NÁDIA MASSAGARDI CAETANO DA SILVA

CRIAÇÃO E(M) EDUCAÇÃO:
QUANDO A MÁGICA ACONTECE

CAMPINAS
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NÁDIA MASSAGARDI CAETANO DA SILVA

"CRIAÇÃO E(M) EDUCAÇÃO: QUANDO A MÁGICA ACONTECE"

Orientador: Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA NÁDIA MASSAGARDI CAETANO DA SILVA E ORIENTADA PELO PROF.DR. ADILSON NASCIMENTO DE JESUS

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

Si38c

Silva, Nádia Massagardi Caetano da, 1983-
Criação e(m) educação : quando a mágica acontece / Nádia Massagardi Caetano da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Adilson Nascimento de Jesus.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Autobiografia. 2. Animação (Cinematografia). 3. Processo de criação. 4. Educação infantil. 5. Educação visual. I. Jesus, Adilson Nascimento de,1962-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Creation and education : when the magic happens
Palavras-chave em inglês:
Autobiography
Animation (Cinematography)
Creation process
Childhood education
Visual education
Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Titulação: Mestra em Educação
Banca examinadora:
Adilson Nascimento de Jesus [Orientador]
Ana Angélica Medeiros Albano
Sumaya Mattar
Data de defesa: 04-02-2014
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"CRIAÇÃO E(M) EDUCAÇÃO: QUANDO A MÁGICA ACONTECE"

Autora: Nádia Massagardi Caetano da Silva
Orientador: Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Nádia Massagardi Caetano da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 04/02/2014

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2014

RESUMO

A pesquisa configura-se como uma reflexão autobiográfica sobre os processos criativos vivenciados entre professora e crianças de uma instituição pública de educação infantil. Apresentada no formato de uma jornada heroica, a dissertação compõe-se de um entrecruzamento entre as subjetividades da professora pesquisadora e as peculiaridades das experiências vivenciadas com as crianças. Por meio da observação de três experiências de criação e produção de filmes de animação com algumas turmas, tem-se um olhar reflexivo sobre a constituição da identidade docente da pesquisadora que aqui se apresenta como sujeito e objeto da pesquisa. Ao refletir sobre as diferentes experiências, buscou-se encontrar indícios dos fatores que justificam determinadas conexões criativas.

Palavras chaves: *autobiografia*; *cinema de animação*; *processos de criação*; *educação infantil*; *educação visual*.

ABSTRACT

The research appears as an autobiographical reflection on the creative processes experienced between the teacher and children in a public institution of early childhood education. Presented in the format of a heroic journey, the dissertation consists of an interweaving of subjectivities of the teacher-researcher and the peculiarities of the experiences with children. Through the observation of practices of creation and production of animated films with three different groups of children, the teacher takes a thoughtful look at the construction of the teacher identity of who is presented here as subject and object of the research. Reflecting about the three experiences, we sought to find evidence for the factors that justify certain creative connections.

Key words: *autobiography*; *animated film*; *creation processes*; *childhood education*; *visual education*.

SUMÁRIO

Apresentação 01

I. SEPARAÇÃO 09
1. Situação 11
2. O chamado 13
3. Auxílio sobrenatural 15
4. Passagem pelo limiar 17
5. O ventre da baleia 19

II. ESTÁGIO DE PROVAS 25
1. A busca pelo sagrado 27
2. Rituais de criação 31
3. Revelação iluminada 59
4. Apoteose 69
5. Benção última: o poder se irradia no momento da criação 79

III. O RETORNO 123
1. O limiar do retorno 125
2. Ressurreição 133
3. Liberdade para viver 135

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 137

OBRAS CONSULTADAS 139

ANEXOS:

I. Índice de figuras 141
II. Projeto enviado à Prefeitura de Campinas 143
III. Fichas técnicas das animações utilizadas 145
IV. Animações produzidas com as crianças 151

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao professor Dr. Adilson Nascimento de Jesus que me acolheu na universidade, tornando possível o desenvolvimento desse trabalho. Sua confiança, cumplicidade e apoio, permitiram que eu pudesse experimentar uma jornada rumo ao encontro comigo mesma. Ao meu mestre, meu profundo agradecimento.

Aos meus pais, minha gratidão pelo amor incondicional que fez com que tantas dificuldades fossem superadas. À minha mãe biológica, que de algum lugar me acompanha, devo à vida. Sou grata por ter continuado a viver dentro de mim, mesmo quando eu imaginava tê-la esquecido. À Cláudia, minha segunda mãe, o apoio e o sentido para continuar a viver. Ao meu pai, serei eternamente grata por minha existência. Se hoje encontro sentido para viver é porque vocês estiveram sempre comigo.

Aos meus irmãos, mesmo que nem sempre próximos, agradeço a amizade e o apoio expresso em olhares e sorrisos. À minha irmã, pelas tantas brincadeiras que fazem com hoje eu seja uma adulta brincante.

Ao Gustavo, meu amor, agradeço por sua existência. Seu apoio fez com que eu tivesse forças para aguentar a dura caminhada. O caminho fica mais bonito e prazeroso ao seu lado. Amo e agradeço todos os dias.

Às famílias Barroso, Massagardi, Rego, Scolfaro e Caetano da Silva agradeço por serem parte de mim. Aos Barroso, por terem me acolhido e terem feito com que eu ganhasse uma nova família. Aos Massagardi, que mesmo longe, nunca deixaram de me amar, agradeço por nunca terem desistido de mim. Aos Rego, mesmo que distantes, pelos aspectos fundantes de minha personalidade. Aos Scolfaro e aos Caetano da Silva agradeço por terem me acolhido com tanto afeto e aceitassem que eu fizesse parte da família.

À Bia, à Flá e à Bel, queridas amigas, agradeço o apoio e presença que tornaram alguns momentos menos difíceis. Pelo carinho, pelas conversas e sorrisos afetuosos serei sempre grata.

Agradeço a todos os amigos que direta ou indiretamente apoiaram o desenvolvimento deste trabalho: Letícia, Mariana, Peterson, Lidiane, Sandro, Paulo, Lili, Ana Luisa. Obrigada pela oportunidade de poder compartilhar com vocês os êxtases e as dificuldades do caminho.

À Liliana Abeid serei sempre grata pela calma com que me ajudou a caminhar, me acolhendo em meus tropeços e quedas.

Às professoras Ana Angélica Albano e Sumaya Mattar, agradeço a disponibilidade para ler meu trabalho e as inúmeras contribuições no momento de qualificação.

A todas as crianças com as quais tive a oportunidade de conviver nos últimos anos, agradeço por terem me ensinado a enxergar mais beleza no mundo. Nossos encontros revelaram a beleza de meu próprio mundo.

Sozinha jamais teria a coragem e a força necessárias para enfrentar a aventura de vasculhar minhas entranhas para tornar minha experiência conhecimento. Serei eternamente grata a todos que tornaram possível minha jornada.

Apresentação

Um dia um caminhão sem freio atropelou minha história. Matou minhas memórias e relegou ao esquecimento minha primeira infância.

Mas onde estaria aquela pequena criança deixada para trás?

Ela chama e pede para ser acolhida.

Continua existindo, mesmo que tenha sido esquecida. Mas onde está?

Eis o chamado para a aventura.

A pequena menina chama e pede para voltar! Quer ser lembrada, afagada.

Algo se perdeu no passado e precisa ser encontrado.

E assim me jogo na aventura de resgatar minha infância deixada para trás, abandonada pela memória...

Figura 1

"Nada do que é vivido é esquecido, mesmo que não se lembre". [1]

[1] Fala da personagem Zeniba em trecho do filme *A viagem de Chihiro*.

Figura 2[2]

Percorremos um círculo completo, do túmulo do útero ao útero do túmulo: uma ambígua e enigmática incursão num mundo de matéria sólida prestes a se diluir para nós, tal como ocorre com a substância do sonho. E, rememorando aquilo que prometia ser nossa aventura - ímpar, imprevisível e perigosa - , tudo o que encontramos, no fim, é a série de metamorfoses padronizadas pelas quais homens e mulheres, em todas as partes do mundo, em todos os séculos de que temos notícia e sob todas as aparências assumidas pelas civilizações, têm passado (CAMPBELL, 1995, p. 23).

[2] Embora associada à animação A viagem de Chihiro, a imagem não faz parte da animação e foi encontrada na internet, sem autoria identificada.

Era uma vez uma menina que, tendo vivenciado trágicas perdas na infância, esqueceu de seu passado. Apagou tudo o que vivera quando pequena e renasceu para uma nova vida aos sete anos de idade.

Seu passado permaneceu por muitos anos esquecido, mas nunca deixou de fazer parte da história da garota. Embora não pensasse sobre ele, foi trilhando seu caminho ao longo de sua vida como se estivesse em busca de sua pequena infância.

Formou-se em pedagogia e tornou-se professora de crianças pequenas. Tocada pela relação com as crianças, passou a sentir-se inquieta, sem compreender o que a tomava de forma tão arrebatadora.

Para que pudesse refletir sobre sua atuação como professora, desenvolveu um projeto para produzir filmes de animação na companhia das crianças. Ingressou no mestrado para pesquisar sua trajetória como docente. Vivenciava com as crianças das quais era professora trocas muitos intensas, experiências criativas que a deixava comovida. Queria compreender o que fazia com que elas acontecessem... Teria alguma "mágica" nisso? O que estava oferecendo às crianças para favorecer as experiências criativas?

Essa menina perdida do passado sou eu. A pesquisa nasce de meu processo reflexivo e ao mesmo tempo inventivo em que ao mesmo tempo em que imagino minha infância, me reinvento e descubro o que constitui minha identidade.

Trata-se de uma pesquisa autobiográfica, de um olhar para aquilo que povoa minhas memórias, registros, sensações e reflexões ao longo do percurso. Mesclam-se minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, que se encontram, determinam, contaminam.

Ao desenvolver uma pesquisa cujo foco é minha própria trajetória de formação, pretendo refletir e me conscientizar sobre a formação de minha identidade e, assim, sobre meu percurso de individuação. Refletir sobre os encontros, as infâncias e minha própria infância é descobrir subjetividades que constituem a professora que sou. Trata-se de um olhar para experiências questionadoras da própria vida, que se transforma e se deforma e, dessa maneira, impõe a criação ou a recriação de um sentido para si e de novas formas de existência e subsistência. Vida que se evidencia na pluralidade, fragilidade e mobilidade de nossas identidades em constante mutação.

Trago comigo nessa jornada tudo aquilo que constitui meu ser no mundo: minha infância, minha família, os percursos acadêmicos, as experiências escolares, as relações

tecidas no cotidiano da escola, o envolvimento com cada criança que cruzou meu caminho. Compreendendo que não há individualidade sem ancoragens coletivas, como bem nos fala Josso (2007), invento meu ser a partir de tudo aquilo que me envolve e que, de algum modo, me revela.

Ao situar a pesquisa no âmbito das narrativas biográficas, recorro ao conceito de sujeito *singular plural*, compreendendo "a existencialidade abordada no seio de uma humanidade partilhada" (JOSSO, 2007, p. 420). Assim, meu trabalho é referente a um processo meu, individual, e é também coletivo, posto que vivido na companhia das crianças. Trata-se de um olhar sobre as singularidades de cada individualidade em uma história que é coletiva.

> À medida que desenvolvo meu processo de tomada de consciência, passo a me identificar com as coisas, com o mundo, com as outras pessoas, com a Natureza. Busco meus pares. Sou reflexo e me vejo também refletido em tudo ou quase tudo à minha volta. Algo em mim se identifica com o que está fora. Algo de fora vem e me invade. Às vezes brandamente, noutras com violência. Torno-me permeável à doçura e à selvageria que vêm e me abraçam e atropelam o que sou. Eu, unificado no corpo que sou; eu, multiplicado. Um ser de mil faces dissolvido no mundo. Um fragmento dele.
> Minha consciência, ao me identificar com o mundo, permite que eu me ajuste, que eu organize o caos, que eu me adapte e crie, dando luz ao cosmo que sou. Assim, habito-me como de direito pela criação que edifiquei, crio minha passagem e abro a possibilidade de diálogo com o mundo que habito e ao qual dou vida, porque dele sou cria e modesto passageiro criador (JESUS, 2012, p. 29).

Para pensar sobre minha atuação como professora, foram escolhidas algumas experiências de produção de animações vivenciadas em três grupos diferentes. Como muitos poderiam ser os aspectos observáveis, escolhi focar em minhas escolhas metodológicas, em meu processo criativo como professora que seleciona materiais e apresenta um universo para as crianças e também naquilo que vivencio na presença delas. Desse modo, apuro meu olhar para apreciar os caminhos percorridos para acessar o sagrado e experimentar a criação.

> Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas do nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções. São níveis contínuos e integrantes em que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde desde cedo em nossa vida se formulam os

> modos próprios de percepção. São os níveis intuitivos do nosso ser (OSTROWER, 2010, p. 56).

Apresentado como uma jornada heroica o trabalho se apoia nos elementos constituintes da saga do herói descritos por Joseph Campbell (1995). A dissertação está dividida em três capítulos que remetem a três importantes etapas da jornada do herói: *Separação*, *Estágio de provas* e *Retorno*.

No primeiro capítulo é feita uma introdução ao trabalho: minha trajetória de encontro com o tema de pesquisa, os aspectos de minha vida pessoal, profissional e acadêmica que o justificam. No segundo, é apresentado o desenvolvimento do trabalho, com a descrição do vivido com as crianças, reflexões, ampliações e questionamentos. A revelação de toda a mágica. O terceiro e último capítulo refere-se às considerações sobre o vivido, pensado e sentido.

Ao narrar a trajetória de formação como uma jornada heroica, há que se criar uma ficção sobre a vida, de modo que as recordações constituem-se como verdadeiras criações, baseadas nas novas significações dadas ao realmente vivido ou simplesmente imaginado.

I.

SEPARAÇÃO

Figura 3[3]

O primeiro passo, a separação ou afastamento, consiste numa radical transferência da ênfase do mundo externo para o mundo interno, do macrocosmo para o microcosmo, uma retirada, do desespero da terra devastada, para a paz do reino sempiterno que está dentro de nós. Mas esse reino, como nos ensina a psicanálise, é preciosamente o inconsciente infantil. Este é o reino no qual penetramos durante o sono. Carregamo-lo dentro de nós eternamente. Todos os ogros e auxiliares secretos de nossa infância habitam nele, lá reside toda a mágica da infância (CAMPBELL,1995, p. 27).

[3] Imagem do filme *A viagem de Chihiro* que mostra o momento em que a heroína se prepara para entrar no túnel por onde acessará o mundo mágico.

1. Situação

Minha vida teve início em 1982, quando, aos trinta anos de idade, minha mãe engravidou. Em 25 de julho de 1983 fui apresentada ao mundo extra-uterino, na cidade de Valinhos, interior do estado de São Paulo, onde vivi até o seis anos de idade.

Meus primeiros anos de vida foram vividos na companhia de meu pai, minha mãe e minha irmã, três anos mais velha que eu. Dessa etapa, provavelmente por minha pouca idade, as memórias se constituem de relatos um dia ouvidos, fotos e sonhos. Uma névoa as encobre e tudo parece incerto.

Aos quatro anos de idade meu pai e minha mãe se separaram, então passamos a viver apenas eu, minha mãe e minha irmã. Desse período, algumas recordações surgiram há cerca de dois anos. Antes havia ali um grande vazio. Depois de passar por três acidentes sucessivos nos últimos anos, lembranças foram despertadas e estilhaços de recordações foram compondo um mosaico das memórias dessa pequena infância.

Dos adultos, lembranças-vultos apenas. Flashes, sons, devaneios, sombras. Total imprecisão. Brigas, gritos, agonia. Ainda um vazio permeado de silhuetas sem expressão. Do espaço, pequenos detalhes dizem sobre eles. De minha mãe, a colcha de crochê colorida sobre a cama. Sapatos coloridos dispostos lado a lado. De meu pai, a coleção de vinis. A criação de coelhos no quintal. Já as crianças são imagens de cores e formas precisas. Têm nomes. E figuram brincadeiras e realidades inventadas.

Um universo de sensações povoa as cenas imaginadas em recordações. Na sala, os sofás revirados e os lençóis transformam-se em cabanas e esconderijos, protegendo o faz de conta. Gelinhos ficam guardados no copo enquanto a chuva de granizo cai lá fora. Do jogo grande, as muitas peças espalhadas sobre o tapete da sala. As vizinhas gêmeas e sua tartaruga de estimação. O feijão plantado sobre o algodão. O sorvete de groselha na porta da escola. A cama gigante. E o quintal, um mundo!

Imagens reveladas há bem pouco tempo, encontradas em meus baús soterrados no esquecimento por décadas. Há cerca de um ano, ao sofrer uma fratura na face e uma paralisia decorrente da intervenção cirúrgica, foi como se me conectasse ao trauma sofrido na infância. Ao vasculhar minhas memórias musculares para reaprender movimentos

cotidianos, fui encontrando traços de minha infância. Entre fragmentos ósseos, estilhaços da pequena Nádia foram se revelando.

Criança que ficou para trás depois de ver morrer pedaços que a constituíam. Um acidente. Uma tragédia. E deixaram de viver sua mãe e irmã. Ou, como quisera seu inconsciente, talvez tivessem partido para viver em outro lugar.

Entre a fantasia do abandono e o fantasma da morte, minha pequena infância deixou de viver. Talvez para sufocar a dor da perda, toda a memória desse início de vida foi deixada para trás. Uma nova vida se iniciou: outra criança Nádia nasceu. Ao tempo que também ali aquela menina Nádia morreu. Pequena criança por tempos abandonada, acalentada nesse momento através do trabalho que aqui se apresenta.

2. O chamado

> Mas, pequeno ou grande, e pouco importando o estágio ou grau da vida, o chamado sempre descerra as cortinas de um mistério de transfiguração - um ritual, ou momento de passagem espiritual que, quando completo, equivale a uma morte seguida de um nascimento. O horizonte familiar da vida foi ultrapassado; os velhos conceitos, ideais e padrões emocionais, já não são adequados; está próximo o momento de passagem por um limiar (CAMPBELL, 1995, p. 61).

Renasci para uma nova vida com nova família, nova escola, novo universo. E apeguei-me a cada elemento que o compunha para reestruturar o novo ciclo de minha infância. A escola teve a importância de ser a estruturadora de minha segunda vida, elemento essencial na constituição de minha nova identidade. As relações com os adultos e crianças daquele ambiente me alimentavam. Era como se eu me enchesse daqueles afetos para esconder as cicatrizes e o vazio deixado pelas dores passadas. Fui capaz de manter-me distante de minha pequena infância até que, por acaso ou destino, me deparasse com outras infâncias.

No ensino médio, por uma experiência com crianças vítimas de maus tratos, fui levada ao curso de pedagogia. Totalmente comovida pelo contato com aquelas crianças de tão pouca idade e já tão judiadas pela vida, decidi que seria professora, com a expectativa de que assim poderia mudar o mundo. Primeira tentativa inconsciente de mudar meu próprio mundo, minha história vivida na infância.

Embora embalada por tão nobre missão, a faculdade pareceu-me pouco promissora, principalmente nos anos iniciais. Um amontoado de informações complexas e desconexas punha-me atordoada. Fiel àquilo que me levara à pedagogia, busquei dentro da realidade acadêmica o espaço que mais me aproximava de meus ideais: o movimento estudantil. Exercia minha militância e empunhava as bandeiras ideológicas como se estivesse em guerra. Fora dali, era como se pouco pudesse ser feito pelo mundo. O mundo era grande e distante.

Sem saber, já estava à procura de algo. De alguma forma me sentia profundamente atraída pelas crianças. Só não sabia de que modo atuaria para poder me relacionar com elas. Nessa busca, fui trabalhar como estagiária na escola onde estudara a partir dos sete anos. Lugar de tanta importância afetiva ao longo de minha vida, talvez pudesse ser também uma

possibilidade profissional. Mas aquele já não era um espaço meu: já não me pertencia mais. O afeto de outrora se esvaziara. E aquele parecia um lugar de pouca vida, sem expressão.

Minha ânsia naquele momento era por espaços de criação: desenhava, dançava, fazia teatro, escrevia. Ainda não possuía bagagem suficiente para saber de que modo haveria espaço para criação dentro da escola, mas sentia que não era ali que descobriria. No ano de 2006, ano de conclusão de minha graduação, passei a trabalhar na Escola Curumim. Espaço onde via práticas que privilegiavam a experimentação da criação pelas crianças. Como auxiliar docente, pude observar muitos modos diferentes de ser professora. Alimentei-me de boas referências. Em 2009 ingressei como professora na prefeitura municipal de Campinas, onde me descobri profissionalmente e pessoalmente extremamente realizada. Na relação com as crianças pude experimentar uma conexão profunda comigo mesma.

> Por alguma estranha alquimia, entramos numa comunhão mística que está além da emoção, da técnica, do pensamento ou da imaginação. Essa é a visão mística, que vê na beleza o Uno que brilha através de milhares de coisas que estão diante dos nossos olhos. Essa expressão direta da própria vida não pode ser analisada ou definida, mas, quando a experimentamos, não deixa margem a dúvidas. Uma pessoa pode estar física, intelectual ou emocionalmente envolvida no que faz, mas a verdadeira autenticidade só existe quando ela está totalmente envolvida (NACHMANOVITCH, 1993, p. 158).

3. Auxílio sobrenatural

Na aventura surgem os ajudantes que darão um auxílio mágico: o sábio, a fada, o duende, entre outros. Eles alertarão sobre os perigos vindouros e darão conselhos sobre como superá-los. Muitas vezes oferecem amuletos protetores contra forças terríveis que possam surgir pelo caminho.

> Nos contos de fadas, pode-se tratar de algum ser que habite a floresta, algum mágico, eremita, pastor ou ferreiro, que aparece para fornecer os amuletos e o conselho de que o herói precisará. As mitologias mais elevadas desenvolvem o papel na grande figura do guia, do mestre, do barqueiro, do condutor de almas para o além (CAMPBELL, 1995, p. 77).

Desse modo, tal como ocorre nos contos de fadas e nas histórias da mitologia, ao me colocar no encalço de minha jornada heroica, deparei-me com um mestre em meu caminho, o professor Adilson Nascimento de Jesus. Mestre que me acompanhava muito antes que eu percebesse a iminência de uma aventura. Era como se ele estivesse ali, à espreita, à espera que eu aceitasse o chamado. Mostrava-me com sua dança e minha dança que havia algo a ser tocado. Revelava-me a possibilidade criativa que me habitava e se mostrava em movimentos, grafias e sonhos. Um novo mundo se abria dentro de mim. Sua presença, seu olhar complacente e seu silêncio me guiavam para uma jornada interior.

Como um tesouro que estivesse guardado em minhas profundezas, revelou-me a arte dentro de mim. Descoberta que modificou decisivamente meu jeito de ser e estar. Conhecimento de corpo e mundo que me possibilitou, fui entender mais tarde, tornar-me professora criadora, pois "recuperar o ser poético que é a criança só é possível quando os professores se percebem como pessoas ainda capazes de viver o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação" (ALBANO MOREIRA, 1984, p. 127).

Provou-me que havia espaço para a subjetividade na academia. Ou ainda, que não existiria a academia sem as subjetividades. Ensinou-me sobre a docência ao possibilitar, como professor, que eu pudesse descobrir meu próprio caminho expressivo.

Como se estivesse a me apresentar o mapa do tesouro, falou-me sobre o universo inconsciente, ampliando minha percepção sobre a vida. Permitiu que eu seguisse meu caminho, oferecendo-me leituras, teorias e reflexões para que eu pudesse trilhá-lo em

segurança. E mais do que tudo isso, ensinou-me a acreditar em minha intuição, a olhar para minhas sensações e confiar no mistério das coisas.

4. Passagem pelo limiar

> A aventura é, sempre e em todos os lugares, uma passagem pelo véu que separa o conhecido do desconhecido; as forças que vigiam no limiar são perigosas e lidar com elas envolve riscos; e, no entanto, todos os que tenham competência e coragem verão o perigo desaparecer (CAMPBELL, 1995, p. 85).

A passagem pelo primeiro limiar representa o primeiro desafio da aventura heroica. É o encontro com os perigos que habitam as fronteiras para além da zona protegida. Atraída para a floresta, era chegado o momento de enfrentar os primeiros riscos. O próprio caminho se apresentava como o maior perigo: para onde me levaria? Que seres espreitavam meu caminhar? Apesar do medo já não era possível recuar. Já havia sido tocada. A experiência criativa me arrebatara de modo tal que não poderia ignorar. Havia um universo desconhecido que precisava ser explorado. A dança, o desenho, a pintura, os sonhos. Formas, cores, imagens se revelavam e me revelavam. Algo havia sido despertado e não adormeceria.

Tomada pela experiência criativa, o desafio inicial seria tentar dialogar com os símbolos que dela nasciam de modo que pudesse aproximá-los da consciência. Dessa maneira, munida por um caderno de sonhos e alguns desenhos de minha autoria, fui adentrando a floresta escura, tentando desvendar seus mistérios.

Sob o escudo protetor das formalidades acadêmicas, através de meu trabalho de conclusão de curso, estive a teorizar sobre o sentido de arte, sobre o universo inconsciente e os processos criativos. Embora fosse rasa a compreensão daquilo que afirmava, a teorização sobre os processos me servia como uma armadura para que pudesse me preparar para o que se seguiria.

Cara a cara com as imagens dos sonhos e desenhos, o medo predominou de modo que foi exaustivamente citado. Ao falar sobre o universo inconsciente, descrevia-o como perigoso e ameaçador. Ao mesmo tempo, a expectativa de renovação da vida, de ampliação da consciência e transformação do caos em calmaria, alimentada pelos simbolismos que sugeriam o renascimento e o reequilíbrio psíquico.

Entre sonhos e desenhos, mandalas preponderavam, sugerindo proteção, num movimento autocurativo instintivo da psique. Estava a enfiar a mão em um vespeiro, mas

de alguma forma algo me protegia do perigo iminente. A cor preta, também elemento que se destacava na maioria das imagens, sugeria a revelação de conteúdos inconscientes. Ao mesmo tempo em que remetia à morte, à angústia e ao caos, também poderia ser a promessa de uma vida renovada, da aurora depois de uma escura noite.

Embora o trabalho se apresentasse como um grande desafio, como um guardião do limiar, ele era também uma forma de proteger as feridas psíquicas que se revelavam. Sem bem compreender o que me acometia, já podia perceber que a maioria dos símbolos referiam-se "(...) a uma tendência de introspecção como defesa a um meio externo que parece caótico e ameaçador" (REGO, 2006, p. 36).

Acontecimentos importantes de minha vida pessoal e profissional motivavam o desenvolvimento de um trabalho acadêmico permeado por subjetividade e forte teor afetivo. O contato com o passado esquecido se iniciava. Reencontros e rememorações se mostravam significativos em mandalas, túneis, imagens centralizadas e cores intensas.
Embora ainda me sustentasse da sensação de ter nascido aos sete anos, eventos dispersos se entrecruzavam para mostrar que havia algo anterior que precisava viver.

Ao trabalhar na escola onde estudara ao longo de toda minha segunda vida, vivi um estranhamento ao encontrar crianças que não eram eu. Onde estava meu passado que não ali? Que lugar era aquele? Por que tanto o reprovava se em outros tempos tanta importância havia ali? Sem saber, lançava-me no percurso de busca da pequena Nádia e ela não estava lá.

O reencontro com a família materna há tanto deixada para trás parecia fazer o passado se remexer. O espaço familiar, os sorrisos, os olhares, os corpos. As brincadeiras. Resquícios de memória traziam vida onde por tempos só havia o vazio da morte.

5. O ventre da baleia

> A ideia de que a passagem do limiar mágico é uma passagem para uma esfera de renascimento é simbolizada na imagem mundial do útero, ou ventre da baleia. O herói, em lugar de conquistar ou aplacar a força do limiar, é jogado no desconhecido, dando a impressão de que morreu (CAMPBELL, 1995, p. 91).

Como seguir a vida depois de ter ultrapassado os limites da consciência? Depois de ter tocado o desconhecido? Medo. Negação. Fuga. Suspensão.

Passado o limiar, seguiram-se dois anos de silêncio. Experimentação. Criação. Mergulho intenso na infância que não era a minha. Relação profunda com as crianças. Mergulho em outras histórias. A docência me tomou. Mas também me inquietou. O que me arrebatava de forma tão intensa? O que me conectava às crianças?

Vivia verdadeiro êxtase em relação a algumas experiências criativas. Encontros de verdadeira entrega. Cumplicidade. Revelação. Mas o que se revelava? Qual era a preciosidade do vivido? O que era aquilo? E por que aquilo me parecia tão importante? Sem bem saber o que estava a procurar fui ao encontro de meu mestre. Criei então um motivo para poder, sob sua proteção, ir em busca daquilo que me movia: entrei no processo seletivo para o mestrado. Sabia que havia algo profundo mobilizado nos encontros com as crianças e me sentia impelida a vasculhar o mistério daquilo que nos tomava.

Sem saber bem para onde ir, o que estava a procurar, apoiei-me em uma das experiências significativas vivenciada com as crianças. A imagem estava entre nós e eu desconfiava que havia uma potência nisso. Mas colocava o foco nas crianças, naquilo que elas poderiam me revelar. Era como se guardassem um segredo. Vasculhando-as, era como se fosse descobrir um grande mistério. Como se guardassem meu tesouro e pudessem dizer sobre minha infância.

No retorno à universidade, apeguei-me à animação *Coraline*[4] e à imagem arquetípica que via ali representada. De título *Da tela ao traço: diálogos simbólicos em um processo criativo*, a proposta do projeto era observar possíveis conexões entre a imagem arquetípica da *Grande Mãe* representada na animação e os desenhos das crianças. O filme havia me afetado profundamente. Afetaria também as crianças? Será que o que me chamava era minha própria infância? A resgataria através das imagens criadas pelas

[4] Animação de direção e roteiro de Henry Selick, inspirada no livro de Neil Gaiman.

crianças? Sem saber, talvez estivesse a desejar que me revelassem meus mistérios, descortinassem minha história.

Naquele momento não sabia, mas me via ali. A aventura da menina era também a minha. Poderia ser a de todos nós. Havia uma heroína em conflito com a mãe real e a ideal. Ao transitar entre a realidade e um universo fantástico, vivenciava seu processo de individuação[5]. Era inevitável que me identificasse com ela, embora não tivesse consciência disso.

A mudança para uma casa nova, aparentemente entediante, sem vínculos. Pais ocupados demais para dar-lhe atenção. A chuva lá fora impedia a brincadeira. Vasculhando a velha casa, a busca pela diversão. Uma porta secreta. A boneca de pano de uma *Coraline* em miniatura. Um túnel que se abre e revela um outro mundo. O chamado para a aventura.

O porão habitava, em segredo, um mundo perfeito. Tudo igual e ao mesmo tempo deliciosamente diferente. Habilidosa na cozinha, a mãe prepara o jantar com todo o afeto que se poderia desejar. O pai, além de tocar piano e cantar, ainda a leva para passear. O vizinho não a atormenta: silenciosamente a acompanha. Brincadeira na lama, comer doce no jantar, os amigos de outrora vivem e conversam ao invés de ficarem imóveis no retrato. Os brinquedos, ativos, brincam e falam. Tudo diverte. A cada noite um sonho. A cada sonho o prazer se intensifica. Até que é chegado o momento da escolha: se tudo era tão bom ali, por que voltar ao mundo real? Um simples detalhe e nunca mais precisaria lidar com a realidade: bastava que aceitasse que lhe pregassem botões no lugar dos olhos.

Então, todo o encanto começa a se desfazer e o sonho passa a se tornar um pesadelo. E os auxiliares começam a surgir no caminho: o gato, os meninos do retrato, o vizinho de boca costurada. As vizinhas oferecem-lhe o amuleto que deverá protegê-la dos perigos. A mãe perfeita, outrora meiga e encantadora, vai se transformando em uma assustadora aranha. E a magia vai se transfigurando num punhado de monstruosidades.

Jogada em um espelho secreto, a menina descobre que ao costurar os botões no lugar dos olhos, a mulher roubar-lhe-ia a alma, tornando-a prisioneira para sempre, tal como fizera com outras crianças no passado. Auxiliada pelo gato, figura que transita entre

[5] O processo de individuação se constitui como um crescimento psíquico, um processo de maturação gradual através do qual a pessoa amplia e fortalece sua personalidade. Processo contínuo e instintivo, inerente ao ser humano, de se realizar plenamente. Sobre esse assunto ver mais em JUNG, 2002, p. 160.

os dois mundos, a menina desafia a mulher e lhe propõe um acordo: se encontrar as almas das crianças poderá voltar à realidade, caso contrário aceita ser prisioneira nesse mundo. Em uma corrida contra o tempo, representado com a lua pouco a pouco encoberta e o cenário que se desmancha, a menina revisita cada uma das surpresas incríveis que a havia seduzido naquele mundo. E em cada uma delas, trava pequenas batalhas com os personagens que escondem a alma de cada uma das três crianças prisioneiras.

Aventura surreal e assustadora. A trilha sonora acompanha e dá o tom para as cenas completamente envolventes. Belos cenários. Personagens perfeitos. Cores que seduzem e assombram. Difícil não se deixar levar pela história. Ao final, como esperado, a mãe devoradora tenta trapaceá-la e embora tenha vencido o desafio, não a deixa partir para o mundo real. Engalfinhando-se com a aranha, luta para não ser aprisionada na grande teia. Com a ajuda do gato, ela consegue se libertar das garras da grande mãe aranha e foge pelo túnel, deixando-a para trás. Vive a apoteose ao unir as bolas mágicas, que simbolizam os olhos das crianças prisioneiras, libertando suas almas.

Como ainda há o limiar para o retorno, uma das mãos de agulha da aranha atravessa o túnel, na tentativa de arrastá-la para o mundo secreto novamente. Apenas quando a chave para a porta que guarda o túnel secreto é finalmente quebrada, o encanto se desfaz e ela pode viver em liberdade no mundo real, que já não lhe parece mais tão tedioso e desinteressante. Como reconhecimento, ao final de sua aventura, acaba reunindo os pais em um plantio de mudas, junto com os demais vizinhos.

Como as mães aparecem como figuras centrais na trama e justificam toda a jornada heróica da menina, há que se olhar com carinho para aquilo que possam representar. As características da personagem central, a grande mãe aranha, acabam por aproximá-la muito da figura arquetípica da Grande Mãe:

> Encontra-se nesse símbolo da mãe a mesma ambivalência que nos da terra e do mar: a vida e a morte são correlatas. Nascer é sair do ventre da mãe; morrer é voltar à terra. A mãe é a segurança do abrigo, do calor, da ternura e da alimentação; é também em contrapartida, o risco da opressão pela estreiteza do meio e pelo sufocamento através de um prolongamento excessivo da função de alimentadora e guia: a genitora devorando o futuro genitor, a generosidade transformando-se em captadora e castradora." (CHEERBRANT, 2005, p. 580 - 582).

A própria definição encontrada parece dizer sobre a personagem. A principio é apresentada como uma figura extremamente carinhosa, cuidadosa, provedora do alimento e

cuidado. É muito sedutora, pois corresponde às expectativas da menina em relação à figura materna. Durante o filme, a personagem vai vivendo uma mutação: a medida que a ambiguidade da Grande Mãe se apresenta, seu corpo vai se desfigurando e, ao final, ela se transforma em uma aranha, que tenta a todo custo envolver a menina em sua teia. O aspecto devorador se evidencia nessa metamorfose. Jung (2008, p. 92) descreve o arquétipo materno:

> Seus atributos são o "maternal": simplesmente a mágica da autoridade do feminino; a sabedoria e a elevação espiritual além da razão; o bondoso, o que cuida, o que sustenta, o que proporciona as condições do crescimento, fertilidade e alimento; o lugar da transformação mágica, do nascimento; o instinto e o impulso favoráveis; o secreto, o oculto, o obscuro, o abissal, o mundo dos mortos, o devorador, sedutor e venenoso, o apavorante e fatal.

Desse modo, caracteriza tanto o aspecto amoroso quanto o terrível no arquétipo materno: da mãe doadora e, ao mesmo tempo, devoradora. Ambos são apresentados na personagem descrita, evidenciando toda a ambivalência da figura arquetípica.

Através do estudo dos desenhos das crianças, intencionava observar de que modo o arquétipo da Grande Mãe, que acreditava ser simbolizado pela personagem de olhos de botão, apareceria. Seriam elas tocadas por aquela imagem que tão profundamente me tocava? Estabeleceriam-se diálogos simbólicos entre as imagens da animação e as produzidas pelas crianças? Seria possível constatar a presença do arquétipo? O que me sensibilizava, as sensibilizaria?

Enquanto enviava o projeto para o processo seletivo do mestrado, tateava na relação com as crianças o que poderia se desenvolver posteriormente ao longo da pesquisa. Encantada pela animação, apresentei-a às crianças, que reagiram prontamente. Entre encantamento e medo, as crianças pareciam fascinadas pelas imagens, extremamente sensibilizadas pela narrativa, embora assustadas e perturbadas. A partir do incômodo que manifestaram, demos início a um processo de criação.

Iniciamos a pesquisa das imagens do filme de modo que, ao conhecer seu processo de produção, pudéssemos desmascarar aquilo que através da narrativa criada pelas imagens provocava o medo nas crianças. Assistimos ao *making off* do filme e acompanhamos dessa forma todo o processo de composição das imagens. Inspirada por aquele conteúdo, que mostrava personagens e cenários tridimensionais, propus às crianças que construíssemos os

fantoches dos personagens que considerassem mais relevantes. Desse modo, poderiam interagir com aquilo que as apavorava e recriar a narrativa que tanta as assustava.

Para a construção dos bonecos, estudamos as imagens por meio da própria animação revisitada em fragmentos e, através de desenhos, as crianças foram explorando formas de representá-los. Foram meses de intenso envolvimento com a trama até que conseguíssemos construir fantoches, dando corpo aos desenhos. Confeccionados com papel machê, os personagens foram caracterizados com biscuit e depois pintados com tinta guache. As crianças estiveram bastante empenhadas para que os bonecos refletissem as características dos personagens, estudando a fundo as imagens. Ao final, ao brincarem com os bonecos eles já não eram mais os mesmos: embora ainda fossem os mesmos personagens do filme materializados já não carregavam as mesmas características que tanto as assustava. O processo de recriar os personagens parece ter dado novos significados a eles.

Através da experiência com as crianças, ao mesmo tempo em que confirmava minha intuição sobre a potência da imagem, esvaziava o desejo de seguir adiante com a proposta de pesquisa. Talvez não valesse a pena expor as crianças a um conteúdo tão impactante. Se me deixava atordoada, o que faria às crianças que ainda vivenciavam momento de adaptação à figura da mãe, transitando entre o real e a fantasia? Além disso, talvez mais importante do que vasculhar em seus desenhos aquilo que as sensibilizava seria compreender aquilo que nos tocava mutuamente.

Embora durante o mestrado aquele projeto tenha sido abandonado, de certa forma manteve-se na essência o desejo de seguir refletindo sobre o modo como as animações ativavam processos criativos. A mágica precisava ser desvendada. Era preciso uma oportunidade para refazer meus caminhos com um olhar mais apurado para compreender de que modo estava a organizar minha prática como professora para estabelecer as conexões criativas. Com esse intuito, desenvolvi um projeto em que vivenciaria trajetórias criativas com crianças que não conhecia, atendidas por outras professoras. Assim, poderia refletir passo a passo quais os percursos trilhados para vivenciar a criação. Conseguiria vivenciar a criação com as crianças que não conhecia? O que ativaria os processos criativos? De que forma estava a desenvolver meu trabalho com as crianças para fazer brotar a criação? O que acontecia entre nós? Por que eu conseguia criar com as crianças? Muitos mistérios guardavam meu caminho. A aventura estava só começando...

II.

ESTÁGIO DE PROVAS

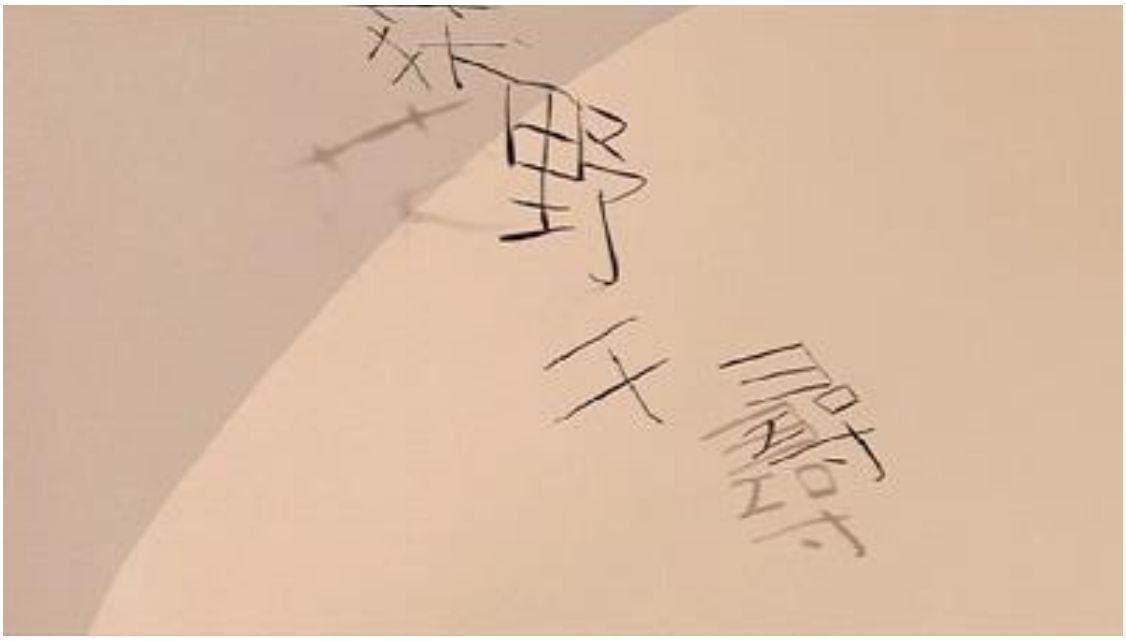


Figura 4[6]

A provação é um aprofundamento do problema do primeiro limiar: pode o ego entregar-se à morte? (...) A partida original para a terra das provas representou, tão somente, o início da trilha, longa e verdadeiramente perigosa, das conquistas da iniciação e dos momentos de iluminação. Cumpre agora matar dragões e ultrapassar surpreendentes barreiras-repetidas vezes. Enquanto isso haverá uma multiplicidade de vitórias preliminares, êxtases que não se podem reter e relances momentâneos da terra das maravilhas (CAMPBELL, 1995, p. 110).

[6] Imagem do filme *A viagem de Chihiro* retrata o momento em que a menina tem seu nome roubado.

1. A busca pelo sagrado

A experiência da criação me colocou em contato com uma revelação de mim mesma. Me fez mais inteira, em contato com meus mistérios mais profundos. Processo que se intensificou quando nasceu em mim a professora. Descobri a escola como um espaço onde eu poderia viver a criação. Criação *para*, *com* e *a partir* das crianças. Docência como espaço de aprendizagem e criação. De existência. Meu espaço tempo de individuação. Ao passo que também é o das crianças: de invenção, descoberta, construção de si. Elas se inventam, se criam e permitem que eu me invente, me crie e construa minha identidade docente. É na troca que a gente se forma. *Se faz gente*. *Se* inventa. *Se* educa.

> Educação é a construção da pessoa. "Educar" vem da mesma raiz de "eduzir", que significa extrair ou evocar aquilo que está latente. Educar é, portanto, extrair da pessoa as capacidades latentes para compreender e viver, e não encher uma pessoa (passiva) de um conhecimento preconcebido. A educação nasce de um íntimo relacionamento entre a diversão e a exploração. Precisa haver permissão para explorar e se expressar. Precisa haver uma afirmação do espírito exploratório, que por definição nos permite escapar do testado e aprovado, e da homogeneidade (NACHMANOVITCH, 1993, p. 109).

Nesse sentido, educar seria essencialmente possibilitar que a pessoa possa criar seu universo próprio a partir da experiência, se descobrir como indivíduo dentro da coletividade, vivenciando seu processo de individuação. Para educar é preciso educar-se, descobrir aquilo que há de sagrado em si mesmo. Conhecer-se. Perseguir sua bem-aventurança. Manter-se no centro de seu destino, no eixo de sua vida, seguindo sentimentos, intuição, desejos, sendo coerente com aquilo que acredita, com a própria essência, a própria verdade.

> Pondo-se no encalço da sua bem-aventurança, você se coloca numa espécie de trilha que esteve aí o tempo todo, à sua espera, e a vida que você tem de viver é essa mesma que você está vivendo. Onde quer que esteja- se estiver no encalço da sua bem-aventurança, estará desfrutando aquele frescor, aquela vida intensa dentro de você, o tempo todo (CAMPBELL, 1990, p. 97).

Assim como eu havia vivenciado no contato com a arte a experiência de aproximação com o *self*[7], dando início à minha jornada heroica, seria minha função como

[7] O self na psicologia junguiana simboliza a totalidade psíquica, o núcleo mais profundo da psique. Sobre esse aspecto ver mais em JUNG, 2002, p. 196.

professora dar subsídios para que também as crianças pudessem vivenciar o aspecto sagrado da existência.

Assim, buscava caminhos pelos dos quais as crianças pudessem se expressar e se experimentar como seres inventivos. Elas tinham suas preciosidades, mistérios, um modo peculiar de imaginar e transformar a realidade. Havia em mim uma curiosidade latente pela singularidade da infância. Como um jogo de adivinhação, a curiosidade por aquilo que provocava nas crianças e aquilo que elas viam ou descobriam sobre mim. Experiência compartilhada: coexistência. Experimentar-se com o outro para saber sobre si: alteridade. Um jogo sutil, nunca declarado, mas posto a todo tempo em nossas relações. Revelávamo-nos e descobríamos mutuamente. Momentos de encantamento, entroncamentos, encontros, arrebatamento. Assim, vivíamos tempos de intensa cumplicidade. Era como se por meio das parcerias criativas estabelecidas entre nós, nos tornássemos todos um só ser criativo.

> O fazer artístico compartilhado é, em e por si mesmo, a expressão, o veículo e a força motriz dos relacionamentos humanos. Na expressão conjunta, os participantes constroem uma sociedade à parte e toda própria. Proporcionando um relacionamento direto entre as pessoas, sem qualquer outro intermediário a não ser a imaginação de cada um, a improvisação em grupo atua como um catalisador de amizades fortes e especiais. Existe uma intimidade que não pode ser alcançada com palavras ou deliberação, uma intimidade que lembra a sutil, rica e instantânea comunicação entre dois amantes (NACHMANOVITCH, 1993, p. 95).

Nessas parcerias criativas que estabelecíamos éramos capazes de criar algo maior que nós mesmos, algo que não existiria se não estivéssemos juntos. Era como se surgisse entre nós um terceiro elemento: algo que nenhum de nós faria individualmente. Nem as crianças o criariam se estivessem apenas entre elas, nem eu faria se estivesse sozinha.

> (...) o que brota é uma revelação para nós dois. Um terceiro estilo, totalmente novo nos supera. É como se tivéssemos nos tornado um organismo grupo que tem uma natureza própria e um peculiar modo de ser, um elemento único e imprevisível, que é a personalidade ou cérebro grupal (NACHMANOVITCH, 1993, p. 91).

O primeiro grande desafio de minha aventura seria conseguir desenhar o mapa que nos levava ao tesouro da criação. A aventura de desvelar meu fazer como professora para desvendar o mistério da criação. Revelar aquilo que nos arrebatava e nos punha em sintonia. Queria refazer meus caminhos, viver novas experiências com as crianças para descobrir de que modo essa cumplicidade criativa se estabelecia. Assim, atuando em turmas

das quais eu não era professora[8] poderia experimentar passo a passo o que ativaria os processos de criação. Sabia que não ocorriam a todo o momento, tampouco ocorriam de forma gratuita. Havia uma trajetória, um percurso que nos guiava para a experiência criativa.

Minha tentativa era descobrir a trilha que nos levava a acessar esse universo simbólico. Para isso elegi a linguagem audiovisual como um disparador interessante para promover estados de criação nas crianças, desenvolvendo um projeto que se realizaria por meio dessa linguagem. A materialidade escolhida tinha a ver com uma sensação de que, além de corpo, às invenções das crianças poderia ser concedida a *vida*.

> A palavra ANIMAÇÃO vem do latim Anima e significa Alma ou Sopro Vital. Animar significa dar vida a objetos inanimados. Em cinema é a arte de dar vida, de conferir movimentos a objetos inanimados através de recursos técnicos, onde cada situação é registrada individualmente em material sensível (PALHARES apud VILAÇA 2006, p. 26).

Para tanto, foram selecionados filmes que afinassem nossa antena simbólica e nos pusessem em sintonia: contos de fadas, filmes do diretor Hayao Miyazaki[9], animações que continham elementos mágicos, que nos levassem de alguma forma para o mundo da fantasia. Havia um universo inconsciente que se revelava por meio dessas experiências imagéticas que poderia dizer sobre algo que afetava cada um de nós: a aventura do crescimento, da história pessoal e humana ou, em outras palavras, dos processos de individuação.

A escolha das animações a serem apresentados às crianças foi permeada por um desejo de proporcionar experiências estéticas inspiradoras, que as sensibilizassem e as pusessem em contato com um impulso criativo. Também foi contaminada por minha subjetividade, uma vez que ao preparar as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, priorizei os conteúdos que de alguma forma me afetavam.

---

[8] A pesquisa pode-se realizar através de um projeto previamente aprovado pela Secretaria Municipal de Educação, conforme se verifica em documento anexo ao final desse trabalho. Desse modo, foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil na qual eu atuava como professora, no período contrário ao das crianças contempladas pelo projeto. As crianças eram atendidas em turmas multietárias e possuíam entre 3 e 6 anos de idade.

[9] Hayao Miyasaki é um diretor japonês aqui utilizado como referência por seu trabalho de autoria (caracterizada por sua atuação tanto no roteiro, quanto na direção e etapa de produção) das animações. Geralmente, os trabalhos a ele atribuídos, são ricos em elementos da fantasia, personagens mitológicos e um primor nas imagens produzidas. Além da animação *A viagem de Chihiro*, bastante utilizada neste trabalho, ele dirigiu pelo estúdio Gibli: O Castelo Animado, A Princesa Mononoke, Ponyo, entre outras.

Na proposta de produção de filme em parceria com as crianças, bem como nos processos de produção cinematográficos, havia funções, habilidades e papéis diferentes para cada um dos envolvidos. Não apenas havia uma diferenciação entre a minha atuação como professora e a das crianças, mas também entre elas havia diferenciações em função dos interesses manifestos e também de suas habilidades. Havia, entretanto, uma estruturação anterior para o processo de produção do filme baseada nas peculiaridades existentes entre nós: a mim caberia o papel de direção e supervisão e às crianças a criação do roteiro e das imagens. Sem rigidez, elas acabariam contribuindo nas etapas de edição e finalização, bem como eu poderia contribuir no processo de inventar a narrativa e dar forma a ela.

Desse modo, nesse pacto criativo que estabelecemos, nos reconhecemos como iguais e ao mesmo tempo diferentes. Pudemos juntos inventar e fazer coisas nos encontrando em nossas potencialidades. Mas reconhecemos também que cada um de nós poderia favorecer o grupo com a bagagem que traz. Nesse ponto reside a singularidade das criações que são fruto desse encontro entre professor e criança: há como uma interdependência onde nenhum dos dois teria possibilidade produzir aquele conhecimento na ausência do conhecimento do outro. Mágicos momentos de cumplicidade.

2. Rituais de criação

> Minha preparação específica começa quando entro no temenos. Na Grécia antiga, o temenos era um círculo mágico, um espaço sagrado dentro do qual a atividade estava sujeita a regras especiais e acontecimentos extraordinários podiam ocorrer livremente (NACHMANOVITCH, 1993, p. 76).

O desafio que se estabelecia naquele momento, a primeira grande batalha, seria desmascarar os mistérios que faziam com que a mágica da criação acontecesse. De que forma o espaço cotidiano se transformaria em um lugar onde tudo poderia acontecer? De que forma se formaria o círculo mágico?

Meu trabalho se organizaria de modo que se pudesse experimentar a plena cumplicidade criativa no grupo, quando todos estariam autorizados a expor suas cicatrizes, seus sonhos, desejos e medos para viver a criação. O ponto de encontro desse emaranhado de particularidades surgiria por meio das conexões sensíveis que, como professora, buscava possibilitar com uma série de rituais.

Como uma densa rede criadora, o processo criativo coletivo envolve uma trama de subjetividades compartilhadas e entrecruzadas, um *entrelaçamento de individualidades* (SALLES, 2011, p. 58).

> A criação surge, sob essa perspectiva, como uma rede de relações, que encontra nessas imagens um modo de penetrar em seu fluxo de continuidade e em sua complexidade. Na busca humana de origem, o artista tenta detectar, muitas vezes, a ponta do fio que desata o emaranhado de idéias, formas e sensações que tornam uma obra possível (SALLES, 2011, p. 61).

O círculo guarda os mistérios que envolvem a criação. Os sonhos, as histórias, os medos, desejos, imagens, delírios, angústias, materializados nos processos de criação. Ele guarda a todos nós. Permite que sejamos cúmplices, visto que preserva aquilo que nos é mais intimo, mais sagrado.

> Quando um mago quer realizar sua magia, traça um círculo ao redor de si mesmo, é dentro desse círculo limitado, dessa área hermeticamente fechada para o exterior, que os poderes, até aí perdidos do lado de fora, podem ser postos em jogo (CAMPBELL, 1990, p. 224).

A imagem da mandala traduzia exatamente o que experimentaríamos quando estivéssemos em sintonia. O sublime momento do encontro de nossas almas[10]. O sagrado revelado pelo encontro das subjetividades. O acesso ao numinoso, àquilo que se conhece pela arte. Como símbolo, pode expressar uma tentativa de reordenamento psíquico, "mas serve também ao propósito criador de dar forma e expressão a alguma coisa que ainda não existe, algo de novo e único" (JUNG, 2002, p. 225).

Desconstruir minha prática, ou reconstituí-la, através de experiências pontuais de criação partindo do novo seria refletir sobre procedimentos rituais por meio dos quais poderia acontecer o encontro de nossas almas para a criação. Embora tenha vivido experiências de encontros e trocas intensas com crianças ao longo de minha experiência como professora, talvez fosse grande demais o desafio de testar estratégias para olhar para um percurso criativo. Era lançar-me na empreitada sem saber o que aconteceria. Desejava o não controle, na mesma intensidade que o temia. Meu planejamento envolvia o desejo de deixar vãos de liberdade: espaços para que os caminhos pudessem ser traçados na companhia das crianças, a partir dos rumos pelos quais elas me levassem. Para tatear os processos que rumavam para a criação, não poderia ter mãos de ferro, mas a delicadeza e a sutileza de quem toca o cristal.

Minha intenção era que experimentássemos criar um filme, mas a temática, aquilo que nos levaria até ele, não se poderia prever. O desejo de materializar em imagens fílmicas a realidade ficcional criada pelas crianças vinha de um desejo de empodeirar as crianças, mostrando a elas que aquilo que imaginavam poderia se materializar nas telas. Tentativa de amplificar o pensado e torná-lo mais palpável. Compartilhar a singularidade e riqueza do pensamento infantil.

Ao me deparar com cada uma das turmas, minha intuição parecia me guiar. A experiência anterior estava ali, em cada uma das propostas, sem que eu conseguisse sistematizá-la. Um conhecimento íntimo e profundo no qual tinha plena confiança. Como

[10] "Jung dirá que ela *corresponde a um estado psicológico que deve gozar de certa independência nos limites da consciência... a alma não coincide com a totalidade das funções psíquicas. Designa uma relação com o inconsciente e também uma personificação com os conteúdos inconscientes. As concepções etnológicas e históricas da alma mostram claramente que ela é, antes de mais nada, um conteúdo relativo ao sujeito, mas também ao mundo dos espíritos, o inconsciente. E é por isso que a alma sempre tem em si algo de terreno e de sobrenatural*" (CHEVALIER, 2005, p. 35 – grifo do autor).

se tivesse suspensa a sensibilidade, *à espera e à procura de emoções* (SALLES, 2011, p. 60).

Por meio do secreto, do obscuro, daquilo que não sabia nomear, sabia que poderíamos nos encontrar. Embora não nos conhecêssemos, tínhamos coisas em comum. Talvez medos, sensações, emoções, experiências, olhares, imagens. Todos éramos humanos e isso bastava para saber que tínhamos elos que nos uniam.

Não à toa os contos de fadas eram meu recurso mais essencial, visto que os mesmos "encenam os dramas da alma com materiais pertencentes a todos os homens em comum. Eles nos revelam esses dramas na sua rude ossatura, despojados dos múltiplos acessórios individuais que entram na composição dos sonhos" (SILVEIRA, 1997, p. 105).

Se em minha experiência pessoal o êxtase da criação foi fruto do contato com meu inconsciente, estaria minha intuição me dizendo que o inconsciente coletivo seria um possível caminho de estabelecer conexão com as crianças? Conhecimento imponderável. Conteúdo indecifrável. O inefável. Difícil precisar e definir o que me guiava instintivamente pelos percursos. Talvez por isso inspirasse desconfiança nas demais professoras. Conseguiria trabalhar com crianças desconhecidas a partir de sensações tão ambíguas? Como traduzir para elas aquilo que não se poderia definir? Como se estivesse a caminhar entre nuvens, a cada passo o medo da queda abismal.

Entre a organização dos materiais para que pudesse aproveitar intensamente os escassos encontros com as crianças e a garantia de liberdade e flexibilidade nas ações, havia como uma corda bamba. E a travessia trazia o desafio do encontro de meu próprio eixo, meu próprio prumo, meu equilíbrio.

A coragem da ignorância foi o que fez com que me lançasse na primeira experiência com as crianças de forma extremamente acolhedora. Estávamos no mesmo barco e nenhum de nós sabia ao certo nosso destino. Não conhecer o processo me fez acolher o que traziam. Estar na condição de iniciante me fazia explorar os percursos sem querer controlar os rumos.

Esse primeiro percurso de experimentação ocorreu entre os meses de abril e junho de 2011, em uma turma que afetivamente já se apresentava como um desafio. O início do trabalho ocorreu em um momento difícil para o grupo e foi em um contexto a princípio

pouco favorável em que tudo ocorreu. Confesso que nos primeiros encontros sentia-me um pouco receosa em relação ao trabalho que se desenvolveria.

A turma, constituída em fevereiro, já começava a se vincular à professora quando foi surpreendida por seu afastamento. Cheguei junto com a professora substituta. O clima era de hostilidade: as crianças pareciam culpá-la pela saída da professora anterior. Por ter aparecido justamente nesse momento, acabei também culpada. Precisei prontamente me desvencilhar das culpas e assumir na relação com as crianças outro papel que não era o de professora da turma, mas de professora pesquisadora a desenvolver um projeto.

No começo, diante da resistência das crianças, programei a leitura do livro *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*[11], de Werner Holzwarth. Desse modo, esperava aliviar a tensão estabelecida, pois sabia que conversar sobre escatologia costumava ser uma diversão entre os pequenos. Trazer um assunto sobre o qual não costumavam conversar com adultos era uma tentativa para que compreendessem que eu estava ali como alguém com quem poderiam estabelecer alguma intimidade. De imediato, no dia da atividade, desconfiei se havia feito boa escolha, pois foi nítido um constrangimento entre elas: de olhar baixo, evitavam me olhar nos olhos e riam entre elas. Estariam desconfiadas ou sentiam-se invadidas em seus segredos infantis? Vimos também um vídeo da Turma do Cocoricó sobre "*A história do cocô*"[12]. A descontração pretendida apresentou-se mais como situação embaraçosa. Para finalizar, confeccionamos massinha de modelar com farinha de trigo. Sentados em roda, manipulando o material, pareceram mais confortáveis ao silenciarmos o assunto anterior.

Se o quadro inicial já não me parecia favorável, certamente minhas escolhas contribuíram para piorá-lo. Todos pareciam me olhar sem entender o que eu pretendia. Professora e crianças, atônitos, se entreolhavam e visivelmente desconfiavam de minhas intencionalidades.

Entendera, com esse início malsucedido, que a intimidade pretendida deveria ocorrer por caminhos mais sensíveis. As crianças poderiam estabelecer confiança em mim por meio de percursos mais sutis, que mostrassem minha disponibilidade para acolhê-las, sem necessariamente precisar compartilhar de seus assuntos mais íntimos, como se eu fosse

[11] HOLZWARTH, Werner. **Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela**. 17ª reimpressão. Tradução Dieter Heidemann e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
[12] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=RDdz65UiRbc (Acesso em 03 nov. 2013).

uma delas. Entre o receio de seguir com o projeto e um impulso de garantir às crianças a vivência do processo criativo proposto, segui o que havia planejado anteriormente.

A partir do encontro seguinte retomei meu desejo de trabalhar com contos de fadas, acreditando que desse modo poderíamos nos aproximar. Introduzi em nossos encontros algumas animações e leituras de livros. Entre conversas e grafias eu tentava pouco a pouco me achegar.

O primeiro vídeo exibido, embora tivesse como personagens centrais um príncipe e uma princesa, não tratava de nenhum conto familiar. Peculiar, a narrativa que tanto me tocava talvez pudesse sensibilizar as crianças também. A animação de Michel Ocelot[13] trazia uma proposta de reinvenção de contos com a participação dos personagens dos contos tradicionais. Dentre eles, escolhi apresentar às crianças aquele que dava nome ao filme, de título *Príncipes e Princesas*. Frente a frente o casal troca um beijo e isso basta para dar início a uma delicada aventura. A cada beijo, uma transformação. A cada transformação, uma provação: seria o amor entre eles forte a ponto de superar as aparências? Mutuamente se questionam. Simples e ao mesmo tempo singular, a animação surpreende e envolve. Com narrativas inusitadas e cenas compostas da técnica do teatro de sombras chinês, permite ao espectador atribuir aos personagens as características que lhe parecem mais adequadas, oferecendo o espaço para a imaginação fluir.

Felizmente, a experiência estética peculiar encantou as crianças. O entusiasmo manifestado foi determinante para a escolha de dar continuidade ao planejado e seguir com a exploração dos contos. Embora a princípio houvesse um desejo de priorizar a exibição de filmes que fugissem do circuito comercial, que trouxessem novas concepções estéticas para as crianças, naquela turma foi necessário estabelecer inicialmente um canal de comunicação a partir daquilo que já lhes fosse familiar. Foram apresentadas então algumas animações de Walt Disney[14], enriquecidas com leituras de contos do livro *Volta ao mundo em 52*

[13] Animador francês diretor de animações como *Kiriku e a Feiticeira*, *Príncipes e Princesas* e *Azur e Asmar*. Seu trabalho é reconhecido por seu método artesanal de recontar fábulas da tradição oral através de bonecos, silhuetas animadas e interessantes composições entre figuras e cores.

[14] Produtor cinematográfico, animador, dublador, roteirista e empreendedor, fundador do estúdio *The Walt Disney Company*. Reconhecido por inúmeras animações disponíveis no circuito comercial de cinema, sua maior contribuição para o cinema de animação consiste no primor com que caracterizava os personagens de suas animações. Algumas animações produzidas em seu estúdio utilizadas nesse trabalho são: *Cinderela*, *A Bela e a Fera*, *A Bela adormecida*.

histórias[15]. Cruzar mídias foi uma forma de ampliar referências e criar possibilidades de intertextualidades, vislumbrando a sobreposição de imagens, narrativas e significados. A exibição dos filmes que já conheciam pareceu deixá-las mais seguras, como se estivessem a compartilhar comigo algo de seu universo. E eu me colocava próxima, mostrando conhecer aquilo que elas apreciavam. Desse modo, tentava afinar nossos discursos, experimentando um novo sentido para a palavra afetividade e, intuitivamente, aproximando-me de sua etimologia[16]:

> Latim *afficere* produzir impressão. (cfr. etimologia de *afeto*).
> Latim *affectus* particípio passado do verbo *afficere*. Tocar, comover o espírito e, por extensão, unir, fixar.
> Afetividade, Afecção, do Latim *afficere ad actio*, onde o sujeito se fixa, onde o sujeito se liga.

Desse modo, estava a tentar uma conexão por meio de uma comoção inconsciente: união profunda, ligação definitiva. Foram alguns encontros até que a vinculação acontecesse e as crianças confiassem em mim. No início, pareciam receosas em expressar suas opiniões e pensamentos, geralmente apresentando respostas prontas que potencialmente agradariam qualquer adulto. Como se já estivessem moldadas por determinado modo de relação, pareciam um pouco engessadas em falas previsíveis e imagens estereotipadas. Desenhos de traços e elementos simplificados denunciavam a ingenuidade das imagens a que estavam habituadas. Assim, não apresentavam o universo infantil em suas hipóteses fantasiosas, elaborações fantásticas sobre as coisas. Era como se contivessem suas verdadeiras opiniões com o medo de serem repreendidas. Ou simplesmente desejassem a aprovação do adulto com respostas certeiras.

Nos momentos em que as propostas de trabalhos individuais foram feitas, notei outro desafio: as crianças não conheciam alguns materiais simples como tinta ou tesoura. Com a preocupação em relação ao risco de acidentes com ingestão acidental da tinta ou ferimentos devido ao uso da tesoura, eram impedidas de explorar os materiais. Sob o discurso da segurança, exaustivamente presente na educação infantil, o corpo e a expressão eram silenciados. Até aquele momento apenas lápis de cor de giz de cera tinham sido

[15] Philip, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
[16]Embora a referência esteja disponível no site http://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade, pode-se encontrar uma definição mais aprofundada em Dicionário Houaiss de língua portuguesa, 2001, p. 102.

oferecidos. Foi necessário passar por cima desse modo de organização para garantir que as crianças pudessem experimentar os materiais e criar no contato com eles. Como o tempo era escasso e nossos encontros aconteciam apenas duas vezes por semana, havia um receio de que não houvesse tempo para explorarem os recursos a ponto de apropriarem-se e expressarem-se por meio deles.

A partir das experiências com as animações, convidava as crianças para desenhar, pintar, modelar. Comumente produziam imagens que imitavam cenas dos filmes. Acolhia essas primeiras grafias e as convidava a produzirem outras imagens, com intuito de que ficassem mais livres para apresentar aquilo que as tivesse tocado. Já havia um hábito de ilustrar histórias ouvidas ou copiar imagens vistas. Compreendendo esse tipo de lógica posta, ao invés de enfrentá-la, experimentava driblá-la, aceitando o óbvio e oferecendo em seguida a possibilidade de criação.

Muitas vezes, o entusiasmo das crianças com a liberdade oferecida deixava o ambiente barulhento e de certo modo caótico, o que deixava transtornada a professora, que parecia constrangida, como se as crianças estivessem a me desrespeitar. Parecia difícil fazê-la entender meu desejo de que as crianças me vissem como cúmplice de suas criações. Além disso, a palavra criação parecia distante de seu vocabulário.

Como modificar o olhar já tão *escolarizado*[17] sobre aquele espaço e suas possibilidades? Seria possível transformar aquele espaço em lugar do devaneio, da criação, da experiência poética?

Minha crença na capacidade imaginativa das crianças me moveu a seguir adiante. Guiada pela intuição[18], fui tateando as possibilidades junto com elas, escutando aquilo que diziam e observando aquilo que lhes agradava. Contava-lhes histórias e as acolhia na roda para opinarem ou manifestarem suas opiniões sobre o que havia sido lido. Propunha brincadeiras de roda e também as observava nos momentos em que brincavam com

[17] O termo aqui é utilizado como uma crítica à organização e concepção dos espaços de educação infantil de modo semelhante ao ensino fundamental. Trata-se de marcar que as peculiaridades existem e exigem outros modos de organização de tempos, espaços e relações. Não se trata de um posicionamento contrário ao ensino fundamental, mas a favor das crianças, do respeito por suas especificidades etárias, e à educação infantil como etapa peculiar da educação básica.

[18] O termo *intuição* refere-se a uma percepção via inconsciente. "A intuição vem a ser *dos mais importantes modos cognitivos* do homem. Ao contrário do instinto, permite-lhe lidar com situações novas e inesperadas. Permite que, instantaneamente, visualize e internalize a ocorrência de fenômenos, julgue e compreenda algo a seu respeito. Permite-lhe agir espontaneamente.(...)*A intuição está na base dos processos de criação*"(OSTROWER, 2010, p. 56 – grifos do autor).

massinha ou desenhavam atenta àquilo que manifestavam nas conversas entre elas. Muitas vezes, as relações entre elas poderiam revelar mais do que os resultados das atividades. Dessa forma, embora não chegasse a conhecer a fundo cada uma das crianças, de modo que pudesse saber de seus interesses, desejos, subjetividades, ia reconhecendo em nossos encontros aquilo que as sensibilizava.

Tínhamos dois encontros por semana que duravam cerca de duas horas cada. Nosso tempo era precioso e escasso: cada oportunidade de aproximação era muito importante e era preciso aproveitá-la ao máximo. Em vez de ocupar longo período a ditar regras e estabelecer normas para o andamento das atividades, tentava com minhas atitudes indicar formas de organização. As crianças eram capazes de entender a necessidade de cuidado com materiais, de cuidados com os amigos, com aquilo que escutavam e falavam. Sentia que não era preciso dedicar meu tempo a repetir regras de convivência exaustivamente. Através de nossos corpos e rituais descobríamos as possibilidades e limites.

O fato de estabelecermos como um pacto, em que todos éramos cúmplices, exigia um compromisso de todos para que tudo pudesse fluir. Para isso, era necessário que nos encontrássemos e nos aproximássemos em outro nível: precisávamos de uma conexão sensível. De algo que nos pusesse próximas em nossas sensibilidades. A primeira etapa do trabalho consistia em estabelecer as primeiras conexões por meio de filmes e histórias que pudessem nos levar a outros tempos e espaços, possibilitando que nos encontrássemos em outras dimensões.

Com alguma intimidade se estabelecendo, as crianças foram mostrando-se mais livres para experimentar os materiais e criar imagens. Foram aos poucos superando determinados modelos estereotipados de desenhos, revelando traços mais autênticos, deixando aflorar a criatividade.

Algumas propostas de criação permearam todos os nossos encontros desde o início: a cada filme, livro ou vivência, era proposto às crianças algum tipo de criação individual. Desse modo, intencionava ampliar o repertório de possibilidades imagéticas para que pudessem corporificar e materializar suas ideias. Vez ou outra, conversávamos sobre essas experiências. E todo empenho era para que as crianças estivessem à vontade para expressar suas opiniões, desejos, sentimentos ou anseios. Diziam sobre aquilo que haviam gostado ou não nas histórias, relacionavam o conteúdo às experiências familiares, diziam sobre

histórias parecidas. Assim, por meio das imagens, iam criando argumentos, criando sentidos para as experiências. Com base em meu repertório e naquilo que elas traziam, criávamos como vínculos do saber, em que tudo o que era dito era acolhido como uma fonte de sabedoria para todos nós.

Aos poucos foram incluídas práticas de alongamento, relaxamento e massagem. Voltar a atenção para o corpo pareceu trazer maior intimidade ao grupo, mesmo que no início tenha sido acompanhada por mistos de constrangimento e prazer expressos em risinhos e comentários. Trazer esses elementos para o trabalho era uma forma de acolher as crianças por inteiro, de nos conhecermos a fundo. A experiência do toque acaba fazendo emergir sensações, emoções e afetos, trazendo intimidade entre aqueles que experimentam o contato da pele. Relaxar e alongar eram formas de nos fixarmos e nos comprometermos com o momento de nosso encontro. Era uma forma de ritualizar nossos encontros, fazendo com que saíssemos da energia escolar que se fazia presente nos demais momentos da rotina. Canais corpóreos de maravilhamento.

Uma vez que havia já entre nós uma parceria, ainda que tímida, se estabelecendo, assistimos à animação *Coraline*. Entre o medo e o encantamento, as crianças ficaram totalmente entregues na relação com as imagens. Acolhi-as em seus receios, mostrei-me protetora e esforcei-me para deixá-las seguras com o que estava por vir. Desse modo, fiz com que confiassem mais em mim. A segunda etapa do caminho foi trilhada com a companhia de Hayao Miyasaki, que nos levou a um universo fantástico com o filme *A viagem de Chihiro*. Conexão definitiva entre nossas almas finalmente unidas para a criação. O pacto criativo se estabelecia entre nós.

As crianças desde o início mostraram-se curiosas em relação à proposta de produção de um filme e a cada encontro questionavam em que momento a realizaríamos. Embora estivessem ansiosas, chegado o tão esperado momento da criação coletiva mostraram-se receosas. Produzir uma animação era uma grande novidade e, embora já estivessem à vontade com minha presença, a proposta lhes parecia bastante abstrata.

Foi necessária uma pitada de faz de conta para dar início ao processo de criação. Levei para a roda um *lápis mágico*, capaz de dar o poder da palavra a quem o tivesse em mãos. Como um instrumento ritualístico, o lápis mágico tinha poder, tal qual um bastão potente utilizado nos rituais xamânicos, de conectar todos os presentes. Nesse momento,

uma intensa cumplicidade se fez presente entre todos nós. Situação que se configurou em um verdadeiro rito, onde as crianças foram uma a uma apropriando-se do objeto, para compor a narrativa coletiva.

A energia a alimentar esse processo de criação, embora trouxesse a sensação de harmonia ao grupo, certamente trouxe euforia às crianças. Mostravam-se afetadas, tomadas por um estado de intenso bem-estar, manifesto em grande entusiasmo. Houve uma chuva de ideias que precisou ser acolhida e organizada por mim. A função de diretora me coube, nesse momento, e foi necessário auxiliar as crianças a organizar e dar fluxo às imagens que surgiam de forma desordenada. Talvez, melhor que diretora, experimentei o papel de *mestre-encenadora* que, agindo de modo a respeitar as características do grupo considerando o caráter coletivo do trabalho, colaborava para o processo de criação[19], como alguém que coopera e coocria.

De título *A história da baleia e a Barbie sereia* nasceu a história que se corporificaria através da animação. No momento de criação, alguns personagens surgiram e foram deixados de lado pelas crianças. Embora elementos como a foca e a tartaruga tivessem sido sugeridos, não foram contemplados, pois foram esquecidos pelas próprias crianças à medida que outras ideias foram surgindo: imagens iam se fundindo, outras sendo substituídas. Ao final, narrativa, embora coesa, confesso que gerou certo estranhamento, a ponto de fazer-me questioná-las: "*Gente, é isso mesmo? Onde vocês querem chegar com esse come-come?!*"

Estavam felizes e satisfeitas com a história criada. Ignoraram meu olhar adulto e mantiveram-se confiantes naquilo que haviam inventado. Soube mais tarde que a professora da turma havia recentemente explicado a elas o conceito de cadeia alimentar e pude entender que aquela história criada era um modo de tornarem lúdico e significativo aquilo que havia sido ensinado por ela. Um conhecimento que a princípio me parecia tão vazio encheu-se de vida e sentido com a narrativa criada. Finalmente sentiam-se livres para expressar a lógica infantil tão peculiar de enxergar e entender o mundo!

Com uma história criada, considerada como roteiro para o filme, a etapa seguinte consistia em criar figuras que representassem os personagens imaginados. Sugeri o desenho

[19]Termo encontrado no texto de Marcos Bulhões Martins disponível em: http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/issue/view/5. Utilizado nas artes cênicas, o conceito é inspirado na pedagogia dialógica de Paulo Freire.

como recurso primeiro para produção da animação, visto que as crianças dessa turma possuíam vasta experiência com essa linguagem, o que facilitaria que dessem forma àquilo que imaginavam.

Nesse momento, as crianças escolheram os personagens que gostariam de ilustrar e foram criar suas imagens. Surgiram nesse processo muitas Barbies, diversas baleias, tubarões, navios, barcos e cenários. Para cada elemento da história havia muitas imagens correspondentes. As crianças tiveram oportunidade de estar em contato e apreciar todos os desenhos produzidos. Familiarizadas, precisaram escolher quais apareceriam no filme. Em processo de votação, foram eleitos os desenhos que melhor representavam aquilo que eles haviam imaginado para o filme. Processo longo e cansativo para todos nós, mas necessário para garantir a autoria das crianças.

Para a confecção dos desenhos, as crianças haviam sido orientadas a utilizar materiais simples como lápis, canetinha ou giz de cera, pois havia ainda a intenção de utilizar a massa de modelar para colorir as imagens posteriormente. Como um dos objetivos do projeto era que as crianças se apropriassem do processo de produção do vídeo, houve um cuidado na utilização de materiais acessíveis e com os quais as crianças possuíssem alguma familiaridade.

As etapas que se sucederam exigiram certas habilidades técnicas que acabaram fazendo com que eu tivesse uma atuação mais diretiva. A animação seria feita em *stop motion,* técnica de animação que utiliza a sequência de fotografias para gerar a ilusão de movimento: as imagens são captadas quadro a quadro com pequenas mudanças de posições dos objetos que, vistas em série, sugerem que exista de fato o movimento. Para isso a história foi montada e fotografada passo a passo. Nessa etapa, uma das crianças se ofereceu para auxiliar o deslocamento das figuras a serem fotografadas: tudo foi feito com sua ajuda e acompanhado pelo restante do grupo. Com as imagens à disposição, as crianças foram convidadas a narrar os trechos da história para gravação do áudio. Aquelas que manifestaram desejo de participar tiveram suas vozes gravadas. O trabalho de edição do vídeo ficou sob minha responsabilidade e foi feito sem a participação das crianças.

O processo todo de produção foi experenciado de forma intensa pela turma toda. Apesar de nem todos estarem envolvidos em todas as etapas da produção, as crianças manifestavam sentimento de autoria em relação ao filme, exibido para pais, professores e

crianças da escola. A pergunta de uma das crianças em nosso último encontro evidenciou a seriedade com que o processo de criação foi encarado: *"Prô, tem pra vender o nosso filme no camelô?"*. Dei-me por satisfeita naquele momento, entendendo que aquela fala revelava um sentimento de autoria em relação ao filme produzido, tão digno de ser comercializado quanto aqueles feitos pelas grandes produtoras na concepção dessa criança.

O projeto se desenvolveria em seguida com outra turma de crianças, atendida por outra professora. Crianças com as quais não tinha contato anterior, o que me possibilitaria experimentar o percurso criativo desde o início, pelo estabelecimento de vínculos.

Entre o êxtase final do primeiro percurso criativo e a experiência seguinte, uma grande ruptura foi vivenciada. Ao voltarmos do período de recesso no mês de julho, fomos surpreendidos pela demolição de nossa escola, o que gerou grande perturbação e acabou modificando completamente o desenvolvimento do projeto e toda a organização anteriormente proposta.

O texto abaixo, escrito por mim ao final de 2011, refere-se a esse período de transtorno e descreve bem o espaço onde estava sendo atendida a turma na qual essa segunda experiência aconteceu.

> *O segundo semestre começou mal, muito mal. Tudo começou em julho, quando tivemos a surpresa de assistir à demolição de nossa escola. Com isso, toda a segurança em relação à suposta certeza de um espaço fixo e imutável veio por terra. Foi como se nos tivessem tirado o chão e com isso sufocado as boas sensações das relações e momentos vividos ali. Nada seria como antes. Chegamos do recesso e só o que vimos foi pó: eu, as crianças, os pais. Todos ficamos sem rumo, sem saber para onde ir. As crianças que voltavam animadas, os pais já cansados de as ocuparem durante as férias e eu ali num misto de ansiedade e preguiça. Todos nós nos encontramos no vazio. Sem rumo, todos ficamos atônitos, mergulhados em frustração e tristeza.*
>
> *Passado o choque da perda de uma grande referência, a loucura de procurar um outro espaço que pudesse substituir nosso espaço perdido: pátio de Igreja, casinha de boneca, palco de teatro de uma escola primária, isso era tudo o que nos ofereciam como possibilidade.*
>
> *Depois de muitas buscas então surgiu a solução para o problema: um refeitório de uma escola de educação infantil. Lugar onde, apesar de toda a precariedade, haveria a garantia de algumas necessidades básicas dos pequenos: banheiros adaptados, parque, refeição. Todo o resto poderia se ajustar com o tempo e com muita paciência.*
>
> *Um ambiente sem portas, janelas ou paredes, separado da rua por grades. Onde o silêncio nunca estaria completo: carros, caminhões e ônibus a passar na rua, aviões sobrevoando baixinho a escola (pela proximidade do aeroporto), além dos sons vindos de outras salas, cozinha e secretaria, canalizados por um corredor que desembocava em nossa "sala". Para completar o cenário, os gatinhos da casa vizinha que insistiam em entrar na sala no momento de almoço das crianças.*
>
> *As precariedades desse espaço transformaram completamente as relações estabelecidas. E cada modificação feita nele, mesmo aquelas que trouxeram melhorias,*

> *trouxeram uma nova configuração para as relações. As brincadeiras, os trabalhos, as conversas, os tempos, os ânimos, as possibilidades: tudo havia se modificado.*
> *Mutuamente, relações e espaço foram se modificando, um em função do outro.*
> *Fato muito marcante foi a mudança do olhar das crianças para a escola. Antes parecia haver uma espécie de mágica em nossa sala, que os afastavam das mazelas da vida, da falta de estrutura do bairro, era como se ali houvesse uma proteção especial que lhes permitia viver outra dimensão da vida: a do encantamento. Era como se a vida fosse inventada, transformada quando nos encontrávamos ali. A demolição parece ter feito com que o encanto se desfizesse. O precário, incerto e inacabado as trouxe para uma realidade menos doce, mais dura também.*
> *Resistimos, reexistimos para podermos existir diante da precariedade que nos foi imposta.*

Nesse contexto e espaço tão desfavoráveis o projeto foi iniciado no mês de outubro e finalizado em início de dezembro. Nossos encontros aconteciam uma vez por semana, mas permanecíamos juntos durante todo o período (quatro horas). Desse modo, eu tinha a oportunidade de participar dos diferentes momentos que compunham a rotina das crianças.

A organização do trabalho foi bastante prejudicada pelas condições dadas, mas o fato de já possuir uma experiência bem sucedida do grupo anterior me deixava mais tranquila para experimentar caminhos para a criação. Mantivera o desejo de apresentar imagens esteticamente inspiradoras e encontrar caminhos sensíveis de comunicação. Entretanto, sabia das condições adversas e colocava-me aberta para traçar os caminhos a partir do possível. Em essência, os contos de fadas me acompanhavam, embora não necessariamente fossem aparecer em nossa trajetória. Tatearia na relação com as crianças aquilo que nos sensibilizaria mutuamente.

O início do trabalho ocorreu com um passeio das crianças ao cinema para assistir a um dos filmes do Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI). O festival anual, que conta com o apoio da *Ancine*, acontece nas salas da rede *Cinemark* de diversas cidades brasileiras, com exibição de filmes e animações destinadas ao público infantil, geralmente inacessíveis no circuito comercial. No ano de 2011, a equipe organizadora do festival na cidade de Campinas ofereceu convite para algumas escolas da rede municipal de ensino, possibilitando que crianças de diferentes idades e condições socioeconômicas pudessem assistir aos filmes do festival. As escolas atendidas foram organizadas em sessões diferentes, distribuídas ao longo da semana em diversos horários.

Assistimos ao filme *O segredo de Eleonor*, que conta a história de um menino que, embora não soubesse ler, conhecia todos os personagens e histórias dos contos de fadas que lhe eram contados por sua avó. Após a morte da avó, herdara um quarto secreto cheio de

livros, mas, como não conseguia lê-los, sentia-se entristecido. Em um dado momento da história, os personagens saem dos livros e pedem ajuda do menino para que possam continuar a existir. Desse modo, ele precisa fazer o esforço de aprender a ler para poder continuar a narrar as histórias às gerações futuras, garantindo que sobrevivam ao longo do tempo.

Bom começo. História delicada e uma estética que inspirava sensibilidade. E foi a partir dessa experiência que as primeiras atividades foram desenvolvidas. Na oportunidade de encontrar-me com as crianças na semana seguinte, compartilhamos nossas sensações e pudemos iniciar uma aproximação por meio de nossas memórias sobre o filme. Produzimos então um pequeno livro com a narrativa da história e ilustrações das crianças na tentativa de tornar presente entre nós aquela experiência a ser revisitada sempre que quiséssemos. As crianças haviam apreciado a animação e a experiência de visitarem um cinema as deixara em êxtase, visto que a maioria delas nunca tinha ido a um. Embora em nossa conversa tenham se detido a lembrar dos fatos do filme, os desenhos feitos com esmero revelavam o quanto estavam sensibilizadas pela animação.

Havia nessa turma como uma timidez: as crianças pareciam receosas em falar, opinar e realizar as propostas. Foi necessário grande esforço para estabelecermos vínculos e encontrarmos espaços de liberdade que favorecessem a criação. Ao passar o período todo junto com as crianças, foi possível acompanhá-las no parque, bem como nos demais momentos da rotina. Desse modo, foi possível notar o quanto aquele era um momento precioso para as crianças: era o espaço em que experimentavam a criação na interação com seus pares por meio de suas brincadeiras.

Nesse momento, recordo-me da afirmação de Holm (2005, p. 9): "Eu afirmo: se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhe damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo". Talvez fosse essa crença que, intuitivamente, me inspirasse a querer atuar naquele grupo de crianças. Havia uma impressão de que aquelas crianças, embora criassem, não tinham o reconhecimento de sua capacidade criadora: nesse sentido, houve um empenho em revelar-lhes a importância daquilo que realizavam. Havia, entretanto, um receio de que não desejassem compartilhar comigo suas invenções, pois a criação ali parecia ser vista como

transgressão, coisa proibida, ou ainda como algo de pouca importância, a princípio não passível de ser compartilhada com um adulto.

Apurei o olhar para identificar aquilo que as crianças faziam entre elas, que me pareciam os momentos de maior expressão e autenticidade, já que na presença dos adultos preparavam-se com respostas prontas e atitudes supostamente consideradas desejáveis. Modo de relação que não combinava com a arte e a criação que ansiava experimentar.

Em um dos momentos de parque, pude notar o interesse das crianças pelos insetos que por ali passavam. Conversavam sobre ele, teorizando sobre sua origem e modo de vida. Hipóteses extremamente criativas se manifestavam naqueles diálogos. Esse interesse manifesto parecia um bom caminho de aproximação entre nós. Com esse intuito, no encontro seguinte assistimos a alguns episódios da série *Minúsculos,* animação exibida no Brasil pela TV Cultura, com aventuras fictícias e bem humoradas da vida de insetos em paisagens rurais da França. Os episódios traziam os insetos tridimensionais em cenários naturais, o que sugeria quase uma veracidade às cenas, deixando atônitas as crianças. Sem narração, os diálogos eram produzidos através dos sons emitidos pelos bichinhos, de modo que tudo contribuía para uma sensação de que aquelas interações fossem reais.

Com massinha de modelar de diferentes cores, convidei as crianças a produzirem seus insetos tridimensionais, que poderiam tanto ser inspirados no que havia sido observado quanto poderiam ser criaturas inventadas por elas. A proposta de criação, embora simples e um tanto diretiva, intencionava reforçar a importância daquilo que apreciavam e, sobretudo, que eram capazes de criar. O fato de terem extrema intimidade com material parece tê-las deixado bastante à vontade. Interessante notar que, embora estivessem habituadas a interagir com a massa de modelar, por terem acesso geralmente a um pote de cor única e extremamente macio e difícil de ser modelado, geralmente brincavam apenas de fazer minhocas e bolinhos. Ao apresentar uma diversidade de cores e um modelo de massinha que além de amassado, enrolado ou esticado poderia ser modelado, outra relação com o material foi prontamente estabelecida. Desse modo, experimentaram criar, ousando produzir formas diferentes para os insetos, atentas às suas minúcias.

A proposta pareceu entusiasmar e inspirar a criação para aquelas crianças. Criações que impressionaram: ricos em detalhes e cores, os insetos produzidos referiam-se tanto a reproduções de personagens da animação quanto à criação de novos seres. Colocava-me

naquele momento a valorizar o tema que tanto as interessava de forma que pudéssemos nos aproximar.

Ainda sensibilizada pela animação vista na companhia das crianças, tive a ideia de propor a elas que experimentassem ver os seus insetos na natureza. Convidei-as a filmar seus insetos de massinha escolhendo para eles um cenário que lhes parecesse oportuno, de modo que pudessem revelar cenas de seus bichinhos como se fossem reais: o movimento dos cenários naturais daria a sensação de vitalidade aos objetos. Além disso, desejava oferecer a oportunidade de se familiarizarem um pouco com a câmera, que mais adiante seria utilizada na produção do filme, para fotografar as cenas.

Com as imagens filmadas produzi pequenos filmes, para que elas observassem seus insetos na tela. A impressão de movimento sugerida com a proposta assim poderia ser observada. Os filmes eram composições entre filmagens das crianças, algumas imagens produzidas por artistas plásticos, como Dali, Di Cavalcanti, Miró, Frida Kahlo, Paul Klee, Picasso, Portinari e Tarsila Amaral e uma trilha sonora diversificada composta por Mozart, Beethoven, Adriana Calcanhoto, entre outros. A composição deveria dar dinamicidade aos filmes, uma vez que apenas as filmagens das crianças, embora tivessem sua riqueza, poderiam deixá-las um pouco entediadas, diminuindo o interesse pela atividade. A experiência era parte de um percurso de construção de uma intimidade criativa e por esse motivo preocupava-me com o interesse e prazer das crianças pelas etapas do caminho. Além disso, ao mesclar referências estéticas poderia amplificar a experiência de criação de cada uma delas. Projetando os filmes em uma tela posta na altura delas, foram convidadas a brincar com as sombras e a projeção do vídeo em seus corpos. Desse modo, mais do que apreciar visualmente as imagens, poderiam experimentá-las em seus corpos e movimentos.

Depois dessa experiência, que poderia ter sido ampliada e explorada, houve um período longo em que não nos encontramos em função de eventos previstos no calendário escolar, o que fez com que houvesse uma quebra naquele processo de aproximação que vinha se desenvolvendo. Como se o receio de outrora fosse retomado, as crianças pareciam novamente intimidadas por minha presença. Ao retomarmos o trabalho, ainda foi explorada a ideia de brincar com sombras e projeções nos corpos. Foi apresentado às crianças o livro *A História do sapo e da sereia*, fruto de um teatro de sombras feito por crianças de outra turma. Além de apresentar a história e as imagens, a intenção era apresentar para elas a

referência de criação de outras crianças. Também alguns filmes curtos feitos de sombras foram apresentados: *Príncipes e Princesas*, de Michel Ocelot, a fábula *O leão e o rato*[20] e alguns vídeos interessantes feitos com sombras: um de monstros (*Insanely Twisted Shadow Puppet*[21]*)*, outros de sombras feitas com corpos[22], outro de um comercial em que sombras aparecem num lençol no varal (*Surf "Shadows" Twilight Sensations*[23]).

Embora as imagens apresentadas até então trouxessem boas referências estéticas e narrativas pertinentes, pareciam não nos tocar de modo mais profundo. Havia a sensação de superficialidade nas relações: apesar de termos brincado juntos, dançado, conhecido histórias diferentes, era como se nos faltasse uma conexão mais profunda. A precariedade dificultava que as atividades fossem desenvolvidas satisfatoriamente: o espaço aberto nos deixava totalmente vulneráveis aos dias de chuva, calor intenso ou frio e, com isso, as atividades planejadas muitas vezes precisavam ser modificadas em função das mudanças climáticas. Foi um tempo de lidar com muitos imprevistos, o que tornou o trabalho difícil. As crianças acabavam reagindo à inadequação do espaço: ficavam agitadas, muitas vezes eufóricas e em outras tantas desanimadas, já cansadas dos improvisos.

À medida que eu participava da rotina das crianças, nós brincávamos e estabelecíamos alguns vínculos. Em alguns encontros, já me acolhiam de forma calorosa, curiosas pelas atividades e brincadeiras que seriam propostas. Mas o momento em que realmente nos conectamos foi quando assistimos ao filme *A viagem de Chihiro*[24]. Longo, o filme exigiu que assistíssemos aos poucos, um pedaço a cada encontro. Dessa forma, fomos nos aproximando através das sensações que a narrativa nos provocava. O universo fascinante deixou as crianças extasiadas.

Uma vez estabelecida essa conexão inicial fui convidando as crianças para começarmos a elaborar uma história. As experiências de criação propostas haviam sido pontuais, realizadas em brincadeiras e alguns momentos com desenhos ou modelagens e, além disso, as crianças pareciam pouco habituadas a esse tipo de proposta ou talvez não estivessem habituadas a compartilhar com uma pessoa adulta suas criações. Tais fatores

[20]Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=yAma4fFC0gI (Acesso em 07 de abril 2013).
[21] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Fi1uvKQOvdM (Acesso em 07 de abril 2013).
[22] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=m6GDxyRbypI (Acesso em 07 de abril 2013).
[23] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=bNeVXdlRCSk (Acesso em 07 de abril 2013).
[24] Conhecido também pelo título em inglês *Spirited Away* a animação foi lançada no Japão em 2001, dirigido por Hayao Miyasaki e produzido pelo Studio Ghibli.

deixavam-me receosa, pois havia ali um risco de que aquelas crianças não quisessem criar em minha companhia e a partir da proposta apresentada. O tempo voava e já nos restava poucos encontros até que o ano letivo chegasse ao fim.

Embora estivéssemos mais conectadas pela experiência com o filme, considerava que talvez ainda não houvesse entre nós a cumplicidade necessária à criação, pois tínhamos pouco tempo de convivência. Mesmo assim, convidei as crianças em um momento de roda a inventarem uma história, e abri-me para acolher o que pudesse vir. Já haviam assistido à animação produzida pela outra turma, o que pareceu suficiente para que as crianças maiores compreendessem a proposta. Em apenas um dia de conversa elas acabaram se entusiasmando e elaborando a narrativa. Os menores do grupo sequer se deram conta do que acontecia e acabaram alheios ao processo. Em instantes havia uma narrativa, *A história do dragão e a girafa.*

Infelizmente, as etapas que se sucederam foram vivenciadas de forma rápida, pois o tempo que nos restava era curto: foi necessária muita organização para garantir a produção do vídeo. Precisei dar conta daquilo que era minha função como editora do filme, atenta aos prazos de gravação das vozes, confecção dos desenhos, produção dos cenários e composição das cenas. As experiências das crianças ao longo do processo de produção parecem ter sido empobrecidas pela pressa e também pelas condições postas. Vivenciamos uma corrida contra o tempo.

Como ao longo do desenvolvimento do projeto as crianças haviam experimentado o contato com alguns materiais como massinha, brinquedos ou mesmo elementos do espaço do parque, havia a intencionalidade de que se pudesse utilizá-los para confeccionar cenários e personagens. Mas com a correria para a finalização do filme, a escolha foi pelo material já disponível e que exigisse menos tempo de trabalho: o desenho.

Como havia uma grande quantidade de personagens na história, não foi necessário que se fizesse uma seleção dos desenhos. As crianças escolheram os personagens que gostariam de representar e, mesmo nos casos em que havia mais de uma representação, foi possível incluir todas elas na animação. Os desenhos foram feitos em dois momentos diferentes, pois na primeira tentativa estavam muito pequenos, o que prejudicaria a visualização dos mesmos no vídeo. Não tiveram dificuldades em refazer as imagens em tamanho maior. Também para colorir os desenhos foi necessário mais de um momento,

pois originalmente as cores estavam muito claras. Para que as imagens pudessem ficar visíveis, todas foram coloridas com as mesmas cores inicialmente escolhidas, mas com maior intensidade nos traços. Havia uma preocupação para que as imagens produzidas pelas crianças pudessem ser vistas através da tela com a mesma riqueza de detalhes e traços apresentados a olho nu, por esse motivo a necessidade de que as cores ficassem fortes e os traços aparentes.

Em decorrência das fortes chuvas ao final do ano, o atendimento às crianças estava ficando inviável e com isso resolveu-se que as férias escolares seriam antecipadas. Com isso, o tempo que já era curto para finalizar o vídeo, ficou ainda menor. As crianças não puderam acompanhar as etapas de edição, tampouco a fotografia das cenas. A narração foi gravada às pressas em um dia de confraternização de final de ano e inserida no filme. Dessa forma, as crianças não puderam ter conhecimento sobre todas as etapas de produção e, com isso, um dos objetivos do projeto não foi cumprido: o de fazer com que se apropriassem das diversas etapas que compõem o processo de produção de uma animação.

Pode-se considerar que a necessidade de abreviar as experiências de produção para garantir que ficassem prontos os produtos tenha sido ruim para as crianças que pareceram entender pouco sobre todo o processo. Foram atropeladas pelas exigências que sequer compreendiam. Embora vivenciar intensamente os processos pudesse ser importante, o tempo disponível não garantiria a qualidade nos tempos de exploração.

A garantia dos produtos era naquele momento dar às crianças um fruto de nossa experiência e, além disso, valorizar o que haviam criado. Depois de um semestre tão sofrido para elas, de tantas frustrações, precisavam ver o resultado de nosso trabalho para saberem que, apesar de tudo o que haviam vivenciado naquele ambiente tão precário, havia coisas boas a serem lembradas.

O objetivo maior do projeto, que era que experimentassem um processo de criação na linguagem audiovisual, pode ser alcançado, mesmo que às pressas. Demos vida à narrativa que haviam criado, a partir das imagens que produziram: dadas as condições a que todos nós fomos submetidos, acredito que não poderia ter sido melhor. O filme foi exibido no último dia de aula, momento em que nem todas as crianças estiveram presentes. Uma chuva intensa caía naquele dia, intimidando muitas delas a seguirem pelo trajeto de lama que levava à escola. Nos que ali estavam a satisfação se revelava nos olhares. Àqueles

que não puderam apreciar a produção, tenho a sensação é de que o vazio de um projeto inconcluso tenha os acompanhado.

Superado o penoso período de obras na escola, a experiência seguinte pode se realizar em espaço adequado e condições mais favoráveis. O terceiro trabalho de produção de vídeo com as crianças ocorreu no ano seguinte, em 2012, numa condição completamente diferente das demais: foi desenvolvida com a turma em que eu era professora e acompanhava desde o início do ano letivo. A ideia de criar uma animação nesse caso surgiu a partir da interação com o grupo e se desenvolveu em outro tempo e ritmo.

Desde o início, as crianças dessa turma se mostraram extremamente criativas e apaixonadas por histórias: uma estratégia para tranquilizá-las comumente era a leitura de um livro. Solicitavam diariamente que se fizesse a leitura. Gostavam também de contar histórias: narravam eventos cotidianos e inventavam aventuras incríveis com seres fantásticos.

Ao longo do primeiro semestre foi tempo de estabelecer vínculos e foram realizados principalmente trabalhos individuais, nos quais cada criança tinha a oportunidade de se familiarizar com os materiais e criar suas próprias imagens. No segundo semestre, com um grupo já constituído, começaram a surgir propostas de projetos coletivos.

Em uma roda de conversa certo dia iniciou-se uma narrativa sobre dinossauros: relatos de uma criança que dizia ter recebido a visita do animal. Contava com entusiasmo como havia recebido o grande animal, não deixando dúvidas sobre a veracidade daquela experiência. Com desconfiança, uma das crianças questionou se não se tratava de um sonho, o que foi prontamente negado com o forte argumento de que seus olhos estavam abertos quando tudo aquilo aconteceu. Outra criança ainda tentou encorajá-lo a reconhecer que se tratava de um sonho: "*Sabia que eu sonho acordada? É... eu fico assim quietinha e aí vejo tudo do sonho*". Mas parecia que aquele não era o caso. Ele havia conhecido pessoalmente o dinossauro e não havia quem o convencesse do contrário.

Apesar de já ter apreciado outros momentos ricos como esse ao longo do período que acompanhava a turma, com trocas de experiências tão íntimas e verdadeiras, aquele diálogo ressoou de forma diferente em mim. Dei-me conta de que convivia com crianças que já tinham intimidade com o exercício de criação e, mais do que isso, reconheciam-se criadoras. A fantasia habitava o imaginário rico daquelas crianças e havia de ganhar vida e

ser compartilhada. Prontamente fiquei a imaginar como seria um filme criado por elas: como seriam os conflitos? Como se desenrolaria a narrativa? Quais personagens surgiriam de cabecinhas tão livres em seus pensamentos? Observando o entusiasmo das crianças com os dinossauros, propus a produção de um filme sobre tais animais, que volta e meia apareciam nas conversas, brincadeiras e desenhos das crianças. A proposta foi feita em agosto e imediatamente aceita pelas crianças.

Iniciou-se então uma intensificação das experiências com a linguagem audiovisual, que antes estava pouco presente por questões estruturais na instituição. Foram apresentadas as animações produzidas pelas turmas no ano anterior, das quais algumas crianças faziam parte, bem como as filmagens feitas pelas crianças. Dançaram e brincaram intensamente com as imagens: experimentaram produzir sombras e observar em seus corpos as cores e formas projetadas. Entre uma experiência e outra vinha a tentativa de criação de uma história, mas sem sucesso: era como se a tentativa de sistematização bloqueasse a criatividade que outrora tão ricamente se manifestava. Narrativas muito simples surgiam: "*era uma vez um dinossauro que era sozinho e arrumou um amigo e ficou feliz*" ou ainda "*o dinossaurinho nasceu e estava triste, mas depois ele viveu feliz para sempre!*". Era como se, apesar do entusiasmo para a produção do filme, não houvesse inspiração para criar. Algumas crianças estavam animadas, mas não conseguiam naquele momento desenvolver uma narrativa. Houve também aquelas que não se interessaram pela proposta inicialmente, como se naquele esforço de dar forma ao conteúdo que cotidianamente criavam de maneira espontânea, parecessem pouco à vontade, como se estivessem menos livres para criar.

Ao apresentar-lhes a referência de outras turmas talvez tenha estabelecido, sem querer, um padrão criativo às crianças, que podem ter ficado um pouco intimidadas com isso. Além disso, a criação espontânea parecia dar mais sentido para a ação inventiva, uma vez que surgia em liberdade e sem parâmetros comparativos.

Em setembro foi apresentada às crianças a animação de Hayao Miyasaki, *A Viagem de Chihiro*. O filme foi visto ao longo de duas semanas, a cada dia um trecho. A cada sessão era proposto às crianças que fizessem um desenho. Embora a princípio as imagens produzidas parecessem um pouco simples e repetitivas, foi ao final do processo que pude observar o encantamento das crianças pelo filme e, em especial, pelo dragão, figura central

na narrativa. A experiência com o filme deixou a turma toda em um estado latente de criação que acabou fazendo com que dois projetos coletivos fossem iniciados: a construção de um dragão em formato de túnel e, finalmente, a produção do filme.

Dias depois de assistirmos ao filme, em uma roda de conversa, foi como se um encanto houvesse tomado as crianças que, de repente, entusiasmaram-se e começaram a criar a história. Há de se reconhecer que nessa situação a maioria dos pequenos esteve alheia e o ânimo maior esteve concentrado nas crianças maiores do grupo, de forma que a narrativa não foi representativa da heterogeneidade etária que caracterizava a turma. Nesse momento, iniciou-se a criação que teve continuidade em outro dia. Logo tínhamos as *Aventuras de dinossauros e fadas.*

No processo de elaboração do roteiro algumas crianças estiveram especialmente envolvidas. Um dos meninos começou a narrar a história e era ele quem acabava acolhendo ou não as contribuições de outras crianças. Embora tenha sido estimulado a criar, foi necessário tranquilizá-lo para fazer com que entendesse que se tratava ali de um processo de criação coletivo. Mas parecia tomado por um movimento criativo intenso, numa chuva de ideias ininterrupta, de modo que ele não se continha e desatou a falar e criar as condições em que a história se desenvolveria, deixando todo o grupo atônito ao acompanhar seu entusiasmo e criatividade.

No segundo dia de elaboração do roteiro ele parecia ter perdido o fio da meada, o que possibilitou que outras crianças se envolvessem mais com a criação da história. O grupo esteve mais sensibilizado e unido nessa situação. Uma das crianças, uma menina muito tímida que se manifestava geralmente bastante insegura com os movimentos de criação, chegou a se colocar de forma nunca antes observada, narrando tudo o que em seu vôo o dinossauro observava. Era possível ver em seus olhos brilhantes o reflexo das imagens da animação de Hayao Miyasaki. Era como se ela tivesse descoberto naquelas imagens fantásticas a liberdade e, mais do que isso, a possibilidade de criar. Foi com pesar que sua contribuição precisou ser excluída do roteiro no momento de produção, pois não haveria tempo suficiente, tampouco recursos técnicos para a realização do filme com tamanha complexidade. À notícia de que a história seria modificada, algumas crianças reagiram muito mal. Um dos meninos chegou a chorar, revoltado, sem aceitar as modificações propostas. Sua fala trazia o sofrimento de quem não reconhecia a própria

criação: "*Mas minha história não era essa! Não é assim! Está tudo errado!*". Foi preciso fazer negociações com todo o grupo até que se chegasse a uma versão mais simples que fosse aceita por todos e que os agradasse de alguma forma. Apesar desse momento de tensão, logo a confiança do grupo se restabeleceu e pudemos dar continuidade à produção do filme.

As etapas que se sucederam geraram grande entusiasmo na maioria das crianças. Animadas com o processo de produção, estiveram a imaginar como daríamos forma às imagens, encarando as diversas etapas de forma bastante criativa. Depois de longas conversas para a redefinição da narrativa, foi iniciada a produção das imagens. Foram elencados os personagens e iniciados os desenhos para caracterizá-los. Curiosamente, esse primeiro momento de desenho gerou figuras muito simples, de traços estereotipados e pouco expressivos. Figuras de corpos *de pauzinho*, sem detalhes que os tornassem particulares e condizentes com o que havia sido criado. Talvez o fato de conhecer bem as crianças e possuir parâmetros sobre suas produções, tenha feito com que eu fosse um pouco exigente. Sabia dos ricos desenhos que comumente produziam recheados de detalhes e formas precisas. Por esse motivo, imaginava que a simplicidade que se apresentava fosse decorrente de uma falta de referências imagéticas que alimentassem a criatividade dos pequenos nessa etapa da criação. Foram oferecidos muitos livros com imagens de dinossauros e outros tantos com contos de fadas. Foi dedicado um tempo para pesquisa das imagens e, à medida que se sentiam inspiradas, as crianças iam pegando os papéis e iniciando seus desenhos. Animadas, a maioria experimentou criar mais de um personagem.

Essa necessidade da pesquisa de imagens que dessem referências para criação foi um aspecto curioso que não havia aparecido nas demais turmas. Assistindo ao *making off* do filme *Princesa Mononoke*[25] pude observar que uma das etapas do trabalho de criação dos desenhos pelos animadores profissionais consiste justamente em pesquisar imagens que lhes dêem referências. Não que elas sirvam para serem copiadas como dados de realidade, mas aparecem como inspiração para que outras imagens originais surjam. Em um dos episódios, Miyasaki convida seus animadores a passarem o dia em uma floresta para buscarem inspiração para seus traços. Em outro, irrita-se com a qualidade dos desenhos de

[25] Algumas etapas do referido *making off* encontram-se disponíveis no site www.youtube.com sob o título Princess *Mononoke Making*, com legendas em inglês. De título original *Mononoke Hime*, o filme estreou no Japão em 1997, produzido pelo Studio Gibli, sob direção de Hayao Miyasaki.

um dos jovens e sugere que ele pare de ler *mangás* e busque outros livros, outras referências imagéticas. Desse modo, notei que a todo o momento Miyasaki parece se preocupar com a riqueza e originalidade das imagens criadas, estimulando os animadores a buscarem referências diversificadas que enriqueçam seu repertório.

Embora a exigência do diretor seja decorrente de um processo de produção profissional, inspirei-me em suas ações para pensar minha relação com as crianças. Meu trabalho compreendia oferecer novas referências estéticas às crianças, romper com padrões estereotipados de imagens. Deveria dar condições para que ampliassem seu repertório, enriquecendo a produção de seus desenhos e alimentando sua imaginação. Nesse sentido, a proposta que aqui se apresenta implica uma forma de educação estética, o que pode ser compreendido como um refinamento dos sentidos e da percepção no contato com o mundo, de ampliação de um conhecimento de si no mundo. Pois, como bem nos diz o Professor Carlos Miranda[26]:

> O cinema (...) coloca as coisas do mundo numa sequência de imagens e numa arquitetura de lugares que não servem apenas para a compreensão da história que está sendo narrada. Este arranjo fílmico é um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo (s/d, p. 03).

Assim, ao mostrar-lhes possibilidades, entrecruzar linguagens e ampliar suas referências, estava também a desmascarar a linguagem cinematográfica, mostrando-lhes que nenhuma escolha se daria ao acaso. Havia intencionalidades, desejos, sensações, modos de ver e sentir o mundo, manifestos por meio das imagens: tanto as vistas nas telas quanto as que seriam criadas por nós.

Para possibilitar que pudessem apreciar as produções de todos, depois que os desenhos foram feitos, ficaram expostos em um mural por alguns dias. Assim, já possuiriam intimidade suficiente com cada uma das imagens para fazerem suas escolhas. Num dado momento, as diferentes representações foram reunidas para a seleção daquelas que dariam vida à história criada. Por votação, fomos selecionando um a um os desenhos

[26] MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. As Imagens Educam. In: **A Educação pelo Cinema**. Artigo disponível em http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf (Acesso em 10 de abril 2013). Sem identificação de ano de sua publicação.

dos personagens, estratégia que exigiu tempo e disposição de todos. Embora tenha sido um pouco cansativo o processo, a maioria mostrou-se satisfeita com a possibilidade de escolha.

A etapa seguinte acabou envolvendo, sobretudo, as crianças maiores do grupo por exigir grande habilidade no manuseio da massa de modelar. Houve, nessa ocasião, uma parceria declarada entre nós: as crianças modelavam as partes maiores e deixavam por minha conta os detalhes e as partes muito pequenas. Isso porque a prioridade nesse momento era que as formas dos desenhos fossem preservadas. Duas crianças haviam experimentado modelar o personagem em seus detalhes e frustraram-se ao não reconhecerem as imagens que haviam desenhado. Por esse motivo, preferi estabelecer essa parceria com as crianças, ajudando-as nos detalhes que não conseguissem modelar.

Para a composição do cenário, utilizaríamos tecidos de muitas cores. Por esse motivo, preocupei-me em orientar as crianças para a pintura de um fundo simples que não sobrecarregasse as imagens. Na narrativa criada haveria uma floresta de dinossauros e outra de fadas. Pensando nisso, propus a elas a pintura do papel Paraná[27] com tinta guache de apenas uma cor para cada uma delas, formando um dégradé que resultaria em um efeito interessante para as cenas. A escolha pelo papel de grande proporção era fruto de minha experiência anterior na produção de animação que me ensinara sobre a necessidade de grandes cenários para bons enquadramentos. A pintura feita a muitas mãos entusiasmou bastante as crianças.

O processo de elaboração dos cenários com tecidos implicou a necessidade de pesquisas: foram estudos de suas composições e experimentações sobre os diversos elementos que comporiam as cenas. Com a caixa de tecidos em mãos, as crianças experimentaram brincadeiras, combinações e foram compondo as possibilidades de representação para cada uma das florestas, de fundos já coloridos. Tanto os processos de pesquisa dos tecidos quando a produção dos cenários gerou grande contentamento nas crianças, especialmente nas meninas, que estiveram empenhadas em dar forma ao descrito pelo grupo na narrativa.

Acabei interferindo na definição de cores e uso dos tecidos. Já haviam produzido as personagens com cores muito variadas e para que a beleza das mesmas não fosse ofuscada, sugeri o uso de tecidos que fizessem com que o cenário fosse neutro. Por esse motivo, o

[27] Tipo de papel semelhante a um papelão, de modelagem firme e grandes medidas (100X80 cm).

entusiasmo das crianças provavelmente era devido à exploração e contato com um material pouco familiar e não a um sentimento de autoria. Atropelos só percebidos muito mais tarde, quando tudo já estava pronto. Não notava ali que estava a desrespeitar as crianças, roubando-lhes a possibilidade criativa.

Talvez esse tipo de ação mais diretiva sobre o trabalho das crianças se justifique pelo fato de já termos uma intimidade estabelecida. Assim, sem perceber, acabei diminuindo a autonomia das crianças e impedindo que ficassem livres para criar. Percepção que veio tardiamente, ao rememorar sobre o processo de composição do cenário. Meu conhecimento técnico adquirido pelas experiências anteriores fez com que eu definisse padrões estéticos que talvez não correspondessem ao imaginado por elas. Preocupei-me com detalhes que valorizassem seus desenhos e acabei por ofuscar a criação. O afeto que nutriam por mim e a confiança já estabelecida fez com que acatassem minhas sugestões sem questionar.

Como uma arrogância, a certeza de determinado caminho muitas vezes impede que apreciemos as belezas do trajeto. A flexibilidade e a confiança no outro para traçar rotas alternativas, deveriam ter sido aspectos indispensáveis no meu planejamento. O imprevisível, a novidade daquilo que traziam, se de alguma forma me causava desconforto, era também o que a garantiria a expressão das crianças. Depois dessa última experiência, notei que, por já conhecer as etapas de produção do vídeo, acabei preocupando-me em demasia com os produtos, estabelecendo padrões rígidos durante a criação.

Com cenários e personagens prontos, foram gravadas as narrações. A fotografia dos movimentos foi feita na companhia das crianças, apenas como ilustração do processo (para que pudessem se apropriar de todas as etapas de produção), mas precisaram ser refeitas depois para que fosse garantida a quantidade de fotos ideal para gerar a ilusão do movimento. Fato que também ocorreu nas experiências anteriores, embora não tenha sido mencionado.

Com a edição quase finalizada, a animação foi apresentada às crianças, que opinaram em relação à trilha sonora. Uma das meninas chamou a atenção para uma falha técnica nas imagens, mas que infelizmente não pode ser corrigida, pois não haveria tempo suficiente para isso: atenta aos mínimos detalhes, observou a falta de movimentação na boca do tiranossauro para mastigar e engolir o dinossaurinho, pois durante essas ações a

boca manteve-se estática. Talvez tivesse imaginado que o efeito utilizado no filme da outra turma se repetiria, mas, infelizmente, durante o processo de produção isso não havia me ocorrido e naquele momento não havia mais como consertar essa falha. Com todos os detalhes definidos e a edição finalizada, as crianças assistiram com muito entusiasmo à versão final, fazendo questão ao término do filme de esclarecer aos funcionários da escola que elas mesmas haviam feito o filme.

Para que pudessem levar o filme para casa, confeccionaram a etiqueta do DVD e também a capa: cada criança criou suas próprias imagens do modo que lhe agradasse. Também essa etapa final gerou uma empolgação grande nas crianças. Foi como se nesse processo de produzir as capinhas, cada uma pudesse dar sua marca individual ao processo de produção coletiva.

Depois que as crianças já haviam levado os DVDs para casa, alguns pais vieram, curiosos, perguntar sobre os processos de produção. Uma mãe, num tom quase de desconfiança, perguntou: "*Quando perguntei à minha filha se eles haviam copiado a história de algum livrinho lido ela me disse que não, que tudo havia saído da cabeça deles... É verdade mesmo, professora? As crianças que inventaram tudo isso*?". Um pai orgulhoso respondeu à mãe: "*É, meu filho me disse que foram eles que inventaram... E foram eles que fizeram tudinho! Os desenhos e tudo, né*?!".

Inquestionável o sentimento de autoria e satisfação das crianças com o processo de produção e com o próprio filme refletidos no entusiasmo manifesto pelos familiares e por elas mesmas em suas falas.

Revisitar as experiências me faz reconhecer erros, acertos e relembrar dúvidas e angústias ao longo do caminho. Ao final de cada um, poder também reviver o êxtase criativo que muitas vezes os produtos materializam.

Refletindo sobre os três percursos criativos foram evidenciadas as singularidades de cada um deles. As riquezas de cada experiência. Mas havia algo em comum entre elas? Algo se repete e diz sobre meu modo de ser professora... Tal como na jornada heroica de *Coraline*, a cada batalha um tesouro encantado foi encontrado. Resta-me agora revelá-los de modo que a alma contida em cada um deles possa ser liberta!

3. Revelação iluminada[28]

> A memória é persistência. Diferente de camadas geológicas ou coleção de fotografias. Esquecida ou fragmentada em pequenos lembretes, ela está todo o tempo fazendo-se presente aqui e ali, nos pensamentos e ações deste ou daquele grupo. Pequenos pontos coloridos que aparecem e desaparecem em dobras agitadas pelo vento da história. No sem-tempo da memória, ela é aquilo que aumenta sem mudar de tamanho, pois não o tem (ALMEIDA, s/d, p. 3)[29].

Fragmentos de sensações que vão compondo um quebra cabeças de lembranças. A vida que vai se arranjando, sendo inventada e reinventada pela experiência, pelos punhados de referências coletados aqui e ali.

Refletir sobre os processos vivenciados na companhia das crianças é, sobretudo, pensar sobre meu percurso criativo. Como professora, experimento dois momentos de criação: o de preparar as atividades a serem desenvolvidas com as crianças e o que vivo na companhia delas, quando as amparo em suas criações. Pensar sobre o vivido é me debruçar também sobre aquilo que justifica meus caminhos criativos. É desmascarar as subjetividades que permeiam minhas escolhas pedagógicas.

A escolha do recurso audiovisual atrelada a uma idéia de educação visual justifica-se assim como um desejo secreto de pensar sobre os processos de constituição das individualidades e das subjetividades, minha e das crianças, pois somos afetados mutuamente no contato com as imagens em movimento. Memórias, sensações, reflexões e afetos são despertados e compõem formas de conhecimento sobre o mundo.

Nas experiências rememoradas foi possível perceber uma similaridade, um mesmo desencadeador dos processos criativos: a animação *A viagem de Chihiro*. Nas três experiências, o filme provocou uma determinada conexão que impulsionou a criação. Ao acompanhar a jornada heroica de Chihiro, experimentamos visitar um universo mágico, de espíritos, deuses e criaturas lendárias. Seja pela narrativa, pelas cores, traços, movimentos ou pela trilha sonora, somos levados a outro mundo. Um universo significativo composto com maestria por Hayao Miyasaki. Difícil definir e situar onde nos encontramos. Faltam as

[28] A consciência se transforma pelas provações ou por revelações iluminadas. Tudo gira em torno disso. Assim, ao longo de sua jornada, o herói vai vencendo os desafios e vivenciando momentos de iluminação nos quais tem sua percepção de mundo ampliada. Sobre esse assunto ver mais em CAMPBELL, 1990, p.134

[29] ALMEIDA, Milton José. **As Idades**. s/d. Disponível em http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/encalmeida.PDF (Acesso em 14 de nov. 2013).

palavras. As narrativas provocam, impressionam, comovem, fazem rir e chorar. Arrebatam e levam a um plano sensível.

Assim, ao entrar em contato com as imagens potentes criadas pelo diretor, somos todos afetados. Temos nossas memórias, sentimentos e entendimentos tocados. Todos somos Chihiro. Entretanto, essa experiência possui diferentes sentidos para cada um de nós. As imagens agem em nossas singularidades, despertando memórias e sensações, a multiplicarem sentidos e percepções, nos fazendo criar novas imagens. Assim, para cada um, *ser Chihiro* tem uma acepção diferente.

> A História-duração, expressa em estética e ideologia nas cenas, ganha sua continuidade na História-cronológica do espectador. A fusão destas duas histórias envolve e recria o significado da narração durante o corte, o intervalo entre um e outro quadro. Uma discronia real como acontece nos sonhos. E aí os significados, a interpretação, os sentimentos com que a inteligência é envolvida, acontecem. Este intervalo vai dar sentido ao que não está sendo narrado não é um intervalo vazio. Ao contrário, é o mais pleno: nele acontece e age a história do espectador, a história como memória e sentimentos próximos, sua vida única e irredutível e a história como memória e sentimentos coletivos, a vida social e redutível à de todos. Medos pessoais e medos coletivos, prazeres únicos e prazeres compartilhados. Eu e todos. Um intervalo em que a ilusão de ser único tenciona a ilusão de ser histórico. E a inteligibilidade de um filme acontece nesse misterioso intervalo, entre os cortes e as cenas escolhidas para serem vistas, editadas e montadas, de acordo com a possível e efetiva produção final de um filme, com tudo de artístico e de ideológico do momento de produção desse filme (ALMEIDA, 1999, p. 35).

Ao deparar-me com a personagem, experimento ser heroína, conecto-me à minha história. Sou tocada de forma profunda. Reconheço minhas particularidades e experimento adentrar num labirinto de memórias, revisito imagens esquecidas e passeio por minha imaginação. Alguns momentos do percurso da heroína me sensibilizam de forma especial. Momentos em que sua dor é a minha... Imagens que agem em minha subjetividade e me colocam em movimento. *Imagens agentes*[30], que me tocam em meus conhecimentos afetivos e intelectuais nos espaços significativos entre aquilo que está na tela e aquilo que está em mim:

> Tudo o que envolve o momento psicológico do intervalo, trazido, inicialmente, pela visão da imagem e que não estão visíveis nela, segue percursos mentais da imaginação, transitam desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem,

[30] Ver mais sobre o conceito de Imagens Agentes em Almeida, 2009. As imagens potentes sobre as quais discorro nessa etapa do trabalho figuram a abertura dos três capítulos da dissertação: o túnel, a perda do nome e a revelação.

> pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho.... e, principalmente, pela memória (ALMEIDA, 2009, p. 38).

*

Entre a menina retratada na tela e aquilo que sou, encontro a criança que um dia fui. Sinto seu medo da mudança. Tento, através da heroína, segurar entre os braços o passado abandonado. A casa, os amigos, a escola e tudo o que foi deixado para trás. Seu desejo de não ver o caminho é também o de não percorrê-lo. Deitada no banco do carro tem seu resmungo embalado pelo chacoalhar do automóvel. Queixas em vão: o vivido já não pode ser recuperado.

Seu pesar e medo são agora também os meus. Confundo-me em seus passos, suas aflições, seus desafios. Seus êxitos também me tocam: suas descobertas ampliam minha percepção. Sua jornada me faz reconhecer a minha. Ao narrá-la, confundo-me se estou a falar dela ou de mim...

O caminho esguio e esburacado ruma ao desconhecido. Somos conduzidos pela confusão de galhos e árvores, curvas. Uma infinidade de casas minúsculas remete a um cemitério. Um santuário, a mãe explica; habitado por pequenos espíritos. No caminho, a estátua de pedra com ar sombrio parece sorrir. Um grande prédio vermelho faz o carro parar. Guarda o túnel.

> Via de comunicação, coberta e escura, na superfície, subterrânea ou supraterrrestre, que conduz, através da escuridão, de uma zona de luz a outra; via de passagem que encontramos em todos os ritos de iniciação. (...) O túnel é o símbolo de todas as travessias obscuras, inquietas, dolorosas que podem desembocar em outra vida (CHEVALIER, 2005, p. 915 - 916).

As folhas são atraídas para dentro do túnel e o vento as acompanha. O túnel suga o vento, Chihiro diz. É como se não fosse possível resistir. Um convite à aventura. Curiosos, os pais não titubeiam e entram para descobrir o que há do outro lado. Temerosa, a menina resiste. Intenciona recusar o chamado. A estátua que sorri assusta: sorriso vago, olhos fechados; com duas faces, sorri para ambos os lados. Um som grave acompanha o olhar da garota a se aproximar da imagem de pedra. O clarão no meio das árvores e a estátua tomada de fungos parecem corporificar o medo da solidão e do abandono. O medo do desconhecido não é maior que o da solidão. Chihiro segue, grudada à mãe. O túnel é o vazio. O silêncio profundo da morte. Só se pode ouvir os próprios passos ecoarem na sensação de infinito da

escuridão. Enquanto cruza a fronteira rumo ao desconhecido, ainda olha insegura para trás, como se rememorasse o conforto abandonado. "O túnel aparece aqui como o caminho para uma iniciação, do acesso à luz, o caminho da vida (...), a chegada a um novo nascimento" (CHEVALIER, 2005, p. 915).

A entrada no túnel é uma passagem de aceitação da morte. Escuro e misterioso encerra um passado e guarda a incerteza do futuro. A passagem pelo túnel representa o início de uma nova jornada, a passagem que dá acesso a um novo lugar. Simbolicamente, é a transformação, a morte seguida de um renascimento.

> Iniciar é, de certo modo, fazer morrer, provocar a morte. Mas a morte é considerada uma saída, a passagem de uma porta que dá acesso a outro lugar. À saída, então, corresponde uma entrada. Iniciar é também introduzir. O iniciado transpõe a cortina de fogo que separa o profano do sagrado, passa de um mundo para outro, e sofre, com esse fato, uma transformação, muda de nível, torna-se diferente. A morte iniciática prefigura a morte física, que deve ser considerada como a iniciação essencial para aceder a uma vida nova. E, no entanto, antes da morte real, graças à morte iniciática incessantemente repetida, no sentido que São Paulo indica aos cristãos (Coríntios, 15,31), o homem constrói seu corpo glorioso. Vivendo, embora, neste mundo profano, ao qual não deixa de pertencer, ele penetra, com efeito, pela graça, na eternidade. A imortalidade não surge depois da morte, ela não pertence à condição *post mortem*, ela se forma no tempo, e é fruto da morte iniciática (CHEVALIER, 2005, p. 506 – 507- grifos do autor).

Como o herói que entra numa aventura sem ter podido decidir sobre seu destino, nem sempre a travessia é fruto de uma escolha. Por vezes, é o único caminho para seguir vivendo. Depois de acessar um estado de inconsciência involuntário, pode-se despertar para uma nova vida. A morte é necessária: só se pode conhecer a beleza de renascer quando se aceita morrer. A luz que brilha ao final ofusca a vista daquele que não escolheu cruzá-lo. O úmido e silencioso caminho traz o medo, a tristeza e a dor. Jogado em seu escuro profundo, o desejo de nele confortar-se para voltar ao útero. O túnel é um útero túmulo, só nasce ali quem nele morreu. Obscuro e subterrâneo abismo. Ao voltar o olhar, o vazio. O negro profundo nada. Ao despertar no outro extremo, já não é possível acessar o que ficou para trás. E nunca mais se voltará a ser o que era. A criança do passado não reviverá. Não se pode resistir: é preciso continuar a existir e aceitar a vida em seus ciclos de mortes e renascimentos.

As notas do piano acompanham a chegada da luz. Do outro lado do túnel, uma estação abandonada. Espaço amplo e vazio. Também traz a sensação de morte, como o

túnel. Mas uma morte diferente. A morte de quem fica. Triste, dolorosa. Bancos que já não são mais ocupados, a vida que já não existe mais. Diferente do túnel, que lembra o próprio túmulo, escuro, sombrio, uma solidão absoluta; a estação faz pensar naqueles que por ali passaram. Passagem, trânsito, ir e vir, vida e morte. Morte vida. Permanência. Há algumas portas escuras, como se vários túneis desembocassem na estação. Várias vidas mortes. Ao caminharem, Chihiro volta o olhar para trás. Teme o túnel, como se o mesmo a ameaçasse mais do que o que poderia haver fora dele. Caminha para fugir de sua ameaça, mas mantém o contato visual como se espreitasse o inimigo.

A passagem pelo limiar representa a entrada da heroína em uma metamorfose, em um caminho de renovação da vida, como se ali ela morresse para nascer de novo por meio de sua aventura. Etapa que marca a entrada na aventura, sem volta. A partir de então, ela inicia o caminho de provações miraculosas: o destino humano de purgação e entrega.

Ao sair pela porta, a paisagem remete a um lugar inabitado. A grama verde a chacoalhar com o vento e o céu azul, com leves toques de brancas nuvens não repetem o tom ameaçador da estação. Embora ainda provoque a desconfiança da menina, a bonita paisagem convida a seguir adiante. Maquia o medo do desconhecido. A garota ainda sente que não deveriam avançar. Alerta os pais que não lhe dão ouvidos. O cheiro da comida os atrai como feitiço e os carrega para dentro da cidade, onde se deparam com um banquete. Deliciam-se com os sabores à disposição. Iscas fáceis, não têm o caráter da heroína. Ao fartarem-se, comendo compulsivamente, vão transformando-se em animais. As roupas não lhes cabem. Perderam a humanidade. Comem sem cessar. Chicoteados, caem no chão e grunhem. Em corpos de porcos, sequer reconhecem a filha. Entre o nojo e o medo, o abandono. Trocada por punhados de comida, segue sozinha pelo espaço povoado por espíritos. Transtornada, sai pela cidade, sem conseguir acreditar no que vê. Ao tentar voltar ao túnel, um rio surgiu. Não há passagem. A aventura se iniciou, não há retorno. Seu corpo vai se transformando em um espírito a vagar pelo desconhecido. Solitária, sente como se estivesse morrendo aos poucos, afogada em lágrimas e tristeza.

Como se ainda pudesse voltar atrás, tenta acordar do sonho ruim, voltar ao conforto de sua velha vida. Seu mestre aparece para protegê-la e oferece o alimento que garantirá que continue a existir nesse mundo de fantasmas e criaturas lendárias. Para poder seguir imersa no universo inconsciente é preciso que se alimente de suas imagens, suas

referências, que o aceite. Haku, seu auxiliar mágico, a guiará por sua jornada, protegendo-a de terríveis provações que se seguirão. Conhece a menina como se fosse parte dela. Acessa seus pensamentos, aflora sua intuição, alimenta sua alma e a conforta para que não sucumba diante do poder devorador das imagens inconscientes.

*

Criaturas mágicas e seres humanos não podem viver em harmonia nesse universo fantástico, exceto quando conseguem provar alguma utilidade. Desse modo, para poder sobreviver e salvar seus pais, Chihiro é obrigada a encontrar um emprego. É preciso que tenha uma função, ou será transformada em porco para ser devorada. Seu ego deve ser fortalecido para que não se perca em seu próprio universo desconhecido. Assim, a menina aceita as condições dadas e se submete às regras impostas. Avisada de que não poderá mais voltar ao seu mundo, ela assina o contrato e aceita viver de acordo com as normas locais. A feiticeira rouba seu nome como forma de torná-la sua prisioneira, dando-lhe o nome de *Sen*. Pelas imagens, percebo que o novo nome é uma derivação do anterior, como se apenas um apelido lhe restasse. Ao apagar seu nome real, simbolicamente estaria aprisionada ao inconsciente, sem poder jamais acessar sua consciência e voltar à sua vida.

> Para os egípcios da Antiguidade, *o nome pessoal é bem mais que um signo de identificação. É uma dimensão do indivíduo. O egípcio crê no poder criador e coercitivo do nome. O nome será coisa viva.* Encontram-se no nome todas as características do símbolo: 1. Ele *é carregado de significação*; 2. Escrevendo ou pronunciando o nome de uma pessoa, *faz-se com que ela viva ou sobreviva*, o que corresponde ao dinamismo do símbolo; 3. O conhecimento de nome *proporciona poder* sobre a pessoa: aspecto mágico, liame misterioso do símbolo. O conhecimento do nome intervém nos ritos de conciliação, de feitiço, de aniquilação, de possessão, etc. *Seu nome não estará mais entre os vivos*; essa sentença é a mais radical das condenações de morte (CHEVALIER, 2005, p. 641 – grifos do autor).

O passado esquecido é enterrado pelo roubo do nome: Chihiro vira Sen. A abreviação do nome é também a abreviação de sua vida. A menina de outrora deixa de existir. Redime-se diante das condições que lhe são impostas, tentando acolher o estranho e sombrio mundo desconhecido. Aceita que sufoquem as memórias do passado para poder sobreviver ao presente imposto. É preciso existir, não se pode resistir. Embora aceite a condição de prisioneira, o mestre, seu inconsciente, a protege e garante que em algum momento possa voltar à integridade. O aceite da razão não engana a alma. Sua luta é para impedir que o passado seja enterrado por definitivo. Para não esquecer suas origens, seu

nome precisa ser guardado em sua memória como um tesouro, que embora não possa ser revelado, jamais pode ser abandonado. Um dia poderá experimentar uma existência plena e significativa, quando puder integrar seu passado à maturidade adquirida pelas experiências vividas. Esquecer sua origem significaria sucumbir ao inconsciente.

O mestre a acompanha a cada passo, possibilitando que não perca o foco de si mesma. Ao oferecer um cartão com o nome real da menina garante que não seja devorada pelas forças obscuras de seu inconsciente. O amuleto mágico a auxiliará a manter-se humana, protegendo-a dos perigos pelo caminho, como um talismã a garantir que viva após a morte simbólica representada pela aventura.

*

A jornada da menina é o encontro com sua própria alma, simbolizada por Haku, seu mestre e protetor. Hora no corpo de um menino, hora de dragão, a personagem remete ao mesmo tempo a uma metáfora do amor, do encontro e da revelação de si mesmo, ao processo de individuação. Tomo a liberdade de associar a personagem à ideia da duplicidade da alma, por vezes representada nas artes por animais em duplicata. Aqui é como se Haku fosse o duplo aspecto da personalidade da menina:

> As religiões tradicionais concebem geralmente a alma como um duplo do homem vivo, que pode separar-se do corpo com a morte dele, ou no sonho, ou por força de uma operação mágica, e reencarnar-se no mesmo corpo ou em outro. (...) Um outro desdobramento se verifica, ainda, no conhecimento e consciência de si mesmo, entre o eu cognoscente e consciente e o eu conhecido e inconsciente. O eu das profundezas, e não das percepções fugitivas, pode aparecer como um arquétipo eterno, (...) como Homem de luz, o Eu-luz, o Guia pessoal, o Anjo iniciador, a Testemunha do céu, a Natureza perfeita, o Gêmeo celeste: *Aquele que conhece a si mesmo conhece o seu Senhor* (CORE, II, 260). O gnosticismo impregna aqui a mística muçulmana: os Espíritos Santos são, para cada alma, os Duplos celestes. Esse duplo emprega-se em ativar no místico sua própria imagem, seu ícone pessoal. O que o cristianismo, de certo modo, traduzirá pelo Anjo da guarda (CHEVALIER, 2005, p. 353 – 354 – grifos do autor).

A jornada heroica se desenvolve como um percurso de ampliação da consciência da menina, que a cada provação, parece ser beneficiada com uma iluminação sobre si. O ápice de sua aventura, ocorre no momento em que é incumbida de salvar seu mestre, gravemente ferido. Exposta às feridas inconscientes, corporificadas por Haku, precisa curá-las para libertar-se e poder retornar à sua vida.

No corpo de um dragão, Haku foge de uma porção de selos de papel. Ferido, precisa dos cuidados da menina. Ao chegar ao seu destino, é acolhida pela mulher que revela ter

feito um feitiço para controlar Haku, motivando seu sofrimento. Assim, a feiticeira que ameaça é também a velha sábia que salva. Personagem que reforça uma ambivalência observada em outros momentos da narrativa: desafia e protege, rejeita e acolhe, carrega o bem e o mal em suas magias e feitiços. Não seria também o universo inconsciente repleto de ambivalências? O aspecto temido vai se desfazendo ao serem reveladas suas funções de cura e proteção.

Ao encontrarem-se novamente, Haku e Chihiro prometem à feiticeira que cuidarão um do outro. Consciente e inconsciente unidos: uma única alma a viajar de mãos dadas entre as nuvens. Ao voar agarrada ao dragão, Chihiro lembra-se de sua infância. Com os olhos brilhantes rememora o encontro no passado. O mergulho no rio. Profundo, a sensação é de ser engolida. Seu sapato é levado pela força da água. Quando pequena, caíra no rio e fora salva de forma mágica, carregada para sua margem. Depois, como se houvesse uma ruptura no processo afetivo de rememoração, conta que o rio foi drenado e construíram casas em cima. O nome do rio era Kohaku. Os olhos brilham com a revelação. O dragão se transforma em menino. E o menino descobre ser o espírito do rio que salvou Chihiro, quando era pequena, de afogar-se em suas águas. Ao descobrir seu verdadeiro nome, Haku descobre também sua origem. E a origem do amor que os une através do tempo. De mãos dadas e olhos marejados, voam. A felicidade é embalada pela música. O céu azul, límpido, sugere a pureza do verdadeiro amor. A experiência do encontro com o passado abandonado. A iluminação da consciência através de um mergulho intenso no inconsciente. Tudo estava ali. O passado nunca deixou de existir. Assim, descobrem o grande amor que os acompanha através dos tempos. O grande momento de apoteose da aventura. Reforçando a ideia de duplicidade, revelam-se almas gêmeas.

O passado esquecido mantém-se vivo. Está nas entranhas, incrustado na pele. Não se pode mais negá-lo. O vivido e não lembrado jamais poderá ser esquecido. A criança afogada no passado viverá para sempre e será resgatada sempre que alma lhe solicitar. Ao rememorar o vivido há tanto, renasce.

*

Assim, após cumprir sua jornada, a heroína retorna ao túnel e despede-se de seu amor, sabendo que um dia se reencontrarão. Ao final da passagem, ela volta o olhar e já não há mais nada. Dessa forma, a heroína retorna à vida, renovada e amadurecida.

Com ela renasço para uma existência mais profunda. Escondidas na falta de lembranças da menina, encontrei as minhas memórias. De repente, tudo começa a fazer sentido e descubro resquícios de minha infância esquecida que me conectam a outras infâncias.

4. Apoteose

> Todas essas diferentes mitologias apresentam o mesmo esforço essencial. Você deixa o mundo onde está e se encaminha em direção de algo mais profundo, mais distante ou mais alto. Então atinge aquilo que faltava à sua consciência, no mundo anteriormente habitado (CAMPBELL, 1990, p. 137).

A apoteose representa o momento em que o herói, tendo saído de seu conforto e adentrado num percurso de aventuras, depara-se com aquilo que estava procurando, a benção que ele foi buscar.

Ao sair em busca de desvendar o modo como estava a criar com as crianças, aquilo que marcava minha atuação como professora, descobri que o que estava a nos sensibilizar não poderia ser definido com precisão. As subjetividades não podem ser medidas... Descobri que a animação que nos conectava era aquela que me conectava a mim mesma. Depois de anos em contato com o filme, inúmeras exibições para as crianças, um momento de iluminação e descubro que a heroína da tela sou eu... Mobilizada pelo arquétipo do herói, fui despertada para a criação. Por meio da animação, fui tocada em minhas subjetividades.

A sensação tantas vezes descrita de não ter palavras para dizer sobre e a experiência de sentir a alma tocada é causada pela aproximação com um universo simbólico. Dotados de forte carga psíquica, os símbolos podem provocar reações emotivas profundas. No contato com eles, tem-se a sensação de contato com o sagrado, o numinoso. Alguns símbolos podem ser advindos de experiências pessoais, dos conteúdos individualmente significativos. Entretanto, há aqueles que são representações coletivas, que dizem respeito a uma identidade psíquica comum a todos os homens: "formas primitivas e inatas, representando uma herança do espírito humano" (CAMPBELL, 1990, p. 67). Como um esquema geral coletivo, imagens e motivos mitológicos repetem-se em diferentes épocas e lugares, apontando para estruturas de pensamentos comuns à mente humana, de caráter inato e herdado, os arquétipos.

Reconheço a representação do arquétipo do herói na animação pelo modo como a imagem me sensibiliza. O arquétipo só pode ser identificado quando a imagem está carregada de emoção, ou seja, quando leva a pessoa a experimentar algum tipo de comoção. Por esse motivo, não posso arbitrariamente querer definir o arquétipo, pois ele só tem

sentido a partir das emoções que desperta em mim quando entro em contato com ele. Assim, não se trata de uma imagem absoluta, que existe por si mesma; sua essência está totalmente atrelada ao conteúdo psíquico que revela a quem entra em contato com ela. "Os arquétipos só adquirem expressão quando se tenta descobrir, pacientemente, por que e de que maneira eles têm significação para um determinado indivíduo vivo" (CAMPBELL, 1990, p. 96).

Nesse sentido, o que venho aqui tentar ampliar surge através do que foi sensibilizado por minha experiência com as imagens. Mesmo aquilo que posso dizer a partir das experiências com as crianças é fruto de minhas sensações sobre o vivido. Para não correr o risco de tentar atrelar sentido à experiência das crianças com as imagens, detenho-me aqui às minhas impressões apenas. Tentarei mapear o que as imagens podem ter despertado nelas, olhando para aquilo que criaram. Sem possibilidade de me deter aos sentidos que cada criança possa ter encontrado, olharei para a produção coletiva, buscando identificar se a imagem que considero arquetípica, também as comove.

Utilizar os contos, trazer à tona elementos do inconsciente coletivo, seria de fato um caminho de sintonia com o coletivo de crianças, onde cada uma delas poderia encontrar algo significativo que as mobilizasse para a criação? Em meu planejamento escolhi trabalhar com elementos que nos unissem em um plano sensível. Desde o início, sabia que as conexões se dariam em um plano de subjetividades. Entretanto, talvez meu intuito fosse entender o que isso significaria. Seria válida minha estratégia de conexão através do sutil e imponderável? Seria essa a estratégia que se repetia em minhas experiências anteriores de criação com as crianças? Seria uma comunicação via inconsciente coletivo que inspirava nossas criações coletivas?

O arquétipo foi acordado em mim e um universo criativo surgiu e me colocou em movimento, despertando a necessidade de criação. Movimento interno a gerar a realização de uma obra. Coloquei-me na empreitada de produzir animações com as crianças, porque fui profundamente afetada pela imagem audiovisual, mais especificamente pela animação de Miyasaki. Talvez eu quisesse testar, a partir da experiência prática, a potência das imagens. Como se quisesse testar o arquétipo, queria saber se a imagem do herói que eu identificava também movimentaria as crianças para a criação.

Apenas olhando para aquilo que foi criado sinto que poderei me aproximar das respostas. Por esse motivo, intenciono nesse momento me relacionar com as narrativas criadas para me deixar tocar por cada uma delas e tentar compreender o que pode ter sido significativo para as crianças em nossas experiências.

Na primeira animação, fui levada para as profundezas do inconsciente no fundo do mar, onde estavam a baleia e a Barbie sereia[31].

> *Era uma vez uma baleia que morava no fundo do mar. Um dia ela ficou com fome e comeu a foca. A foca foi parar na barriga da baleia e conseguiu sair pelo buraco da água. Quando a baleia percebeu saiu correndo e comeu um peixe. Aí apareceu um navio que atirou a rede e prendeu a baleia. A Barbie sereia bateu a barbatana, pegou a faca, cortou a corda e salvou a baleia. A baleia e a Barbie sereia foram brincar.*
> *Então passou um polvo bem grande lá no céu e roubou a sereia e a levou embora porque ele queria alguém para conversar. A Barbie sereia conversou um pouquinho, mas quis ir embora e fugiu. A baleia encontrou a sereia e elas foram brincar. Quando elas estavam brincando chegou um tubarão e comeu elas.*
> *Chegou um barco de pescador, pescou o tubarão, cortou a barriga dele e salvou a baleia e a Barbie sereia, que ainda estavam vivas. E viveram felizes para sempre.*

Com a singeleza do pensamento infantil, todos os elementos de uma jornada heroica se apresentam. O início já é a entrada no universo da fantasia, *era uma vez...* Fora de tempo e de espaço, a *"*terra de ninguém" do inconsciente coletivo (FRANZ, 2005, p. 48). A baleia, tal como um herói que entra na aventura sem perceber, foi tirada da calmaria do fundo do mar ao ser presa numa rede de pesca. Então, surge a criatura mágica que a liberta, uma sereia.

Se por um lado o simbolismo da sereia[32] está atrelado às criações do inconsciente, a sonhos fascinantes e aterrorizantes, às pulsões obscuras e primitivas, por outro, ao transfigurar-se em Barbie sereia, parece ter perdido seu aspecto amedrontador. Como se representasse um inconsciente povoado de magia e encantamento. Auxiliar mágica, a sereia salva a baleia das redes e a acompanha em suas brincadeiras.

Entre um polvo a convidar a sereia para conversar e um tubarão que as engole, a aventura se desenrola. Vivas dentro da barriga do tubarão fazem lembrar a imagem do ventre da baleia, que caracteriza o mergulho do herói no inconsciente, o envolvimento em forças obscuras que o deixam em suspensão. Penso no mito de Jonas, que tendo vivido por

[31] A animação encontra-se disponível em http://www.youtube.com/watch?v=3e0HwT0fpLw.
[32] Ver mais sobre o simbolismo da sereia em CHEVALIER, 2005, p. 814.

dias na barriga de uma baleia, simboliza a morte iniciática. O herói que morre para nascer para uma nova vida, renovado e amadurecido.

Como se não se pudesse deixá-las sucumbir ao poder do inconsciente, a baleia e a seria são salvas por pescadores, que surgem para libertá-las. Encantadora contradição. O personagem que poderia representar um inimigo que desejaria aprisioná-las permite que vivam em liberdade. Teriam sido os pescadores encantados pelo poder mágico da sereia? Mais uma vez ela teria atuado como auxiliar secreto da baleia? Sua presença seria a garantia de proteção? Não se pode saber...

A beleza e o fascínio que as imagens provocam residem justamente no mistério. Ela é tudo e nada ao mesmo tempo. Pode ser o que eu quiser que seja. Meu olhar é que dá o significado para ela.

> A compreensão de um filme - devemos incluir aqui o gostar, o desgostar, o ficar emocionado, enfim, tudo o que se puder pensar e sentir ao assistir um filme - acontece nesse intervalo entre as cenas e é histórica, social e individual, particular, ao mesmo tempo. Portanto, não só, frente ao mesmo filme, no mesmo momento, as ideias e a compreensão são muito variadas, como ao ver o filme várias vezes e anos depois, em momentos diferentes da vida, essa compreensão vai variar e ser diferente. Se o sentido e o significado do filme estivessem estritamente nas cenas vistas igualmente (naturalísticamente) por todos, não haveria discordâncias de interpretações (ALMEIDA, 2009, p. 35).

Ao final da animação, a baleia e a sereia foram felizes para sempre no fundo do mar. Isso importa. Mergulharam no fundo do mar, nas imagens inconscientes, com elas brincaram, criaram e celebraram a vida. A aventura heroica da criação encerrada com o retorno e a ressurreição. Todos salvos e felizes. O rito de saída que permite que a vida siga, tantas vezes observado nos contos de fadas, fez-se necessário para as crianças. "Essa maneira de finalizar um conto de fada é um *rite de sortie*[33], porque um conto de fada leva você para longe, para o mundo sonhador da infância, do inconsciente coletivo, onde você não pode ficar" (FRANZ, 2005, p. 50).

O sentido que teve para as crianças, o que mobilizou que essas imagens fossem criadas, com esses desencadeamentos, talvez nem elas saibam. Diálogos simbólicos podem ter sido estabelecidos entre as imagens vistas nas telas e as criadas. O herói apreciado,

[33] A expressão em francês utilizada dessa forma na obra original tem o sentido de algo como um rito de saída.

invocado pelas imagens vistas, parece ter ganhado corpo e forma para as crianças, com as características e experiências que parecem ter sido significativas para elas.

A narrativa criada na experiência com o segundo grupo de crianças levou-me para outros lugares: entre céus e terra desenvolveu-se a aventura de um dragão e seu encontro com uma girafa[34].

> *Era uma vez uma girafa que morava no zoológico e era muito feliz lá. Mas um dia ela precisou fugir de lá porque um homem queria cortar o pescoço dela porque era muito grande. Ela queria ir embora para bem longe para encontrar um namorado e ter muitos filhos.*
> *Ela percebeu que o céu estava cheio de dragões e entrou em uma casa para se esconder. Então, pensou em ficar amiga do dragão para pedir uma carona para ele. Ela resolveu fazer um bolo de morango com chocolate para presenteá-lo. Ele comeu todo o bolo, então não quis mais comer a girafa e ficou amigo dela.*
> *O dragão ficou voando e levou a girafa para a floresta. Lá ela encontrou muitas girafas e fez vários amigos e não quis mais ir embora. Então ela encontrou uma girafa que era macho, se apaixonou e teve três filhos: o trovão, o ventinho e a ventinha. O dragão também se apaixonou e teve quatro filhos: o ventinho, a brisa, o Cascão e a Magali.*
> *A girafa convidou o dragão e sua família para ir para sua casa. Eles ficaram morando todos juntos na mesma casa: dragões e girafas.*
> *Um dia foram todos para a praia e conheceram uma família de golfinhos. Tinha várias famílias de diferentes animais lá. E eles resolveram viver lá, todos juntos e ficaram felizes para sempre.*

Antes de conversar com a narrativa criada, penso em seu começo, nos sentimentos contraditórios de uma girafa que está feliz no zoológico, cujo maior desejo é fugir. Lembro-me da situação em que essa turma era atendida. A recente demolição da escola e a precariedade do espaço. O afeto pelo sentido da escola na vida daquelas crianças, a importância das relações ali estabelecidas e o desafeto pela condição dada. O desejo de fuga para um lugar de pertencimento. A girafa não seria o sentimento delas mesmas? O sonho de fugir para bem longe, ter namorado e muitos filhos, não seria o desejo de retorno à antiga escola, àquele ninho de conforto e proteção? O pescoço grande de repente incomoda alguém que intenciona cortá-lo. Como compreendiam o vivido? O que será que imaginavam sobre o espaço perdido? Como heroínas, as crianças salvam-se do suplício através da jornada de uma girafa em fuga.

[34] A animação encontra-se disponível em http://www.youtube.com/watch?v=iZLw1y9dEXI.

Ao iniciar a aventura e fugir do zoológico, ultrapassando o limiar do ambiente seguro e familiar, a heroína depara-se com uma ameaça: o céu está cheio de dragões. Simbolismo cuja definição parece justificar o desenrolar da aventura:

> Todos os dragões de nossa vida são, talvez, princesas encantadas que esperam ver-nos belos e bravos. Todas as coisas terrificantes podem ser, apenas, coisas inermes que esperam socorro de nós. (...) O dragão está primeiro em nós (CHEVALIER, 2005, p. 352).

Em princípio posto como uma ameaça, logo o dragão perde seus poderes terríveis ao deparar-se com um bolo de chocolate! Quanta doçura na imaginação dessas crianças... Astuta, a girafa combate a fome que faz do dragão seu voraz inimigo. Assim, inicia sua aventura, enfeitiçando o inimigo e ganhando seu afeto. O rival transforma-se em seu companheiro e, ousaria dizer, seu protetor. O ciclo de provações e recompensas que se inicia caracteriza a jornada heroica.

Juntos, voam para a floresta onde encontram seus pares e estabelecem profundos vínculos afetivos. Casam-se e fazem filhos. Nessa etapa, há uma distinção curiosa entre a narrativa criada e o realizado na tela: no filme, ambos os casais passam a ter três filhos. No momento da produção, as crianças se esquecem do quarto elemento... Como espelhos, os dois casais têm três filhos. De nomes vento, ventinha, brisa, tempestade, Cascão e Magali, confundem elementos da natureza e personagens de narrativas familiares. Muitas coisas se misturam para dar vida à história imaginada.

O número três, repetido por acaso, como fruto das uniões amorosas dos pares de personagens, pode remeter a uma expressão da totalidade, da perfeição, da união e da harmonia. “Por fim, o três equivale à rivalidade (o dois) superada; exprime um mistério de ultrapassagem, de síntese, de reunião, de união, de resolução” (CHEVALIER, 2005, p. 901)[35].

Novamente me toma a sensação de que a dificuldade enfrentada naquele momento pelas crianças se diluía no movimento criativo. Inconscientemente, era como se os diversos elementos criados as acalentassem como promessas de segurança e tranquilidade. Sensação que vai se intensificando com a ampliação daquilo que se segue na narrativa. De repente, todos juntos em uma mesma casa: famílias de dragões e de girafas compartilham o mesmo

[35] Sobre o simbolismo do número três, ver mais em CHEVALIER, 2005, p. 899 - 902.

espaço. “A casa é também símbolo do feminino, com o sentido de refúgio, de mãe, de proteção, de seio maternal” (CHEVALIER, 2005, p. 197).

Uma viagem para a praia, um encontro com muitas outras famílias. Todos juntos *ficam* felizes para sempre. Essa mudança no uso do verbo me dá a sensação de uma falta de segurança para *ser* feliz. Como se a felicidade pudesse ser um estado transitório a ser alcançado.

Todas essas reflexões sobre a criação das crianças são fruto de minhas impressões e, sobretudo, de meus sentimentos sobre as imagens. Os muitos simbolismos encontrados podem ter diversos significados, dependendo de quem for o espectador e daquilo que ele queira entender da narrativa. A escolha pelas definições, as amplificações da maneira que foram feitas compõem um todo significativo, em que eu me permito criar um sentido para aquilo que estou a apreciar. “A interpretação deve partir do caos aparente da imagem, encarar o mistério dos intervalos significantes e valer-se também do caos das teorias, não ter medo de seu aparente conflito” (ALMEIDA, 2009, p. 36). Há muitas individualidades em diálogo para uma criação coletiva e muitos podem ser os sentidos que o criado tem para seus criadores.

Assim, creio que as crianças puderam experimentar realizar sua jornada heroica sem precisar falar diretamente sobre suas intimidades. Viveram a transformação através da obra criada. É como se o contato com a figura do herói lhes desse a permissão para se tornarem heróis e viverem uma fuga para o desconhecido em busca da segurança roubada pela demolição da escola.

A terceira experiência teve natureza muito diferente das anteriores, conforme já descrito. A história criada não coincide com a narrativa do vídeo e, por esse motivo, detenho-me a olhar apenas para a primeira, visto que o resultado final foi fruto de minha interferência e por isso não pode ser considerada como expressão genuína das crianças.

N’*A Aventura de dinossauros e fadas*[36] posso reconhecer a riqueza do pensamento das crianças com as quais convivia:

> *Um dia um dinossaurinho nasceu do ovo e todo mundo ficava bravo com ele porque ele era muito levado.*

[36] A animação está disponível em http://www.youtube.com/watch?v=5jhrqN4jjhQ.

Veio o Tiranossauro Rex e comeu o dinossaurinho. Dentro da barriga do Rex, o dinossaurinho continuou vivo e fez a maior bagunça! Então ele escalou a garganta do tiranossauro, agarrou naquela coisa nojenta e rosa e balançou para frente e para trás, para frente e para trás. Quando ele pegou impulso para fugir pelo buraco da boca, ele bateu no dente e quebrou o dente do tiranossauro, que ficou banguela. Quando o dinossaurinho caiu da boca ele estava todo babadinho, com as gotinhas caindo.

Como o Rex estava banguela, ninguém mais tinha medo dele e quando ele passava todo mundo ria dele e ficava cantando: "O Rex está banguela!"

Então apareceu a fada do dente, que queria dar um dente para o tiranossauro. Mas como ele estava banguela e não conseguia comer nada, ele estava com fome e quis comer a fada do dente. Para se proteger, ela balançou a varinha e o transformou em um sapo. Mas ela também estava com fome, então ela ligou para a fada madrinha que transformou o sapo em uma abóbora. Ela levou a abóbora para a floresta das fadas e todas elas comeram a abóbora feita de tiranossauro.

Então, o dinossaurinho filhote ouviu o barulho que vinha da floresta das fadas e foi até lá para ver o que estava acontecendo. Ele viu as fadas voando e ficou com vontade de voar também, mas como um avião. Então todas as fadas se juntaram e o levaram para passear e ver as nuvens. Ele olhou lá para baixo e viu o mar e os peixinhos. Era tudo muito bonito, mas uma hora ele olhou pra baixo e ficou com medo e quis descer. E as fadas foram ficando fraquinhas porque ele era pesado, então ele foi caindo.

Veio um tubarão e comeu todos eles. Dentro da barriga do tubarão, as fadas fizeram uma mágica e o transformaram em um submarino. Então elas dirigiram o submarino e conseguiram sair da água.

Como as fadas tinham comido a abóbora feita de tiranossauro elas se transformaram em dinossauros, mas que tinham asas de fada. E aí virou uma floresta de dinossauros-fada.

Diferente das narrativas anteriores, essa não "*Era uma vez...*", nem "*Foram felizes para sempre...*". A sensação é que a história pulsa viva no aqui e agora da turma. Conhecendo-os bem, posso vê-los nos personagens. Chego a enxergar uma identidade de grupo corporificada pelo personagem central, o dinossaurinho.

A personagem, nesse caso, parece remeter a um dos ciclos da evolução do mito do herói: o *Trickster*[37], seu primeiro período de vida, o mais primitivo. Associado à mentalidade de uma criança, seu propósito maior é satisfazer as próprias necessidades. Por esse motivo, pode ser responsável por pequenas maldades e trapaças. É conhecido por suas traquinagens, travessuras engraçadas ou mesmo maliciosas. Remete-me à figura de um anti-herói. Em sua caracterização, normalmente apresenta-se na figura de um animal e ao longo de sua jornada vai se transformando em homem adulto.

É como se o impulso primeiro, mais bagunceiro e infantil, se manifestasse com liberdade na criação dessas crianças. Parecem ter criado um personagem adequado àquilo

[37] Sobre os ciclos da evolução do herói, ver mais em JUNG, 2002, p. 112.

que mais as diverte, aos aspectos mais espontâneos da infância, os mais reprimidos socialmente. Como se pudessem, por momentos, revelar a inadequação social mais explícita, vejo um pensamento livre se manifestar.

Apresentado como alguém que incomoda por ser muito "levado", tem sua saga permeada por momentos de travessura e diversão. Desde a bagunça na barriga do tiranossauro, até seu desejo de poder voar como um avião.

Não há linearidade na narrativa. Como se o dinossaurinho e o tiranossauro Rex fossem um mesmo personagem, parecem fundidos na figura do *Trickster*. O Rex banguela a querer comer a fada do dente: o herói estúpido, um bufão, anormal, atrapalhado, estabelecendo uma relação quase transgressora com a figura que surge para salvá-lo. Como se houvesse uma falta de habilidade tamanha para lidar com a própria saga, é capaz de contrariar toda a lógica dos contos, para tentar devorar sua auxiliar mágica.

A escolha da fada do dente como figura auxiliar é um elemento ao mesmo tempo curioso e óbvio, coerente com o que há de mais próximo da realidade das crianças que, com idades entre três e seis anos, vivem justamente o momento da perda dos dentes e a relação com essa personagem do imaginário infantil. O improvável e o familiar unidos em uma narrativa fantástica.

Transgressora também a própria fada que, com um instinto quase humano de preservação da vida, transforma aquele que deveria ser salvo em um sapo. E a personagem, que geralmente surge nos contos para proteger, com poderes sobrenaturais, precisa de ajuda de uma auxiliar e liga para a fada madrinha, que a auxilia com sua magia e transforma o sapo em abóbora. A personagem dos contos de fadas tradicionais, que com o mesmo poder que fez a abóbora virar uma carruagem para Cinderela, faz um sapo transformar-se em abóbora para ser comido por fadas famintas.

> O Absurdo lida com valores profundos, humanos, da ordem e da desordem da vida e do seu sentido, para além da linguagem e seus jogos lógicos e ilógicos. O *nonsense*, apenas com o processo da ordem e da desordem lógico/semânticas expressas pela linguagem. Surge num vazio que se abre entre a forma e o conteúdo, cria sua própria rede de significações em que tudo pode representar tudo, dentro dos limites da expressão reconhecida como normal, criando seu próprio contexto, ocultando suas origens (ALMEIDA, 2004, p. 90- grifos do autor).

Por um lapso, a figura do dinossaurinho do início da história é lembrada em seu desejo de poder voar. Recorre às fadas, unidas em seu habitat natural, a floresta das fadas.

Tal como a criança que não tem limites para seus desejos e solicitações, inveja o voo mágico das fadas e deseja ser avião. Eleitas definitivamente como as figuras permanentemente auxiliares da história, as fadas unem-se para realizar a fantasia do dinossaurinho. Em seu voo, narrado por uma das crianças do grupo, pôde apreciar a mesma beleza vista no voo de Haku e Chihiro. Em seus olhos brilhantes, a mesma água azul, a mesma liberdade de vôo, a mesma magia se expressava.

A mágica é interrompida pelo caráter humano das fadas que começam a fraquejar com o peso do dinossauro e caem no mar. Engolidas por um tubarão, mantem-se vivas, tal como Pinóquio[38] na barriga da baleia. Sendo elas mesmas a própria figura salvadora, utilizam seus poderes mágicos para saírem da enrascada, transformando o animal em um submarino.

De repente, como se já estivessem cansadas da história, das idas e vindas, finalizam-na unindo os elementos centrais da narrativa de forma a torná-los um só ser: dinossauros com asas de fadas. Heróis e auxiliares são na verdade a mesma coisa, em seus poderes mágicos e fragilidades humanas. E vivem unidos em sua ambiguidade em uma floresta de dinossauros-fada.

Inesperado e ao mesmo tempo coerente com a liberdade da narrativa, o final encerra a jornada do *Trickster*, mas não da forma esperada, transformado em humano amadurecido. Um terceiro elemento surge, uma figura imaginária fantástica, que mantém sua natureza animal e adquire poderes sobrenaturais ao acoplar asas de fadas à sua personalidade de dinossauro.

Diferentemente das experiências nas turmas anteriores, onde pude observar jornadas heroicas sendo vividas através das narrativas como se a representar as próprias crianças, nesse caso, o herói pareceu subverter toda a ordem e romper com a previsibilidade. O arquétipo do herói esteve também ali, foram tocadas por ele, mas expressou-se quase como um retrato delas mesmas, heroínas.

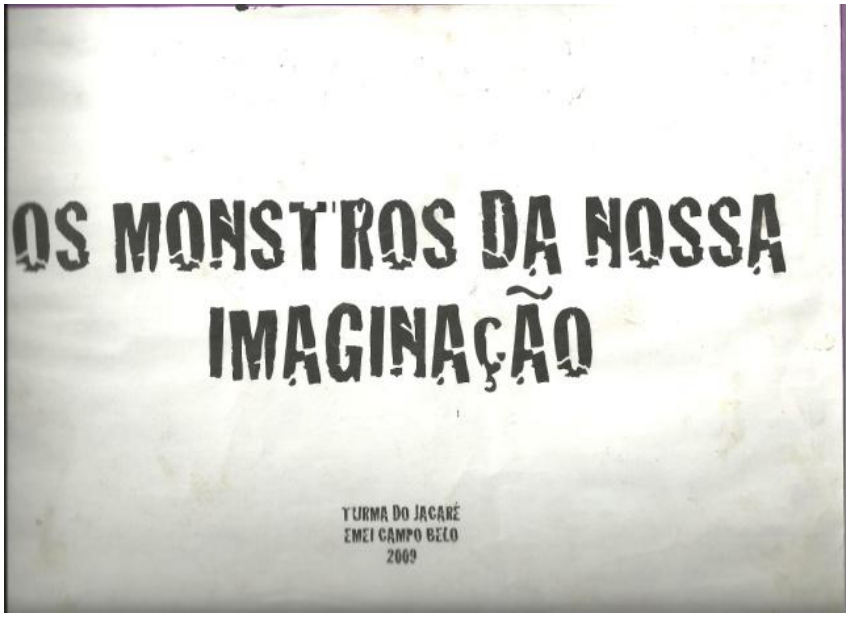
[38] A animação de título original Pinocchio foi lançada no ano de 1940, pelo estúdio Disney. Dirigido por Ben Sharpsteen e Hamilton Luske.

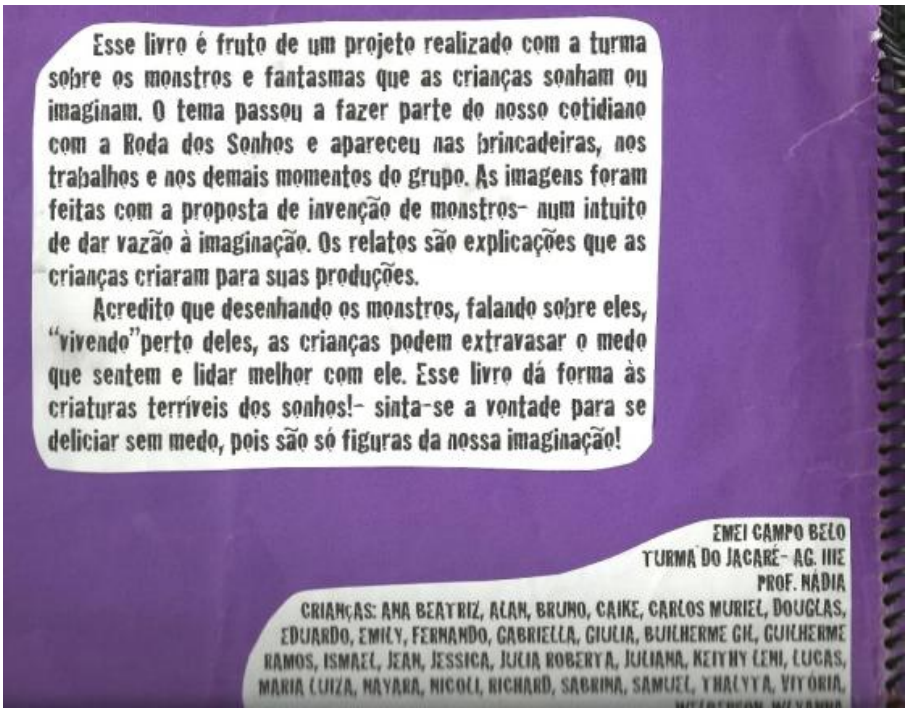
5. Benção última: o poder se irradia no momento da criação[39]

Figura 5

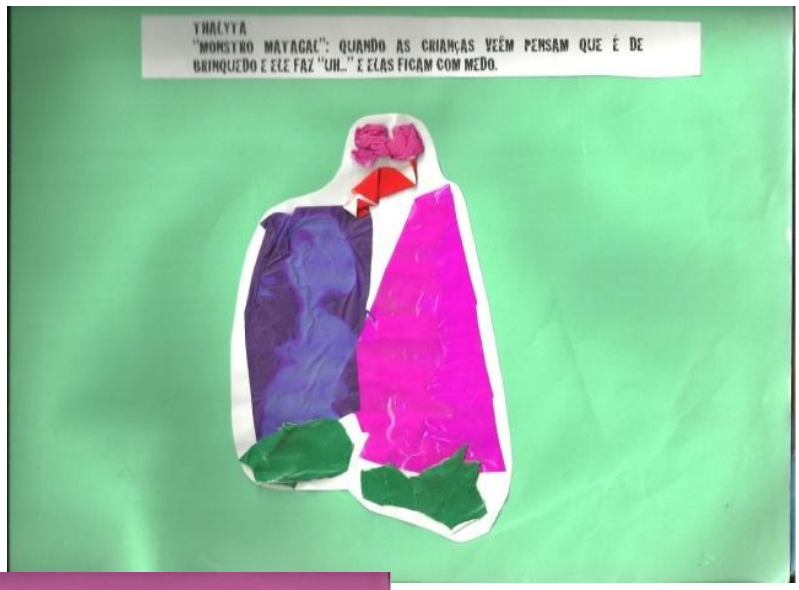
[39] Ver mais sobre o assunto em Campbell, 1990, p. 154.

Figura 6

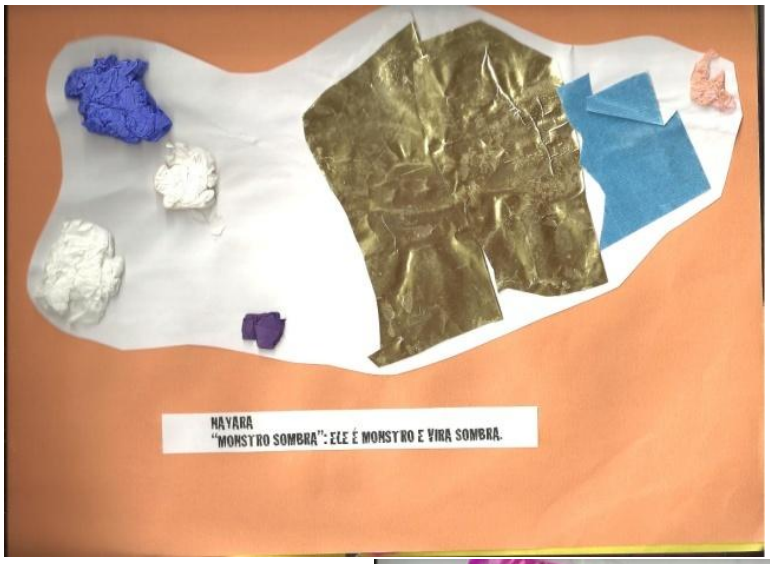

OS MONSTROS DA NOSSA IMAGINAÇÃO
TURMA DO JACARÉ
EMEI CAMPO BELO
2009


Esse livro é fruto de um projeto realizado com a turma sobre os monstros e fantasmas que as crianças sonham ou imaginam. O tema passou a fazer parte do nosso cotidiano com a Roda dos Sonhos e apareceu nas brincadeiras, nos trabalhos e nos demais momentos do grupo. As imagens foram feitas com a proposta de invenção de monstros- num intuito de dar vazão à imaginação. Os relatos são explicações que as crianças criaram para suas produções.
Acredito que desenhando os monstros, falando sobre eles, "vivendo" perto deles, as crianças podem extravasar o medo que sentem e lidar melhor com ele. Esse livro dá forma às criaturas terríveis dos sonhos!- sinta-se a vontade para se deliciar sem medo, pois são só figuras da nossa imaginação!
EMEI CAMPO BELO
TURMA DO JACARÉ- AG. IIIE
PROF. NADIA
CRIANÇAS: ANA BEATRIZ, ALAN, BRUNO, CAIKE, CARLOS MURIEL, DOUGLAS, EDUARDO, EMILY, FERNANDO, GABRIELLA, GIULIA, GUILHERME GH, GUILHERME RAMOS, ISMAEL, JEAN, JESSICA, JULIA ROBERTA, JULIANA, KEITHY LEMI, LUCAS, MARIA LUIZA, MAYARA, NICOLI, RICHARD, SABRINA, SAMUEL, THALYTA, VITÓRIA,

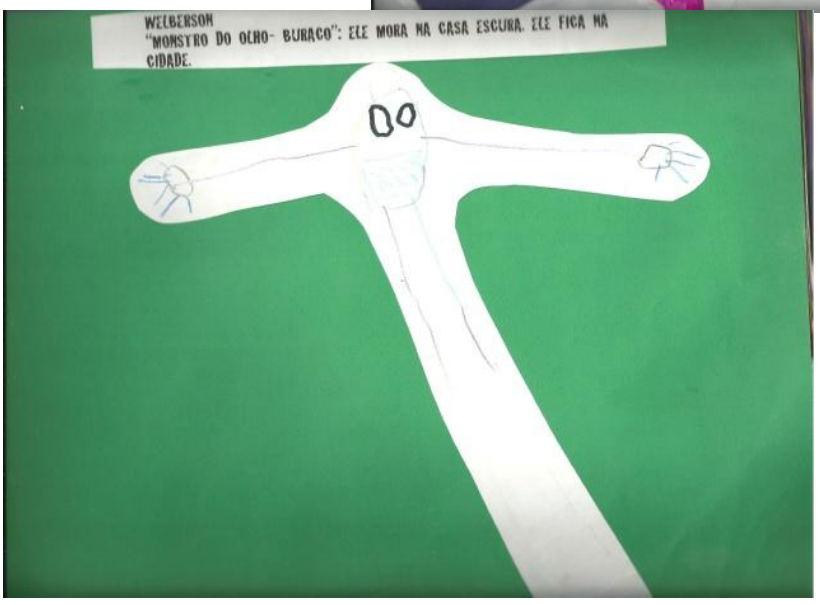
JESSICA
"MONSTRO SANITÁRIO": ELE MATA AS PESSOAS E O MATO E BEBE ÁGUA SANITÁRIA.

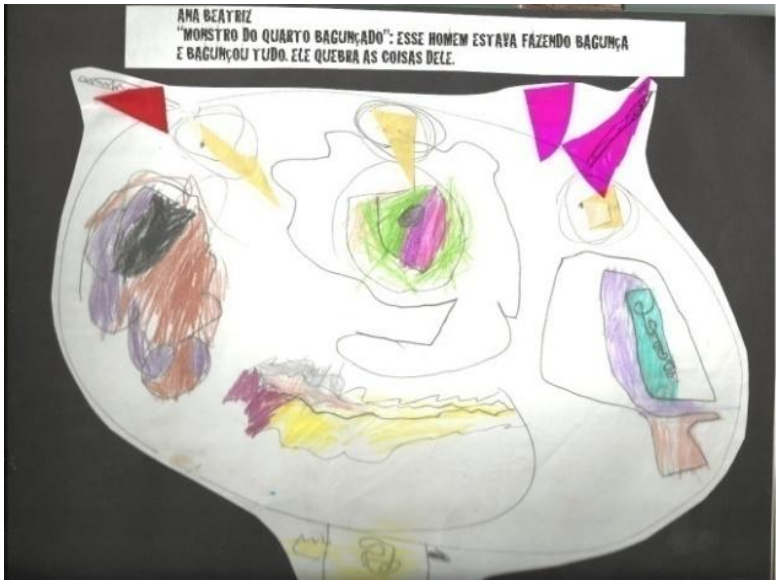

YHALYYA
"MONSTRO MATAGAL": QUANDO AS CRIANÇAS VEÊM PENSAM QUE É DE BRINQUEDO E ELE FAZ "UH.." E ELAS FICAM COM MEDO.

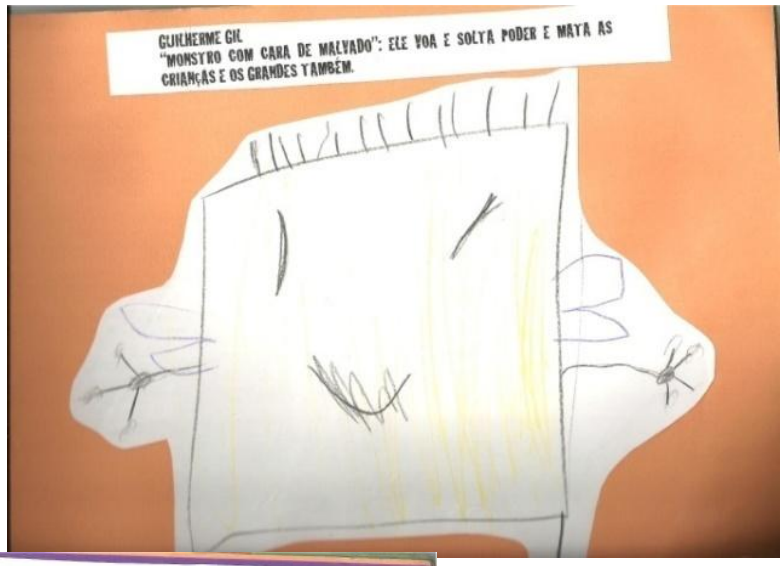
FERNANDO
"MONSTRO ARANHA": ELE JOGA FOGO. ELE FAZ MÁGICA PARA DESAPARECER.

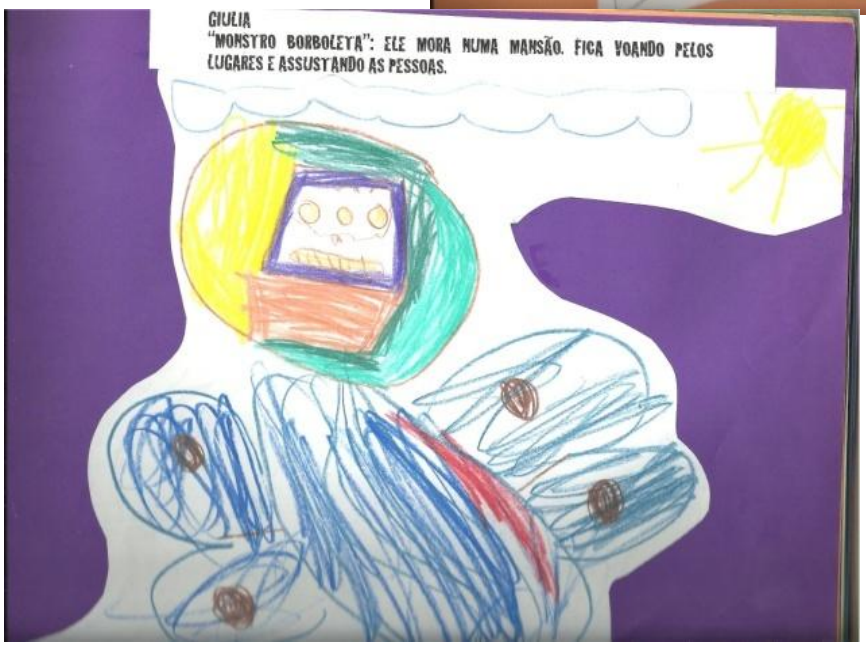

NAYARA
"MONSTRO SOMBRA": ELE É MONSTRO E VIRA SOMBRA.

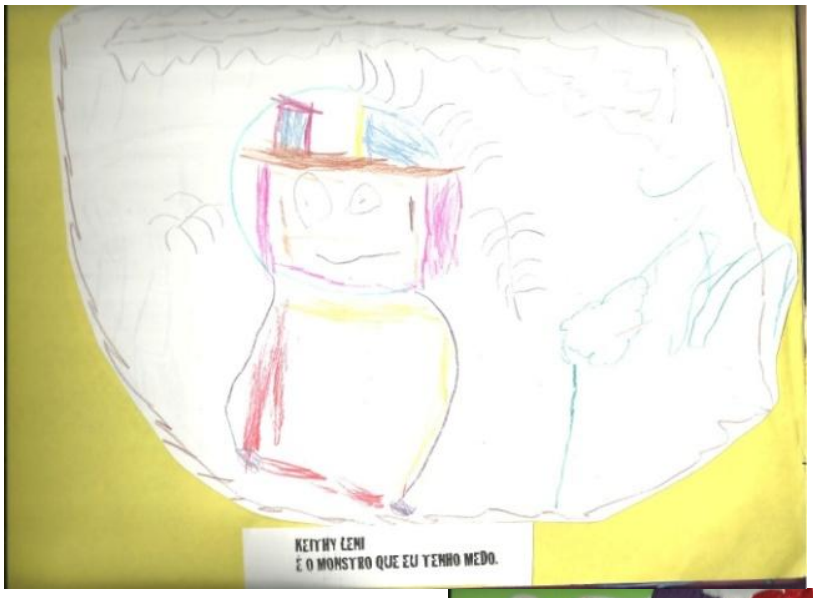
NICOLI
"MONSTRO CAVALO": ELE SE ARREPIA.

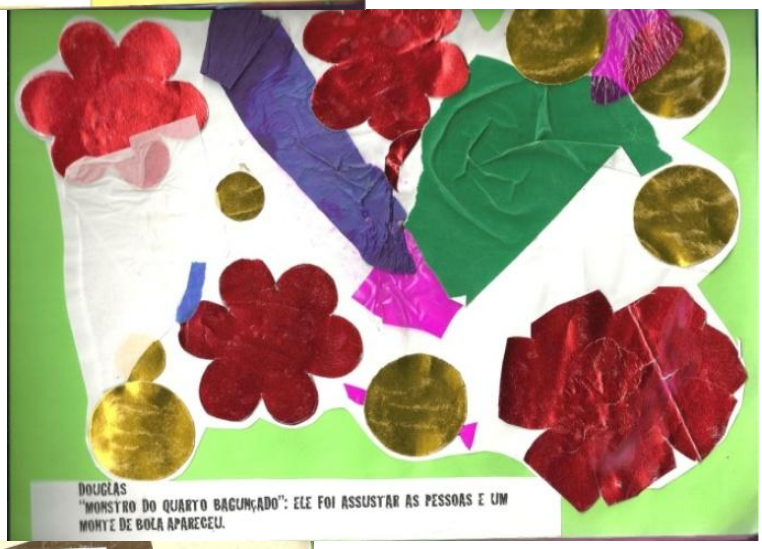

WELBERSON
"MONSTRO DO OLHO- BURACO": ELE MORA NA CASA ESCURA. ELE FICA NA CIDADE.


ANA BEATRIZ
"MONSTRO DO QUARTO BAGUNÇADO": ESSE HOMEM ESTAVA FAZENDO BAGUNÇA
E BAGUNÇOU TUDO. ELE QUEBRA AS COISAS DELE.


GUILHERME GIL
"MONSTRO COM CARA DE MALVADO": ELE VOA E SOLTA PODER E MATA AS
CRIANÇAS E OS GRANDES TAMBÉM.


GIULIA
"MONSTRO BORBOLETA": ELE MORA NUMA MANSÃO. FICA VOANDO PELOS
LUGARES E ASSUSTANDO AS PESSOAS.


KETHY LENI
É O MONSTRO QUE EU TENHO MEDO.


DOUGLAS
"MONSTRO DO QUARTO BAGUNÇADO": ELE FOI ASSUSTAR AS PESSOAS E UM MONTE DE BOLA APARECEU.

BRUNO
"MONSTRO DA PISTA": QUANDO AS PESSOAS PASSAM, ELE MATA. ESSA É A CASA DELE. E A CAIXA DE ARMAS. ELE MORA NO MEIO DO MATO.

Figura 7

Figura 8

Figura 9

Figura 10

Figura 11

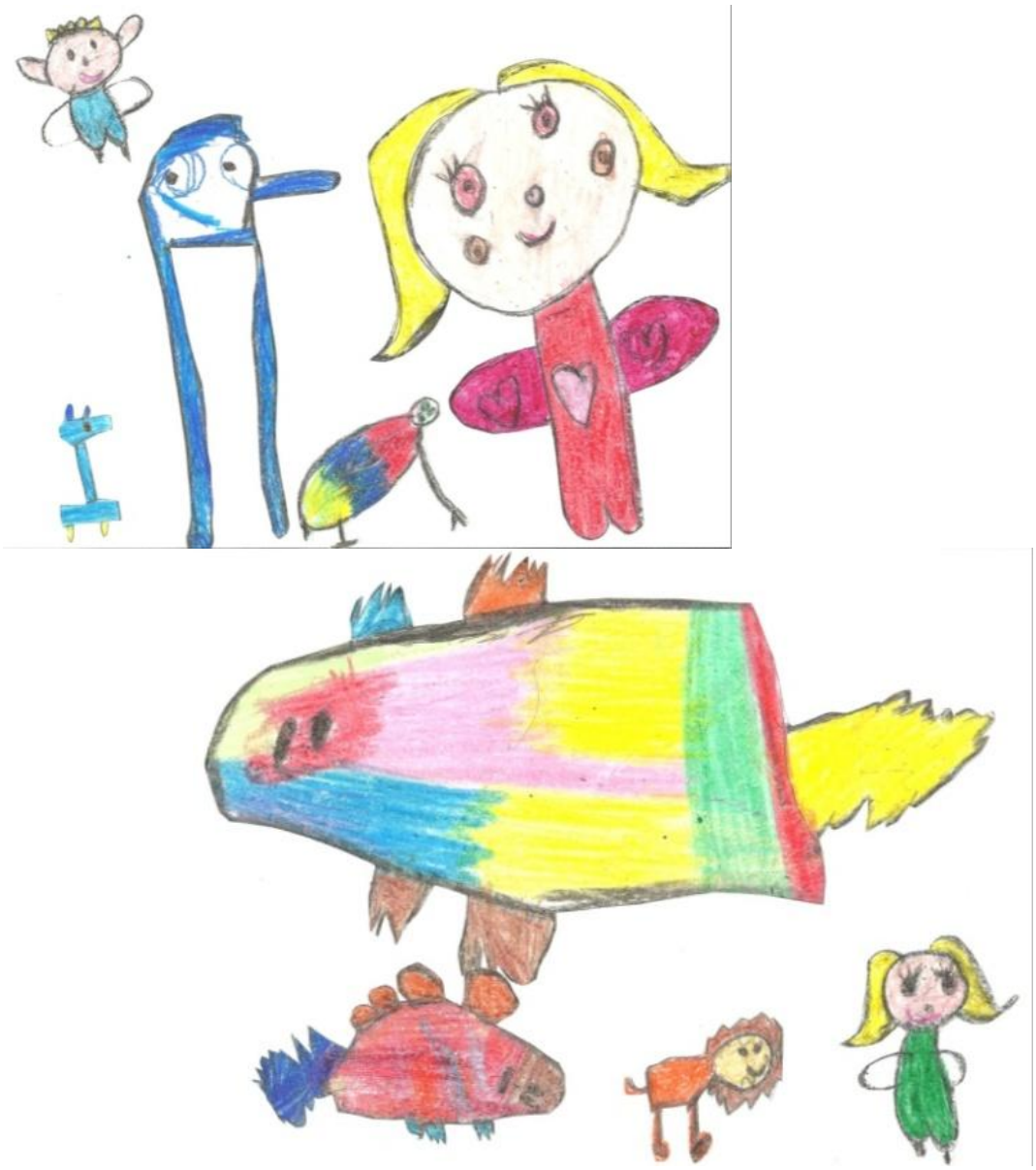


Figura 12

Figura 13

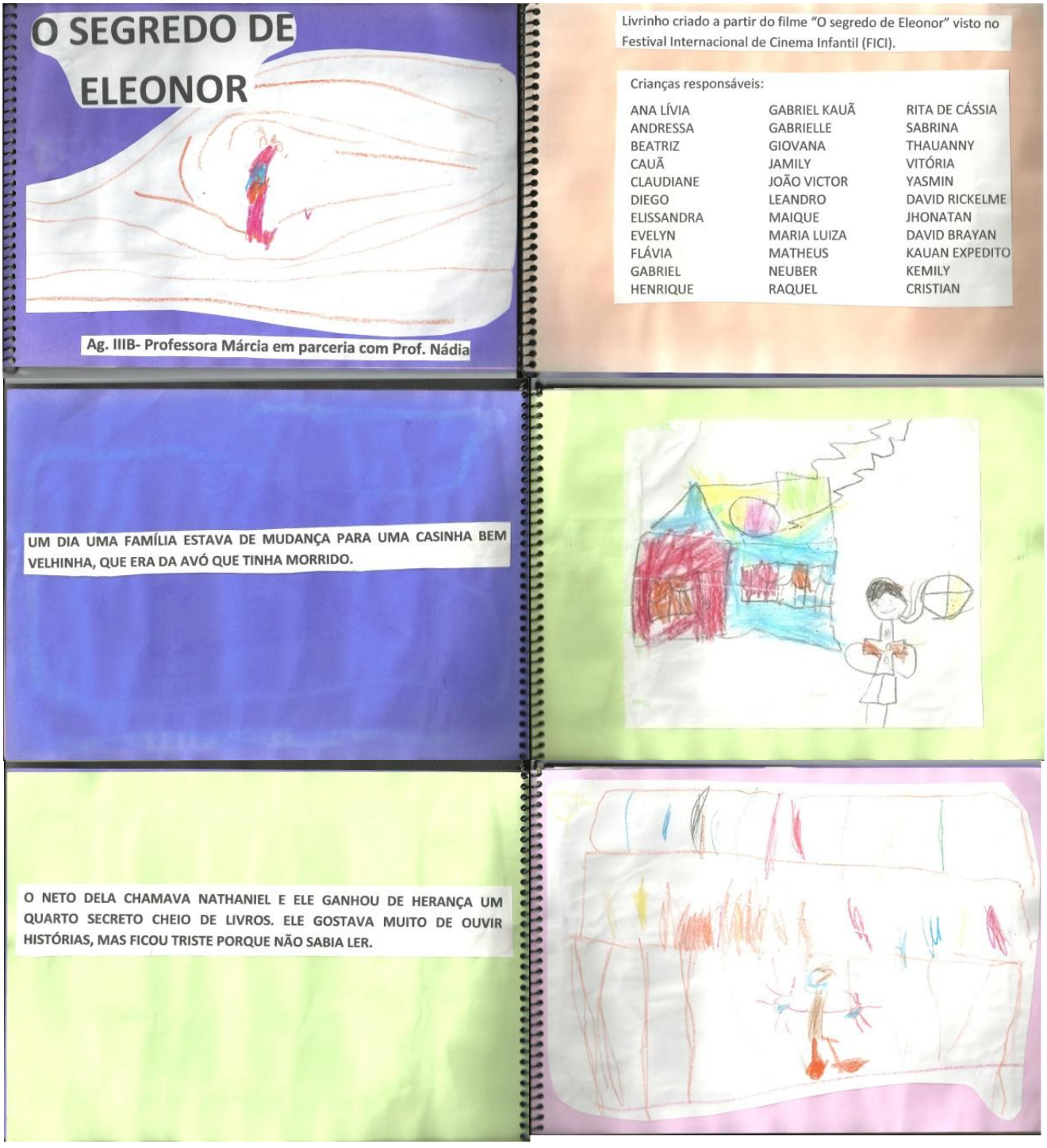

O SEGREDO DE ELEONOR
Ag. IIIB- Professora Márcia em parceria com Prof. Nádia
Livrinho criado a partir do filme "O segredo de Eleonor" visto no Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI).
Crianças responsáveis:
ANA LÍVIA
ANDRESSA
BEATRIZ
CAUÃ
CLAUDIANE
DIEGO
ELISSANDRA
EVELYN
FLÁVIA
GABRIEL
HENRIQUE
GABRIEL KAUÃ
GABRIELLE
GIOVANA
JAMILY
JOÃO VICTOR
LEANDRO
MAIQUE
MARIA LUIZA
MATHEUS
NEUBER
RAQUEL
RITA DE CÁSSIA
SABRINA
THAUANNY
VITÓRIA
YASMIN
DAVID RICKELME
JHONATAN
DAVID BRAYAN
KAUAN EXPEDITO
KEMILY
CRISTIAN
UM DIA UMA FAMÍLIA ESTAVA DE MUDANÇA PARA UMA CASINHA BEM VELHINHA, QUE ERA DA AVÓ QUE TINHA MORRIDO.
O NETO DELA CHAMAVA NATHANIEL E ELE GANHOU DE HERANÇA UM QUARTO SECRETO CHEIO DE LIVROS. ELE GOSTAVA MUITO DE OUVIR HISTÓRIAS, MAS FICOU TRISTE PORQUE NÃO SABIA LER.

Figura 14

A IRMÃ DELE GANHOU UMA BONECA, MAS NÃO GOSTOU DELA E AGUARDOU. DEPOIS ACABOU DESCOBRINDO QUE A BONECA ESTAVA CHEIA DE OURO.

A NOITE CHOVEU MUITO, CAIU UM RAIO E QUEBROU A CASA.

O PAI DO NATHANIEL RESOLVEU VENDER OS LIVROS PARA TER DINHEIRO PARA PODER ARRUMAR A CASA. ELE CONCORDOU QUE VENDESSE OS LIVROS, MAS DISSE QUE A CASA NUNCA PODEIRA SER VENDIDA.

NATHANIEL FOI ESCOLHER UM LIVRO PARA PODER GUARDAR DE RECORDAÇÃO. QUANDO ABRIU UM DOS LIVROS, AS LETRAS COMEÇARAM A CAIR EM CIMA DE SUA CABEÇA. AS HISTÓRIAS DOS LIVROS FORAM CAINDO TAMBÉM.

RAPOSA

FORAM CAINDO OS PERSONAGENS DAS HISTÓRIAS (QUE ERAM CONTOS DE FADAS): A BRANCA DE NEVE, O LOBO MAU, A CHAPEUZINHO VERMELHO. O COELHO, O OGRO, A RAPOSA, O PINÓQUIO, A BRUXA, AS FADAS.

BRANCA DE NEVE

COELHO

LOBO MAU

BRUXA

PINÓQUIO

CHAPEUZINHO VERMELHO

OS PERSONAGENS PEDIRAM PARA O MENINO LER A PLAQUINHA SENÃO ELES IAM DESAPARECER, MAS ELE NÃO CONSEGUIU LER.

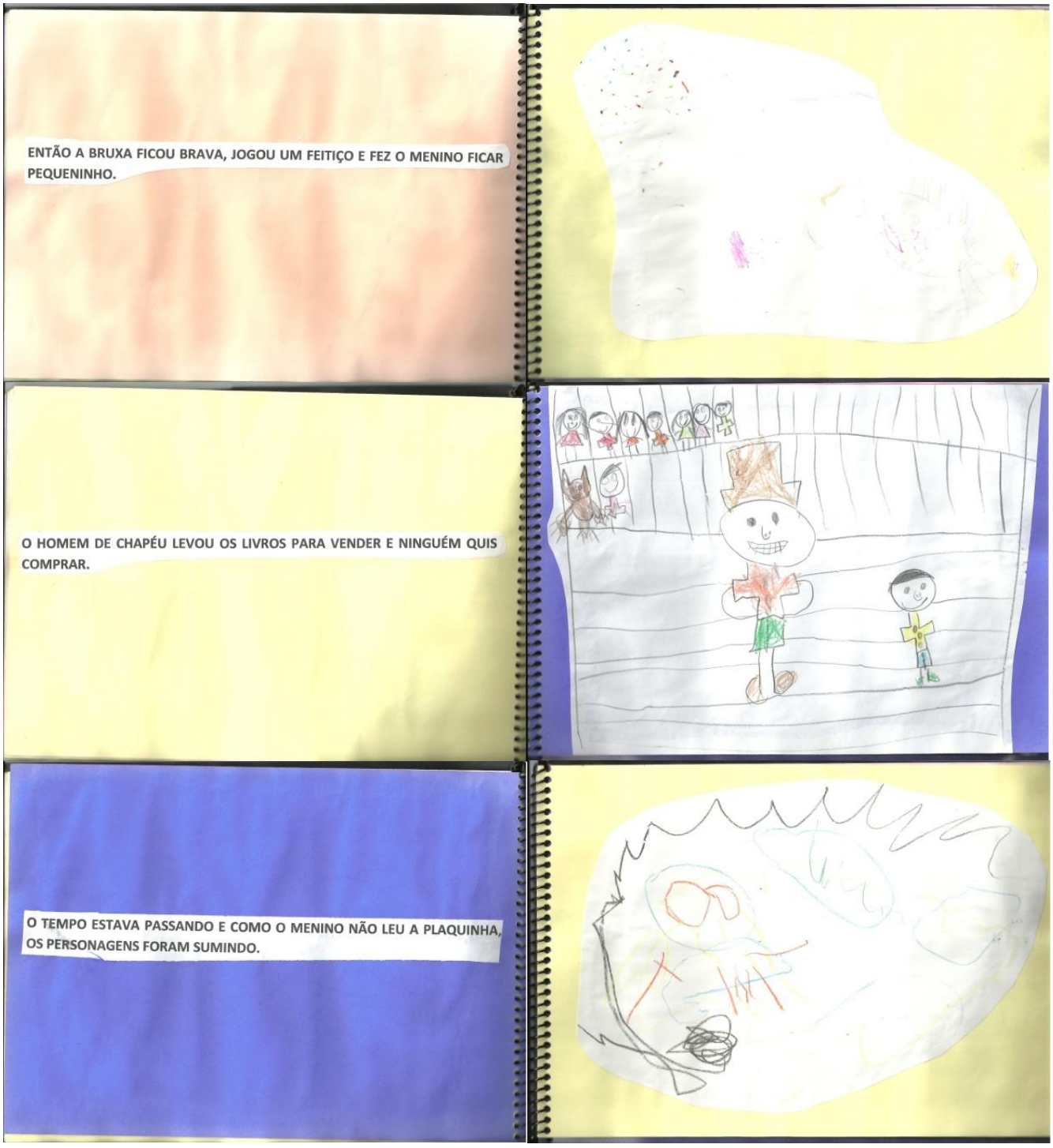

ENTÃO A BRUXA FICOU BRAVA, JOGOU UM FEITIÇO E FEZ O MENINO FICAR PEQUENINHO.
O HOMEM DE CHAPÉU LEVOU OS LIVROS PARA VENDER E NINGUÉM QUIS COMPRAR.
O TEMPO ESTAVA PASSANDO E COMO O MENINO NÃO LEU A PLAQUINHA, OS PERSONAGENS FORAM SUMINDO.

Figura 15

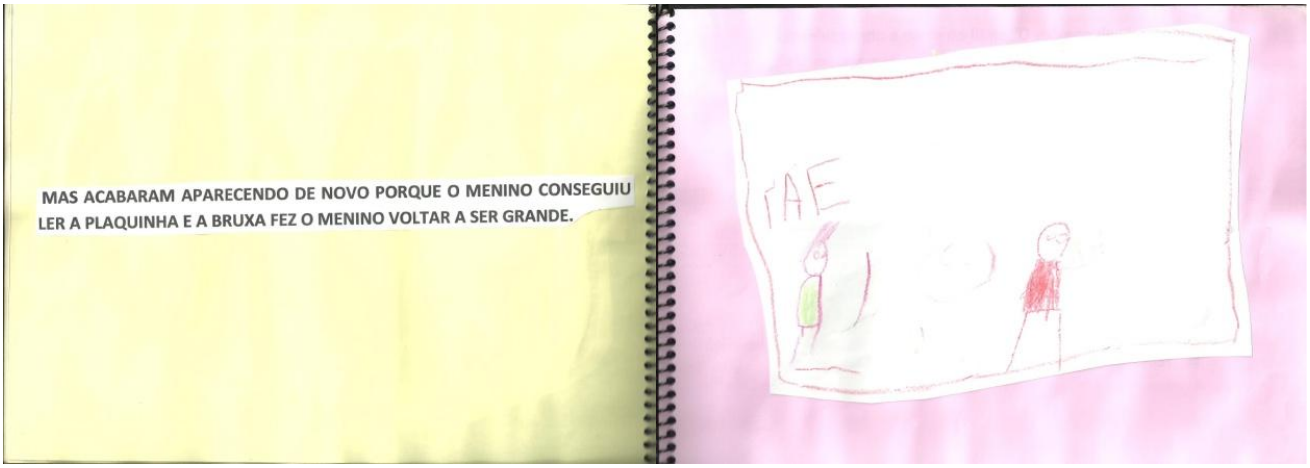

MAS ACABARAM APARECENDO DE NOVO PORQUE O MENINO CONSEGUIU LER A PLAQUINHA E A BRUXA FEZ O MENINO VOLTAR A SER GRANDE.
TAE

Figura 16

Figura 17

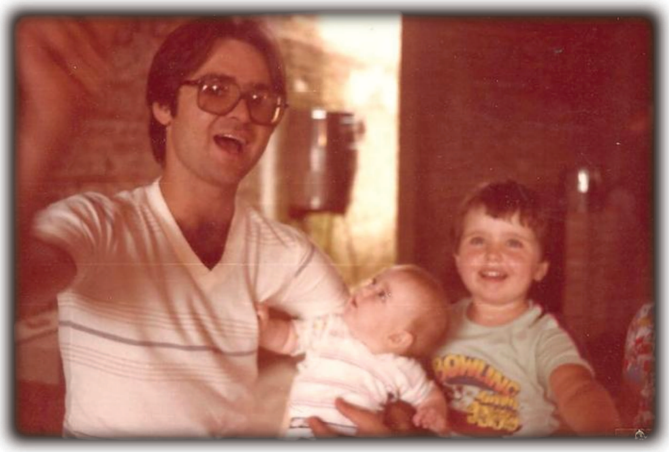


Figura 18

III.

O RETORNO

Figura 19[40]

Terminada a busca do herói, por meio da penetração da fonte, ou por intermédio da graça de alguma personificação masculina ou feminina, humana ou animal, o aventureiro deve ainda retornar com o seu troféu transmutador da vida. O círculo completo, a norma do monomito, requer que o herói inicie agora o trabalho de trazer os símbolos da sabedoria, o Velocino de ouro, ou a princesa adormecida, de volta ao reino humano, onde a benção alcançada pode servir à renovação da comunidade, da nação, do planeta ou dos dez mil mundos (CAMPBELL,1995, p. 195).

[40] Passagem do filme *A viagem de Chihiro* em que, depois de ter experimentado o momento de iluminação, a protagonista se prepara para retornar à vida.

1. A passagem pelo limiar do retorno

> Tendo a consciência sucumbido, o inconsciente, não obstante, produz seus próprios desequilíbrios, e eis que o herói renasce para o mundo de onde veio. Em lugar de salvar seu ego, como ocorre no padrão da fuga mágica, ele o perde e, no entanto, por meio da graça, recebe-o de volta. Isso nos leva à crise final do percurso, para a qual toda a miraculosa excursão não passou de prelúdio - trata-se da paradoxal e supremamente difícil passagem do herói pelo limiar do retorno, que o leva do reino místico à terra cotidiana. Seja resgatado com ajuda externa, orientado por forças internas ou carinhosamente conduzido pelas divindades orientadoras, o herói tem de penetrar outra vez, trazendo a benção prometida, na atmosfera há muito esquecida na qual os homens, que não passam de frações, imaginam ser completos. Ele tem de enfrentar a sociedade com seu elixir, que ameaça o ego e redime a vida, e receber o choque do retorno, que vai de queixas razoáveis e duros ressentimentos à atitude de pessoas boas que dificilmente o compreendem (CAMPBELL, 1995, p. 213).

Como voltar a ser professora depois de me desconstruir inteira para vasculhar minhas dobras e poder dizer daquilo que me define? Como juntar os cacos e me recompor? A pesquisa autobiográfica, do modo como se desenvolveu ao longo deste trabalho, apresentou-se como um grande desafio. Um contínuo ciclo de certezas e dúvidas sobre minha identidade. Questionar a ação da professora foi também buscar os motivos que me fizeram escolher essa profissão. Descobri-los foi um doloroso e necessário encontro comigo mesma. Ao procurar a professora, encontrei as crianças e elas me guiaram rumo ao encontro da Nádia criança.

Pensar sobre a própria prática enquanto ela pulsa viva, fazer dela teoria e prática, do aqui e agora, foi como lançar-me num caminho escuro e frio na floresta densa. Enquanto matava dragões, salvava donzelas em perigo e apagava incêndios, tentava ir desenhando o mapa do caminho percorrido em busca do tesouro da criação. Não sem feridas e arranhões, enfim, encontrei o elixir da vida para poder voltar ao mundo. Depois de me lançar à aventura de apurar o olhar sobre minha prática como professora para descobrir os mistérios guardados em meus encontros com as crianças, é chegada a hora do retorno.

A análise de meu fazer como professora foi também uma intensificação da magia, uma afirmação da docência como meu tempo e espaço de encantamento e criação. Ao pensar sobre a constituição de minha identidade docente, penso sobre minha existência, aquilo que me constitui e me revela. Porque a docência é para mim como uma necessidade vital. Foi no encontro com as crianças que descobri minha infância como minha matéria

prima para criação – não com a intenção de reeditá-la, mas com a possibilidade de (re) vivê-la.

> O sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência, mesmo se o material sobre o qual trabalha impõe exigências conhecidas ou inesperadas (JOSSO, 2010, p. 195).

Realizar uma pesquisa cujo foco foi a reflexão de meu fazer, foi também pensar em meu ser. Sujeito e objeto. Expus-me e aceitei desconstruir-me para dizer sobre aquilo que me constitui. Depois dos anos a pesquisar minha atuação, já não sou mais a mesma.

Ingressei no mestrado com a necessidade de pensar sobre meus encontros com as crianças, mas escolhi como foco o olhar sobre os diálogos simbólicos entre elas e as imagens fílmicas. A professora era ali quase um detalhe, como se toda a mágica fosse independente de sua presença. Naquele momento, embora sentisse necessidade, não conseguia voltar o olhar para minhas ações. Com o desenrolar da pesquisa, houve uma inversão do olhar e, gradativamente, minha atuação passou a assumir importância fundamental para o trabalho. Assim, fui reconhecendo que o modo como organizava meu trabalho modificava decisivamente a relação das crianças com as coisas. Aceitei que a forma como olhavam o mundo e se relacionavam com as coisas me modificava também. Assim, na medida em que reconhecia essa coexistência, intensificava a importância dos encontros entre nós.

A partir do momento em que reconheci a necessidade de apurar o olhar sobre meu fazer, saí em busca de mapear os caminhos que me levavam a experimentar a criação na companhia das crianças. Desse modo, almejava entender como a mágica acontecia: aquilo que nos conectava e nos sintonizava. Depois de vivenciar encontros com turmas de crianças desconhecidas para experimentar a produção de animações, alguns indícios daquilo que nos movia se revelaram e se reafirmaram quando a criação foi vivenciada com um grupo conhecido.

Nos casos observados, a aproximação se deu por meio de algumas imagens que nos aproximaram. Através de histórias, animações e experiências criativas pude me vincular a elas para levá-las à produção das animações. De tudo o que foi vivido, o que parece ter sido

mais decisivo no estabelecimento de vínculos que promovessem a criação, foi a imagem arquetípica do herói acessada na animação *A viagem de Chihiro*.

Como se um tesouro fosse revelado, a imagem me fez experimentar uma iluminação e me colocou em movimento. Ao passo que também agiu nas crianças, nos uniu para a criação. Naquele momento, a figura arquetípica do herói me era muito preciosa, dizia sobre mim. Era a referência que eu precisava para encontrar minha infância e seguir adiante para a vida adulta. Não posso mensurar o quanto o mesmo simbolismo afetou cada uma das crianças individualmente. Entretanto, houve um inconsciente grupal que acolheu as imagens apresentadas, utilizando-as como matéria para a criação. O herói, imagem universal para o processo de individuação, se revelou nas produções coletivas, em suas muitas faces, em seus diferentes níveis de evolução.

Preservadas as singularidades entre nós, fomos mutuamente tocados na certeza de sermos humanos e vivenciarmos, todos, nossos processos de individuação. Cada um, em suas mazelas, dificuldades ou conquistas, tende a encontrar seu herói pessoal, sua força interior para continuar vivo diante dos intermitentes ciclos de mortes e renascimentos.

Ao privilegiar a expressão das crianças e oferecer condições para que pudessem expressar-se por das diferentes linguagens, atuei favorecendo a vivência de seus processos de individuação, deixando que encontrassem suas verdades e se realizassem, permitindo o crescimento interior de sua personalidade.

> Nesse caso, a educação deixaria de ser meramente um canal de transmissão de informações, passando a ser muito mais um processo que favoreceria a individuação do ser humano, atuando positivamente sobre a formação da sensibilidade, do imaginário, da dimensão poética e da criatividade (GAMBINI, 2000, p. 107).

Notei, assim, que em minha trajetória como professora, uma das características mais marcantes foi o reconhecimento da importância do universo inconsciente. Ao aceitar que não há controle sobre todas as variáveis dos processos educativos, e que os encontros podem acontecer por meio de subjetividades, reconheço-as como essência de todo conhecimento. Abro-me para o não controlado, não previsto, não mensurável. Jogo com o visível e o imprevisível. Reconheço, assim, a educação como forma de deixar que a criança torne real e tangível sua fantasia.

> A educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer alguém progredir significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de desobediência e de desordem. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica, re-ordena. É por isso que ela perturba, incomoda. É nessa dialética ordem-desordem que se opera o ato educativo, o crescimento espiritual do homem. Precisamos de certa incoerência para crescer. Educar-se é colocar-se em questão, reafirmar-se constantemente em vista do mais humano para o homem (GADOTTI, apud ALBANO MOREIRA, 1984, p. 113).

Vale ressaltar que aceitar a intuição como via essencial de contato com as crianças e planejamento das atividades não significa uma falta de compromisso com elas. Há uma intencionalidade em minhas ações. Mesmo quando a ação é o silenciar e acolher aquilo que dizem, ou mesmo deixá-las brincar e observá-las. Lidar com o não controlado não significa uma ação descomprometida. Há uma ação consciente, um planejamento do intelecto, do ego, sem que isso signifique um controle do mesmo. "É preciso estar com a cabeça nas nuvens para entender a cabeça de uma criança. Se assim não for, o que se fará será dirigi-la e imediatamente rotular o que ela faz" (GAMBINI, 2010). Há um silêncio interior, uma disponibilidade para acolher as crianças em suas subjetividades, aliado a uma intencionalidade de favorecer que as revelem.

Talvez o mistério a envolver os processos criativos vivenciados na relação com as crianças seja essa minha acolhida ao universo desconhecido. Minha disponibilidade para acessar o universo de imagens e fantasia a possibilitar que me aproximasse do mundo das crianças, deixando-me tocar por elas. Aceitei o desafio de estar com as crianças e com elas descobrir o mundo e despertar para minhas memórias que se revelavam. Ao entrar em contato com as crianças encontrei recursos que me permitem hoje inventar minha infância e me reinventar como adulta. As crianças me ensinam a crescer.

Ao realizar em minha pesquisa um trabalho de criação cuja materialidade era o cinema de animação, talvez estivesse, inconscientemente, a buscar a alma que se revelava pelo meu trabalho. Ao lidar com imagens animadas, deixando que elas afetassem minhas memórias e mobilizassem os percursos imaginativos coletivos, estava a permitir que pulsasse viva minha infância esquecida. Tal como Hillman (1993), com um desejo de animar o mundo, o espaço, a escola. Trazer a vida. Dar alma para as coisas.

> (...) imaginemos a anima mundi como aquele lampejo de alma especial, aquela imagem seminal que se apresenta por meio de cada coisa em sua forma visível. Então, a anima mundi aponta as possibilidades animadas oferecidas em cada

> evento como ele é, sua apresentação sensorial como um rosto revelando sua imagem interior - em resumo, sua disponibilidade para a imaginação, sua presença como uma realidade psíquica. Não apenas animais e plantas almados como uma visão romântica, mas a alma que é dada em cada coisa, as coisas da natureza dadas por Deus e as coisas da rua feitas pelo homem (HILLMAN, 1993, p. 14).

Era como se, ao ser tocada profundamente pelos encontros com as crianças e sentir minha infância ser reanimada, quisesse permitir que também elas pudessem ter suas experiências criativas permanentemente animadas por meio das imagens em movimento. Imaginação corporificada nas telas e assim conservada, mesmo que o tempo ameace, um dia, apagar o vivido.

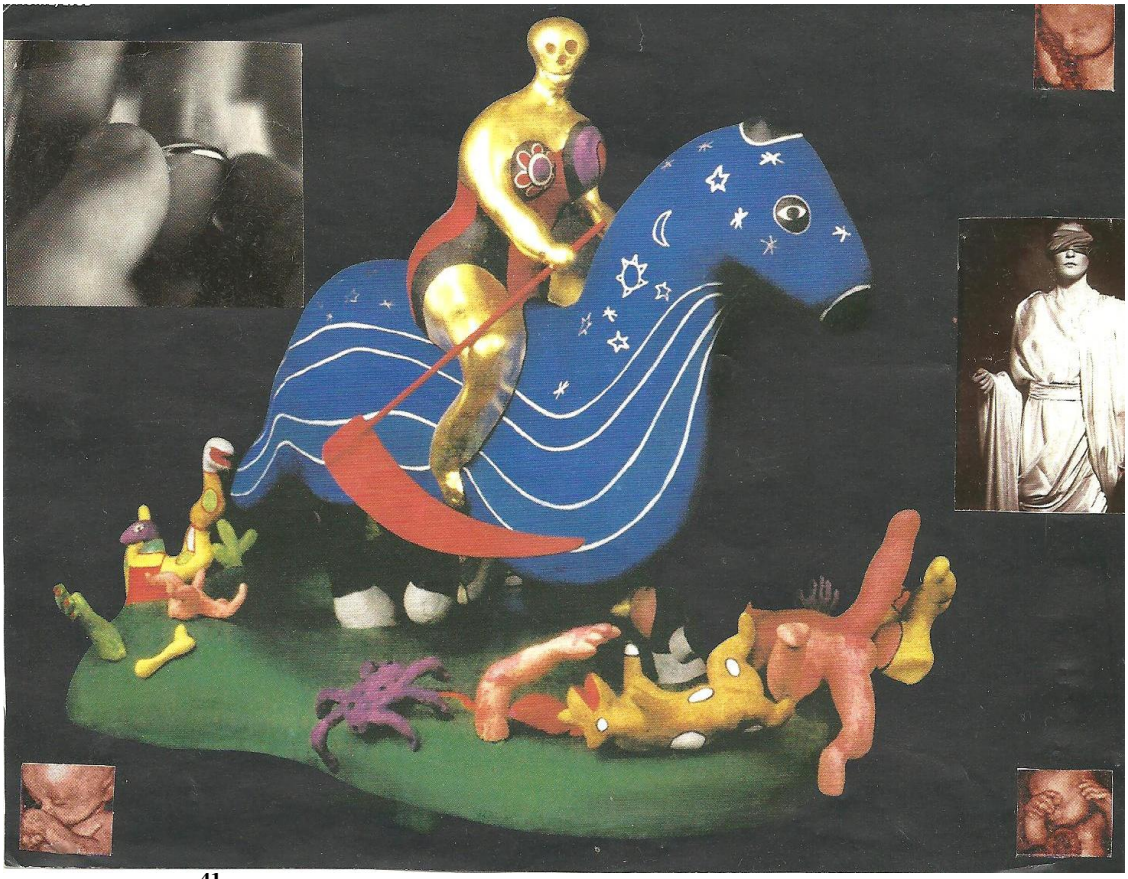


Figura 20[41]

[41] Composição de minha autoria, feita com imagens retiradas de revistas, em novembro de 2005.

2. Ressurreição

> A liberdade de ir e vir pela linha que divide os mundos, de passar da perspectiva da aparição no tempo para a perspectiva do profundo causal e vice-versa – que não contamina os princípios de uma com os da outra e, no entanto, permite à mente o conhecimento de uma delas em virtude do conhecimento da outra – é o talento do mestre. O Dançarino Cósmico, declara Nietzsche, não se mantém pesadamente no mesmo lugar; mas, com alegria e leveza, gira e muda de posição. É possível falar apenas um ponto por vez, mas isso não invalida o que se percebe nos demais (CAMPBELL, 1995, p. 225).

Em sonho, estive na casa onde vivi com minha mãe e minha irmã. Desejava comprá-la. Para isso, revisitei cada um dos cômodos. Todos estavam iguais e, ao mesmo tempo, tão diferentes... Entrando pela cozinha, a janela continuava alta. A pia à esquerda. A mesa à frente. Na sala, aquele mesmo papel de parede. Era uma praia ou uma floresta? Não me lembro... Mas agora havia flores. Um sofá. O vitrô grande mostrava a rua onde brincavam as crianças. A cortina pesada de grosso tecido evitava que o sol invadisse o ambiente. Entrando pelo corredor, os quartos. Do lado esquerdo, minha mãe estava ali. E sorria. Olhava sua cama, seus sapatos coloridos. Cores vibrantes. Podia sentir seu perfume. Havia vida. Estranhamente um chuveiro ao canto do quarto, quase ao lado da cama. O que fazia ali? Devaneios oníricos... Seguindo, encontrava um banheiro que me lembrava casa de vó. Cores sóbrias. Esverdeadas. No corredor, o piso de tacos de madeira estava exuberante. Cada um dos tacos parecia recém tratado. Marrom forte e brilhoso. Em meu quarto, muitos armários. Bonitos. Antigos. Madeira escura. Móveis restaurados. Entulhados de coisas. E eram muitos. Em segredo, comemorava o fato de não precisar comprar novos armários. Encantava-me pela beleza dos novos armários que ali estavam ao tempo em que também sentia como se fossem muito familiares. As camas, antes tão grandes, quase sumiam entre roupas, papéis, brinquedos. Bonecas de tecido velhas.

Notei que a janela estava aberta e dava para o quintal ensolarado, onde estava montada a piscina. Ou não. Talvez tenha me lembrado que, quando criança, brincava muito ali e quisera poder mergulhar novamente... O quarto ao lado tinha o mesmo cheiro, o mesmo jeito, o mesmo sentido. Ainda guardava os segredos. No som, uma música triste. Marisa Monte? Djavan? Não sei, mas me sensibilizo. Meu pai estava sentado no assoalho, descalço e apenas com uma bermuda. Sorria. Convidava-me para brincar... Ainda era aquele jovem do passado... Ao fundo do quarto um elemento novo me surpreendeu: uma

escada caracol. Estranho. Antes ela não estava ali. Como se houvesse um fundo falso no quarto, descobri a escada secreta e percebi que a casa não era a mesma de outrora. Descendo a rampa, corri para a entrada da casa, para verificar se ainda era a minha casa. Deparei-me, então, com uma pessoa que em muito me lembrava a bruxa do desenho animado. Gorda, meio fantasmagórica, voz grossa, ligeiramente assustadora. Descobri tratar-se da nova moradora da casa. Para seu conforto, criara outros dois andares acima da casa. Não compreendia bem por quê. A casa era boa, espaçosa. Tinha tudo o que seria necessário para se viver com conforto...

Interessada em comprar a casa, pensava sobre como fazer para subtrair os andares superiores. Queria minha casa de volta, mas pensava que talvez não conseguisse tê-la. Sugeri à proprietária que construísse uma escada caracol na parte dos fundos, desse modo poderia acessar os cômodos que construiu sem modificar minha velha casa. Propus então à moradora que me vendesse apenas o andar térreo e me permitisse ignorar sua construção.

Por algum motivo, voltei o olhar para a escada de concreto que levava ao interior da casa. Familiar, estava ali desde a construção original. Meu pai estava ali e minha irmã o acompanhava. Não havia tristeza dessa vez. Corri para o quintal no fundo da casa. Um grande quarto de bagunças. Ferramentas? Tecidos? Não consigo me lembrar. Simplesmente o cômodo espaçoso e desorganizado. A garagem, espaço de brincadeiras, não tinha fim. Curiosamente era como se fosse a passagem para um outro lugar. Uma fábrica? Uma loja? Um comércio, talvez. Lugar escuro, sujo e profundo. Não poderia abrigar crianças. Via meu filho, pequeno, engatinhando pelo chão e preocupava-me para que não seguisse para perto do perigo. Conversava com meu pai. Minha outra mãe o acompanhava e ambos estavam curiosamente felizes por eu voltar a morar naquela casa. Ajudavam-me a pensar em soluções para isolar a passagem. Uma grade, um portão? Continuava preocupada... E se os cachorros fugissem? Gustavo, meu marido, me confortava.

Feliz, resolvia comprar a casa. Lugar ideal para viver e ter meus filhos. Todos pareciam felizes. Minha mãe sorria. Minha irmã brincava. Meu pai e minha segunda mãe me ajudavam a fechar negócio. Gustavo me abraçava e me acompanhava em minha nova velha vida.

3. Liberdade para viver

Itsumo nando demo[42]

Em algum lugar, uma voz me chama
Do fundo do meu coração
Que eu possa sempre sonhar
Os sonhos que tocam meu coração
Tantas lágrimas de tristeza
Infinitas lágrimas rolaram
Mas sei que do outro lado
Encontrarei você

Toda vez que caímos no chão
Olhamos para o céu lá no alto
E acordamos para o seu azul
Como se fosse a primeira vez
Como o caminho é longo e solitário
E não enxergamos o fim
Posso abraçar a luz
Com meus dois braços

Quando digo adeus meu coração para
Com ternura eu sinto
Que meu corpo silencioso
Passa a ouvir o que é verdadeiro
O milagre da vida
O milagre da morte
O vento, as cidades e as flores

[42] Música tema da animação *A viagem de Chihiro*. Música de Joe Hirashi, interpretada por Yumi Kimura. Versão dublada retirada das legendas em português disponíveis no DVD original da animação. A tradução do título da música em inglês é *Always with me*.

Todos nós dançamos numa só unidade

Em algum lugar uma voz me chama
Do fundo do meu coração
Continue sonhando seus sonhos
Não os deixe morrer

Por que falar de sua melancolia
Ou dos tristes pesares da vida?
Deixe teus lábios cantarem
Uma linda canção para você.
Não esqueceremos a voz sussurrante
Em cada lembrança ela ficará
Para sempre, para guiar você

Quando um espelho se quebra
Estilhaços se espalham pelo chão
Lampejos de uma vida nova
Refletem-se por toda parte

Janela de um recomeço
Quietude, nova luz de aurora
Deixe que meu corpo vazio e silencioso
Seja preenchido e nasça outra vez

Não é preciso procurar lá fora
Nem velejar através do mar
Porque brilha aqui dentro de mim
Está bem aqui dentro de mim
Encontrei uma luz
Que está sempre comigo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. **O espaço do desenho:** a educação do educador**.** São Paulo, Loyola, 1984.

ALMEIDA, Milton José. **Cinema:** a arte da memória. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Imagens e sons:** a nova cultura oral. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 32)

_____. **As Idades**. Ministério da Educação: Universidade Federal de Santa Catarina. s/d. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/encalmeida.PDF> Acesso em 03 dez. 2013.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. **O poder do mito**. Org. Betty Sue Flowers; Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Atena, 1990.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1995.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa e Silva... [et al.]19ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

FRANZ, Marie Louise Von. **A interpretação dos contos de fadas.** Trad. Maria Elci S. Barbosa. 5ª Ed. São Paulo: Paulus, 2005.

GAMBINI, Roberto. *Sonhos na escola*. In: SCOZ, B. (Org.). **(Por) uma educação com alma.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 102-157.

_____. Com a cabeça nas nuvens. Pro-Posições vol.21, n. 2. Campinas, SP: maio/ago. 2010. Dossiê Entrelugares do corpo e da arte.

HILLMAN, James. **Cidade & Alma**. Trad. Gustavo Barcelos e Lúcia Rosemberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993 (Cidade aberta).

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte.** Trad. Ana Angélica Albano e Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna (MAM), 2005.

JESUS, Adilson Nascimento. *Vivência e consciência*. In: WUO, Ana Elvira (Org.) **Disfunções líricas na escola**. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 413-438.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o Inconsciente Coletivo.** Trad. Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. F. Silva. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JUNG, Carl Gustav (Org.). **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lucia Pinho. 9ªed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2002.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. *As Imagens Educam*. In: **A Educação pelo Cinema**. s/d. Disponível em <http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf> Acesso em 03 dez. 2013.

NACHMANOVITCH, Stephen**. Ser criativo:** o poder da improvisação na vida e na arte. Trad. Eliana Rocha. São Paulo, Summus, 1993.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 2010.

PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias.** Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

REGO, Nádia Massagardi do. **Um processo criativo:** a arte e os símbolos**.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. 5ª Ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SILVEIRA, Nise da. **Jung:** vida e obra. 21ª Ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2007.

VILAÇA**,** Sérgio Henrique Carvalho. **Inclusão audiovisual através do cinema de animação.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. (Mestrado em Belas Artes). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VPQZ-73GJ4G> Acesso em 03 dez. 2013.

OBRAS CONSULTADAS:

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **Arte da animação:** técnica e estética através da história. São Paulo: Senac, 2001.

BERNARDES, Rosvita Kolb. **Segredos do coração:** a escola como espaço para o olhar sensível. Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 72-83, jan.-abr. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CAMPBELL, Joseph. **Mito e transformação**. Org. David Kudler. Trad. Frederico N. Ramos. São Paulo: Ágora, 2008. (As obras reunidas de Joseph Campbell).

_____. **A jornada do herói**: vida e obra de Joseph Campbell. Trad. João Alves dos Santos. São Paulo: Saraiva, 1994.

DOMINICÉ, Pierre. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico.** Trad. Helena Coharik Chamlian. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

FALCÃO, Antônio Rebouças et al.; Cristina Bruzzo, coordenadora. **Coletânea lições com cinema:** animação. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1996.

FRANZ, Marie-Louise von. **A individuação nos contos de fadas.** Trad. Eunice Katunda. 5ª Ed. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **O gato:** um conto da redenção feminina. Trad. Euclides Luiz Calloni. 2ª Ed. São Paulo: Paulus, 2003. (Coleção Amor e Psique).

GIANOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se:** processos criativos da arte para a infância. São Paulo, USP, 2008. (Mestrado em Educação). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-141434/pt-br.php> Acesso em 03 dez. 2013.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art:** os primeiros passos com a arte. Trad. Karina Dandanell e Miriam Modesto. São Paulo: Museu de Arte Moderna (MAM), 2007.

JOSSO, Marie- Christine. **Corpo biográfico:** corpo falado e corpo que fala. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Último acesso em 03/12/2013.

_____. **As figuras de ligação nos relatos de formação:** ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Trad. Teresa Van Acker. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JUNG, Gustav Carl. **O espírito na arte e na ciência**. Trad. Maria de Moraes Barros. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **O Desenvolvimento da personalidade**. Trad. Frei Valdemar de Amaral. Petrópolis: Vozes, 1986. (Obras completas de C. G. Jung; v.17)

JUNG, G. C.; WILHEILM, R. **O segredo da flor de ouro:** um livro de vida chinês. Trad. Dora Ferreira da Silva e Maria Luiza Appy. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PINTO, Beatriz Sampaio. **Iniciação aos objetos sagrados:** os talismãs no percurso de Amelié Poulain. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia.** Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

TARKOVISKI, Andrei. **Esculpir o Tempo.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WUO, Ana Elvira (org.). **Disfunções líricas na escola**. Campinas,SP: Papel Social, 2012.

Anexo I
ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1 Foto na praia (acervo pessoal) 01

Figura 2 Chihiro dorme em dragão circular 03

Figura 3 Imagem da animação *A viagem de Chihiro*
A entrada no túnel 09

Figura 4 Imagem da animação *A viagem de Chihiro*
O roubo do nome 25

Figura 5 Dragão túnel 79

Figura 6 Desenhos (s/d) 81

Figura 7 Livro dos monstros 91

Figura 8 Criação com massinha 93

Figura 9 Criações com guache e massinha 95

Figura 10 Criações sobre a baleia e a Barbie sereia 97

Figura 11 Representações para a baleia e a Barbie sereia 99

Figura 12 Personagens da história do dragão e da girafa 105

Figura 13 Criação em massinha- Minúsculos 107

Figura 14 Livro inspirado no filme *O segredo de Eleonor* 109

Figura 16 Livro inspirado no filme *O segredo de Eleonor* 115

Figura 17 Desenho de criança (autorretrato) 117

Figura 18 Personagens e criação em tecido sobre As aventuras de dinossauros e fadas
..... 119

Figura 19 Fotos do acervo pessoal 121

Figura 20 Imagem da animação *A viagem de Chihiro*
Rememoração 123

Figura 21 Criação sobre A morte 131

Anexo II
FICHAS TÉCNICAS DAS ANIMAÇÕES UTILIZADAS

A viagem de Chihiro
Título original: *Spirited Away*
Gênero: Animação
Duração: 125 min.
Ano: 2002
País: Japão
Direção: Hayao Miyazaki
Roteiro: Hayao Miyazaki

Coraline e o mundo secreto
Título original: *Coraline*
Gênero: Animação
Duração: 102 min.
Ano: 2008
País: EUA
Direção: Henry Selick
Roteiro: Henry Selick sobre o livro de Neil Gaiman

Minúsculos (série de televisão disponível em www.youtube.com.br)
Título original: *Minuscule*
Gênero: Animação
Duração: 78 episódios
Ano: 2006
País: França
Direção: Helène Giraud e Thomas Szabo
Roteiro: Helène Giraud e Thomas Szabo

O segredo de Eleonor
Título original: *Kérity, la Maison des Contes*
Gênero: Animação
Duração: 75 min.
Ano: 2009
País: França
Direção: Dominique Monfery
Roteiro: Anik Leray, Alexandre Reverend, Murielle Canta

Príncipes e Princesas
Título original: *Princes et Princesses*
Gênero: Animação
Duração: 70 min.
Ano: 1999
País: França

Direção: Michel Ocelot
Roteiro: Michel Ocelot

Anexo III

Prefeitura Municipal de Campinas.
Secretaria Municipal de Educação.
EMEI Campo Belo, 2011.
Professora: **Nádia Massagardi do Rego**

PLANO DE TRABALHO
"Pedagogia da Imagem"

❖ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

O projeto de Pedagogia da Imagem tem o intuito de ser um caminho de trabalho com a linguagem audiovisual dentro da escola, uma vez que essa tem se expandindo gradativamente e hoje já faz parte do cotidiano da maioria das famílias. A proposta de trabalho é inspirada no curso de mesmo nome oferecido pelo Museu da Imagem e do Som de Campinas e oferecido às professoras da rede municipal de Campinas por uma parceria com a SME[43]:

> O objetivo geral da Pedagogia da Imagem é promover a apropriação da linguagem audiovisual, de maneira crítica e dialógica, pelo cidadão. Essa apropriação é entendida, aqui, como o desenvolvimento de proficiências comunicativas que habilitem o sujeito a projetar-se como produtor cultural que domina os elementos de composição da linguagem audiovisual e os emprega criativamente, para expressão de sua subjetividade e visão de mundo, ampliando seus hábitos para além do consumo dos produtos da indústria cultural. (http://pedagogiadaimagem.sites.uol.com.br/)

Desse modo, o intuito é fazer um processo reflexivo em relação à imagem, aguçando a percepção das crianças sobre as impressões que elas têm das imagens como expectadoras e estimulando uma relação cada vez mais íntima com essa linguagem que as torne também produtoras. É importante que se promova nas crianças o desenvolvimento de um olhar crítico e analítico para o que assistem, mas também um olhar criativo. Além de promover o questionamento sobre o conteúdo das imagens transmitidos através do cinema[44], deve haver um trabalho de apreciação do cinema como obra de arte, como um estímulo no desenvolvimento da sensibilidade e do senso estético das crianças.

> O movimento do carrossel é aquele que conduz a criança para o mais alto dos vôos e traz de volta à terra num movimento cíclico e infinito. A experiência do cinema na infância tem essa mobilidade de se atribuir significados em diversas etapas de seu desenvolvimento cognitivo. (…) Algumas experiências somente se

43. O curso de 120 horas foi concluído em dezembro de 2010 pela autora deste projeto.
44. A palavra "cinema" é utilizada no texto referindo-se à experiência com a linguagem audiovisual através de filmes e animações que se tem acesso tanto através de salas de exibição, quanto em televisores.

> darão na escola e por isso faz-se tão necessária uma escolha minuciosa daquilo que projetaremos para os pequenos. Não urgentemente precisará de um significado imediato para determinado plano, mas o estímulo do gosto, a percepção de todos os sentidos que as imagens podem transmitir que resvalam os olhos e alcançam o olfato, o paladar ou a espinha" (BAHIA apud FRESQUET, 2009, p. 168).

Faz parte da reflexão sobre a relação das crianças com cinema a escolha criteriosa do material a ser oferecido para elas. O intuito não é apenas questionar o tipo de filmes a que assistem nos ambientes familiares, mas oferecer possibilidades de que as crianças vivam novas experiências através da imagem com a exibição de filmes que comumente não se tem acesso no circuito comercial.

Levando-se em consideração a importância que as histórias encantadas e fantásticas têm para as crianças pequenas, que transitam com mais facilidade entre as narrativas metafóricas que entre as literais, imersas em um universo imaginativo e simbólico muito rico, a escolha do material a ser apresentado às crianças deverá privilegiar os contos de fadas.

Esse tipo de narrativa está presente na sociedade há tempos e fez parte da educação de muitas gerações. Antigamente, quando a sociedade vivia inserida predominantemente em uma cultura oral, era comum que tais histórias fossem contadas com um propósito de transmitir alguns valores que contribuíssem para a educação das crianças. Com o progressivo letramento da sociedade, os contos passaram a ser registrados em livros. Atualmente, apesar de a escrita ainda ter papel fundamental na sociedade, com o desenvolvimento gradativo dos meios de comunicação, a televisão passou a ser a grande contadora de histórias e transmissora de valores. Apesar de grandes mudanças observadas na sociedade no decorrer do tempo, é comum que elementos presentes nos relatos orais dos antigos se mantenham em narrativas vistas no cinema, garantindo que alguns valores importantes se perpetuem ao longo dos tempos. Os temas míticos e contos de fadas adquiriram outras "roupagens" e agora aparecem em filmes[45] e animações, garantindo que esses se mantenham presentes para as gerações atuais.

Fará parte do trabalho, estabelecer alguns paralelos entre as narrativas presentes nos filmes e algumas histórias de livros, em busca de aproximações e diferenciações dos enredos, possibilitando que as crianças possam estabelecer comparações e enriquecer o repertório de histórias que deverão contribuir no momento de criação.

- **OBJETIVOS:**

Além de trazer uma reflexão sobre qual a relação que se estabelece com a imagem como espectador, o trabalho tem como intuito aproximar a relação das crianças com

45. *"A relação do filme com a linguagem não é uma relação funcional ou uma relação parecida com, mas filme e linguagem/oralidade unem-se num universo em que pessoas e histórias compõe um mundo significativo"* (ALMEIDA, 2004, p. 11).

produções audiovisuais a ponto de verem-se como possíveis produtoras. O projeto deverá possibilitar:

-Ampliação do repertório cultural das crianças;

-Contato com filmes que possam provocar experiências sensíveis ao promover estranhamento nas crianças;

- Troca de impressões e sensações em relação aos filmes, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral;

- Apreciação de filmes: aprender uma leitura criativa e não apenas analítica e crítica em relação aos conteúdos;

- Relacionar diferentes filmes (tecer laços);

- Perceber diferenças e semelhanças entre o enredo dos filmes e as narrativas dos contos de fada;

- Reflexão sobre a condição de ser um expectador;

- Que as crianças se apropriem da linguagem audiovisual e se percebam como potenciais produtoras;

- A experiência de criação e produção de um filme de animação com as crianças.

❖ **JUSTIFICATIVA:**

O projeto tem como intuito levar às crianças a uma reflexão sobre a relação com a imagem como espectadoras e também como produtoras, reconhecendo a produção audiovisual como uma possibilidade legítima de produção cultural das crianças.

O início do trabalho deve possibilitar às crianças que entrem em contato com algumas animações pouco acessíveis no circuito comercial de cinema, com olhar atento para trama, composição, cores e possíveis olhares para as imagens contidas nos filmes. Fará parte desse processo além da exibição dos mesmos, a reflexão sobre eles, seja através de conversas, desenhos, ou outras manifestações das crianças. Algumas animações não serão exibidas integralmente, provocando as crianças para imaginem possibilidades de enredos para as narrativas.

Nesse processo de relação com os filmes, o livro *Volta ao mundo em 52 histórias*[46] será utilizado para aproximar o conteúdo destes às histórias dos contos de fadas de diferentes países. Desse modo, além de poder estabelecer comparações e aproximações entre as histórias, essa experiência ajudará a ampliação do repertório das crianças, que deverão se utilizar de tais referências para criação posterior. Outros livros de literatura infantil poderão ser utilizados de acordo com as temáticas trabalhadas a cada encontro e o envolvimento de cada turma com as imagens.

A cada experiência com a imagem através do filme ou das histórias, as crianças terão oportunidade de realizar produções criativas individuais que deverão subsidiar a

46. PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

produção coletiva posterior. Materiais como argila, massinha, papel, câmera fotográfica, entre outros serão oferecidos para que elas escolham a forma de se expressarem.

A partir da metade do projeto o grupo de crianças deverá elaborar uma história para produção de um vídeo. Para a produção do mesmo serão apresentas às crianças técnicas com massinha, desenho, encenação, entre outras, para que possam escolher dentre as possibilidades e optar por aquela que considerarem mais adequada na transmissão da história criada.

Através do desenvolvimento do projeto intenciona-se apurar o olhar das crianças sobre a relação com a imagem além de possibilitar que se reconheçam como produtoras de imagem, valorizando assim a produção cultural da infância.

❖ BIBLIOGRAFIA DE SUPORTE:

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons:** a nova cultura oral -3ª.ed.- São Paulo: Cortez, 2004.

BERGALA, Alain. **A hipótese- cinema**. Tradução: Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de janeiro: Booklink; CINEAD- LISE- FE/ UFRJ: 2008. (Coleção Cinema e Educação)

FRESQUET, Adriana (org.)**. Aprender com experiências do cinema**. Rio de janeiro: Booklink;
CINEAD- LISE- FE/ UFRJ: 2009.

FRESQUET, Adriana e XAVIER, Márcia (org.)**. Novas imagens do desaprender**. Rio de janeiro: Booklink; CINEAD- LISE- FE/ UFRJ: 2008.

GOBBI, Márcia A. *Ver com olhos livres; Arte e educação na primeira infância*. In: FARIA, A. L. G. **O coletivo infantil em creches e pré- escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

❖ FILMOGRAFIA:

Como as turmas a serem atendidas têm como característica o fato de serem compostas por crianças bastante pequenas, o trabalho deverá ser desenvolvido utilizando-se principalmente curtas metragens. No início, para que as crianças se sintam a vontade, os curtas utilizados terão personagens e enredos já conhecidos por elas presentes no DVD *Seleção de curtas clássicos* da Walt Disney. Em seguida será utilizado o DVD *Pixar- Shot films* em que se vê personagens familiares, mas novas histórias. Ao longo do projeto, a medida em que as crianças estiverem mais a vontade com a proposta, serão apresentados vídeos com personagens e histórias totalmente desconhecidos pelas crianças como *Príncipes e Princesas*, *A mansão dos pequenos cubos*, *Maria flor*, entre outros. Ao final do projeto, dependendo da receptividade das crianças e amadurecimento do grupo poderá ser

exibido um longa metragem do diretor Hayao Miyasaki como *A Viagem de Chihiro* ou *O Castelo Animado*.

- **PÚBLICO ALVO:**

Crianças de três turmas de Agrupamento III, com idades entre 3 e 5 anos e 11 meses.

- **RECURSOS FÍSICOS, MATERIAIS E FINANCEIROS:**

Os recursos físicos: sala para exposição de vídeos e produção de vídeo (sala de aula).

A escola possui todos os materiais necessários: computador, televisor e aparelho de DVD, filmes diversos de animação, câmera filmadora, massinha, papéis, canetas, giz, tintas. Recursos financeiros: não serão necessários.

- **CRONOGRAMA:**

O projeto deverá ser desenvolvido ao longo do ano letivo de 2011, contemplando as três turmas que frequentam a instituição no período da manhã, sendo que o trabalho será desenvolvido com uma turma por trimestre. Sendo assim:

- Primeiro trimestre (fev., março, abril, maio): Turma C
- Segundo trimestre (jun., jul., ago., set.): Turma A
- Terceiro trimestre (set., out., nov., dez.): Turma B

- **DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL AO LONGO DA SEMANA:**

O projeto será desenvolvido com as turmas às terças e quintas pela manhã das 9h20 às 11h. O tempo de trabalho com as turmas será organizado de modo a respeitar a rotina delas, garantindo que as crianças possam ter o tempo de brincadeira e refeição garantidos. O trabalho será desenvolvimento em parceria com as professoras das turmas, que deverão utilizar-se do projeto em seus planejamentos de atividades. A presença de duas profissionais na atividade será fundamental para seu sucesso.

Outras 4 horas de atividade serão destinadas ao trabalho de preparação de materiais para as crianças: edição de vídeo, preparação de atividades, seleção de filmes e deverão ser cumpridas na Unidade Educacional.

No total, serão destinadas ao projeto 9 horas/aula semanais.

- **LOCAL DE REALIZAÇÃO:**

EMEI CAMPO BELO- Jardim Campo Belo, Campinas- SP.

❖ **QUADRO DE HORÁRIO:**

TERÇA-FEIRA (das 9h20 às 11h)	QUARTA-FEIRA (das 8h às 12h)	QUINTA-FEIRA (das 9h20 às 11h)
Aplicação do projeto nas turmas	Preparação de materiais, edição de vídeo, organização de atividades.	Aplicação do projeto nas turmas

Anexo IV
ANIMAÇÕES PRODUZIDAS COM AS CRIANÇAS