfite e o caderno de desenho para experimentação.

Recursos

Papel sulfite, Caderno de desenho, Lápis, borracha e canetas nanquim, Referências visuais, Celular (pesquisa), Quadro branco e canetas

AULA 6

Objetivos específicos

- Desenvolver o design visual do personagem idoso principal.
- Explorar expressividade, emoções e posturas.

Conteúdo específico

- Criação de personagem no mangá.

Procedimentos Metodológicos

A aula será totalmente dedicada ao processo de Criação de Personagem no Mangá. O professor revisitará brevemente os referenciais de idosos da A3, lembrando os alunos da conexão entre as referências visuais e o desenvolvimento do protagonista.

Os grupos, a partir do seu roteiro inicial, focarão na criação do design visual do seu protagonista idoso. O professor guiará a discussão para que o visual do personagem reflita a percepção do tempo e a história que o grupo deseja contar. A atividade principal será a produção de Folhas de Estudo e Esboços do Personagem no caderno de desenho (Avaliação 3). Os alunos deverão:

Criar o *model sheet* (ficha de design) básico do personagem (roupas, traços, *design* de cabelo/rosto).

Desenhar diferentes emoções (alegria, tristeza, contemplação, raiva) e posturas corporais (em movimento, parado, sentado), explorando a expressividade visual.

O professor avaliará o processo de conexão entre as referências visuais e o desenvolvimento do protagonista idoso a partir do esboço do roteiro, incentivando o uso de linhas expressivas e nanquim para dar volume e personalidade.

Recursos

Papel sulfite, Caderno de desenho, Lápis, borracha e canetas, Celular (pesquisa de referências), Quadro branco e canetas

AULA 7

Objetivos específicos

- Organizar o *layout* final da narrativa.
- Refletir sobre ritmo e composição.
- Consolidar as páginas para preparo da arte final.

Conteúdo específico

- Quadrinização e distribuição de imagens no mangá.

Procedimentos Metodológicos

A aula focará na organização e consolidação do *layout* das páginas. O professor apresentará exemplos de quadrinização dinâmica e de painéis estendidos, discutindo como a disposição dos quadros (a "quadrinização") controla o ritmo de leitura.

Os grupos retornarão aos seus esboços de *storyboard* e *designs* para realizar o *layout* final. O objetivo é distribuir o texto (balões, narração) e a imagem dentro dos quadros de forma clara e coesa.

Haverá um momento de reflexão e autoavaliação guiada sobre as escolhas de ritmo narrativo e a função expressiva da quadrinização e ao final da aula, as páginas devem estar com o design consolidado, prontos para a transferência e arte-finalização, sem mais alterações no *layout* ou roteiro.

Recursos

Materiais das aulas anteriores (papel, caderno de desenho, lápis, canetas), Material de revisão (borracha limpa, caneta de contorno), Quadro branco e canetas

AULA 8

Objetivos específicos

- Realizar a arte final do mangá.
- Transferir o trabalho para papel manilha.
- Concluir a produção artística em grupo.

Conteúdo específico

- Finalização da obra e transposição para o material final.

Procedimentos Metodológicos

Esta aula é a etapa de Finalização da Obra. O professor fará uma breve revisão das técnicas de arte final (nanquim, hachuras, sombreamento), garantindo que os alunos tenham os materiais necessários.

A atividade central será a realização da arte-finalização do mangá nos

esboços (contornos, sombreamento, cores, se aplicável).

Em seguida, os grupos deverão transferir e adaptar o trabalho finalizado do caderno de desenho/sulfite para o papel manilha (o material final para exposição). O professor deve supervisionar a transposição para garantir a qualidade da apresentação.

O objetivo é concluir a produção final em grupo (cartum de até 10 páginas em papel manilha) (Avaliação 4).

Recursos

Folha para capa, Lápis, borracha, canetas coloridas/nanquim, Exemplos de capas de mangás, Caderno de desenho, Quadro branco e canetas

AULA 9

Objetivos específicos

- Organizar e montar a exposição dos mangás produzidos.
- Promover a apreciação estética entre os grupos.
- Desenvolver leitura crítica das soluções visuais e narrativas.

Conteúdo específico

- Exposição e apreciação de obras.

Procedimentos Metodológicos

A aula se inicia com a organização e montagem da exposição dos mangás produzidos, transformando o espaço da sala em uma galeria.

Em seguida, os alunos farão a observação e apreciação estética das obras dos colegas. Cada grupo circulará pela exposição, lendo os mangás, e será incentivado a fazer anotações breves sobre as soluções visuais e narrativas que mais chamaram a atenção em cada trabalho.

O professor guiará a leitura crítica, estimulando a articulação das percepções sobre o processo criativo e a temática abordada. A apreciação servirá de material para a reflexão e avaliação final na próxima aula.

Recursos

One-shots finalizadas, Espaço para exposição, Caderno de desenho, Quadro branco e canetas

AULA 10

Objetivos específicos

- Conduzir roda de conversa para reflexão final.
- Promover autoavaliação e avaliação coletiva.

Conteúdo específico

- Reflexão e avaliação final.

Procedimentos Metodológicos

A aula final é dedicada à Reflexão e Avaliação Final. O professor conduzirá a Roda de Conversa, estimulando o diálogo e a reflexão do aluno sobre seu próprio processo de criação e a construção dos mangás dos colegas.

O professor pode usar perguntas como: “Qual foi o maior desafio no processo de criação de um mangá?”, “Qual foi a principal descoberta ao dialogar com um idoso sobre o tempo?” e “Como o estudo da linguagem do mangá contribuiu para a sua visão de mundo?”.

Na segunda parte, será aplicada a Ficha de Autoavaliação (registro escrito), que juntamente com a Observação Direta (participação na roda de conversa), constituirá a Avaliação 5. A autoavaliação deve estimular a reflexão sobre o desenvolvimento de habilidades e o aprendizado adquirido.

O professor fará a síntese final do projeto, conectando a leitura de mangá à importância da Arte na formação do olhar e no reconhecimento da alteridade

Recursos

One-shots finalizadas, Caderno de desenho, Projetor (opcional), Quadro branco e canetas

6. AVALIAÇÃO

O sistema de avaliação deste projeto, composto por cinco momentos distribuídos estrategicamente ao longo da sequência de aulas (Aulas 3, 4, 6, 8 e 10), adota a perspectiva da Avaliação Formativa, conforme defendida por Cipriano Carlos Luckesi.

A avaliação formativa, em contraste com a avaliação classificatória, busca acompanhar todo o processo de construção do conhecimento do aluno e não apenas focar no resultado final. Ao posicionar as avaliações em pontos-chave do projeto (da pesquisa inicial à produção final e reflexão), o professor consegue obter um panorama geral do desenvolvimento do estudante, identificando desafios, avanços e a coerência entre a pesquisa, o planejamento e a execução artística.

As cinco avaliações não se limitam a julgar o "produto" estético, mas sim a coerência e a articulação do aluno com o contexto geral da aula e os objetivos propostos. O foco está na capacidade de transformar uma experiência (a conversa com o idoso) em uma expressão artística planejada, conforme detalhado a seguir:

Avaliação 1: Pesquisa de Campo

Aula que se Encontra

Etapa de Sensibilização e Pesquisa (Aula 3)

Função da Avaliação

Avaliar a realização da Tarefa de Campo e o início da conexão com o tema da percepção do idoso a respeito do Tempo.

Critérios de Avaliação

Qualidade da Escuta e Registro:

Avalia a capacidade do aluno de realizar a tarefa e registrar de forma clara e atenta as percepções obtidas, demonstrando a conexão com tema central do projeto.

Instrumento Avaliativo

Caderno de Desenho / Ficha de Registro da Conversa

Avaliação 2: Planejamento Narrativo

Aula que se Encontra

Etapa de Planejamento Narrativo (Aula 4)

Função da Avaliação

Articular a percepção do aluno em como **organizar as ideias da conversa (A1)** e transformá-las em uma estrutura narrativa inicial e visual.

Critérios de Avaliação

Coerência da Estrutura:

Avalia se o aluno conseguiu transformar o material-fonte da pesquisa (A1) em um planejamento coerente. O *Storyboard* deve demonstrar a compreensão dos conceitos básicos de enquadramento e sequência narrativa.

Instrumento Avaliativo

Roteiro Inicial e Esboço de Páginas (*Storyboard*) no Caderno de Desenho ou Sulfite

Avaliação 3: Desenvolvimento Visual

Aula que se Encontra

Etapa de Desenvolvimento Visual (Aula 6)

Função da Avaliação

Analizar o processo de **conexão entre as referências visuais** e o desenvolvimento do protagonista idoso, a partir do esboço do roteiro (A2).

Critérios de Avaliação

Articulação Visual-Conceitual:

Avalia a capacidade de o aluno aplicar as referências estéticas para criar um personagem que seja expressivo e coerente com a narrativa planejada. O foco é no processo de criação do *design* e exploração da expressividade visual.

Instrumento Avaliativo

Folhas de Estudo e Esboços do Personagem (Caderno de Desenho)

Avaliação 4 : Produção Final

Aula que se Encontra

Etapa de Produção Final (Aula 8)

Função da Avaliação

Avaliar a **conclusão da obra em grupo**.

Critérios de Avaliação

Síntese e Qualidade Técnica:

Avalia a conclusão da obra em grupo, considerando a aplicação das linguagens estudadas (quadrinização, arte-finalização) e a capacidade de síntese narrativa no material final. O critério é o esforço de finalização e a legibilidade do texto visual.

Instrumento Avaliativo

Produção Final (Cartum de até 10 páginas em Papel Manilha)

Avaliação 5: Reflexão e Síntese

Aula que se Encontra

Etapa de Reflexão e Síntese (Aula 10)

Função da Avaliação

Estimular a **reflexão do aluno** sobre seu próprio processo de criação e o diálogo sobre a construção dos colegas.

Critérios de Avaliação

Consciência do Processo:

Avalia a capacidade reflexiva (metacognição) e o desenvolvimento da leitura crítica. O aluno deve demonstrar ter apreendido o valor da sua experiência e da escuta ao longo do projeto.

Instrumento Avaliativo

Observação Direta (Participação na Roda de Conversa) e Ficha de Autoavaliação (Registro Escrito).

REFERÊNCIAS

ABREU, Emerson; SOUSA, Mauricio de; ZENI, Lielson. **Turma da Mônica Jovem – Umbra**. São Paulo: Panini, 2020/2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

- DI MARTINO, Michael Dante; KONIETZKO, Bryan. **Avatar: A Lenda de Korra**. EUA: Nickelodeon, 2012–2014.
- KUBO, Tite. **Bleach Remix**, vol. 1. São Paulo: Panini Comics, 2022.
- LARROSA-BONDÍA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- MARTINS, Miriam Celeste. **Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORRISON, Grant; QUITLEY, Frank. **All-Star Superman**, vol. 1. São Paulo: Panini Comics, 2018.
- NASCIMENTO JUNIOR, Neyvaldo Jorge do. **O Mangá e o Ensino de Artes Visuais: um estudo a partir de Vagabond**. Monografia (Graduação em Artes Visuais Licenciatura) – Curso de Artes Visuais Licenciatura – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.
- ONE (história); MURATA, Yusuke (arte). **One-Punch Man**, vol. 1. São Paulo: Panini Comics, 2017.
- OKU, Hiroya. **Inuyashiki**. Japão: MAPPA, 2017.
- SAITO, Keiichirō (dir.). **Frieren: a jornada para o além (Sōsō no Frieren)**. Japão: Madhouse, 2023.
- SHIRAHAMA, Kamome. **Witch Hat Atelier**. Tóquio: Kodansha, 2016.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TOGASHI, Yoshihiro. **Yu Yu Hakusho**, vol. 1. São Paulo: JBC, s.d.
- TORIYAMA, Akira. **Dragon Ball**. Japão: Shueisha / Toei Animation, 1984–1996.