

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



MEMÓRIA CONCEBIDA
Histórias da infância em pinturas autobiográficas

Jossélia Cortez Lourenço

Dissertação
Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pela
Profa. Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

2022

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Jossélia Cortez Lourenço, declaro que a presente dissertação / trabalho de projeto de mestrado intitulada “Memória Concebida”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

A Candidata

Lisboa, 15 de fevereiro de 2022

RESUMO

As artes visuais modernistas, a partir das suas mais variadas experiências e vertentes, abriram caminho à reflexão poética de questões cada vez mais humanas e pessoais. De acordo com essa perspectiva, este trabalho objetiva compreender a elaboração de uma poética pictórica, que tem como foco central reflexões sobre memórias de infância.

A pesquisa pretende tornar visível e registrar o que virão a ser as memórias de infância, através da educação pela arte, um movimento da arte educação que favorece a *livre expressão*.

Para fundamentar as análises, o trabalho tem como base uma pesquisa bibliográfica, abordando referências teóricas e artísticas que discutem a relação entre arte e memória, destacando-se obras de autores como: Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze, Ivan Izquierdo, Ecléa Bosi, Wassily Kandinsky, entre outros.

Tais conceitos convergiram com a prática através da aplicação do projeto de arte vivência “Sabiá”, realizado durante a pandemia da Covid-19, com crianças de Portugal, Brasil e República Dominicana.

Desse modo, a pesquisa propõe revelar aspectos da visão artística que ocorrem durante o processo de criação, estabelecendo uma relação entre os pensamentos e análises de base teórica e a prática artística, evidenciando a memória da infância e a *livre expressão* como matérias-primas principais da poética investigada.

Palavras-chave: Memória; Infância; Arte; Educação; Livre Expressão;

ABSTRACT

The modernist visual arts, from their most varied experiences and aspects, opened the way to the poetic reflection of increasingly human and personal issues. According to this perspective, this work aims to understand the elaboration of a pictorial poetics, which has as its central focus reflections on childhood memories.

The research intends to make visible and record what childhood memories will become, through education through art, a movement of art education that favors free expression.

To support the analysis the work is based on a bibliographical research, approaching theoretical and artistic references that discuss the relationship between art and memory, highlighting works by authors such as: Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze, Ivan Izquierdo , Ecléa Bosi, Wassily Kandinsky, among others.

Such concepts converged with practice through the application of the “Sabiá” experience art project, carried out during the Covid-19 pandemic, with children from Portugal, Brazil and the Dominican Republic.

In this way the research proposes to reveal aspects of the artistic vision that occur during the creation process, establishing a relationship between theoretical-based thoughts and analyzes and artistic practice, highlighting childhood memory and free expression as the main raw materials of art. investigated poetics.

Keywords: Memory; Childhood; Art; Education; Free Expression;

AGRADECIMENTOS

A Deus, O pintor da minha história;

Ao meu esposo Jonas, pelo amor, pela parceria nas artes e na vida, pelo incentivo aos sonhos e cumplicidade para realizá-los;

Aos meus filhos, minhas primeiras inspirações;

Aos meus pais e irmãos, pela infância poética;

Aos professores e escritores clássicos e contemporâneos que me ajudaram a ampliar o pensamento acerca do mundo;

Às centenas de crianças que passaram pelas vivências no projeto “Sabiá”.

Às amigas Wanessa Andrade, Samira Elias nas correções e ajustes.

Às amigas Stella Menezes, Verônica Patinho, Nadia Lopes e Noemia Cunha, nas interseções e incentivos.

À professora Dra. Ana Sousa pelas orientações acadêmicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. A memória.....	6
1.1 A memória em seus principais aspetos.....	6
1.2 A memória e os ciclos da vida.....	9
1.3 Memória de infância.....	13
2. Memória na Arte.....	17
2.1 A memória e suas dimensões na arte.....	17
2.2 Memórias de infância como expressão artística.....	22
3. Arte educação e desenvolvimento da infância.....	27
3.1 Educação pela arte.....	27
4. Elementos mediadores.....	35
4.1 O conto.....	35
4.2 A pintura.....	38
5. O Projeto “Sabiá”.....	43
5.1 Delineamento do Projeto.....	43
5.2 Experiencias Vivenciadas.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
BIBLIOGRAFIA.....	55

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1: Menos-valia (leilão), Rennó 2010, fotografias e objetos.

Figura 2: *Autel De Lycée Chases*

Figura 3: Sun God Vase, Niki de Saint-Phalle 2001 - 2003, escultura em resina.

Figura 4: Meninos brincando, Portinari 1955, óleo sobre tela.

Figura 5: O nascimento, Chagall 1915, óleo sobre tela.

Figura 6: Estudo de Cores: Quadrados com Anéis Concêntricos, 1913.

Figura 7: Diário Paul Klee, 1920.

Figura 8: Aplicação do projeto - grupo Portugal, 2021.

Figura 9: Pintura David, grupo Brasil, 2021.

Figura 10: Aplicação do projeto - República Dominicana, 2021.

Figura 11: Aplicação do projeto - grupo Portugal, 2021.

Figura 12: Aplicação do projeto - grupo Brasil, 2021.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Projeto Sabiá - Origem

Gráfico 2: Memórias da Infância

Gráfico 3: Memória, segundo Le Goff

Gráfico 4: Memória, segundo Walter Benjamin

Gráfico 5: Ciclo da Vida

Gráfico 6: Memória da Infância segundo seus autores

Gráfico 7: Memória da Arte

Gráfico 8: Memórias de infância como expressão artística

Gráfico 9: Educação pela Arte - Herbert Read

Gráfico 10: Educação pela Arte - Herbert Read

Gráfico 11: Teorias / base teórica para o ensino de arte

Gráfico 12: O Conto

Gráfico 13: Palavras expressas pelas crianças do projeto Sabiá

Gráfico 14: Processos de Expressão do Projeto Sabiá

INTRODUÇÃO

Em 2010, como artista visual, iniciei um trabalho pictórico de documentação da poética da infância, a observar e transformar em pinturas, cenas simples do quotidiano das crianças. Concomitante a esta pesquisa, desenvolvi, em meu ateliê, um espaço com didáticas que se aproximavam das teorias pedagógicas da *livre expressão*, para que as crianças vivenciassem atividades artísticas com um olhar mais sensível e criativo através da arte.

Em busca de trabalhar novas abordagens ao imaginário infantil dentro da poética das memórias de infância, ampliei o projeto para que pudesse alcançar uma maior diversidade de crianças e em vários contextos sociais, desde crianças em situação de rua até alunos de escolas da rede privada, no Brasil, nomeadamente no estado da Paraíba, e na África, nomeadamente em Guiné-Bissau e Bafatá.

As atividades desenvolvidas propiciaram experiências em que as crianças se tornaram autoras, exercendo a poesia com a palavra, com objetos, com o corpo, a pensar metaforicamente e a expressar a sua visão do mundo, as suas histórias, utilizando muitas linguagens criadas e recriadas na cultura na qual estavam inseridas.

As crianças fazem poesia, mas infelizmente, lembra-nos Drummond em sua crónica: “[...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (Andrade, 1976, p. 593). Por fim, no ateliê tal habilidade pode ser acolhida e estimulada.

Em março de 2020, a pandemia da Covid-19 chegou a Portugal e iniciou o primeiro confinamento. O mundo fechou-se e expandiu-se ao mesmo tempo. Empresas disponibilizaram os seus produtos de forma generosa, museus permitiram acesso virtual a todos, plataformas de comunicação por

vídeo e muitos avanços tecnológicos surgiram para melhorar a comunicação no teletrabalho, na economia e na educação. Mas tantas mudanças também causaram *stress*, conflitos, ansiedade e insegurança.

Após meses em confinamento, a forma de enxergar o mundo havia mudado, a forma de enxergar o outro também havia mudado, assim como a forma de analisar, de refletir, sentir, julgar. A vulnerabilidade da vida na crise epidemiológica que assolou o mundo, exigiu de nós, educadores, um olhar sensível para esse espaço-tempo de confinamento social. As crianças nas aulas *online*, simultaneamente, todos conectados a computadores. Modificaram-se as aplicações das metodologias como haviam sido planeadas, com intervenções presenciais em espaços fechados, gerando objetivos mais amplos e de longo alcance.

A ideia fundamental do projeto manteve-se e fortaleceu-se, tornando-se mais específica a uma situação factual e relevante. As mudanças ocorreram em muitas perspectivas, que se refletiram nas infâncias e que necessitam ser estudadas e registadas através do prisma da arte educação. As histórias que as crianças tinham para contar, as narrativas de diferentes pontos de vista, o olhar de cada uma sobre os seus conflitos precisava de ganhar voz e, através da *livre expressão*, seria possível materializar estas memórias da infância.

Com isso a pesquisa direciona o olhar na busca por autores que trouxessem reflexões acerca da memória de infância, da sua construção e da expressão poética pictórica genuinamente constituída na e pela infância.

As palavras do filósofo Bachelard, em seu livro “O direito de sonhar”, revelam não somente a força da imagem poética, mas também da imagem pictórica, quando afirma que uma única pintura põe-se a falar interminavelmente. “As cores tornam-se palavras. Quem ama a pintura bem sabe que a pintura é uma fonte de palavras, uma fonte de poemas.” (Bachelard, 1994). De algum modo, a pintura imagina, fantasia o que diz a memória de infância, aquilo que está oculto por trás de toda a cor, aquilo que o olho não alcança.

O interesse em desenvolver a pesquisa surgiu da necessidade de estabelecer relações entre uma aproximação teórica com o tema memórias da infância e educação pela arte, através de um estudo bibliográfico e do

processo de criação desenvolvido em torno da aplicação de um projeto autoral de arte vivência, intitulado “Sabiá”.

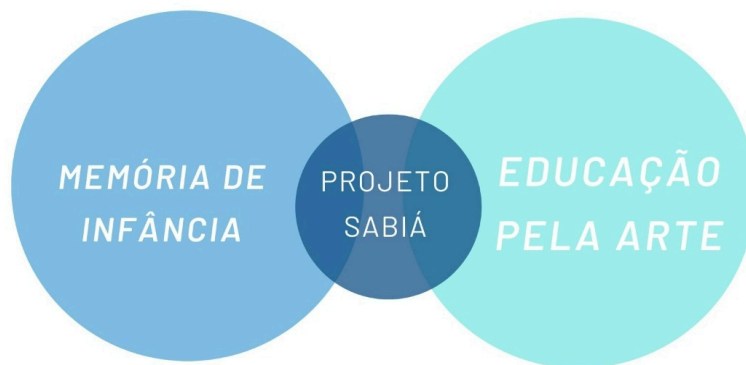
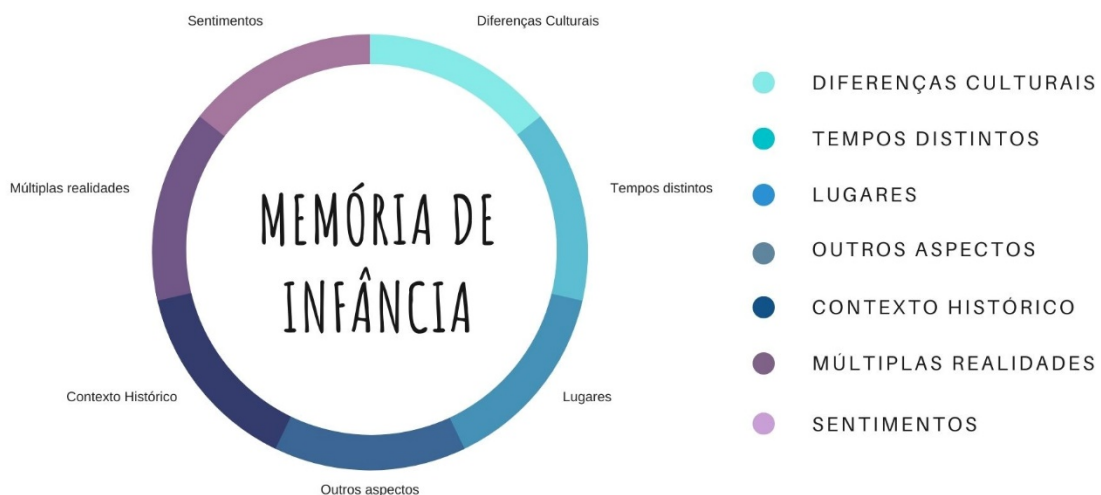


Gráfico 1

Tomando a memória de infância como tema central na minha trajetória artística, continuar a discorrer sobre o objeto implica observar aspectos mais minuciosos, considerar as diferenças culturais, os tempos distintos, os lugares, os sentimentos, os contextos históricos, e perceber as múltiplas realidades.

Gráfico 2



A pesquisa como um todo é entrelaçada por referências que conduzem a reflexões a respeito da memória, da infância e da arte como um modo próprio de fazer poesia através da imagem pictórica. Discutem-se e

apresentam-se reflexões sobre como as memórias de infância e a imagem podem ser propulsoras de sensações e sentimentos. Elementos que constituem-se como traços culturais, usos, costumes de um tempo, onde tudo vai sendo redesenhado, e que fundamentam a construção poética do resultado da experiência com as crianças.

O trabalho reflete sobre os pensamentos filosóficos de Gaston Bachelard (1884-1962), artísticos de Marc Chagall (1887-1985), educacionais de Herbert Read (1893-1968), buscando dialogar com os elementos intrínsecos que compõem conceitos sobre arte, arte educação, memória e infância. Desse modo, o trabalho mergulha numa bibliografia em áreas multidisciplinares, no âmbito das artes, filosofia, história e educação, que servem de fundamento para as concepções apresentadas.

O primeiro capítulo apresenta a memória, buscando defini-la a partir de aspetos humanos, sociais e culturais, fundamentais para a compreensão desse fenómeno que é essencial à vida humana. Assim, discute-se como a memória se constitui ao longo das fases da vida e como a infância se destaca na nossa vida adulta através dos vestígios resgatados pela memória.

No capítulo seguinte, fala-se sobre a memória e sua presença na arte, investigando possibilidades de abordagem desse fenómeno nas mais variadas vertentes artísticas, mais especificamente a memória de infância e a sua relação com a pintura, que reforça a perspectiva de como a arte está ligada à vida, à concepção de mundo via lembranças e memórias, destacando pensamentos de artistas que fundamentaram os seus trabalhos nas memórias da infância.

O terceiro capítulo discorre sobre o movimento da arte educação frente a pensamentos de teóricos como Herbert Read e Viktor Lowenfeld (1903-1960), que sugerem a educação centrada na criança, o respeito pela sua identidade e a prática da *livre expressão*.

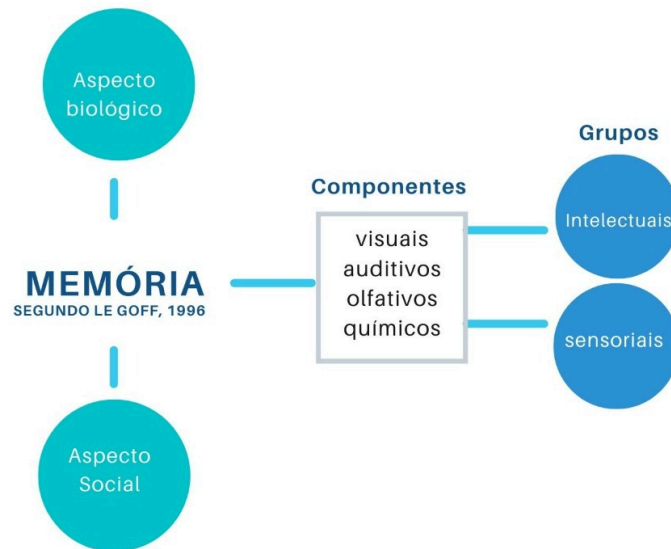
No último capítulo, é apresentado o projeto “Sabiá”, em forma de relato. As vivências no ateliê virtual e presencial com as crianças, um registo da memória sendo construída, no tempo presente, num texto contornado por elucidacões poéticas e intelectuais de Gaston Bachelard, Wassily Kandinsky

(1866-1944) e Paul Klee (1879-1940), a consumir esta investigação, ultrapassando o espaço/tempo, a memória, a poética.

Metodologicamente, esta dissertação assenta numa abordagem qualitativa, que recorre a textos e imagens, e ainda ao processo de investigação-ação, enquanto produção em artes, cognitiva e emocional-expressiva humana. Corresponde também a uma pesquisa de natureza interpretativa de cariz *artográfico*, na medida em que é conduzida e executada por uma investigadora que, simultaneamente, desempenha a função de professora e artista na própria investigação, utilizando como objetos de estudo as produções pictóricas, performáticas e imagéticas desenvolvidas.

Neste sentido, materializada através da criação de uma ambiência para a *livre expressão* (presencial e virtual), esta investigação busca registrar as memórias do tempo presente, a memória de infância revelada pelas próprias crianças, em pinturas autobiográficas. Especificamente, pretende identificar aspetos do desenvolvimento das capacidades de criar, imaginar, ordenar, dar sentido às vivências, emoções e sentimentos, que em conjunto atuaram, de forma significativa, para o desenvolvimento pessoal.

1. A

**memória**

A memória dispõe de inúmeras possibilidades de conteúdos e formas de compreender o mundo, sendo fundamental para a constituição de um indivíduo e possuindo aspectos que podem abrir caminhos para uma nova visão e entendimento sobre a vida.

A memória de infância funciona como uma caixinha de guardados de uma viagem contínua, que ao longo da caminhada adquirimos e largamos vestígios de nós mesmos, interferindo nas paisagens interiores formadas a partir das lembranças, do sonho, do devaneio, da imaginação, dando vida própria e ritmo espontâneo para virar poesia silenciosa, tocando a alma através das cores.

Considerando estas perspectivas, este capítulo vem apontar as dimensões da memória em seus aspectos humanos, sociais e culturais.

1.1 A memória em seus principais aspectos

A palavra memória, de origem latina, deriva de *menor* e *oris*, e significa “o que lembra”, ligando-se, assim, ao passado, ao já vivido. Na esfera individual, a memória é a capacidade de um conjunto de funções psíquicas que possibilitam conservar certas informações, “graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1996, p.423).

A memória é uma função cognitiva complexa que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo a partir das relações entre aspetos biológicos e sociais, formada por diferentes componentes: visuais, auditivos, olfativos, químicos, entre outras. Basicamente essas componentes são classificadas em dois grupos: a intelectual, localizada na mente e que funciona como um baú, uma caixa em que guardamos documentos, lá registramos e não nos

Gráfico 3

esquecemos de informações fundamentais como andar de bicicleta, os números de NIF, senhas, o caminho de casa, o rosto de alguém; e a sensorial, localizada no corpo, que é ativada quando a matéria vai ao encontro do sentido, favorecendo a integração da ação presente com as suas memórias, por exemplo quando se sente um cheiro, vemos uma cena, ao ouvir uma música, involuntariamente essa memória é ativada e imagens guardadas e esquecidas vão sendo lembradas. A infância que parecia tão distante aproxima-se, a alma transporta-se no tempo e se faz presente num lugar, trazendo com ela diferentes sentimentos e emoções. É impossível conceber qualquer atividade, seja ela mental, motora ou afetiva sem o papel ativo da memória. “A mente agrupa as informações intelectuais e mesmo em suas manifestações mais abstratas, não é separada do corpo, mas sim nascida dele e moldada por ele” (Capra, p. 79). Sendo assim possível e natural trazer a memória muitas imagens após um estímulo externo.

Por outra perspectiva, entendendo a memória sob um ponto de vista mais filosófico e cultural, Walter Benjamin, em “Infância em Berlim por volta de 1900” (1987), diz que o passado, em um adulto, prepara seu presente ao

mesmo tempo em que expande fronteiras, já que não importa ao narrador aquilo que se viveu, mas o que atribui significado a essa rememoração. Desse modo, “passado” é fonte e agente de formação e transformação do sujeito. Passado e presente coexistem, não se separam e são dimensões ativas, incompletas e cíclicas, que se complementam entre si na cultura e nas suas expressões percebidas, criticadas e assimiladas ou não.

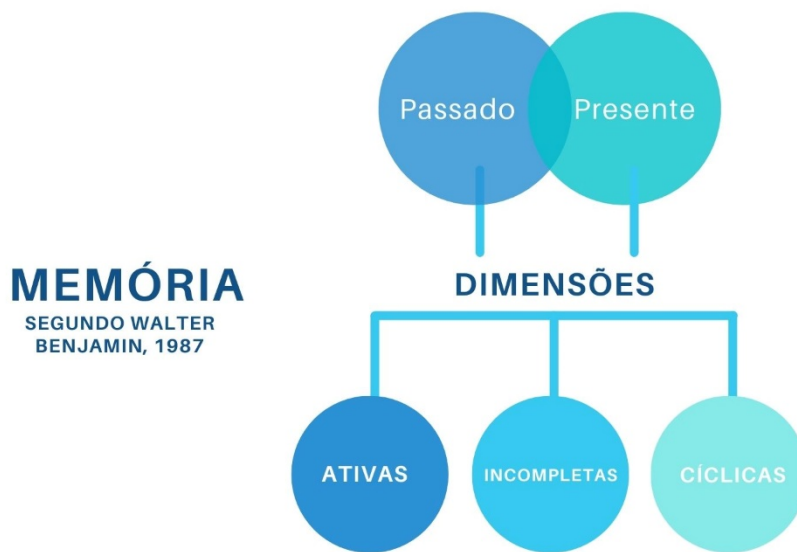


Gráfico 4

Neste aspeto, a memória pode ser compreendida como um tempo vivo, em movimento, e sempre vinculado ao presente e ao que nos compõe como sujeito. A memória constrói sua história à medida que vive em nós e em nossa relação social e cultural com os outros, surgindo significados diversos construídos por cada um, ainda que o contexto seja o mesmo. Essa história é formada por um conjunto de diferentes temporalidades, onde passado e presente não apagam um ao outro. O que tem significação e duração no tempo histórico, não é representado por uma linha homogênea e linear, uma vez que experiências vividas em diferentes tempos se desenvolvem de um modo ilógico, dúbio e palpável.

Mas, ainda que desorganizada, sem a memória, não haveria estudo, nem conhecimento, muito menos razão. A sociedade caminharia desnordeada, sem conhecer seu passado, sem referências em seu presente e sem perspectiva de futuro. A memória dá continuidade ao roteiro da nossa história de vida, ajuda o ser humano a definir o seu lugar no mundo. A memória coletiva, seja ela construída por grupos sociais ou por toda uma sociedade, desperta nas pessoas a sensação de pertencimento por terem vivido os mesmos momentos históricos. Com ela, a civilização acumulou ciência e refletiu seu sentido e finalidade.

1.2 A memória e os ciclos da vida

A memória é composta por momentos e fases em que cada etapa tem uma importância significativa. Tais fases são marcadas por descobertas, desafios, emoções, sentimentos e aprendizados entre inúmeras outras experiências que a vida pode proporcionar. Tudo que somos são fragmentos de nossas experiências re-significadas ao longo da trajetória que nos constitui como sujeito. Izquierdo (2006) fala que somos aquilo que recordamos e também o que decidimos esquecer, e esse esquecimento se constitui em um processo ativo, uma prática da memória, que vem de alguma questão psicoafetiva.

De acordo com o autor, a memória está presente na nossa construção enquanto seres humanos, inserida em todas as atividades, o que evidencia sua importância na construção das etapas da vida. Tão importante que nos faz querer reter esses momentos, arquivar um instante da vida, como se pudesse segurá-lo para não escapar, criando a própria caixa dos guardados, um memorial particular. Cartas, bilhetinhos, fotos, entradas de cinema, guardanapos de papel, momentos guardados, emoções vivas, prontas para serem rememoradas, trazendo com elas fragmentos esquecidos no íntimo, no mais profundo da alma. A escritora literária Maria Antônia de Oliveira, em seu livro “Seriguelas”, coloca a vida como sendo composta por fragmentos de memórias que vão sendo recolhidos ao longo de uma caminhada. “A vida se

retrata no tempo formando um vitral, de desenho sempre incompleto, de cores variadas, brilhantes, quando passa o sol. Pedradas ao acaso acontecem de partir pedaços ficando buracos. Os cacos se perdem por aí. Às vezes encontro cacos de vida que foram meus, que foram vivos. Examino-os atentamente tentando lembrar de que resto faziam parte. Já achei caco pequeno e amarelinho que ressuscitou de mentira, um velho amigo. Achei outro pontudo e azul, que trouxe em nuvens um beijo antigo. Houve um caco vermelho que me fez chorar, sem que eu lembrasse de onde me pertencia” (Oliveira, 2006, p.14). Esses cacos de memória, pedaços de nós mesmos, momentos da vida constroem, também, a nossa própria identidade. Os fragmentos reunidos constituem uma parte desse “eu” retaliado pelo tempo. Ajuntar as alegorias, sintetizar os emblemas que compõem esse ser em pedaços, relembra-lo quando tinha outro contorno, outro tamanho, outra idade, outro espectro, outros sonhos, contribui para dar perfil a esse universo identitário.

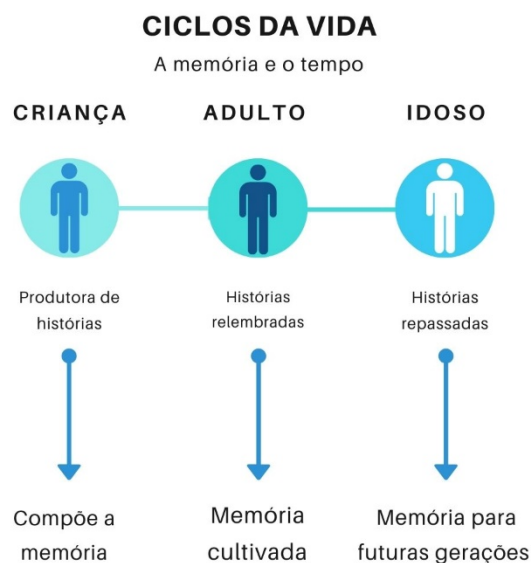


Gráfico 5

É por meio desses fragmentos que o passado é recontado e perpetuado, que nossas reflexões, nossas descobertas filosóficas se fundamentam: “a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações”

(Bosi, 1979. p. 09). Estando no presente, o passado volta para transformar em imagens a mensagem a ser pintada, junto à emoção e às sensações que permaneceram vivas ou que ganham um novo significado no hoje. É pela memória que recriamos o presente, reconstruído pelos momentos bons e ruins já passados, mas nos refugiamos em imagens de tempos de alegria e bem estar, como num lugar secreto em que podemos nos abrigar.

O adulto cultiva a memória para que as histórias que viveu não sejam esquecidas; o idoso repassa essas histórias para que a memória ultrapasse gerações; enquanto a criança é produtora dessas histórias, ela é destemida, desbravadora, ousa, se aventura sem se preocupar com riscos, imaginando e transformando o simples viver numa surpreendente viagem. No universo da criança o subir numa árvore se transforma numa grande expedição, uma folha de papel vira um foguete espacial, uma toalha amarrada no pescoço transforma-o em um super-herói. Quando desenha, molda, pinta ou faz uma colagem, a criança está criando e isso lhe permite sonhar e divagar, traduzindo o mundo real numa visão pessoal livre.

Nessa direção, Benjamin diz que “Ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras” (Benjamin, 2009, p.92). Ou seja, a criança cria sua cultura, sua história, suas imagens que irão compor sua memória ao longo de sua vida e nisso reside sua singularidade.

Entendendo que a infância é esse momento de investigação, exploração e descoberta da vida em todos os seus sentidos, a memória construída nessa fase se constitui como base e estrutura fundamental para as demais etapas da vida. Para Bachelard, a infância é um estágio da vida no qual se pode conhecer a solidão e o silêncio, elementos que ajudam na descida ao fundo de nós mesmos, em “nossa vida primitiva”. Esta solidão se mostra necessária, é saudável que uma criança tenha suas horas de ócio. É na solidão que, nas brincadeiras de faz-de-conta, no pintar uma história que desenvolve-se a capacidade de abstração da criança, os papéis são levados muito a sério, com vozes, entoações e expressões a condizer com cada uma das personagens. Uma forma de desenvolver a criatividade e a

autoconfiança, organizar ideias e dar à criança espaço para resolver os seus dilemas interiores.

Buscando compreender aspetos sensíveis, subjetivos e humanos que envolvem a constituição de memórias ao longo da vida, o capítulo a seguir apresenta concepções específicas acerca da elaboração da memória na infância, entendendo-a como esse momento fundamental de consolidação da identidade.

1.3 Memória de infância

A infância é um momento de descobertas essenciais para a construção do ser humano. É na infância que iniciamos a nossa relação com o mundo. Os registros da memória nesta etapa da vida, que mais tarde resgatamos, nascem de experiências que são viabilizadas através do brincar, o movimento mais espontâneo que cada criança carrega dentro de si e que naturalmente utiliza para se apropriar da realidade.

As experiências infantis, guardadas na memória, chegam à equivalência de poesia pelas mãos de alguns. O poeta Manoel de Barros, no livro “Poeminha em língua de brincar”, onde relembra suas infâncias num de seus versos, aponta a infância como um lugar onde a poesia surge de brincadeira, e afirma: “com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”. O poeta, assim, reconhece que é na infância que a imaginação fecunda, favorecendo o fluir do pensamento, sem as prisões da vida adulta, tão pragmática.

A memória de infância é desse modo, um instrumento privilegiado para a criação, pois esta remete para o tempo em que era feliz inocentemente sem saber que o era, símbolo da inconsciência, do sonho e da felicidade. Capaz de resgatar acontecimentos que são revividos com a mesma ou superior intensidade, com poder evocativo que suscita nostalgia, saudades, capaz ainda de proporcionar um encontro do presente com o passado. Nessa perspectiva, Iberê Camargo coloca a infância como algo que faz parte de nós, quando diz que “a memória é a gaveta dos guardados [...] no andar do tempo, vão ficando as lembranças, os guardados vão se acomodando em nossas gavetas interiores” (Camargo, 1998, p.159).

As gavetas dos guardados, metáfora que representa a memória, seria uma forma de conservar a vida que não queremos perde-las, imagens poéticas criadas e organizadas para que sejam resgatadas em algum tempo, entre lembranças e novas experiências. Pela ótica de Camargo, é possível compreender que abrir as gavetas da memória significa reviver, possivelmente uma memória fabulosa, mas também de uma infância singela, pura, de flor de mato, de banho de chuva, de pés descalços, a cidadezinha

de interior, o vestidinho simples, cheiro de terra. Elementos sensoriais que podem se transformar em matéria prima para significativas proposições artísticas, através de relações, encontros, devaneios e narrativas sobre memórias de um lugar no tempo que é intocável, como os sonhos, mas que podem se tornar imortais, através de pinturas, como a infância deveria ser.

Esses elementos da infância nos acompanham por toda a vida, sendo possível revivê-los em forma de música, de poema, influenciando em nossas escolhas, no estilo de vida. Para Bachelard a infância permanece em nós, ao longo da vida, como uma faísca de ousadia. “Por alguns de seus traços, a infância dura a vida inteira. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta” (Bachelard, 1989, p. 20). Esses traços seriam o que nos reconforta, que traz beleza ao nosso olhar para o mundo adulto.

A alma humana traz marcada em si a eterna infância, oculta para outros olhos, mas viva e pronta para voar através de um devaneio, ou disfarçada nas histórias que contamos ou pintamos.

Com base nessas perspectivas, a memória remete a um núcleo de infância que permanece no indivíduo, uma infância que, embora apareça como história toda vez que a contamos, só possui uma existência real quando a iluminamos em sua existência poética.

Nas lembranças de meninice é difícil distinguir imaginação e memória, pois o domínio das imagens desejadas e imaginadas pode aflorar como verdades, mas pode também transformar-se na origem de um devaneio que nos possibilita recriar a realidade em novas imagens. Para Bachelard a imaginação criadora infante é uma função do irreal, ela é a capacidade de deformar as imagens da realidade, transformando a imagem original em algo novo, inesperado.

Em sua obra *A poética do espaço*, de 1957, ele esclarece que “a imagem poética não está sujeita a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes o inverso: como a explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa de ecos e já não vemos em que profundezas esses ecos vão repercutir e morrer.” (Bachelard, 1989, p. 2). Ou seja, as imagens são as muitas lembranças do passado ecoando no presente. Sob esse enfoque, mais uma vez vemos o passado como algo não estável, ele não recobra à

memória com as mesmas descrições, com as mesmas linhas, mas como um arcabouço de valores culturais de um indivíduo que não esquece. O presente, a memória e a imaginação brigam para que as imagens que se ligam à vida retornem com toda a força, provocando um despertar para uma nova poesia, uma nova imagem, um novo sonho.

No pensamento de Bachelard, é pela imaginação que se formam as imagens, e seu fio condutor é a poesia, ela suscita a tomada de consciência dos fenômenos que ocorrem na alma do sonhador. Reconhecer a essência da imaginação significa lançar voo no devaneio que alimenta as imagens

Memória de Infância

Segundo os autores



MANOEL DE BARROS

"Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças". É na infância que a imaginação fecunda, favorecendo o fluir do pensamento, sem as prisões da vida adulta, tão pragmática."



IBERÊ CAMARGO

"É na infância que a imaginação fecunda, favorecendo o fluir do pensamento, sem as prisões da vida adulta, tão pragmática."



BACHELARD

"A infância permanece em nós, ao longo da vida, como uma faísca de ousadia. "Por alguns de seus traços, a infância dura a vida inteira. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta."

"A imaginação criadora infante é uma função do irreal, ela é a capacidade de deformar as imagens da realidade, transformando a imagem original em algo novo, inesperado."

poéticas. Bachelard afirma que compete ao poeta "o dever de ensinar-nos a incorporar as impressões de leveza em nossa vida, a dar corpo a impressões quase sempre desprezadas" (Bachelard, 2001, p.199). Afirma ainda, que os poetas nos convencem de que todos os nossos devaneios de criança merecem ser recomeçados.

Através de uma imagem poética se desperta para um estado de infância, que pode ir mais longe do que as nossas lembranças infantis poderiam nos levar e nos convidam a conclusões novas, reinventadas. Por meio da imaginação o ser humano consegue ampliar as coisas mais imperceptíveis, envolver de poesia e se auto-afirmar enquanto ser no mundo.

Sendo assim, mais que um processo de apreensão da própria história, das experiências de identidades e subjetividades, neste trabalho, a memória

passa a ser uma possibilidade de narrar-se, projetar-se através da arte e da pintura para outras memórias, fazendo-se instrumento suscitador de imagens poéticas.

Gráfico 6

2. Memória na Arte

No estudo sobre os traços da memória na arte, os registros artísticos mostram-se com diferentes representações e objetivos, e hoje na arte contemporânea, se vê uma arte voltada para o humano, seu corpo, seu comportamento, com mais liberdade para atribuir significados pessoais às suas obras, à execução, aos materiais, até mesmo em relação à conclusão buscando diálogo com o espectador para que ela se complete.

Hoje, a arte que se relaciona à memória, é relacionada não só ao tempo, mas ao desgaste, ao acúmulo, a utilização ressignificada de documentos, de arquivos, de registros de trabalhos efêmeros, de material de feiras, de objetos e signos do cotidiano. Diferentes suportes, várias linguagens com o objetivo, dentre outros, de preservar ou mobilizar memórias em planos diversos: pessoal e coletivo, histórico e estético, cultural e artístico.

Assim, neste capítulo, a memória será abordada como matéria prima significativa para produções artísticas diversas, apresentando os artistas que se valeram dela e suas principais produções que, direta ou indiretamente, contribuíram para o entendimento da relação memória e poética artística.

2.1 A memória e suas dimensões na arte

“A arte [...] atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças”.
Deleuze (1997,p.78)

Este espaço-tempo serve de filtragem, ou de recuperação de valores quase esquecidos, podendo indicar um ponto de vista privilegiado que permite novas interpretações, valorizações, interligações, algo característico da arte que não deseja apenas comunicar, mas provocar, instigar, fomentar imagens que componham nosso próprio álbum imaginário, imagens livres de convencionalismos e categorias.

Assim, artistas recorrem as suas memórias, as memórias de outras pessoas, elaboradas nas intimidades, experiências, vivências, lembranças como referência, conceito ou matéria da arte. Abordando, entre outras, uma forma de se pensar e discutir a efemeridade de nossas vivências, de nossas histórias, de nosso corpo, de nossas relações afetivas, da nossa caminhada pela vida.

A artista brasileira Rosângela Rennó desde o fim dos anos 80 lida com a memória quotidiana. A originalidade de seu trabalho reside no fato dela se expressar, principalmente, por meio do registro da memória de outras pessoas, de fotos e álbuns de fotografias de pessoas desconhecidas ou raramente produzida por ela mesma.(Figura 1)

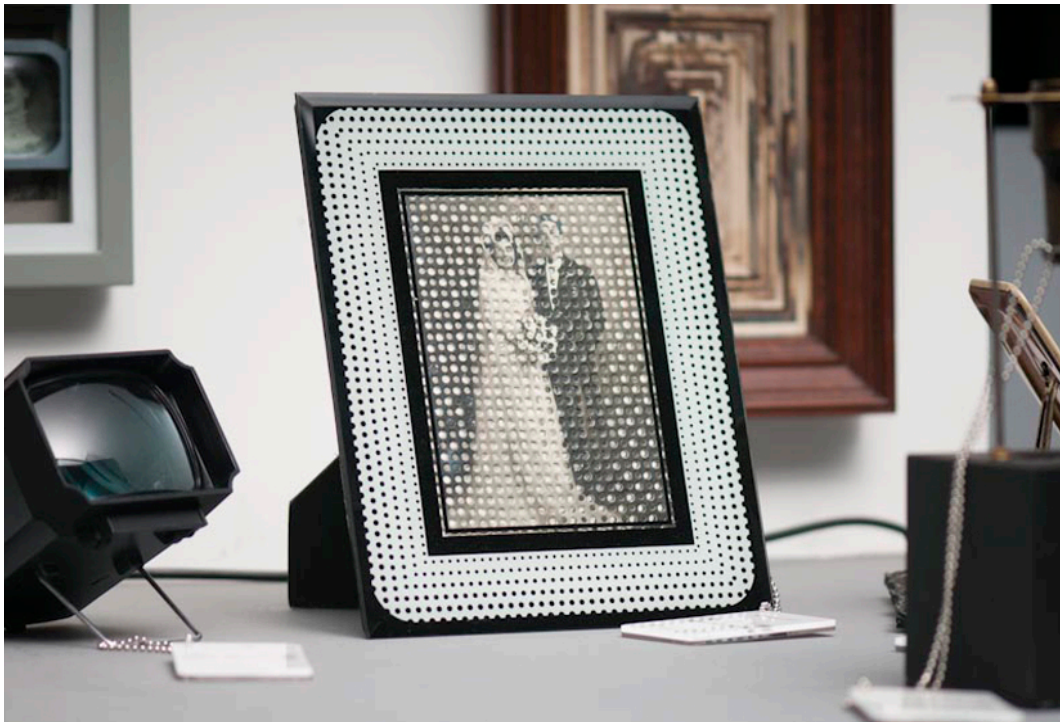


Figura 1: Menos-valia (leilão), Rennó 2010, fotografias e objetos

Fonte: <<http://www.galeriavermelho.com.br>> Acesso em 23/08/2021

A artista trabalha essas imagens, coletadas e reunidas a partir de “achados” em feiras de antiguidades, álbuns anônimos que são descartados. Entretanto, ao reunir esses achados, a artista traz outra perspectiva para a compreensão de memória. Sua obra revela uma abordagem à memória que Rennó considera o inverso do que comumente pensamos ao nos

remetermos a esse fenômeno: “Ao contrário do que muitos pensam, eu gosto da amnésia, não da memória. Eu falo das faltas, das ausências, questiono a instituição e sua dificuldade de lidar com as amnésias” (Rennó, 2013, <http://www.forumfoto.org.br/>).

Em outra direção, o pintor, escultor e fotógrafo francês Christian Boltanski deslocou-se para o domínio das memórias e da sua representação visual, entrando na sua vida pessoal, nas questões da identidade, ausência, perda ou morte. O seu trabalho lida com o reposicionamento da identidade e da reavaliação do percurso de vida individual perante momentos históricos de grande impacto civilizacional. Por exemplo, o artista aborda a memória histórica do Holocausto, tema de trabalhos como *Les Archives*, e em instalações como *Autel De Lycée Chases* (Figura 2), trabalhos feitos de papel, muito frágeis que falam das inconstâncias da vida, da efemeridade, a obra se completa depois, quando serão destruídos indicando que nada é



Figura 2: *Autel De Lycée Chases*

Fonte: <http://ww5.espacohumus.com/?&> Acesso em 23/08/2021

para sempre.

Nike de Sainte Phales, uma pintora, escultora e cineasta francesa, apresenta uma série de obras que funcionam como uma declaração universal de liberdade do indivíduo (Figura 3), sejam mulheres ou homens, seres humanos libertos em seu universo criativo. Sua arte, proveniente de memórias da infância, de seus sentimentos femininos mais profundos e secretos, de um primitivismo solto e desvinculado dos padrões habitualmente codificados e aceitos, tem como cerne o humor e o uso de cores explosivas. Mostra, em sua linguagem quase infantil, como a memória de cada indivíduo pode está recheada de desejos e temores vivos prontos para se rebelar.



Figura 3: Sun God Vase, Niki de Saint-Phalle, 2001/2003, resina

Fonte: <www.mitterrand-cramer.com> Acesso em 23/08/2021

Outros artistas fizeram da memória matéria prima principal dos seus processos criativos, trabalharam nas mais variadas derivações relacionadas à memória, Leila Danziger, Mateus Rocha Pitta, Rafael Assef, Ricardo Basbaum, Rosana Ricalde, Malu Fatorelli, Lia Menna Barreto, Sandra Cinto,

Nina Moraes, José Rufino, entre outros. Esses artistas voltaram-se para a acumulação de signos e imagens no sentido de constituir uma configuração entre a lembrança e o esquecimento através de documentos diversos da paisagem, da cultura, da mídia ou de suas próprias ações e intervenções.

Lia Menna Barreto cria objetos inesperado à partir de brinquedos e objetos infantis, criticando com humor, o cotidiano, seu universo e seus signos que se aglutinam pelo tempo e pela memória. Já a artista Nina Moraes, apropria-se de compotas, vidros e potes, objetos banais de nosso cotidiano que são utilizados para reter imagens de nossas memórias. O vidro tem o caráter de transparecer seu interior, mas faz com que o conteúdo se torne intocável, como resquícios de sonhos, objetos de desejo ou afetivos, cujos vidros transcendem a função de guardar e possibilita que o conteúdo seja tocado apenas pelo olhar.

Entre a vida e a memória, o arquivo e a origem, a viagem e a identidade, a permanência e a resistência, a arte vem assinalando um percurso de salvaguarda, de marcação de registros, de preservação de uma riqueza ora material ora conceitual. A arte, em suas relações com a memória, a detém e debruça-se sobre as marcas, os seus registros, as suas transições, dentre elas: as memórias da infância.

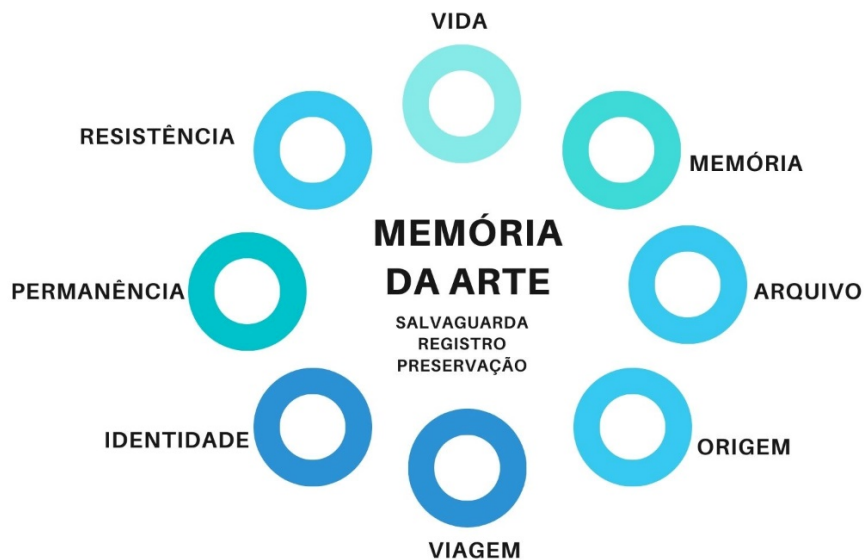


Gráfico 7

2.2 Memórias de infância como expressão artística

Arte e infância entrecruzam-se em vários períodos artísticos. No final do século XIX, poetas e artistas passaram a ver a infância como protótipo do ato criativo. Não queria mais reproduzir o universo infantil, queriam retornar, de certa forma, à percepção pura, sem preconceitos, atribuída às crianças. Neste contexto, os artistas exploravam formas de ser livre e espiritual. Para boa parte dos artistas modernos tornou-se sinônimo de lúdico, compartilhando com o mundo infantil o território da livre expressão.

Pablo Picasso (1881), pintor espanhol naturalizado francês, citado em “Quando a Psicoterapia Trava” (Vasconcellos, 2007) afirmou: “leveei quatro anos para aprender a pintar como Rafael, mas precisei da vida inteira para aprender a desenhar como uma criança”. Como se precisasse tirar uma capa, se desnudar do adulto para ser puro, sem amarras, sem vícios, para acessar o mundo poético.

Bachelard afirma que um excesso de infância é o germe de um poema. Para o filósofo a infância representa o estado supremo, o elo, a ligação estreita do ser com o divino, com os símbolos, com o sonho, é participação com a natureza e com as coisas, tal como no “homem primitivo”. Marcas indeléveis... A infância conhece a infelicidade pelos homens. Na solidão, a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa a paz. E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas (Bachelard, 1996, p.94).

Para o autor, as imagens de infância realizadas por um poeta remetem a um núcleo de infância que permanece em nós, uma infância que, mesmo que apareça como história toda vez que a contamos, só possui uma existência real quando a iluminamos em sua existência poética.

Com base nessas perspectivas, destaco neste capítulo artistas que por diversos entendimentos e vias expressivas, trouxeram o universo das memórias constituídas na infância em suas obras, buscando reconhecer nestes exemplos elaborações significativas e inspiradoras do tema.

Candido Portinari (1955), em suas obras, revelava um vínculo muito forte com suas memórias de infância, que o remetia à sua identidade brodosquiana. Menino de infância pobre que trabalhava como auxiliar de



Figura 4: Meninos brincando, Portinari 1955, óleo sobre tela
Fonte: < <http://www.portinari.org.br/> Acesso em 23/08/2021

pintura em igrejas e também na confecção de potes de barro, para ajudar na sobrevivência da família, convivia com adultos e crianças reunindo experiências de vida. Como afirmou Barbosa (2005), o convívio com aquela gente e aquele lugar o acompanhava, e sua obra ganhou forte influência de seus primeiros anos de vida.

As pinturas de Portinari apresentam, assim, uma poética cheia de elementos reminescentes da infância na sua terra natal, seus amigos, suas brincadeiras, suas danças, seus cantos, o circo, os namorados, os camponeses, o ser humano em situações de ternura, solidariedade, paz. A concepção de infância por ele retratada tem um foco que conjuga elementos históricos, sociais, culturais, perceptíveis em suas pinceladas, no olhar que conseguia apreender a essência da cultura na memória de infância e os documentar numa iconografia eminentemente brasileira: o mastro de São

João, o baú, a gangorra, o pião, a pipa, num movimento que expressa, ao mesmo tempo, aspetos sociais e infantis. (Figura 4)

A profundidade emocional e criativa dos resíduos e experiências de infância também foi representada no trabalho de Paul Klee, pintor e poeta suíço naturalizado alemão, que apresenta ao longo de sua trajetória, características lúdicas através das cores adotadas em seus trabalhos de desenhos, aquarelas e fantoches.

A memória de Klee levou os pequenos desenhos em papel de seda a cenas que representam, ao longo de sua obra, a importância da família, do mundo animal e o peso da fantasia e drama vividos na sua infância.

A fantasia e o sonho, inerentes à infância, também são recorrentes na poética pictórica de Marc Chagall, surpreendendo pela ingenuidade da sua arte, que assumiu a busca nas memórias da infância, lembranças que depois seriam transformadas em símbolos na sua obra, na figuração e na



Figura 5: O aniversário, Chagall 1915, óleo sobre tela
Fonte: < chagallpaintings.org>. Acesso em 23/08/2021

liberdade de seres flutuantes que representa na obra *Meninos brincando* (figura 4).

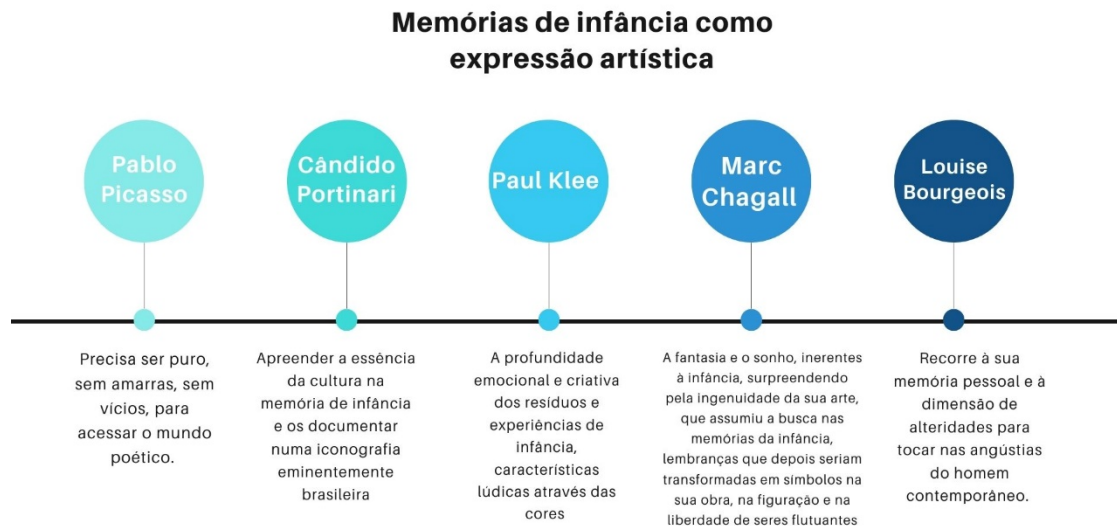
Bachelard afirma: "Marc Chagall tem no olho tantas imagens que o passado, para ele, conserva plenas cores, guarda a luz das origens. Tudo o que ele lê, ele vê. Tudo em que acredita, ele desenha, grava, inscreve na matéria, torna cintilante de cor e de verdade" (Bachelard, 1994, p.23). O artista materializa na pintura a poesia do passado, todas as cores carregam em si o sentimento poético possível de ser tocado.

A obra de Chagall é caracterizada por um universo onírico único, onde o mundo dos sonhos convive com temas como a vida, a morte ou o amor. A sua obra estendeu-se pela pintura, ilustração, cerâmica, tapeçaria ou vitral, num percurso onde os sonhos e memórias da infância ocupam um lugar fundamental. Em, "O aniversário" (Figura 5), o amor entre o casal é representado de forma onírica com as personagens a flutuar no ar mostrando assim toda a "leveza" de um sentimento puro (Wullschlager, 2009, p.289).

Em outra vertente, a arte contemporânea, por sua vez, continua dialogando com a infância de variadas maneiras, seja por meio da apropriação de seus objetos e imagens, seja criando situações lúdicas, ironizando, questionando nossa sociedade massificante. Aborda também a memória para uma reflexão sobre a efemeridade da vida, do corpo, da história, de nossas relações afetivas com o outro, de nossos próprios discursos sobre identidade, oferecendo registros documentais de um conceito de arte como meio, como retorno da experiência ao passado.

Sob essa perspectiva, Louise Bourgeois, artista norte americana, recorre à sua memória pessoal e à dimensão de alteridades para tocar nas angústias do homem contemporâneo. A artista fala de reparação, discutindo-a como uma restauração a partir dos restos danificados de si e transporta isso para a arte em forma de instalação. Nessa direção se situa a obra "Eu faço, desfaço e refaço", onde a artista apresenta a escultura "Cell" ("Célula"), uma miniatura da casa de seus pais, antigos restauradores de tapeçarias, arte aprendida e apreendida também por Louise. (Bourgeois, 2000)

Num gesto constante de construção, desconstrução e reconstrução, Louise tenta transformar os traumas da infância em arte, explorando temas como a sexualidade, a perda de identidade, a maternidade e o contínuo ciclo



de vida e morte. Temas que se aproximam de questões fundamentais do universo da infância e que a própria artista confia serem temas inspirados na sua infância: “toda a minha obra nos últimos cinquenta anos, todos os meus temas, foram inspirados em minha infância. Minha infância jamais perdeu sua magia, jamais perdeu seu mistério e jamais perdeu seu drama” (Bourgeois, 2000).

Desse modo, é possível compreender que a partir do exercício de recordação que realiza em suas obras, o artista resgata o tempo, traz do passado o seu momento originário, registra-o, na tentativa de imortalizá-lo.

Gráfico 8

3. Arte educação e desenvolvimento da infância

O terceiro capítulo apresenta o início da arte educação voltada para a infância, até chegar nas teorias de Read e Lowenfeld, conceitos que permitiram elucidar a essência que estabelece as praticas desenvolvidas nesta pesquisa.

3.1 Educação pela arte

O início do século XX foi marcado por mudanças importantes, tanto com relação às escolas de arte que formavam artistas, como à educação artística no ensino escolar. Favoreceram para isso vários acontecimentos significativos no âmbito da educação e das artes. Movimentos artísticos de vanguarda libertaram terminantemente os artistas de diretrizes predeterminadas e passaram a valorizar a expressão individual.

“Praticamente toda a arte moderna, pós romântica, é fruto de improvisação, toda ela é dependente da ideia de que sentimentos , estados de animo e inspirações são mais fecundos e estão mais diretamente relacionados com a vida do que a inteligência artística, a deliberação crítica e o plano preconcebido. Consciente ou inconscientemente, toda a moderna concepção de arte está baseada na crença de que os elementos mais valiosos da obra de arte são produtos de percalços inesperados e vôos da fantasia, numa palavra, dádivas de uma misteriosa inspiração, e de que a melhor coisa que o artista tem a fazer é deixar-se levar pela própria capacidade de inversão” (Hauser, 1995)

Mais tarde, com a descoberta do conceito social de infância, tanto pela psicologia como pela educação, gerou-se um enaltecimento a este novo sujeito em sua personalidade e criatividade. A infância passou a ser objeto de estudos científicos, houve um reconhecimento das qualidades estéticas da produção artística revelada como primitiva e sua influência na produção de

artistas, aliado às vanguardas artísticas e às teorias psicopedagógicas. O momento de divergências entre as investigações realizadas acerca da psicologia infantil e do ensino suscitou debates a quanto a necessidade de uma educação mais criativa, que confrontasse o sistema da escola tradicional.

Na escola nova “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e sua evolução, o alvo. Todos os estudos se submetem ao desenvolvimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse desenvolvimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é profusão de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades.

[...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A matéria em estudo nada mais é do que alimento espiritual” (Dewey, 1978: 46).

Avançando na direção de inovação na forma de ensino enfatiza-se os conceitos de Piaget, que introduziu o construtivismo na educação. De acordo com ele, a criança constrói constantemente conhecimentos sobre o mundo que vive e sobre si mesmo através da interatividade com seu meio. E é nesta troca que a ação e o pensamento criativo e inovador atuam numa função primordial para o desenvolvimento da inteligência. Piaget afirma que, “ a educação consiste em fazer criadores, mesmo se não existirem muitos, mesmo se as criações de um são limitadas àquelas do outro. Mas é preciso fazer inventores, não conformistas” (Bringuier,1978: 183). Piaget defendia a espontaneidade, a busca pelo conhecimento por iniciativa da própria criança, o professor seria um animador e o processo de aprendizagem seria uma constante construção.

No meio desta conjuntura, o Movimento de Educação Artística buscava resgatar o valor da expressão artística da criança, considerando o olhar encantado para a arte das colônias africanas, considerando as produções artísticas dos doentes mentais e das crianças.

Herbert Read, pensador britânico, apresentou o conceito de Educação pela Arte, tendo como principal característica o desenvolvimento da personalidade, o auto-desenvolvimento, a ação, o ludismo, a autoexpressão, a criatividade, a espontaneidade e a relação emocional-sentimental.

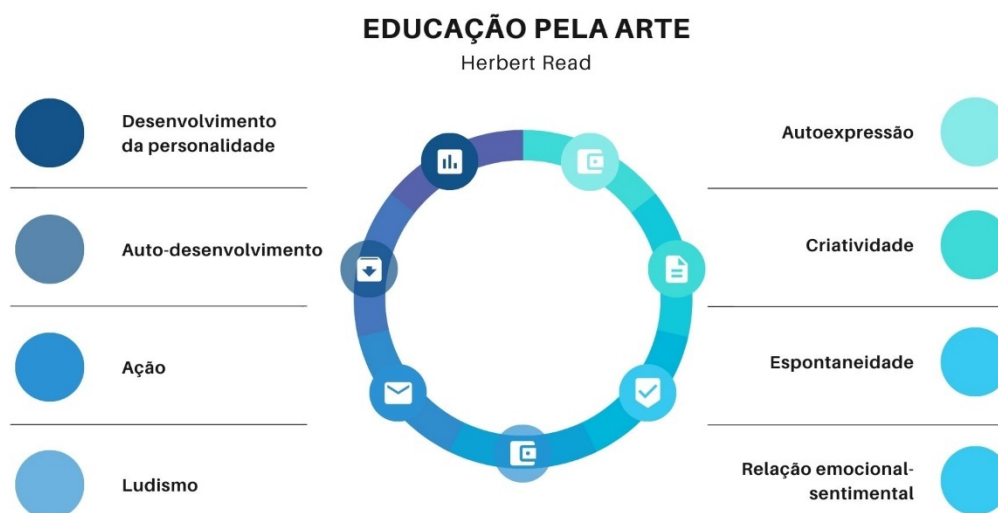


Gráfico 9

Diretamente influenciado pelo choque e o terror que vivera pós 2ª guerra mundial, Read acreditava que educar pela arte é educar para a paz. E que a finalidade da arte na educação é desenvolver na criança um modo de experiência integral, com estrutura semelhante a uma sinfonia, onde o pensamento sempre converge para representação concreta, em que percepção e sentimento se movem em ritmo orgânico, sístole e diástole, em direção a um entendimento ainda mais completo e livre da realidade, a imaginação.

Na obra de Read, ele abarca assuntos que abrangem desde tópicos sobre tipos psicológicos e o encadeamento com a produção artística infantil, assim como a análise dos arquétipos e símbolos presentes nas produções artísticas.

O autor elencara três diferentes atividades:

1. A expressão pessoal - uma demanda natural que o sujeito sente de transmitir pensamentos, sentimentos e emoções para outras pessoas.

2. A observação - a vontade que tem o sujeito de registrar suas ideias, de depurar seus conceitos, de arquitetar suas memórias e construir artefatos que contribuam na vida prática.

3. A crítica - a resposta do sujeitos formas de expressão que lhes foram apresentadas, aos valores e princípios do mundo real, a reação à expressão pessoal e à observação, ja descrita a cima.

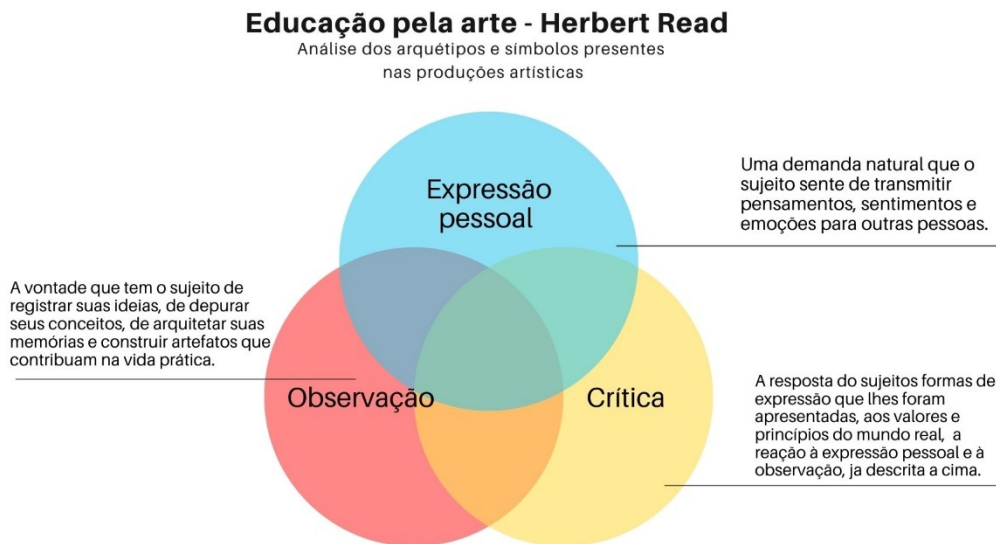


Gráfico 10

Para Read, a primeira atividade não é suscetível ao ensino, pois qualquer intervenção externa geraria inibições e/ou frustrações. O professor deve ser um “auxiliar, guia, inspirador, parceira psíquica” (Read, 1982). O contrário seriam as atividades de observação e crítica, que consistiriam em habilidades conquistadas treinando a percepção e coordenação. Porém, ainda assim, Read permanece defendendo que o professor não deve intervir, devendo sobrevir um equilíbrio. O professor seria uma espécie de observador do desenvolvimento da criança, ajudando no processo natural e autônomo.

Read afirma que “encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (Read,1982:p.21). Indicando que o objetivo principal da ação educativa é

perceber as necessidades da criança individualmente e da criança na sociedade, da qual o professor também está inserido.

Partindo destes conceitos citados, promoveu-se um movimento educativo e cultural de âmbito mundial, que de acordo com Fusari (1992:p.15), tem como propósito a construção de um ser humano absolutamente completo, dentro das concepções idealistas e democráticas. Buscando valorizar o ser humano em seus aspectos intelectuais, morais e estéticos, estimular seus pensamentos, sua interpretação e compreensão de mundo, fazendo-o integrante da sua esfera social.

Tais conceitos definidos por Read encontraram referências nas ideias do pensador austríaco Lowenfeld. Ao passo que o primeiro focou sua investigação nos diversos tipos psicológicos, o segundo centrou-se nas fases de desenvolvimento, da primeira infância à juventude, da capacidade criadora e da consciência estética, acreditando na capacidade da criança de encontrar suas próprias resoluções, numa ação de determinação e autoafirmação.

Para ele, a essência da assimilação do conhecimento são os sentidos, o único modo em que a aprendizagem pode se desenvolver. Desta forma, o desenvolvimento da sensibilidade perceptual teria de ser o principal propósito na educação, visto que “ quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem. (...) Num sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo vem ser igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial” (Lowenfeld, 1977, p.17). Na cultura de massas em que se encontra a sociedade contemporânea, onde o capitalismo suprime a sensibilidade gradativamente, a arte educação seria o único caminho capaz de fazer o ser humano voltar a sensibilidade, apreciação, paixão pela vida, tornando-a relevante, intensa, prazerosa.

Lowenfeld explica a importância da arte na vida das pessoas, afirmando que a mesma:

“ (...) pode desempenhar papel decisivo, ao proporcionar o meio em que evoluem os vários padrões de desenvolvimento. Ela constitui parte

predominante em nosso sistema educacional, sobretudo na área de evolução sensorial, ou seja, o desenvolvimento da conscientização das coisas que nos cercam através dos sentidos; mediante o progresso criador, conquista-se o desenvolvimento das características de flexibilidade, de pensamento imaginativo, originalidade e fluência mental; e é também através do desenvolvimento emocional que se adquire a capacidade de enfrentar novas situações, de expressar tanto os sentimentos agradáveis como os amargos. Em menor grau, a arte também proporciona (...) o ensejo de evoluir nas áreas intelectual, social e estética” (Lowenfeld, 1977, p.177).

Para que a arte atinja tal nível, deveria ter em seu conceito como algo rotineiro, qualquer coisa que estivesse frequentemente na vida, não como algo inalcançável, não só as obras dos museus ou os monumentos arquitetônicos. Deveria ser entendida como o próprio viver, os sentimentos e emoções em formas concretas e por meio do ecossistema cultural, materializar novos resultados. Para mais, sua aplicação correta poderia “proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação, de experiência de redefinição e a estabilidade que é necessária numa sociedade prenhe de mudanças, de tensões e incertezas.” (Lowenfeld, 1977, p. 33)

Para o autor, a auto-expressão da criança deve ser extremamente preservada. Afirma, “modificar seu desenho ou suas pinturas, para satisfazer algum capricho do professor de arte será, na maioria dos casos, incompreensível para uma criança; são o próprio jovem e o meio as condições decisivas.” (Lowenfeld, 1977, p. 60). Na expressão artística é inadmissível o conceito de certo e errado, pois o essencial é o processo criativo, não a estética do trabalho final. Porém, tal prática provoca a convicção de que a arte não dispõe de conteúdos suscetíveis a serem ensinados ou estes conteúdos não teriam relevância.

Lowenfeld, junto a Read, Dewey e outros autores, desenvolveram importantes teorias que concederam valorosa base teórica para o ensino de arte pautado na liberdade e construção da identidade.

É oportuno destacar alguns dos princípios da educação pela arte aplicados por Eisner (2002), no desenvolvimento desta pesquisa, aqui resumidos.

Por tanto entende-se que as artes :

1. Ensinam as crianças a questionar convívios qualitativos. Ao contrário de grande parte do programa dirigido nas escolas, em que prevalecem as regras e as respostas corretas, nas artes prevalece o questionamento em vez das regras.
2. Ensinam que os problemas podem ter mais de uma solução e que as perguntas podem ter mais que uma resposta.
3. Promovem múltiplas perspectivas e indicam muitas maneiras de ver e interpretar o mundo.
4. Ensinam às crianças que, na resolução de problemas, os propósitos raramente são corrigidos, mas mudam com as circunstâncias e as oportunidades. Isso quer dizer que aprender requer a capacidade e a disposição de se render às possibilidades imprevistas à medida que o trabalho avança.
5. Nutre o fato de que nem a linguagem e todos os seu símbolos, extenuam o que podemos conhecer. Os limites do nosso vocabulário não definem os limites da nossa aprendizagem.
6. Ensinam que pequenas diferenças podem ter grandes efeitos. As artes provocam a propagação de sutilezas.
7. Ensinam a refletir através e dentro de um material. Todas os suportes artísticos utilizam algum recurso para que as imagens se tornem corpóreas.
8. Ajudam a dizer o que não pode ser dito. Quando as crianças são convidadas a revelar o sentimento que a arte vos trouxe, precisam de alcançar as suas capacidades poéticas presentes na memória, para encontrar as palavras que farão as suas produções.
9. Permite uma experiência imensurável a partir de nenhuma outra fonte. É através dessa experiência que descobre-se o alcance e a variedade do que se é capaz de sentir.

Assim como as artes são interligações que se intercambiam e multiplicam-se, faz-se com estes conceitos múltiplas e infinitas possibilidades.

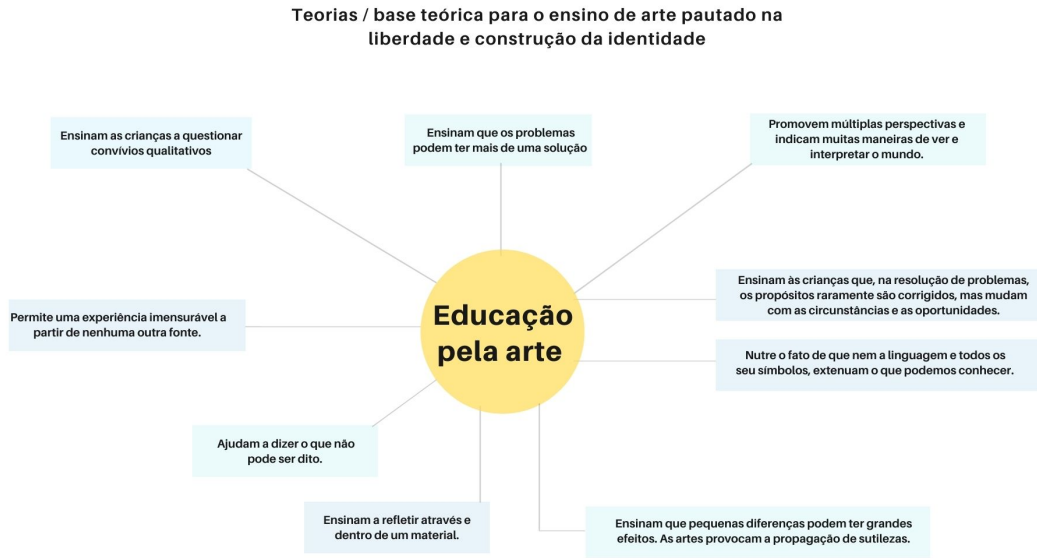


Gráfico 11

4. Elementos mediadores

4.1 O conto

Este capítulo apresenta uma breve elucidação acerca do uso do conto, um complemento para compreensão deste elemento como ativador da imaginação, das memórias e da atividade criadora, recursos essenciais para a aplicabilidade desta investigação.

Os contos, desde sempre, desempenharam aplicabilidade terapêutica, o que explicaria sua constância e persistência ao longo de gerações e gerações, preservando-se por séculos (Gutfreind, 2003). Conforme descrito por Dieckmann (1986), e posteriormente por Hisada (1998) e Melli & Giglio (1999), os contos eram muito usados na medicina hindu como método terapêutico para pessoas que apresentavam problemas mentais. A elas, era oferecido o conto com o objetivo de estimular a meditação. O conto é vivido como personificação de formações e evoluções interiores da mente, pois usam a mesma linguagem que o inconsciente.

Os contos favorecem o recolhimento, a concentração e a meditação (Caldin, 2004), pois, através deles, a criança tem a oportunidade de refletir sobre seus sentimentos e, ao mesmo tempo, a expectativa de que o sofrimento que enfrenta seja passageiro. Essa introspecção pela literatura aproxima as emoções do ouvinte ou do leitor e abre uma fenda disponível para liberá-las. O autor se refere especialmente à criança frágil, doente, por sua preocupação consigo mesma, o que a conduz à identificação com os conteúdos dos textos que falam sobre seus problemas, pois a generalização dos dilemas é uma prerrogativa de que ela não é única em sua dor. Acredita-se que a leitura ou a narração da história gera pensamentos e ponderações, mesmo quando a criança está sozinha, pois ao se lembrar da história, sentir-se-á consolada. Os contos são fonte de prazer para as crianças, tanto pelo escutar quanto pela sua reprodução e interpretação. Prazer produz alegria, e alegria é terapêutica, afirma Caldin (2004).

A narrativa abre o entendimento para o mundo do ponto de vista da infância, traduzindo emoções, sentimentos, condições existenciais em linguagem simbólica, que produz à sensação de liberdade e proporciona uma

experiencia abrangente da vida. Facilita a socialização e sabe-se que o convívio social mostra-se como importante ferramenta na cura de doenças. É preciso reforçar que o narrador deve estimular a criança a trocar ideias e refletir entre o real e o imaginário, buscando harmonia entre a literatura e a terapia, (Caldin, 2004).

Monaci (1990) afirma a importância da narração de contos e histórias não só num sentido terapêutico, mas para instigar o leque de soluções que possam transformar os conflitos, conduzir à percepção dos sentimentos, promover a autoconfiança, a motivação, as atitudes solidárias, transmitir bons valores, formar autoconceito, no esforço de estabelecer um significado para sua própria história. Ainda acompanhando o pensamento de Monaci, entende-se que o ouvir os contos estimula o lúdico, a criatividade e a imaginação, sempre na busca de compreender o inconsciente, promovendo o encontro da criança dentro do adulto e ainda auxilia o desenvolvimento e compreensão da linguagem oral, escrita e gestual da leitura, das influências que o narrador transmite mas que também recebe.

Posse (2004), menciona a psicoterapia junguiana atribuída a pessoas com problemas psicossomáticos e indica o uso dos contos, da interpretação de sonhos, de imagens e mitos, levando em consideração que essas inspirações podem ser uma ligação com o mundo e a psique. Uma ferramenta que propicia o diálogo e a socialização, contribuindo para uma melhora significativa na sua comunicação.

Ferreira (1991) destaca o uso dos contos como mecanismo terapêutico com pacientes em internação hospitalar, por ser possível trabalhar com histórias carregadas de afetos e mistérios, tendo como objetivo a plenitude psíquica. A ação de ouvir, discutir ideias, sentimentos e expressar-se através de imagens, de forma criativa, é uma ferramenta de reordenação e transformação fundamentalmente importante, facilitando o desenvolvimento do processo terapêutico.

Chauí (1984) propõe o uso dos contos no atendimento a crianças que sofreram abuso sexual. Ela afirma que os contos agem como um rito de passagem, propiciam um sentimento de autonomia para gerir o presente,

organizar os pensamentos para futuros dilemas e a desprender-se do seu mundo particular.

Cyrulnik (2005) destaca o encantamento das crianças pelas narrações que começam com “era uma vez”, pois como num passe de mágica o mundo da imaginação se abre para a passagem, uma brecha de euforia, uma delicada sedução em que o narrador convida o ouvinte para as aventuras relatadas.

O autor ainda acrescenta que crianças com traumas mais profundos encontram dificuldade para abstração, uma vez que contar uma história de infelicidades é sofrer outra vez, e coloca a narração como uma proteção ao psiquismo da criança, um reviver sua história por meio do faz de conta, mas com a distancia do narrador e com a possibilidade de um novo final, feliz.

Através da voz do narrador que fecunda a imaginação, o mágico, lúdico e terapêutico, o ato de contar histórias demanda uma química entre aquele que narra e o que escuta (Caldin, 2004). Ferro (1995) ressalta o quão importante é o envolvimento que a criança estabelece com o narrador. Gutfreind (2003) e Bittencourt (1991) afirmam que esse envolvimento e encantamento que o conto produz na criança está profundamente relacionado ao fato de ela, um dia, ter-se fascinado pela voz da sua mãe.

Vygotsky afirma que dispomos de impulsos reprodutivos fundamentais e estes encontram-se habitualmente ligados à memória (Vygotsky, 1930). São a partir das memórias que construímos a imaginação, só é possível imaginar algo fabuloso e extraordinário por que já possuímos um arcabouço de memórias e com elas podemos fazer diferentes e imensuráveis conexões. O conto exerce o despertar da imaginação, uma vez que esta é composta por memórias, logo o conto é um ativador irrefutável das memórias.

O CONTO Segundo os principais autores


<p> Caldin, 2014 "Os contos favorecem o recolhimento, a concentração e a meditação, pois, através deles, a criança tem a oportunidade de refletir sobre seus sentimentos e, ao mesmo tempo, a expectativa de que o sofrimento que enfrenta seja passageiro."</p>	<p> Chauí (1984) "Os contos agem como um rito de passagem, propiciam um sentimento de autonomia para gerir o presente, organizar os pensamentos para futuros dilemas e a desprender-se do seu mundo particular."</p>
<p> Monaci (1990) "Ouvir os contos estimula o lúdico, a criatividade e a imaginação, sempre na busca de compreender o inconsciente, promovendo o encontro da criança dentro do adulto."</p>	<p> Cyrulnik (2005) "O encantamento das crianças pelas narrações que começam com "era uma vez", pois como num passe de mágica o mundo da imaginação se abre para a passagem, uma brecha de euforia."</p>
<p> Posse (2004) "Uma ferramenta que propicia o diálogo e a socialização, contribuindo para uma melhora significativa na sua comunicação."</p>	<p> Gutfreind (2003) e Bittencourt (1991) "Esse envolvimento e encantamento que o conto produz na criança está profundamente relacionado ao fato de ela, um dia, ter-se fascinado pela voz da sua mãe."</p>
<p> Ferreira (1991) "Mecanismo terapêutico com pacientes em internação hospitalar, por ser possível trabalhar com histórias carregadas de afetos e mistérios, tendo como objetivo a plenitude psíquica."</p>	<p> Vygotsky "Disponos de impulsos reprodutivos fundamentais e estes encontram-se habitualmente ligados à memória. São a partir das memórias que construímos a imaginação."</p>

Gráfico 12

4.2 A pintura

As palavras do filósofo Bachelard, em seu livro "O direito de sonhar", revelam não somente a força da imagem poética, mas também da imagem pictórica, quando diz que uma única pintura põe-se a falar infindavelmente. As cores tornam-se palavras.

Quem ama a pintura bem sabe que a pintura é uma fonte de palavras, uma fonte de poemas. (Bachelard, 1994). De algum modo a pintura imagina, fantasia o que diz a memória de infância, aquilo que está oculto por trás de toda cor, aquilo que o olho não alcança.

Na pintura, o que o olho alcança e toca os sentidos são as cores. A cor se revela na superfície que se trabalha, num primeiro olhar como matéria, aquilo que está presente, um artefato, mas o objeto visual será suporte para algo além do real, tornando possível o impalpável, situada além da aparência, compondo-se como uma poesia. Dessa forma, a pintura é colocada como arte profundamente ligada à vida, à imagem de coisas interiores, sentimentos, se fazendo matéria e conceito.

As cores revelam e guiam para diferentes sensações, se configurando como a expressão da pintura. Sensações de aconchego através dos tons

terrosos, marrons, sépias, ocres, na serenidade do azul ou na agressividade do vermelho a pintura exprime a “necessidade interior” ao qual Kandinsky se refere quando afirma: Liberar a cor da matéria (...) equivale a privilegiar o valor espiritual do material pictórico, as qualidades simbólicas e expressivas da cor (Kandinsky,2006).

Para este artista e pensador da arte existem duas ações que a cor exerce: a ação física da cor sobre o olho e a ação psíquica ou espiritual, aquela que provoca emoção, que imediatamente toca a alma do espectador, podendo ser o caminho para provocar a memória de infância.

Kandinsky ainda diz que, do ponto de vista físico, o olho sente a cor, experimenta suas propriedades e é fascinado por sua beleza. Mas esses são efeitos superficiais, que logo se apagam da alma. Para ele, as cores claras e quentes são as que retêm por mais tempo os olhos, o vermelho apesar de atrair, irrita os olhos, o amarelo fere a vista, o verde e o azul acalmam.

Mas, na concepção do artista, a cor é capaz de produzir outro efeito. O efeito mais profundo e menos intencional, que diz respeito à ação psíquica, onde a cor provoca uma vibração e uma emoção na alma. E uma emoção qualquer sempre pode, por associação, suscitar outras que lhe correspondam. Nessa direção, Kandinsky compreende que as cores



explicar, sensação esta produzida pela diferença de tom das cores, entre os tons quentes e os frios: o olho está em estreita relação não só com o

paladar, mas também com os outros sentidos, o que, de resto, acha-se confirmado pela experiência. Há cores que parecem rugosas e ferem a vista. Outras, pelo contrário, dão a impressão de lisas, de aveludadas. Sente-se vontade de acariciá-las (por exemplo, o azul-ultramar escuro, o verde cromo e a laca vermelha). É essa sensação que produz a diferença no tom das cores, entre os tons quentes e os tons frios. Certas cores, como a laca vermelha, parecem fofas e macias, outras, como o verde cobalto, o azul verde (óxido), sempre duras e secas, mesmo quando saem dos tubos (Kandinsky, 2006, p. 128).

Figura 6: Estudo de Cores: Quadrados com Anéis Concêntricos, 1913.

Fonte: <https://www.arteeblog.com/>

Kandinsky também relaciona as cores a determinadas formas para que, assim, sua força sugestiva possa ser acentuada ou atenuada. Deste modo, cores às quais ele chama de “agudas” têm suas qualidades aumentadas quando utilizadas em formas pontiagudas, como por exemplo, o amarelo sendo utilizado em um triângulo, já o azul, por ser uma cor profunda, tem sua ação intensificada em um círculo.

Outro pintor que procurou trazer sua experiência artística para o campo teórico foi Paul Klee. Para ele, pode-se fazer um movimento completo do branco ao preto, pois entre eles há uma distância gigantesca. O trajeto que os separa compreende todo o espectro visível, passando por todos os tons. Para Klee, o branco é a luz em si. Não oferece qualquer resistência, e apenas com ele o conjunto se encontra imóvel. É o preto, mesmo que só seja amorfo, que lhe confere movimento ao contrapô-lo. Assim, ele teoriza que a forma mais reduzida de equilíbrio total é representada pelo cinza, harmonia sem vida (Klee, 2007).

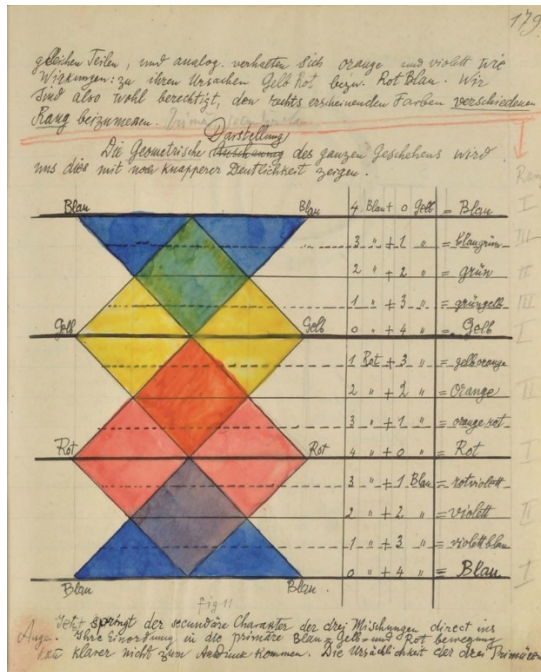


Figura 7: Diário Paul Klee, 1920.

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/>

Portanto, percebe-se a cor com uma ampla carga de significados associativos simbólicos. Cada cor traz em si um vasto vocabulário indispensável para o repertório visual e em si suas memórias, suas emoções, que contribuirão na construção da composição pictórica.

Segundo Bachelard (2006), em “O pintor solicitado pelos elementos”, mostra que nenhuma arte é tão criadora como a pintura e que é a cor que desvela a intimidade da matéria. Isso dá a cor seu papel essencial. Por ela percebemos as características da matéria, sua densidade, fluidez ou viscosidade, o movimento da pincelada, o gesto. Tudo isso contribui para condução de nossa imaginação em direção à emoção que a pintura carrega em si.

A pintura como arte, como diálogo entre a imaginação e emoção, pode ser um meio de transpor mudanças, reconstruir as lembranças, se configurando cada vez mais na vida das pessoas, as histórias, fazendo com que o indivíduo perceba-se como ser capaz de construir, atuando e inserido numa determinada cultura que também tem suas histórias e memórias. Essa capacidade da pintura possibilita instaurar tempos e realidades, não permitindo, assim, que os sonhos originais, os sonhos que emergem da corporeidade e da impulsividade que habitam no interior de cada um de nós

sejam desprezados. Pois como afirma Bachelard: Quanto mais cultivado é o espírito sobre o qual ele se exerce, mais profunda é a emoção que essa ação elementar provoca na alma. Ela é reforçada, nesse caso, por uma segunda ação psíquica. E seu efeito físico superficial é apenas, em suma, o caminho que lhe serve para atingir a alma (Kandinsky, 2006 p.129).

Atingir a alma através de uma história, por trás de cada rosto ambíguo, cada olhar falante, cada folha a voar, onde quem cria pode se enxergar-se, uma metáfora se abre, espaço para novas interpretações, novas histórias, conforme o cultivo da vida de cada um que observa e se deixa seduzir por suas próprias memórias. A pintura passa a ser o portal de entrada para uma viagem singular onde a arte perpassa os limites físicos, o imaginário, a imagem sentida, vivida.

A partir de uma única memória, pela imaginação, é possível desencadear uma série de outras imagens, assim como a partir de uma imagem pictórica é possível acessar outras memórias. A pintura vai além da brincadeira, da produção de informação, além da crítica, das relações sociais, da subjetividade, do objeto decorativo, tornando quem a pintou um ativo componente dela mesma, um fruidor.

Assim, o trabalho cumpre o papel da arte ser ponte entre o que há de interno no homem e externo no mundo, de transcender o espaço/tempo, a memória, o passado e o presente, gerando imagens autobiográficas mantendo-se multirelacional e pluridimensional.

5. O Projeto “Sabiá”

O projeto de arte vivência “Sabiá” apresenta a prática criadora, caminhando ao lado dos pensamentos que fundamentam o projeto. As experiências da vivência artística com a aplicação de elementos, cores, texturas, as suas variações e aberturas dentro da mesma poética das memórias. Desde a captação dos voluntários até as vivência no ateliê virtual com as crianças do Brasil e da República Dominicana e presencial com as crianças de Portugal. A aproximação das técnicas realizadas aos conceitos educacionais estudados, os elementos iconográficos, as camadas de tinta, a plena liberdade de expressão, o desenvolvimento das criações e as discrepâncias e similitudes das realidades culturais dos três grupos de crianças que participaram do projeto.

5.1 Delineamento do Projeto

A consumação do escopo é o ponto de encontro onde os conceitos, as metodologias, as expectativas se encontram com as cores da infância, as memórias e a imaginação para se materializar em *livre expressão*.

O projeto “Sabiá” foi gestado e montado durante o curso de graduação em Artes visuais, realizado na Universidade Federal da Paraíba em 2014 e ao longo dos anos e prática, sendo enriquecido nesta pesquisa de mestrado, chegando ao formato atual. A atual configuração foi constituída por três grupos de crianças com idades entre sete e doze anos. O primeiro grupo composto por seis crianças situadas no Brasil, o segundo por doze crianças situadas na República Dominicana e, por fim, um grupo de doze crianças situadas em Portugal.

O convite para participar da pesquisa foi realizado por intermédio dos pais/responsáveis, através de multiplataforma de mensagens instantâneas, com apresentação de uma síntese do projeto, acompanhado por um link para direcionamento a questionários e termo de consentimento livre e esclarecido.

Devido a especificidade desta pesquisa, a coleta de dados ocorreu através de depoimentos pessoais, relatos individuais, dos quais analisei com observação direta e constante ao longo de cada reunião. Todos foram

informados quanto aos procedimentos e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, quanto a utilização das informações colhidas durante a aplicação do projeto.



Figura 8: Aplicação do projeto - grupo Portugal, 2021

Fonte: Arquivo pessoal da autora

As reuniões foram realizadas com concordância dos participantes e seus responsáveis que também foram informados quanto a possibilidade de anonimato e da utilização de pseudônimos, na escrita desta pesquisa. Todas as sessões, assim como a escrita da pesquisa, tem proteção de dados, sigilo e confidencialidade. Os encontros remotos aconteceram via plataforma de comunicação por vídeo, cada seção teve duração de 1 hora e 40 minutos, uma vez por semana e com um total de 10 encontros para cada grupo. Os encontros presenciais aconteceram quinzenalmente, na Lisbon Technological Park.

5.2 Experiencias Vivenciadas

O projeto é uma provocação da *livre expressão* plástica como registro da construção de memórias e capacidade expressiva expandida de cada

indivíduo, esquivando-se do estereótipo da expressão plástica como conhecimento e domínio de técnicas.

No ateliê espaço-tempo, fosse ele virtual ou presencial, instituía-se uma ambiência no qual a arte e a vida se sobrepunham-se. Acreditando que o espaço em si é um educador, foi orientado para que cada criança compusesse seu ambiente, planejado, com os materiais ordenados, a dispor com prontidão e desembaraço durante as reuniões.

Ao início de cada encontro da vivência artística, foram apresentados estímulos que favorecessem a imaginação. Um conto, uma história fabulosa era narrada, sugerindo para que fechassem os olhos, os participantes foram conduzidos à concentração, elaboração de suas próprias imagens mentais, ativando suas memórias, imaginação e capacidade criadora.

A atividade conduzia-os a se assumirem como componentes das histórias, sendo capazes de escolher aceitar qualquer personagem, da mais insignificante figura até ser o protagonista. A seguir, cada criança declarava as partes que mais gostou da história e também a descreverem sobre as figuras que poderiam ilustrar seus sentimentos, interagindo com a própria narrativa, propiciando o amplo espectro das próprias emoções. Em seguida, o momento de mais expectativa, a atividade artística de pintura.

Com as mentes em ebulição de imagens, com a história que acabara de ser narrada, havia o momento em que cada um poderia pintar. Para o primeiro encontro foi estabelecida a pergunta: se tu fosses um animal, que animal seria? E por qual motivo escolheste ser tal? A partir desta indagação, a criança passa a pintar um autorretrato diferente (Figura 9), intencionado nas características como: ser forte como um cão, brava como uma gata, alegre como um coelho.

Essas imagens resgatadas da memória guardam o frescor de sensações, podem agir como elementos que propiciam futuras obras, como também podem ser determinantes de novos rumos ou soluções de obras em andamento. (Salles, 2009, p.57). O indivíduo é profundamente afetado por essas figuras mentais que tem poder criativo; é uma imagem geradora.



Figura 9: Pintura David, grupo Brasil, 2021

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Foram aplicadas, pelas crianças, palavras como: proteção, identidade, aceitação, diferenças, ansiedade, angustia, frustração, impaciência, medo, raiva, amor, para demonstrar as emoções vividas e armazenadas em suas memórias.



Gráfico 13

Nas primícias dos fenômenos da mente, imaginação e memória aparecem em um complexo indissolúvel. O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num momento de devaneio, de encantamento, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores emocionais.

O espaço do tempo em que estão executando a pintura, é onde há o devaneio, é onde a criança divaga livremente, sem interferências por quem conduz a vivência.

No processo de elaboração artística, se constitui não só um registro ou uma garantia da permanência do vivido, mas também uma forma de desacelerar e refletir sobre o restante do processo, o momento da pintura, quando imagens que passaram despercebidas possam surgir, para que outros gestos não realizados sejam registrados, não para ser calculado friamente,



Figura 10: Aplicação do projeto - República Dominicana, 2021

Fonte: Arquivo pessoal da autora

mas para que a criação seja intencional, racional. Em seguida, foram expostos os trabalhos e puderam partilhar suas memórias, seus pensamentos, seus sentimentos.

Cada participante pôde explicar sobre seu processo de criação, o que lembrou, o que imaginou, suas escolhas de materiais, de cores, acrescentando aos outros participantes e enriquecendo o repertório expressivo.

Sendo assim, identifica-se o papel da memória como essencial na arte, assim como define Salles: “A memória da obra (cujos índices são materializados nos documentos de processos) não pode ser vista de modo desvinculado da memória que faz o artista ser aquilo que ele lembra” (Salles, 2009).

Considerando ainda, a memória como um lugar subjetivo, construído a partir de vivências, histórias e memórias da infância, um lugar que naturalmente ativa a sensibilidade e provoca uma perspectiva de ver no presente as imagens do passado para continuar experimentando, criando, produzindo, em constante ação.

Compreender o papel da relação memória e imaginação num contexto lúdico e perceptivo, pôde contribuir para se apreender aspetos pessoais que as crianças expressaram nas suas pinturas.

Ao final deste primeiro encontro (Figura 8), foi solicitado para que cada um criasse uma nova história em que o animal no qual havia pintado, deveria ser o protagonista e esta historia seria contada no próximo encontro. A partir de então, todas as demais reuniões iniciavam-se com a narração de contos criados pelas próprias crianças e depois seguia-se com a produção pictórica, exposição e relatos.

A observação e registro das atividades pictóricas, mostrou aspetos dos processos criativos que instigam a busca por entendimento. Observa-se que algumas vezes, o recordar pode significar imaginar ou inventar memórias, ocorrendo um predomínio do afeto sobre a exatidão dos fatos. Naturalmente, prevalecem as pinturas inspiradas nas memórias que suscitam sensações confortáveis. Ainda assim, em alguns encontros foi possível perceber expressões de raiva, medo e frustração, relacionando a manchas de determinadas cores.

Numa das atividades propostas foi possível perceber a liberdade inerente da infância e que perpassa para a capacidade criadora (Figura 9). Foi pedido para que relacionassem as palavras: tristeza, amor, medo, paciência, raiva e paz, a quaisquer cores de suas escolhas. O medo variou entre roxo, azul e vermelho com glíter. A paciência pôde ser rosa, amarela, verde e até preta. Isso demonstra que as cores e os sentimentos se combinam, mas não existe um padrão estável quando se trata com crianças.

“Quando num quadro, as cores exprimem uma necessidade interior, quando elas se tornam, como em Cézanne, “uma nota interior pictórica”, a ação física imediatamente provoca uma ressonância na alma do espectador. A cor deve ser para o pintor o que a palavra é para o poeta” (Kandinsky, 2006, p.127).

A homogeneidade do pensamento comum vai sendo desenvolvido ao logo da vida, numa questão cultural, vivências comuns que, desde a infância ficam impregnadas, profundamente enraizadas em nossa linguagem e em

nosso pensamento. Explorar a *livre expressão* em sua totalidade é criar subsídios para elaborar suas formas singulares.

As construções pessoais, embora aqui realizadas de forma lúdica, são subjetivas e dizem respeito a histórias individuais, também ligadas a histórias familiares e por isso, no decorrer do projeto, foi possível observar as atividades que não foram atingíveis e fluidas para todos, no sentido de envolvimento, entusiasmo e apreciação. Ao todo, pelo menos um participante não revelou apreço por alguma tarefa, especificamente quando se tratava em revelar suas preferências, suas escolhas, autonomia.

Não tornou-se exigência que as crianças compartilhassem a história escrita por ela, mas era suposto que deveria contá-la exibindo sua pintura (Figura 10), desta forma a estratégia da narrativa poderia proteger o autor, não revelando partes que não gostaria de falar, embora estivesse em forma



Figura 11: Aplicação do projeto - grupo Portugal, 2021. Fonte: Arquivo pessoal da autora

de pintura, se tornara uma história secreta. Ali a criança já havia tomado o posto de autor, com suas escolhas, opiniões, definições.

Numa dos encontros, uma criança relatou pensar sobre sua existência e seu propósito de vida, outra assumiu que não pensava muito sobre isso. Embora saibamos que cada criança segue um ritmo próprio no desenvolvimento de um modo geral e sem o intuito de avaliar tais nuances, observou-se que os grupos demonstraram diferenças nas capacidades de concentração, criatividade na elaboração de histórias, fluência no vocabulário, fluência na fala e conhecimento visual, mas que decorreram significativos progressos até a conclusão do projeto.



Figura 12: Aplicação do projeto - grupo Brasil, 2021

Fonte: Arquivo pessoal da autora

O processo de expressão das memórias correu para o desenvolvimento de pensamentos, proporcionando uma produção admirável na percepção das próprias crianças, onde o refazer a história da forma que lhe mais agradava, preponderava no percurso criativo.

No processo de *livre expressão*, o que se passa com o artista é também o que se passa com a criança, acessam as próprias emoções, desenvolvem a imaginação, o raciocínio, organizando pensamentos, emoções e sentimentos, criando métodos particulares.

Na sequência dos trabalhos realizados, foi proposto que continuassem com suas produções para além do tempo e espaço do projeto, pois a criatividade se movimenta de suas idéias e isso pode acontecer a qualquer momento, observando o cotidiano da vida, a natureza, no brincar, num passeio no parque, no caminhar na praça, na espera pela chuva, no ócio, no devaneio. Entendendo que “a fonte da criatividade artística, assim como de qualquer experiência criativa, é o próprio viver” (Ostrower, 1999).

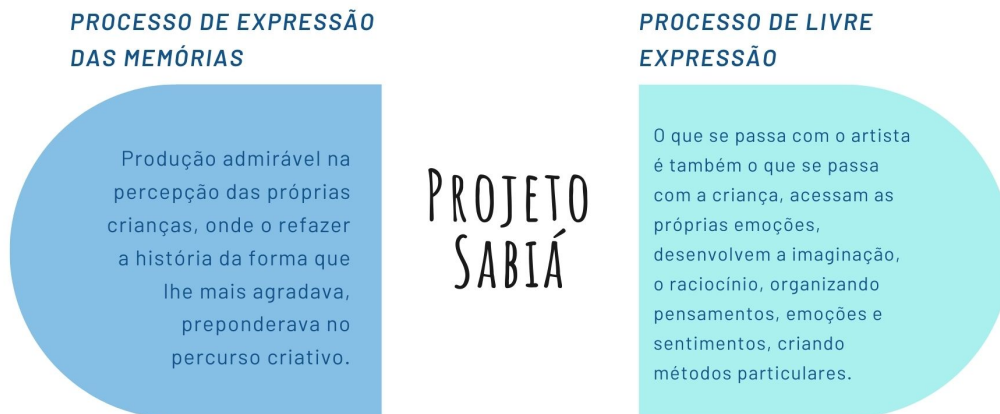


Gráfico 14

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados alcançados por esta investigação, foi possível compreender que a memória constrói a história à medida que vive em cada ser e na relação social e cultural com os outros e está inserida na nossa construção enquanto seres humanos, por meio de fragmentos onde o passado é registrado e perpetuado.

A memória de infância apresenta-se aqui como um instrumento privilegiado para a criação, numa idade em que é mais propícia a curiosidade e descoberta nas experiências, se constituindo como base e estrutura fundamental para as demais etapas da vida. À semelhança dos encontros entre memória e arte, que revelaram possibilidades poéticas significativas, retratadas por artistas como Louise Bourgeois, March Chagall, entre outros. A memória na arte educação pode ser trabalhada através de histórias infantis, constituindo-se conceito ou matéria da arte.

No processo, imagens materializaram-se, abrindo um leque de possibilidades para que o sonhar, na graça e na sedução da inventividade da infância, para que seja registado pictoricamente. Estas imagens que possibilitam reflexões sobre os seus valores, as suas culturas, o seu tempo presente e, principalmente, as emoções que comunicam.

O mundo imagético pode ser apresentado além das cores e tintas, composto por espaços, por silêncios, traços que representaram sentimentos, concepções sobre eles mesmos, através dos objetos visuais que os inundam quotidianamente, sempre a lembrar as subjetividades que estavam sendo compostas, em grande parte nos diálogos com as representações imagéticas, as que rodeiam os atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos.

Por fim, considera-se que a pesquisa sob um tema imbuído de significados e sentidos, *A Memória Concebida*, assim como a temática memórias de infância, abrem novos caminhos para outros pontos de vista, concluindo estas análises não como um fim, mas como um meio de gerar distintas e múltiplas possibilidades. Acreditando que, a partir das reflexões aqui apresentadas, novos projetos possam instaurar-se, e que estes apontem

mais para questionamentos do que para certezas. Concluo minhas reflexões com a perspectiva de continuar com este e futuros projetos que proporcionem a interseção entre arte, educação, memórias de infância e multiculturas.

BIBLIOGRAFIA

Andrade, C. D. de. (1976). A educação do ser poético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.*, 61, n. (140), pp. 593-594.

Bachelard, G. (2001). *A poética do devaneio*. Martins Fontes.

_____ (1989). *A poética do espaço*. Martins Fontes.

_____ (1994). *O direito de sonhar*. Bertrand Brasil.

Benjamin, W. (1913-1932). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação: Duas Cidades*.

Bosi, E. (1979) *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. Tao.

Bittencourt, A. M. L. (1991). *Encantos e desencantos dos contos de fada*. In: J. Outeiral & R. B. Graña, *Donald Winnicott estudos*, (p. 136-149). Artes Médicas.

Bringuier, J.C. (1978). *Conversando com Jean Piaget*. Difel.

Capra, F. (2002). *As conexões ocultas. Ciências para uma vida sustentável*. Cultrix.

Caldin, C. F. (2004). *A aplicabilidade de textos literários para crianças*. *Encontros Bibbi: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 18, pp. 72-89.

Camargo, I. (1998). *Gaveta dos guardados*. Editora da universidade de São Paulo.

Chauí, M. (1984). Contos de fadas. In: M. Chauí. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. (pp. 32-54). Brasiliense.

Cyrulnik, B. (2005). *Murmúrio dos fantasmas*. Martins Fontes.

Deleuze, G. (1997). *Mil Platôs*. Vol. IV. Editora 34.

_____ (1997). O que as crianças dizem. In: _____. *Crítica e clínica*. Editora 34.

Dewey, J. (1978). *Experiência e Educação*. Tradução Anísio Teixeira. 11ª ed. Melhoramentos.

Dieckmann, H. (1986). *Contos de fadas vividos*. Paulinas.

Ferreira, A. E. A. (2008). *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelardianos*. EDUEL.

Ferro, A. (1995). *A técnica na psicanálise infantil: a criança e o analista da relação ao campo emocional*. Imago.

Fusari, M. F. R.; Ferraz, M. H. C.T. (2009). *Arte na educação escolar*. Cortez.

Hauser, A. (1982). *História Social da Literatura e da Arte*. Vol. 1. Mestre Jou.

Hisada, S. (1998). *A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma visão winnicottiana*. Revinter.

Huysen, A. (2000). *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Aeroplano.

Izquierdo, I. (2006). *Memória*. Artmed.

Kandinsky, W. (1866-1944). *Do espiritual na arte: E na pintura em particular*. Martins Fontes.

Klee, P. (1898-1918). *Diários*. São Paulo : Martins Fontes.

Le Goff, J. (1996). *História e Memória*. Editora da universidade de São Paulo.

Larrosa, J. (2002). *Nietzsche e educação*. Autêntica.

Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.

Melli, R. & Giglio, J. (1999). *Enquanto o seu lobo não vem... Contos de fadas na escola? Relato de uma experiência*. *Psico-USF*, 4(1), pp. 13-23.

Metzger, R e Walter, F. I. (2004). *Marc Chagall*. Taschen.

Monaci, E. M. (1990). Mitos, contos, lendas e fábulas: fantasia versus realidade. *Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia*, 2(2), pp. 42-54.

Oliveira, M. A. de. (2006). *Seriguelas*. Scortecci.

Ostetto, L. E.. (2011). *Educação Infantil e arte: Sentidos e Práticas Possíveis*. Editora da universidade de São Paulo.

Ostrower, F. (1999). *Criatividade e processos de criação*. Vozes.

Posse, M. (2004). Psicoterapia jungiana para la somatización. *The European Journal of Psychiatry*, 18(1), pp. 23-30.

Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Edições 70.

Salles, C. A. (2009). *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 4ª ed. FAPESB/Annablume.

Vasconcellos, M. da C. M. (2007). *Quando a psicoterapia trava*. Ágora.

Vygotsky, L. (1930). *A Imaginação e a Arte na Infância*; tradução: Miguel Serras Pereira. Relógio D'Água.

Wullschlager, J. (2009). *Chagall – a biografia*. Tradução: Maria Silva Mourão Netto. Globo.