

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Instituto de Artes – Campus de São Paulo

SARAH VILLANOVA GALVÃO

A MENINA E O JARDIM:
um estudo sobre memória

São Paulo - SP
2025

SARAH VILLANOVA GALVÃO

A MENINA E O JARDIM:

um estudo sobre memória

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Instituto
de Artes, São Paulo, para obtenção
do título de Licenciatura em Artes
Visuais.

Orientadora: Prof. Dr. Rita Luciana
Berti Bredariolli

Coorientador: Me. Caio Netto dos
Santos

São Paulo - SP

2025

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

G182m Galvão, Sarah Villanova, 2001-
A menina e o jardim : um estudo sobre memória / Sarah Villanova Galvão. – São Paulo, 2025.
89 f. : il.

Nome artístico da autora: Arduna.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli.

Coorientador: Me. Caio Netto dos Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Memória - Aspectos sociológicos. 2. Memória na arte. 3. Artes. 4. Arte na educação. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Santos, Caio Netto dos. III. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. IV. Título.

CDD 700.1

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

SARAH VILLANOVA GALVÃO

A MENINA E O JARDIM:

um estudo sobre memória

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.

Trabalho de conclusão de curso aprovado em: 18 / 11 / 2025

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Orientadora

Me. Caio Netto dos Santos.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Coorientador

Prof^o Dr. Leandro de Oliva Costa Penha

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre esteve ao meu lado e com quem sempre pude expressar minhas opiniões e comentar minhas frustrações. Obrigada por me levar com você para a escola onde trabalhava, por todo o incentivo em trabalhos de escola e por encapar cadernos comigo quando eu era pequena, espero que possamos fazer isso de novo alguma outra hora.

Ao meu pai, por ter sempre brincado comigo aos domingos de manhã e desenhado quando eu pedia, mesmo que isso não fosse algo que você gostasse de fazer, guardo estes momentos e desenhos com carinho.

Ao meu irmão, por todos os cartões de feliz aniversário, brincadeiras e conversas sobre tópicos aleatórios.

À minha amiga Beatriz Denoni Pereira, por ter me mostrado *O Menino e o Mundo* e sem querer ter desencadeado esse trabalho todo.

À Orientadora Prof. Dr. Rita Luciana Berti Bredariolli e ao Coorientador Me. Caio Netto dos Santos por todo o apoio, paciência e ajuda, tanto nas reflexões críticas quanto simplesmente para bater um papo sobre memória.

Recordar é preciso

O mar vagueia onduloso sob os meus
pensamentos
A memória bravia lança o leme: Recordar é
preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo, 2017.

RESUMO

A Menina e o Jardim: um estudo sobre memória engloba os primeiros passos dados na investigação complexa da memória. Reconstruindo criticamente lembranças próprias, e recontando obras, práticas artísticas e experiências vividas em escolas, investigo a dinâmica social da memória, partindo da relação com as artes para perceber a memória como fenômeno criativo de si e propondo uma reflexão sobre os esquecimentos, voluntários ou não, que apagam nossa existência do mundo e de nós mesmos.

Palavras-chave: memória; esquecimento; social; criação; arte-educação.

ABSTRACT

The Girl and the Garden: a study about memory encompasses the first steps taken in the complex investigation of memory. By critically reconstructing my own recollections, retelling artworks, artistic practices, and experiences lived in schools, I investigate the social dynamics of memory, starting from the relationship with the arts to perceive memory as a creative phenomenon of the self and proposing a reflection on the obliterations, whether voluntary or not, that erase our existence from the world and from ourselves.

Keywords: memory; forgetfulness; social; creation; art education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EJA E NO ENSINO FUNDAMENTAL	12
3 A MEMÓRIA	34
3.1 AS DIFERENTES TEORIAS DA MEMÓRIA	37
3.2 SUBSTÂNCIA SOCIAL DA MEMÓRIA	41
3.2.1 Território	44
3.2.2 Percepção	49
3.2.3 Narrativas	53
4 OS JARDINS DE NOSSOS SONHOS	58
4.1 CONTOS DE UM JARDIM	64
4.2 OS JARDINS QUE FIZEMOS	70
5 CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – REGISTRO FOTOGRÁFICO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	85

1 INTRODUÇÃO

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade, 1951.

Quando parei de criar, esqueci. Houve um momento da minha jornada escolar que simplesmente parei de desenhar, e agora, olhando para trás, percebo que este período de tempo é o mais obscuro em minhas lembranças, o mais esquecido. Ao sair com amigos da escola ou conversar com familiares, aos poucos comecei a perceber que grande parte das memórias compartilhadas por eles haviam, simplesmente, deixado de existir para mim. Ouvindo relatos animados sobre certa anedota escolar, ou sobre como eu era quando pequena, só tinha sensações muito vagas que, sim, aquilo que falavam provavelmente havia acontecido, eu simplesmente não me lembrava mais. Durante anos, havia feito um trabalho ativo de simplesmente esquecer, esquecer de fatos, de rostos, de nomes, de lugares, de pessoas. E por muito tempo, apesar de eu sentir que lentamente me afastava das pessoas ao meu redor, sempre que recordações eram colocadas na mesa de discussões, não achava que havia algo que pudesse fazer. Afinal, já havia me esquecido.

Então, em uma das aulas na faculdade, a professora fez algumas perguntas à turma, um exercício de rememoração, por assim dizer: o que trouxe você até aqui hoje? Por que está cursando artes? Qual é a sua relação com as artes? Essas perguntas interconectadas me deixaram completamente confusa, pois, pela primeira vez, esse meu esquecimento consciente de minhas próprias memórias tomou a forma de uma barreira quase intransponível. Eu não sabia porque estava ali, só sabia que era o local onde eu me sentia mais confortável. Mas o *por que* sem

resposta passou a me corroer por dentro. Foi então que me pus a pensar, a tentar me lembrar, pela primeira vez, de minha própria história. Era como procurar tijolos falsos que levassem a uma passagem secreta naquele muro que eu havia construído. Foi difícil, frustrante, muitas vezes me levou a becos sem saída ou a lembranças falsas, mas aos poucos eu senti que estava achando um caminho que, embora tortuoso, me levava a algum lugar. Não consigo precisar se essa jornada terminou (se é que ela tem fim), mas todo o caminho que percorri através dela me levou a refletir muito, não só sobre os acontecimentos que esqueci, mas sobre o conceito de memória em si.

A partir daí, histórias de vida tornaram-se um grande foco de interesse para mim. Percebi que era um tema complexo, que falar sobre sua vida e escutar a história de outros não é simplesmente se sentar e ouvir palavras, é reimaginar aqueles cenários em sua mente, é ouvir com o coração algo pessoal, significativo e profundo, algo que merece ser respeitado como a preciosidade que é. A cada nova experiência, seja nas aulas, seja nos estágios, a importância da memória se acentuava. Percebi que coisas que eu nunca havia notado anteriormente estavam conectadas, só era preciso prestar atenção, e isso começou a sinalizar a potencialidade que o trabalho com memória pode ter no aprendizado.

Esse fascínio crescente fez com que eu chegasse ao presente trabalho. Aqui, gostaria conversar um pouco sobre as coisas que aprendi, sobre as experiências que tive e inspirações para ações futuras. Pretendo adentrar no gigantesco e entrelaçado mundo da memória, que muitas vezes funciona como força motriz do impulso criativo, e que é parte integrante de *ser* e de se relacionar com o mundo.

Para começar essa conversa, gostaria de falar primeiramente das experiências de estágio que tanto me influenciaram, tanto na EJA quanto no Ensino Regular particular, esse será o tema da primeira seção, sendo mais um relato de experiência, onde pretendo ilustrar o que tanto me marcou. Após isso, na segunda seção, irei oferecer a fundamentação teórica sobre a memória, baseando-me principalmente em ensaios da Professora Doutora Ecléa Bosi, textos do Quilombola Antônio Bispo dos Santos, e fazer um apanhado histórico de ideias do Historiador Jacques Le Goff. Por fim, na terceira seção, trarei a memória como elemento artístico, falarei sobre minha própria história de vida em conexão com o tema e mostrarei sua potencialidade ao trazer uma proposta trabalho artístico-pedagógica realizada em família.

Apagar-se a si mesma não deveria ser uma prática comum em nossa sociedade, mas enterrados sob tantos afazeres, responsabilidades e preocupações tendemos a guardar nós mesmos em uma caixinha tímida e pequena trancada à chave, uma caixa que só é aberta em algumas situações para depois ser guardada de novo. Aqui proponho que abramos essa caixa com carinho e que a deixemos simplesmente ser.

2 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EJA E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Figura 1 – Obra Ojos Sobre la Mesa



Fonte: Varo, 1938.

Legenda: guache sobre papel, 13 x 20 cm.

O universo escolar é um local plural. Estudantes e professores convivendo em um mesmo espaço e compartilhando conhecimentos. É um ambiente de trocas de perspectiva. Cada pessoa com suas peculiaridades, histórias e experiências que desejam se expressar e serem ouvidas. É ali que muitas identidades se constroem na relação com o social e consigo mesmos. Ser professor, nesse quesito, é então tirar os óculos da detenção de conhecimento, colocá-los na mesa e refletir em ponto de igualdades com cada indivíduo presente. Ser ouvido e ouvir é uma forma poderosa de criar pertencimento. Durante minha jornada escolar eu não percebia isso. Essa foi uma realidade que veio a minha atenção somente durante a realização dos estágios, e é sobre essas experiências que gostaria de discorrer um pouco durante essa seção.

No segundo semestre de 2024, comecei um estágio de licenciatura que mudou a minha visão sobre sala de aula. O estágio foi realizado em uma EMEF na

Vila Alpina, zona leste de São Paulo. Acabei escolhendo essa escola porque era a única perto da minha casa que tinha turmas de EJA (Ensino de Jovens e Adultos). A EJA foi um ponto focal nessa decisão tanto pela praticidade quanto pela curiosidade, já que naquele momento eu estava trabalhando em período integral e, portanto, não tinha tempo hábil na semana para acompanhar aulas do Ensino Regular, meu único período livre era à noite; além disso, eu nunca tinha me aproximado dessa faixa etária na educação, e estava curiosa para saber como funcionava.

Ali acompanhei uma professora incrível em suas aulas de artes. Ela já estava na escola há uns vinte e dois anos, e trabalhava com a EJA há bastante tempo. Aprendi muito com ela, desde a forma com a qual ela interagia com as pessoas até seu projeto didático e formas de avaliação.

Ela ministrava aulas para quatro turmas: 3D, 4C, 4D e 4E. Aprendi que essas são as nomenclaturas equivalentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Regular. Cada turma era bem diferente da outra, algumas mais extrovertidas e participativas, enquanto outras eram mais fechadas em si. Percebi que na EJA a diferença de idade entre os alunos é algo muito comum, havia estudantes em seus cinquenta ou sessenta anos e também aqueles com quinze. É um intervalo considerável, o que tornava a interação entre eles tanto uma dificuldade como oportunidade para aprenderem coisas novas. Cada um estava lá por suas próprias razões, alguns por finalmente terem a oportunidade de ir para a escola após uma vida inteira de trabalho; outros estavam lá por obrigação dos pais; outros haviam entrado porque não puderam cursar no período correto devido à uma infinidade de fatores, e no noturno finalmente conseguiram voltar a estudar. Havia uma grande diferença de histórias pessoais, de objetivos, de visões, então como proporcionar uma aula interessante a grupos tão heterogêneos?

Na minha trajetória, era muito comum em aulas no geral ter a percepção de que as artes eram somente aquelas com A maiúsculo, aquelas que vão para os museus, as feitas por grandes artistas ao longo da história. Van Gogh, Monet, Picasso, Da Vinci, Michelangelo, Manet, Goya... raramente esses nomes eram de pessoas brasileiras, e mais raro ainda eram pertencentes a qualquer um que não fosse homem. As artes para mim, enquanto eu crescia, estavam enclausuradas em quatro paredes brancas de um museu, os desenhos que eu tinha em meu caderno? Eram só brincadeiras, coisas minhas, não eram Arte. E essa, infelizmente, é a visão que a maioria das pessoas tem sobre o meio, especialmente os mais velhos.

Então como a professora fazia uma ponte entre esse mundo tão elitizado e os alunos? Ela trazia a arte para o cotidiano. Para as histórias de cada um.

Em uma das primeiras aulas que assisti eles estavam falando sobre arte acadêmica. Podemos entender esse formato de arte como aquela seguindo determinadas diretrizes estabelecidas pela Academia, especialmente a européia, entre os séculos XVII e XIX. Entram nessa categoria aquelas pinturas que quase não dá para ver a pincelada, por exemplo. Para que eles visualizassem esse gênero de pintura, a professora trouxe Almeida Junior, mas uma obra específica do pintor: *Saudade*, de 1899.

Por que essa escolha? Você pode se perguntar. Bom, para começar porque era uma pintura brasileira. Segundo: ela se encaixava no tema, expressava as características de pinturas acadêmicas. Mas o mais importante é que essa obra retrata um ambiente muito específico: o interior de São Paulo. Hoje em dia podemos discorrer grandemente sobre a forma de representação que Almeida Junior criava em suas pinturas, se ele não criou uma forma de estereótipo do caipira, por exemplo, mas é inegável o poder de suas pinceladas.

A primeira observação dos alunos foi de que o nome Almeida Júnior era familiar. “Não é o nome do ônibus que passa aqui na frente?”, perguntaram, e era mesmo, apesar de eu já ter visto aquele ônibus várias vezes, nunca havia parado para pensar sobre o nome. “Esse mesmo!”, a professora respondeu. A segunda observação foi “Ele vai pra Praça Almeida Júnior!”, “Vai mesmo” veio a resposta, “E esse também é o nome do Dia do Artista aqui no Brasil, tudo por causa desse cara aqui.”

Estou parafraseando o diálogo, mas essa interação trouxe a atenção dos alunos imediatamente para a obra. A partir dessa conversa a professora havia estabelecido uma conexão poderosa entre os estudantes e a obra, pois aquela pintura havia deixado de ser mais uma entre tantas, o nome daquele artista havia saído daquele enorme funil onde rostos desconhecidos e com auto importância elevada que rodam à margem do dia a dia. Almeida Junior era o nome do ônibus que eles pegavam diariamente, da praça que conheciam bem, e foi o escolhido para nomear o dia do artista. Todas essas eram informações que quebravam a bolha das Artes encarceradas nas paredes do museu, mostrando como elas têm impacto no mundo real onde pessoas como eu e você vivem na correria todos os dias. Além disso, essa conversa tão natural e informal demonstrava um conhecimento

impressionante do território ao redor da escola, estabelecendo relações com o entorno, com as várias vidas e memórias que constroem as realidades de cada um. Ao descartar os comentários dos estudantes sobre o ônibus, a professora estabeleceu uma ponte entre seu conhecimento, o de cada estudante e o mundo. Uma ponte sem desníveis, sem subidas ou descidas abruptas, fácil de transcorrer ou simplesmente parar no meio para aproveitar a vista. Isso fez com que o diálogo continuasse correndo ininterrupto, interessado, vivo.

Então, após introduzir o tema dessa forma, ela finalmente mostrou a pintura. Hoje em dia temos uma dependência gigantesca com os meios digitais, dependemos de nossos celulares, computadores e da conexão com a internet para fazer quase tudo, e ao mostrar uma pintura, ficamos à mercê da qualidade da imagem, da tela usada e do projetor; caso uma dessas etapas esteja ruim, a visualização se compromete drasticamente. É mais difícil ver as pinceladas, por exemplo, a materialidade da obra é achatada, descaracterizada, filtrada, afastada.

Por isso achei muito interessante que a professora continha uma coleção impressionante de obras e mais obras impressas em tamanho A3, plastificadas, com o verso repleto de informações sobre o artista e a obra em questão. Isso permitia que a reprodução fosse manipulada por cada pessoa presente, pega nas mãos, olhada de perto, virada de ponta cabeça, por que não. Ao mostrar *Saudade* (1899), a professora apontava, passava-a de mão em mão e, apesar de, claro, não ser a obra de verdade, a impressão tinha qualidade o suficiente para mostrar detalhes que se perderiam em uma reprodução digital. Aquele material não era algo dado pela prefeitura, era algo que ela mesma, ao longo dos anos, havia construído, o que considero um esforço muito bonito.

Figura 2 – Obra Saudade.



Fonte: Junior, 1899.

Legenda: óleo sobre tela, 197 x 101 cm.

Enquanto a professora mostrava a imagem, ela comentava suas características mais formais: o uso das cores, a luz vinda da janela, um pouquinho da composição, da técnica de pintura, mas não foi aí que ela se deteve. Após falar sobre tudo isso, eu esperava que ela passasse para a atividade prática que esperava que os alunos fizessem, que explicasse o conteúdo e pusesse um ponto final na história, mas não foi isso que ocorreu. Sentada nas grandes mesas redondas da sala de artes no mesmo nível de cada estudante e segurando *Saudade* nas mãos, ela perguntou: “O que vocês enxergam nessa obra? Há algo familiar? O que acham que a moça nessa pintura está sentindo?”.

Lev Vigotski descreve esse conceito como reação estética:

O conceito de reação estética é central para a Psicologia da Arte vigotskiana. Para Vigotski (1999), os elementos da arte, como a forma e o material, não são importantes por si próprios, mas sim pela reação estética que produzem no espectador. A reação estética envolve uma relação intensa entre sentimentos e obras de arte. Vigotski (1999) define o sentimento como um dispêndio de energia psíquica. Esse dispêndio, por sua vez, é causado pela complexificação das obras de arte: o escritor, ao dificultar o desenrolar da ação na obra, faz o leitor formular hipóteses e redobrar sua atenção, realizando um dispêndio extremamente não econômico de suas forças (Vigotski, 1999). Quanto maior o dispêndio de energia psíquica por parte do leitor, maior é a comoção causada pela arte. A reação estética não é, portanto, uma reação econômica da energia psíquica, mas uma reação destruidora dessa energia (Vigotski, 1999 *apud* Carvalho, 2023).

Nesse contexto é importante destacar então, que cada um reconstrói a obra de arte dentro de si mesmo. Por isso, observar obras de arte e se relacionar com elas não é um processo passivo, ao contrário, é ativamente reconstruir a obra e interpretá-la de acordo com seus próprios conhecimentos de mundo. Desse modo, ao pedir aos alunos que lessem *Saudade*, a professora os estava convidando a interpretar, a recriar aquela realidade dentro de si mesmos. Muitos observaram que a parede pintada na obra os lembrava das casas nas quais cresceram, que o chão batido lembrava a infância, que a janela grande de madeira era igual a da casa de alguém que visitavam quando eram pequenos, que as cores eram familiares, que já tinham escrito cartas para alguém. Então a professora perguntou sobre essas cartas, por que foram escritas? Para quem? “Vocês gostavam de escrever?” As respostas foram variadas: enviaram cartas para parentes, para amigos, para namorados/as. Os textos eram de alegrias, narravam o que estava acontecendo no

momento, continham poesia, eram furiosos, debochados, tristes. “E essa moça da pintura”, a professora perguntou, “que carta acham que ela está lendo? Ela está feliz?” “Uma carta de despedida”, disseram eles. “Talvez alguém tenha morrido, ido embora”, pensaram, “Talvez ela tenha sido abandonada”, disseram outros.

Com base nessas interpretações a professora escolheu uma aluna para interpretar a *Saudade*. A aluna se enrolou em um moletom, respingou água na cara e pegou uma folha de papel sulfite para começar a interpretar. O restante dos alunos pensou em um conteúdo para essa carta, falaram em voz alta enquanto a colega fingia chorar e imitava a pose da mulher no quadro. No final todos bateram palmas, rindo.

Apesar de a professora ter falado dos elementos formais, da luz e sombra, da pincelada, da temática, o que ela realmente focou com os alunos foi a *memória*, o *sentimento*, o que ela despertava *neles*. Desse modo, o nome Almeida Junior, que a maioria conhecia pelo ônibus, pela praça, tornou-se mais significativo. Viram a obra desse pintor e a relacionam com aquilo que sabiam, aquilo que tinham feito, aquilo que tinham vivido. As artes estavam ao redor deles, dentro de cada pessoa, e não presas em uma sala de museu que muitos nunca iriam visitar. Era algo atemporal, vivo e potente. Além disso, era algo que os fez aprender mais sobre os outros. Ali ouviram que dona Maria escreveu cartas de amor para o namorado, que o senhor Emerson havia escrito para a família, que ainda morava no interior, que Claudete vinha de Fortaleza e tinha perdido o contato com a família porque era difícil escrever cartas para tão longe naqueles tempos; enfim, se colocaram à mostra, tornaram-se agentes em seu aprendizado.

Essa foi somente uma das experiências que tive no estágio. Eles trabalharam bastante com memória em aulas futuras. Desenharam seus brinquedos de infância, as casas onde haviam morado, as emoções que estavam sentindo, o que queriam para o futuro.

Houve um Sarau logo no começo de setembro, e ali os estudantes de cada turma, a pedido da professora, trouxeram um objeto antigo que tinham em casa. Juntos montaram uma mesa de memórias e cada um escreveu um poema que gostasse em folhas de papel, alguns criaram suas próprias poesias. Essas folhas foram espalhadas pela mesa, em meio aos objetos, sobre uma daquelas toalhas de mesa bordadas que passam a sensação de lar somente por estarem presentes. A mesa ficou disposta no pátio, e qualquer um que estivesse no Sarau poderia pegar e

ler os poemas. Os trabalhos de cada turma foram colados em folhas de papel kraft e penduradas na parede, lembro-me de ver alguns estudantes apontando para os desenhos e rindo para si mesmos “Aquele ali fui eu que fiz”.

Figura 3 – Foto da mesa de memórias montada para o Sarau feito pela escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Legenda: Mesa de memórias montada para o Sarau da escola, contendo objetos, poemas e desenhos trazidos por estudantes da EJA.

Além disso, o Sarau foi especialmente interessante porque cada turma preparou algo para apresentar. Alguns mais envergonhados que outros, uns meio a contragosto, outros animados e interessados. As turmas que estavam aprendendo a ler praticaram por semanas e leram poemas em voz alta, outros cantaram, outros interpretaram cenas de filme, até *O Auto da Compadecida* marcou presença, filme que eles adoraram assistir na escola. Muitos trouxeram comidas e bebidas para compartilhar com todo mundo, uma das senhoras fez um bolo de banana delicioso que fez o maior sucesso. Foi um evento que uniu a escola inteira, que os tirou das salas de aula em uma confraternização mútua.

Também houve uma outra experiência que gostaria de trazer aqui: no início de outubro começou um novo bimestre. A professora, então, pegou algumas apostilas do fundamental, que estavam guardadas em um armário da sala de artes,

e as distribuiu entre os alunos. Eles abriram na página 30 e ela pediu para cada um ler um parágrafo, estavam falando de paisagismo.

Gostei bastante desse tema porque não é um que normalmente relacionamos com artes, afinal, não engloba nem lápis, nem papel e nem tinta, não é uma escultura, não é pintura, mas ao mesmo tempo é um pouco de tudo isso junto, misturado com instalação, com *site specific*, com o tempo das coisas. Aos poucos, a professora foi trazendo essa realidade para os alunos. Falou de cores, formas, de organização no espaço, de pensar na mudança, no crescimento, nos mundos possíveis de serem criados, nos projetos. Ela retomou Tarsila, falou dos jardins pintados pela artista com suas cores vivas, formas orgânicas e perspectiva que não se baseia no mundo real, oferecendo a sensação de sonho.

Figuras 4 e 5 – Obra Manacá e Foto de árvore manacá.



Fonte: Amaral, 1927; elaborado pela autora, 2025.

Legenda: À direita óleo sobre tela, 76cm x 63,5cm. À esquerda foto de árvore Manacá.

Após isso ela introduziu Burle Marx (1909-1994), um artista, pintor abstrato e projetista de jardins responsável pelo desenvolvimento de vários parques, praças e locais públicos ao redor do Brasil, inclusive do Parque do Ibirapuera.

Ela mostrou fotos de obras abstratas feitas pelo artista e de seus jardins, evidenciou a diferença entre as formas curvas que Burle Marx usava e as linhas retas de jardins europeus, que antes eram a norma por aqui, mas mais do que isso, fez com que pensassem que artes não são só pinturas e esculturas, mas sim algo que está em tudo o que fazemos. Está na confeitaria, nos cortes de cabelo, nas tatuagens, nos esmaltes, no cinema, na TV e, é claro, nos jardins.

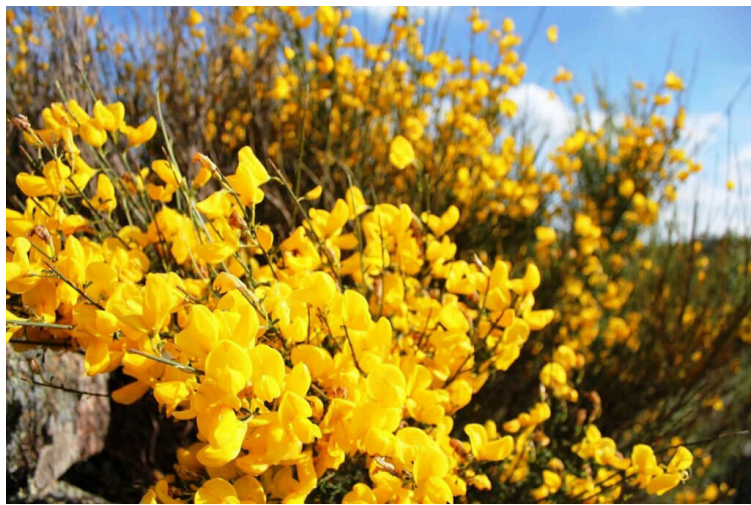
Afinal, se eles pudessem planejar um, como o fariam?

Essa foi exatamente a atividade que ela passou. Foi distribuída uma folha tamanho A4 com o desenho da silhueta de uma pessoa sentada em um banco. Ali os alunos precisavam criar ao redor dessa pessoa o jardim da forma que quisessem, além disso poderiam personalizar essa figura delineada da forma que bem entendessem, inclusive desenhando a si mesmos. Para isso tinham tanto giz pastel oleoso dado pela prefeitura como lápis de cor que a professora tinha aos montes na sala.

Enquanto eles desenhavam ela adicionou outra camada que ofereceu ainda mais significados ao que estavam fazendo. Em pequenas folhas de papel, trouxe imagens impressas de flores e plantas. Primeiro ela mostrou cada figura sem falar qual era o nome da espécie, somente perguntando se já as haviam visto, se conheciam seus nomes, quais achavam mais bonita, somente depois ela foi falando uma por uma, perguntando se já haviam ouvido esses nomes em algum lugar. Giestas, Trapoeraba, Guaimbé, Camará, Agavi, Bela Emília... todas essas plantas deram nomes a ruas da região, ruas que eles transitavam, lugares onde moravam, onde faziam compras, onde visitavam parentes, ruas movimentadas, pacatas, perigosas, “Ah, conheço a Giestas, professora, lá é bem rá-tá-tá-tá (imitando uma arma atirando)”. Assim ela novamente trouxe o tópico discutido para o cotidiano deles, para o entorno da escola, mostrando que o que é visto em sala de aula não está isolado do que acontece no mundo lá fora, não está apartado da realidade de cada um.

Arte é algo alcançável, algo com o qual todos podemos nos relacionar, é um elemento importante de nossas vidas, de maneiras que talvez nunca imaginamos antes, mas está lá. É humano.

Figuras 6, 7 e 8 – Jardins e desenhos de Burle Marx, foto da flor giestas.



Fonte: Acima, *ArchDaily*, 2019. No meio, Descartes, 2022. Abaixo, Agro 2.0, 2021.

o Pé de Quê

Deixou passando o vídeo do Brule Mark. Alguns reconheceram a Região
Cesé

"É triste chegar e ver a porta da sala fechada."

→ Incentivou

↳ Falei pra eles fazerem colagens, porque não fizeram nenhuma ainda.
↳ Uma fez!

Eles estavam bem concentrados. Um menino pediu uma das fotos das flores pra usar de referência.

Mostraram os desenhos um pro outro. Alguns têm estajo com lápis de cor. "

Ela sempre faz comentários de incentivo sobre os desenhos dos alunos.

Organizar, pensar, harmonizar o espaço.

Prestar atenção na própria respiração, desacelerar. Harmonia da natureza, harmonia no corpo. → Olhar para a natureza com encantamento. Encantamento conosco.

Tempo para criar

Saber admirar

Nosso tempo na aula de artes é um tempo pra gente. Conexão/diálogo para o nosso corpo.

Alimento da alma-

Espacos de lazer e natureza na cidade são exercícios.

Pensar em espaço de harmonia pras penas.

"Vc pensa que é canto de passarinho, mas ele tá é chorando"

Composição artística. Todo mundo pensa, elabora.

Linha expressiva, como gesto, viva.

3D - Sala de Artes

Deu as atividades pra eles terminarem.

Ela vai descer pra fazer o Conselho de Classe da turma. Outro professor ficou pra explicar a atividade pros alunos que faltaram aula passada.

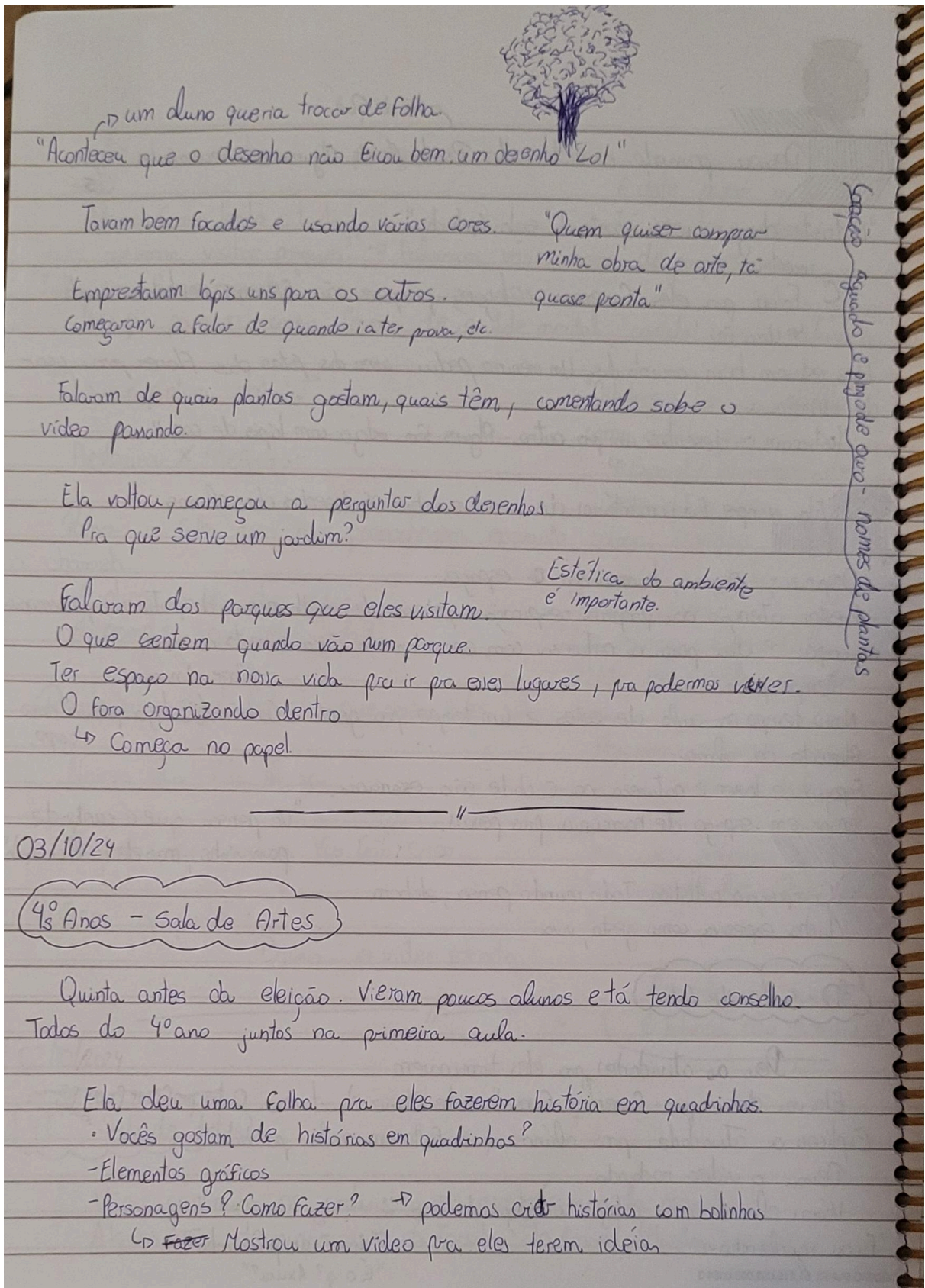
Deixou o vídeo rodando

Vários alunos com estajos com lápis de cor "

"Ficou igualzinho!"

"Isso é um passarinho?"

"É o q? Axuxa?"



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após essa primeira experiência de estágio resolvi mudar um pouco de escopo. Saí de uma escola pública com ensino de jovens e adultos e fui para uma

escola particular no Ensino Regular. Porém, havia nesse local uma particularidade: era a escola na qual estudei por grande parte da vida.

Do quarto ano do Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio estive nessa instituição, localizada na fronteira entre São Paulo e São Caetano. É uma daquelas escolas de bairro, que começa em uma casa pequena e vai se expandindo com o tempo, crescendo vagarosamente até ocupar todo o quarteirão (ou quase todo).

Eu era parte do “grupo do desenho” formado por estudantes da sala que tinham interesse em desenhar. Sempre que tinha algum evento na escola era para nós que os professores se voltavam para cuidar da decoração. Mas esse foco tão grande em nós sinalizava uma política educacional da escola: a não valorização das linguagens artísticas no currículo. Fora a carga horária diminuta e a constante troca de professores, havia uma certa cultura local de que as aulas de arte eram sinônimo de “aulas livres”, o que imediatamente desencorajava uma relação mais séria com a área. Somente aqueles que realmente se interessavam conseguiam tirar algum proveito, e esse era mínimo.

Após alguns anos longe da instituição fiquei curiosa para saber como estava a situação do ensino de artes ali, mas além da curiosidade havia um interesse em pesquisa de memória e em avaliar se, após mais de cinco anos longe da instituição, a escola havia se modificado em algum nível.

Iniciei o estágio no início de 2025 e não fiquei surpresa ao perceber que as linguagens artísticas continuam sendo pouco exploradas no espaço e no dia a dia. Minha única surpresa positiva foi que a professora já está lá há mais de nove anos, o que ao menos permite uma continuidade dos trabalhos realizados.

Acho importante frisar que há uma diferença expressiva entre o Ensino Regular e a EJA, desde a formulação das aulas até os assuntos tratados pelas mesmas. Enquanto na EJA a professora trazia todo o conteúdo para o cotidiano, para as memórias e para as histórias de vida, percebi que o mesmo não acontecia na escola particular, onde “passar o conteúdo” era considerado a primeira diretriz. Defino essa diferença não como uma oposição fundamental, já que trazer os estudantes para um aprendizado ativo e incluí-los mais nas atividades não é, em nenhum momento, um impedimento para o aprendizado, mas sim porque é assim que isso é tratado por muitas escolas. Percebi que as aulas da EJA parecem muito mais livres e menos regradas (ao menos no tangente às artes), não havia uma apostila própria, então a professora adaptava os conteúdos do Ensino Fundamental,

seguia o Currículo da Cidade e criava coisas próprias, utilizando-se do material entregue pela Prefeitura no início do ano. Já na escola particular não foi essa a realidade que encontrei. Lá eles se utilizam do sistema Anglo de ensino, que possui uma apostila de artes, entretanto ela não é utilizada pela professora, e por isso parou de ser considerada parte do material escolar. Lembro-me de pensar que, se a professora não se baseava no apostilado da escola, então de onde ela retirava material para preparar as aulas? Ouvi que no Estado cada aula já vem preparada no sistema e o professor é somente o responsável pela aplicação (o que por si só já coloca em foco qual será o papel do professor daqui para frente). Mas ali, naquela escola particular, esse não parecia ser o caso, a professora falava do que ela queria, ministrava as mesmas aulas há anos.

Mesmo com essa liberdade no quesito de criação da aula, o posicionamento sobre o que era esperado da parte dos alunos era tudo menos livre. Canetinhas? Não porque vai sujar a folha de trás. Tinta? Não porque elas sujam tudo e é difícil de organizar. Giz de cera? Talvez, mas não tem na escola no momento, é preciso pedir para comprar e só chega semana que vem. Lápis de cor? Agora sim. Perfeito.

Esse cerceamento na utilização dos materiais me chamou muito a atenção. Por um lado é preciso levar em conta a carga horária atolada de atribuições e com poucos respiros que eram parte da rotina da professora, o que a deixava exausta e com pouco tempo de transição entre uma aula e outra, fazendo com que a realização de atividades que demandam mais tempo fosse comprometida e limitada aos 50 minutos reservados para a matéria por semana. Por outro lado essa restrição das opções criativas podava a criatividade e até mesmo o pensamento.

Em seu livro *Gesto Inacabado: processo de criação artística* (1998), Cecília Almeida Salles discorre sobre as complexidades do processo criativo, esmiuçando suas diversas características e estabelecendo que a jornada de criação é formada por momentos de intensa atividade intelectual, tanto na prática quanto no conceito. Quando criamos estamos lidando com a forma, com o tempo, com a materialidade. Já no primeiro capítulo é assim que a autora define essa relação:

Ao mesmo tempo, o conhecimento das leis dadas pela natureza da matéria age sobre essa tendência concretizada no projeto poético do artista, gerando possíveis adaptações diante da impossibilidade de superação dos limites que lhe foram impostos. Fayga Ostrower (1978, p. 32) diz que "cada materialidade abrange certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades. Se as vemos como limitadoras para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das delimitações,

através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo ampliá-lo em direções novas".

Esse contato com os limites da matéria faz parte do processo de conhecimento da matéria. Cada matéria, assim, pede comportamento e disciplina específicos. (Salles, 1998, p. 69).

Aqui fica explícito a ideia de conhecimento e liberdade de pensamento relacionada com a escolha da materialidade. Durante a criação poética, muitas vezes iniciamos com uma ideia teórica. Por exemplo: pensamos que talvez usar cabos de aço ofereça o significado e a visualidade desejada, porém, com o decorrer do processo notamos que os cabos não se movem ou dobram da maneira esperada anteriormente e que, talvez, cordas ofereçam uma melhor maleabilidade que se encaixe melhor com a ideia inicial. Esse achado aos acasos é extremamente importante, ele implica a solução de problemas, a construção de significados, o conhecimento de novos processos e, conseqüentemente, o surgimento de outras ideias. É uma forma de retroalimentação do "pensar fora da casinha". Portanto, ao constantemente podar quais materiais eram utilizados pelos estudantes, essa criatividade e solução de problemas era atrofiada. Todos sempre ficavam em suas cadeiras, com suas folhas, pintando, desenhando ou colando sozinhos, alheios ao mundo e uns aos outros e isso é uma barreira gritante no desenvolvimento criativo. Se formos pela visão mercadológica, adorada por tantos desses colégios, a solução de problemas é ponto essencial para o crescimento da pessoa no ambiente de trabalho, mas é isso que as crianças são incentivadas a fazer? Ou são somente ensinadas a ficarem em seus próprios lugares, imóveis, fazendo o que lhes é permitido e nada mais?

No presente trabalho gostaria de destacar uma experiência em específico que contrapõe bem a realidade que encontrei nessa escola com a que vivi na EJA. Estava acompanhando uma aula no 7º ano e a professora falava sobre intervenção urbana com obras de arte. Para fazer isso ela mostrava em um *powerpoint* imagens de obras que se utilizavam do ambiente da cidade para existirem. Os artistas não eram citados, não havia ficha técnica de qualquer tipo junto com as imagens e o propósito muitas vezes político dessas intervenções também era deixado de lado. Mesmo com uma exposição tão superficial, percebi que cada estudante da turma estava bem interessado, que aquele era um conceito que não tinham pensado antes, que usar a cidade como parte de uma obra era uma visão além daquilo que estavam acostumados. Alguns comentaram sobre grafites que tinham visto e que

achavam legais, outros ficaram animados ao verem as obras, achando divertido as ressignificações que uma simples mudança de cor poderia causar no ambiente.

Figuras 12 e 13 – estêncil feito pelo Coletivo Transverso e mural criado pela artista Natalia Rak.



Fonte: Acima, Unicamp, 2018. Abaixo, Rak, 2013.

Por si só achei o tema muito interessante. Como já fui estudante da instituição sei que ali é muito difícil pensar em ambiente além da sua própria mesa, a cidade é sempre uma entidade outra, hostil, fechada, que não nos pertence, onde não

podemos deixar nossa marca. Portanto, trazer à tona como obras de arte podem mudar os significados de um local foi uma ideia muito proveitosa. Quando ouvi a professora falar sobre a temática pela primeira vez lembro-me de ficar pensando comigo mesma: como transformar tal proposta em linguagem artística numa escola que é alérgica à intervenções de qualquer tipo? Será que a professora planejava fazer intervenções na escola em si? Instalações talvez? Poderia ser este um projeto para o bimestre todo? Poderiam fazer arte coletiva?

Mas no fim, nenhuma das minhas esperanças se realizou.

Lembro-me de um aluno exclamando, todo animado, quando a professora disse que iriam realizar uma atividade seguindo o tema: “Nós vamos pra rua?!”. Havia ali a potencialidade de alguém *gostaria* de fazer mais. Mas as esperanças desse aluno foram brutalmente rechaçadas quando a professora respondeu entregando uma folha sulfite A4 impressa com o desenho simplificado da fachada do MASP. Ali ela instruiu que eles desenhassem a interferência urbana na fachada do museu, com lápis de cor, obviamente, canetinha iria estragar a folha.

Figura 14 – Grafite na Avenida Paes de Barros.

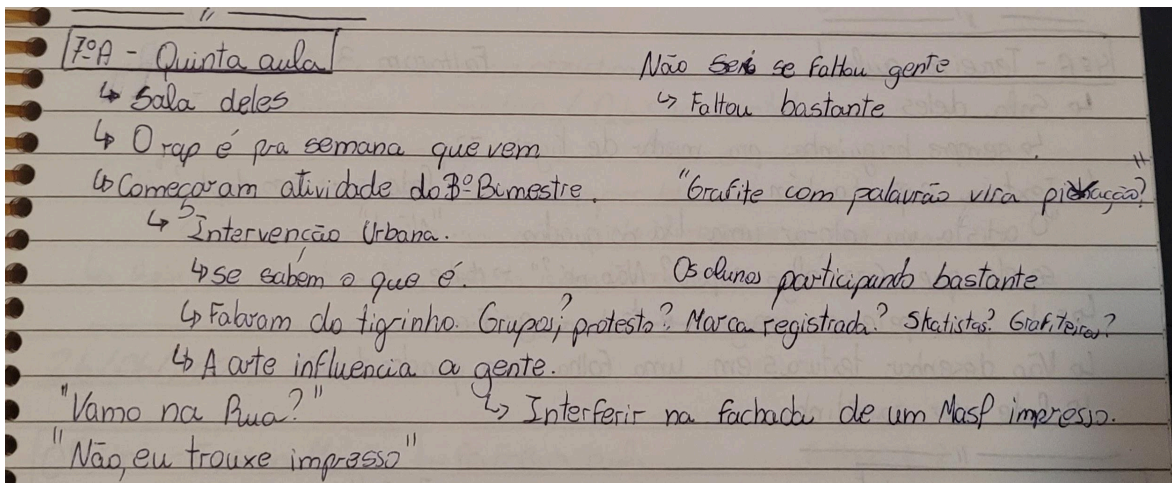


Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

E então novamente as oportunidades de expansão, de resignificação de espaços, de aprender a lidar com diversos materiais, tudo foi reduzido a uma pequena folha de papel, a uma carteira, a fazer algo sozinho. Reparei também que a

professora nunca colocava todos os trabalhos em roda para que fossem discutidos, que não oferecia muitas devolutivas sobre as atividades além do “Que bonito” ou “Pinta melhor isso aí, sem preguiça!”, então, ao fim e ao cabo, a experiência estética dos alunos se tornava extremamente superficial e ineficaz, não é à toa que as aulas de arte e aulas livres são praticamente sinônimos da mente dos estudantes.

Figura 15 – Registros de meu diário de campo.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 16 – Desenho do MASP parecido com o que foi entregue aos alunos.



Fonte: Domestika, 2025.

Necessário dizer que essa foi uma experiência de estágio que considerei bastante frustrante, especialmente pela contraposição com as vivências que tive na EJA. Em um as histórias de vida, as experiências, as memórias eram utilizadas,

trabalhadas, ressignificadas; em outro tudo isso era posto de lado em função de uma história única e superficial do que é Arte com letra maiúscula, onde os interesses de cada pessoa eram lentamente mas definitivamente reprimidos, remodelados, e sistematicamente apagados.

Acho importante, entretanto, ressaltar que este não é uma tentativa de pintar a professora como a vilã da história. Todos nós temos nossas particularidades, vivências e percepções sobre arte-educação. É preciso reconhecer que a prática dessa professora em questão ainda é muito utilizada e, especialmente no ensino privado, desejada. Não podemos separar as atitudes dela em específico da cultura geral da escola, portanto, ao retomar esses cenários presenciados por mim, o faço com o objetivo de ilustrar o quanto práticas como essa, que no dia a dia parecem inocentes, podem vir a podar o futuro de muitos.

Assim, a partir dessas insatisfações comecei a refletir sobre o efeito que a memória tem sobre os indivíduos, seja ela individual ou coletiva, e como trabalhar em conjunto com ela em sala de aula ou em qualquer local de ensino, para que quem somos nunca seja esquecido, para que nossas diferenças e similaridades sejam potencializadas e ouvidas. Essas inquietações deram origem ao presente trabalho, no qual me aprofundarei a seguir.

Figura 17 – Mural feito pelas crianças do 4º ano para a Páscoa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figuras 18 e 19 – Presente que ganhei de uma aluna do 5º ano e atividade feita na formação do educativo do Cursinho Popular Prévia.



Fonte: Foto elaborada pela autora, 2025.

3 A MEMÓRIA

O presente, entregue às suas incertezas e voltado apenas para o futuro imediato, seria uma prisão. (Bosi, 2003, p. 19).

Você provavelmente já ouviu aquele velho ditado: quem vive de passado é museu. Apesar de ele conter uma certa veracidade ao estimular que as pessoas não se *prendam* ao passado de modo que não possam pensar no futuro, ele também pode levar a compreensões errôneas de que o passado não é uma faceta importante de nossa existência, de que não nos diz respeito.

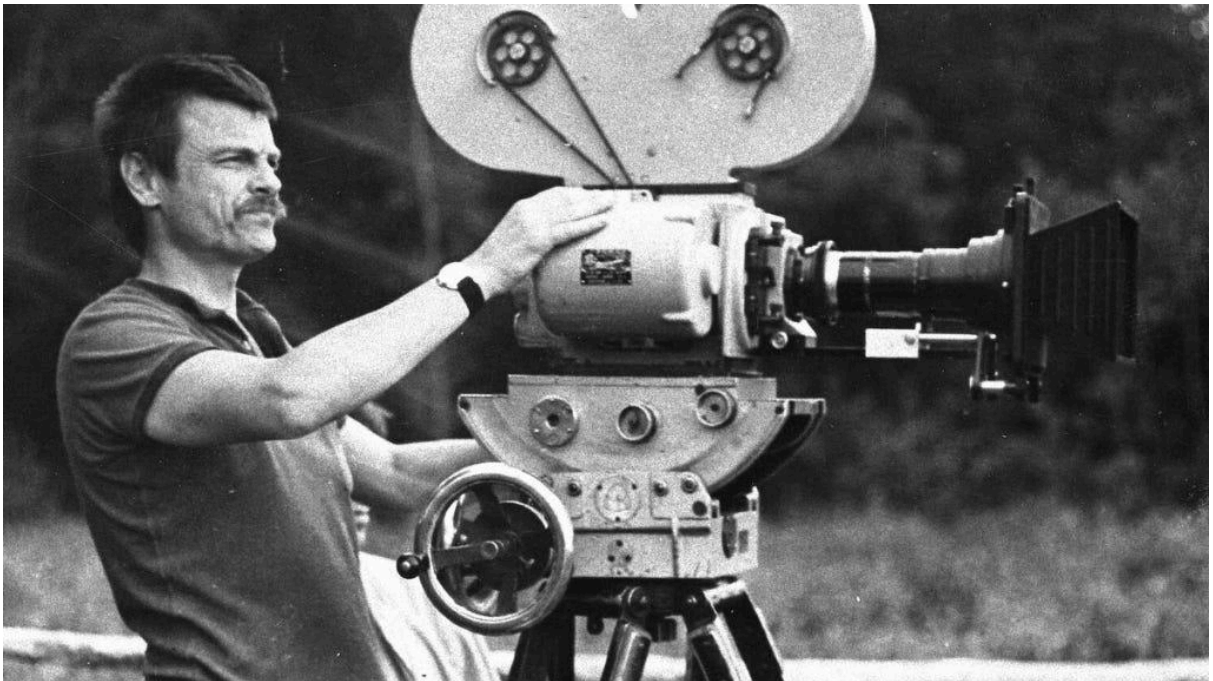
Nostalgia pelo que se foi não é um sentimento inútil, pelo contrário, é algo intrínseco à humanidade que diretamente influencia nosso modo de pensar, agir e nos comunicar uns com os outros. Muitas vezes é através de memórias em comum que criamos redes de comunicação e não somente interação¹, por meio delas trocamos inúmeras reflexões sobre territórios, sociedades, relações e opiniões, coisas essas que nos moldam.

O cineasta russo Andrei Tarkovski (1932-1986) fez um trabalho extenso no ramo cinematográfico sobre a potência da memória, oferecendo um panorama visual para essa sensação que pode nos ser tão abstrata. Tarkovski trabalhava muito com o tempo, subjugando tudo a ele, inclusive as próprias regras do cinema, como a montagem.

Em seus trabalhos há uma inversão da lógica com a qual estamos acostumados em produções audiovisuais. Por exemplo, ao ver a cena de um filme onde uma criança sobe as escadas de uma torre, geralmente vemos o momento que ela começa a subir e imediatamente cortamos para ela no topo das escadas, essa montagem de cenas tão comuns no cinema ocorre justamente para mostrar somente o necessário para a compreensão da narrativa, é por isso que muitas vezes nossa percepção de tempo em frente às telas torna-se tão confusa. Nos filmes de Tarkovski ele propõe exatamente o contrário e, como consequência, transforma-os quase em uma experiência meditativa, levando em conta o tempo real das coisas.

¹: A. Finerlkraut, Entrevista a *Label France*, Paris, 2000.

Figura 20: Andrei Tarkovski (1932-1986).



Fonte: Pontos de vista, 2025.

Em seu livro *Esculpir o Tempo* (1998) ele esmiúça conhecimentos cinematográficos e o processo de criação de seus próprios filmes. Ali é possível ver a percepção tida por ele com relação às artes, relacionando-a muito mais com o sagrado. Nos filmes ele expunha sua perspectiva ao lidar com as temáticas da memória, dos sonhos, da poética, contrapondo-as com a materialidade e superficialidade da indústria cultural (Adorno, 1944). Seus trabalhos são conhecidos justamente pela manutenção desse tempo cinematográfico, que é tão corrido, através das imagens e planos longos, de um tempo que se dá tempo.

Em frente a imagens e produções cada vez mais desenfreadas, o cinema de Tarkovski fazia com que a ação entrasse em crise, seus planos quase sem cortes, tornavam o tempo o verdadeiro protagonista de suas produções, a única coisa que permanece diante do mundo que se esvai. Esse foco no tempo também é parte da filosofia de Bergson, que será melhor falado posteriormente.

Tarkovski, apesar de incutir seus filmes com belíssimas imagens poéticas, não era interessado em tratá-las como signos, ou seja, ele não pretendia oferecer um significado específico para as imagens que utilizava. O que significaria o cachorro correndo ou os pássaros voando? O que representa a vela que sempre se apaga? Essas interpretações deveriam vir dos espectadores, e não dele, sendo um

exercício de subjetividade e de cocriação. É a poesia como consciência de mundo, como interpretação da realidade e, por isso, a lógica poética de seus filmes afeta cada um de maneiras distintas.

Seguindo essa linha de pensamento, gostaria de focar em uma cena específica de seu filme *Nostalgia*, de 1983, onde é narrada a jornada mística do poeta russo Andrei Gorchakov, que procura se encontrar. Em um pequeno vilarejo ao norte da Itália, Gorchakov mergulha em seu passado, isolando-se em silêncio. É então que encontra Domenico, um senhor estranho e solitário, que o ajuda a compreender sua angústia e o segredo de sua própria *Nostalgia*.

Ao tomar conhecimento dessa obra, o que me chamou a atenção foi uma de suas cenas mais famosas: o momento que o personagem tenta levar uma vela acesa para o outro lado do pátio. É uma cena em plano único em sequência, ou seja, gravada de uma vez, sem cortes, e que tem uma clara progressão. Essa cena se estende por doze minutos, acompanhando o vai e vem do personagem, o acender e apagar da vela, o cenário enevoado, o som dos passos no chão de pedra; o silêncio. Interpretando a cena somente com o conhecimento do nome do filme, vividamente senti que aquela era uma representação visual de como nossa memória funciona: uma pequena vela que protegemos para que não se apague, o ir e voltar, os percalços pelo caminho. Acima de tudo, a memória é uma ação. É preciso lembrar-se dos acontecimentos para que eles venham novamente serem reconstruídos em nossa mente, é preciso não se deixar esquecer.

Figuras 21 e 22 – Filme *Nostalgia* (1983), de Andrei Tarkovsky.





Fonte: Acima, Nova Resistência, 2025. Abaixo, *Classic Flicks*, 2017.

É com essa imagem que gostaria de iniciar a discussão formal sobre memória neste trabalho. Deixemos a vela cuidadosamente acesa, enquanto vagueamos nesse caminho não linear que é o estudo das lembranças.

3.1 AS DIFERENTES TEORIAS DA MEMÓRIA

A memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas. (Nora, 1984, p. XIX.)

Os estudos sobre memória percorreram uma longa jornada no decorrer das histórias humanas, e dependendo do pensador que do tema se ocupava, as características, noções e pensamentos eram modificadas.

Antes de iniciar minhas pesquisas para este trabalho eu tinha a seguinte percepção sobre o tema: memória como um conjunto de relações construídas coletivamente, através de, como Nego Bispo (2023) bem nomeia, confluências entre indivíduos de uma mesma comunidade. Isso fazia muito mais sentido para mim porque, afinal, mesmo que se viva sozinha no meio da mata, as memórias se

tornam dependentes das atitudes realizadas, do clima, do que sentiu diante de determinada situação, como agiu diante de outra, etc.

Sendo assim, eu percebia a memória como algo feito em conjunto e com forte componente exterior. Ela dependeria de acontecimentos externos relacionados à percepção interna para existir, ela poderia ser compartilhada, visto que muitos de nós encontram catarse em compartilhar lembranças de certos acontecimentos. Entretanto, quanto mais eu me embrenhava no tema, mais percebia que essa noção de memória não é a única. Há ao menos três percepções diferentes que se confundem dependendo da situação: memória social, coletiva e individual.

Como este não é o foco do presente trabalho, utilizarei o artigo *Memória Individual, Memória Coletiva, Memória Social* (2015) de Jô Gondar, Doutora em Psicologia Clínica e Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da PUC-Rio, onde a autora faz um exemplar apanhado de todas essas diversas ideias importantes para o meio.

Uma das referências trazidas por ela é Jacques Le Goff (1924-2014), que em seu livro *História e Memória* (1990) traz uma perspectiva mais historiográfica e linear para a percepção da memória, conectando-a ao desenvolvimento da escrita, da impressão, e mostrando as grandes diferenças que tais revoluções causaram. Para ele, nas sociedades sem escrita, a memória coletiva é um cantar mítico da tradição, obedecendo à idade coletiva do grupo, às genealogias e ao transmitir do saber técnico, que misturava fórmulas práticas mescladas com religiosidade. Para Le Goff (1990), a memória coletiva passaria a ser também social quando, através da escrita, houvesse uma passagem da esfera auditiva para a visual. É o parar de ouvir as histórias pelas bocas de nossos ancestrais e depois contá-las de nossa própria maneira, e passar a ler o que está em livros, muitas vezes repetindo aquelas informações com as palavras exatas.

Essa perspectiva de que a escrita seria determinante para uma mudança significativa na memória é corroborada por vários outros pensadores, como Jack Goody (1986), que via até mesmo os projetos arquitetônicos como palavras feitas em mármore e que, portanto, carregam a memória coletiva; e Frances Yates (1966), que nomeia novas técnicas chamadas mnemotécnicas, inventadas pelos gregos. Ele postulava que, em termos gerais, há uma articulação de lembranças de imagens com lugares de suporte da memória onde essas imagens são ordenadas de maneira associativa, como um grande departamento de arquivos ordenados de

acordos com características específicas. Essas mnemotécnicas são, entretanto, subordinadas à lógica organizacional da escrita, que exige uma rememoração exata, palavra por palavra, quase como decorar o resumo de um texto e reproduzi-lo fielmente na hora da prova.

Essa contraposição entre as memórias de sociedades sem e com escrita foi questionada por múltiplos pensadores, como o historiador Roger Chartier (1985). Para ele, essa divisão nos leva a compartimentalizar abordagens e métodos de transmissão, o que não seria útil ao estudar períodos históricos em que ambas as formas de compartilhamento de memória existem concomitantemente. Sou tentada a concordar com ele, especialmente pelo fato de a escrita muitas vezes ser conhecimento detido por classes dominantes, que tomavam sobre si o manto da memória e registro histórico.

Isso ressoa com o defendido por Pierre Nora (1978, p. 112), que definia a memória coletiva como: “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fizeram do passado”. Nora observa que os traços reconhecidos e difundidos da memória histórica, veiculados pela mídia, são elaborados por diversos grupos, constituindo memórias coletivas que, por sua vez, pressionam a história. Suas teorias, apresentadas em *Les lieux de la mémoire* (1984-1992), mostram o reescrever da história da França a partir do estudo dos lugares de memória social: edifícios, símbolos nacionais, comemorações, manuais, autobiografias, entre outros, que são reprocessados pela memória coletiva.

A partir desses autores e autoras falamos de algumas das diferenças e semelhanças de percepções entre os conceitos de memória coletiva e memória social, mas quando colocamos o conceito de memória individual no meio percebemos que as visões se alteram bastante.

A hipótese mais tradicional vem novamente de Jacques Le Goff, que afirma que o conceito de memória é, inicialmente, um fenômeno individual e psicológico, onde são atualizadas impressões ou informações passadas (1990). Aqui a memória poderia ser caracterizada como experiência interior e subjetiva, onde faltaria o documento, a dimensão visível e tangível da memória social. Sendo assim, a memória individual dificilmente poderia ser compartilhada; mas ela poderia ser transmitida através da palavra. Há então uma percepção narrativa da memória tendo uma função social, embora ela não tenha sido socialmente construída.

Entretanto, segundo Jô Gondar (2015) já havia questionamentos sobre essa oposição entre indivíduo e sociedade desde 1938, que se tornaram mais substanciais com o passar do tempo. Paul Veyne (1983, p.28) escreveu: “Todo quadro tem dois autores, o artista e seu século”, e junto dele muitos pensadores se manifestaram. Um dos mais importantes foi Cornelius Castoriadis, filósofo dedicado a pensar o social-histórico. Em *A instituição imaginária da sociedade* (2008), Castoriadis critica a idéia de que a sociedade seria constituída por uma coleção de indivíduos. Ele escreve:

Há séculos [...] afirma-se que o homem não existe como homem fora da Cidade, condena-se os Crusoés e os contratos sociais, e proclama-se a irredutibilidade do social. Mas se olharmos com mais atenção, veremos que, de Aristóteles a Marx, a sociedade permanece construtível ou componível a partir do indivíduo [...] só podemos pensar a sociedade a partir de indivíduos já sociais, que já trazem o social neles mesmos. (Castoriadis *apud* Gondar, 1982, p. 213).

Assim, a instituição da sociedade seria inseparavelmente a instituição do indivíduo social, o que faria de toda psiquê uma organização atravessada pelo social desde o início.

O artigo termina com um trecho que considero bastante interessante para minha pesquisa em questão:

Desse modo, a história de um sujeito, individual ou coletiva, pode ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações. Ou, de outro modo: abre-se a possibilidade de que a memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais. A polissemia da memória, que poderia ser seu ponto falho, é justamente a sua riqueza. (Gondar, 2015).

Por meio desse breve resumo é possível perceber como a memória é um tema multifacetado, englobando áreas da antropologia, psicologia e, mais recentemente, das ciências sociais. Portanto, no tocante a este trabalho, focarei mais nas observações feitas nessa última grande área do conhecimento.

Durante minhas pesquisas, uma das primeiras referências que encontrei foi Ecléa Bosi (1936-2017), professora, psicóloga e pesquisadora brasileira que publicou vários ensaios sobre a temática da memória. Suas reflexões e trabalhos foram determinantes para meu entendimento sobre o tema, ressoando

profundamente com percepções que eu já tinha previamente e desafiando outras, que precisei desconstruir.

Assim utilizarei seu livro *O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social* (2003) como a principal fonte de informações para discutir as ideias apresentadas. Para tanto, dividirei-as em três grandes áreas dentro da substância social da memória: território, percepção e narrativas. No decorrer dessas reflexões farei pontes com artistas que acredito dialogarem bem com o tema, além disso, acredito ser importante estabelecer que, apesar de eu ter dividido o tema nessas categorias, elas são áreas correlacionadas e interdependentes, com seus argumentos podendo ser reorganizados entre si.

3.2 SUBSTÂNCIA SOCIAL DA MEMÓRIA

Ecléa Bosi trata a memória como um fenômeno social, como algo construído em conjunto e, justamente por isso, é influenciável por diversos fatores.

Vou trazer aqui um exemplo extremo e, talvez, já bastante desgastado, mas que acredito ilustrar didaticamente o tema: George Orwell em seu livro *1984* (1949) traz o retrato de um mundo desesperador onde as pessoas são vigiadas em suas próprias casas, condenadas por seus semelhantes e controladas pelo Grande Irmão, que a tudo observa e “cuida”. O personagem principal, Winston Smith, trabalha no Ministério da Verdade, órgão governamental que veicula informações à população, cuidando das notícias, entretenimento, comunicados, etc. Cada uma dessas áreas é cuidada por um departamento dentro do ministério, e Winston Smith é o responsável por revisar documentos e modificá-los de acordo com as ordens que recebe. De acordo com um artigo da Gazeta do povo:

O Ministério da Verdade é encarregado de modificar a história passada de modo a deixá-la de acordo com a vontade do poder. Os números antigos de jornais e revistas são sempre modificados; estatísticas alteradas; discursos omitidos; e até mesmo o sentido das palavras sofre uma aguda vigilância. A "novilíngua" é uma máquina semântica de achatar significados. (Tezza, 2012).

E é esse o ponto sobre o qual irei me focar. Winston trabalha justamente apagando memórias a mando do poder. Se o jornal da semana passada veiculava que o senhor José é um ótimo indivíduo e contribui muito bem para o Estado, mas ontem ele foi preso por supostamente ser um espião, então todos os jornais precisam ser alterados para dizer que José é uma figura problemática que não representa os ideais da sociedade, que sua prisão foi um trabalho magistral realizado pelo governo sob a mão magnânima do Grande Irmão, que visa sempre o bem-estar social e a manutenção de um mundo melhor. E se, na semana seguinte, você perguntasse a todas as pessoas que conheciam esse senhor José, e que até pouco tempo o tratavam como um irmão, como ele era de verdade, todas iriam dizer que ele era uma pessoa horrível e que ele foi preso por merecer. Graças ao governo por nos livrar de uma influência tão perigosa!

Essa é uma representação um tanto caricata, mas é justamente assim que a memória social funciona. Se olharmos para nossa sociedade, por exemplo, e observarmos o quanto nossas opiniões sobre os mais variados temas são influenciadas pelas mídias, perceberemos o quão fácil é moldar essas lembranças para complementar o poder vigente.

Desse modo, é possível dizer que as memórias individuais são influenciadas pela narrativa coletiva privilegiada no interior do mito ou ideologia predominante (Bosi, 2003, p. 17), sendo que essa narrativa é explicadora e legitimadora do poder dominante que a difunde. Isso inclui religião, política, filosofia, sociologia; quantas pessoas foram condenadas por supostamente serem bruxas? Quantas foram absorvidas posteriormente e mesmo assim, se você perguntasse para qualquer pessoa que só veja o jornal na TV no final do dia, a maioria iria dizer que elas são culpadas, que a justiça errou, que o processo foi influenciado por pessoas poderosas por trás. Aos olhos da sociedade, e em suas memórias, essas pessoas são culpadas e nunca o deixarão de ser, a não ser que haja um trabalho muito bem fomentado feito pela imprensa para divulgar informações atualizadas que mostrem o que realmente aconteceu, e mesmo assim muitos ainda não acreditarão.²

Além disso, dependendo de onde especificamente a pessoa se localiza, também podem ser observadas mudanças nas memórias. É possível dizer que há uma memória coletiva feita no interior de uma classe, mas que pode se difundir,

²: Para saber mais ver o *Podcast Projeto Humanos*, dirigido e criado pelo professor e jornalista Ivan Mizanzuk, especialmente as temporadas 5: *O Caso Evandro* e 6: *Altamira*. Acesse: <https://www.projetohumanos.com.br/>.

utilizando-se de imagens, sentimentos, ideias e valores que representam e conferem identidade a essa classe (Bosi, 2003, p. 18). Tais identidades feitas em grupos muitas vezes ficam completamente isoladas do todo, e só são percebidas quando se tornam visíveis. Essa é a faceta do território na memória, como será dito a seguir.

Figura 23 – Obra Ciclotrama 137 (Expansão).



Fonte: Landini, 2019.

Legenda: cordas de *nylon* bordadas sobre tecido de vela de barco, 200 x 200 cm.

3.2.1 Território

Não, não, a minha memória não é boa. É comparável a alguém que tivesse vivido por hospedarias, sem guardar delas nem caras, nem nomes, e somente raras circunstâncias. A quem passe a vida na mesma casa de família, com os seus eternos móveis e costumes, pessoas e afeições, é que lhe grava tudo pela continuidade e repetição. (Assis, 2019, p. 95).

Conversando com meu pai, comentamos sobre infância e memórias de quando ele era pequeno. Nascido e criado na Zona Norte de São Paulo no final da década de 60 e início da de 70, ele me dizia que se encontrava com os amigos da seguinte forma: quando todos queriam sair juntos seja para jogar bola na várzea ou para estudarem na biblioteca, combinavam de se encontrarem na frente de alguma casa, e como definiam a casa? Pela cor. Na frente da casa amarela, na frente da casa rosa. Entretanto, se ele visitasse as mesmas ruas que percorreu tantas vezes durante a infância, dificilmente poderia reconhecê-las, pois essas casas não estão mais lá, ou então, estão acinzentadas.³

A experiência de meu pai não é a única. Minha avó foi despejada da casa onde morava há pelo menos 50 anos para a construção de uma estação da Linha Verde do metrô. É uma casa da qual tenho muitas lembranças, pois ficava lá depois da escola, ia com minha avó para o mercado, ia comprar doces na padaria da esquina com minha prima, conhecia os vizinhos e andava de bicicleta pela rua nos finais de semana. Tudo isso agora se foi. É um local que existe somente nas fotos de família⁴ e em nós, mas que se tornou completamente invisível para qualquer outra pessoa.

Eu me lembro de vários detalhes daquele local, como o andar de cima era muito mais quente que o de baixo porque lá batia sol, como eu conseguia ver o apartamento onde eu morava se olhasse pela janela do quarto da minha avó, lembro de correr em volta da mesa da cozinha antes do almoço e de sentir um medo incontrolável do vão escuro que existia debaixo da escada, onde eram guardados os brinquedos. Lembro-me do telefone, dos sofás laranjas, dos pisos que não combinavam, das plantas que minha avó tinha no jardim do fundo, os tapetes de crochê que ela fazia, todos esses objetos tinham uma identidade própria. Ecléa Bosi define isso muito bem ao dizer “Cada uma dessas coisas tem nome: os tecidos bordados com faces, olhos, figuras animais e humanas, as casas, as paredes decoradas. Tudo fala, o teto, o fogo, as pinturas, as esculturas.” (2003, p. 27). E ao perdermos isso, perdemos também uma faceta importante de nossa identidade que se relaciona com o território.

³: Para saber mais *Por que o MUNDO está ficando menos COLORIDO*. Acesse: https://youtu.be/ZBWKse-c8k?si=dxHZzStrQgm5_Smg.

⁴: Para saber mais consulte a dissertação de mestrado *ÁLBUM DE FAMÍLIA NA ARTE/EDUCAÇÃO: Matéria de ficção*, Rodrigo Lopes Costa, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/238744>.

Minha avó foi despejada da casa onde morou grande parte de sua vida, e apesar de ter se estabelecido em outra, objetivamente melhor para atender às suas necessidades, sempre diz que o lar dela se foi. Aquela foi a casa que construiu, onde criou os filhos, aquele era o bairro que ela conhecia como a palma da mão, e agora, assim como as casas que ela morou na infância, é um local que só pode encontrar nos sonhos.

Quando nos estabelecemos, quando nos fincamos, procuramos fazer com que aquele ambiente represente nossos interesses e seja, acima de tudo, acolhedor. Preenchemos os espaços com objetos significantes, que falam e cantam sobre aquilo que somos ou queremos ser. Violette Morin (1969) chama esses objetos de bibliográficos, pois incorporam e se modificam com as memórias de família e representam as experiências de vida e afetos da pessoa que ali mora.⁵ Esses objetos são insubstituíveis, eles envelhecem conosco, guardam as marcas da vida e dão a sensação de continuidade que tanto pertence ao lar.

Retirar o território, as crônicas familiares, a certeza de pertencimento a algum lugar é a condição primeira de desenraizamento da memória (Bosi, 2003, p. 28), nos tornamos como árvores desenraizadas, fáceis de derrubar, fáceis de cortar. Perder aquilo que nos aterra torna muito difícil nos conectarmos com qualquer outro lugar posteriormente, pois qual seria a garantia de que ali seria o nosso lar em definitivo?

⁵: Para saber mais consulte a exposição *Pequenas Áfricas o: Rio que o samba inventou*, no IMS. Disponível em: https://ims.com.br/exposicao/pequenas-africas_o-rio-que-o-samba-inventou_ims-paulista/.

Figura 24 – Detalhe do Filme O Menino e o Mundo (2014).



Fonte: *Elo Studios*, acesso em 2025.

Legenda: Cena onde o Jovem e o Menino observam a cidade se avolumando ao fundo sobre os restos do que ela descarta. A parte mais colorida do enquadramento é justamente o poncho do jovem, feito por suas próprias mãos e que carrega as cores do lar que ele deixou para trás.

Trago essas experiências porque esse desenraizamento, especialmente dos idosos, é um projeto de cidade. São Paulo não é uma cidade que valoriza a própria memória. Casas de família são compradas e derrubadas para fazerem prédios, *shoppings*, centros comerciais; o que não é mais usado é deixado para virar ruínas, para perder “valor” e, eventualmente, ser vendido também. São Paulo é uma cidade de constantes demolições que continuamente desenraiza seus próprios moradores.

Cresci ouvindo histórias de meus pais comentando que os vizinhos se sentavam na rua para conversar uns com os outros enquanto as crianças brincavam, até tive algumas experiências parecidas quando era pequena, mas isso é raro hoje em dia. As pessoas deixam de se visitar, cada prédio construído possui mais comodidades que o anterior, piscinas, academias, mercadinhos, para que sair do próprio condomínio quando tudo o que você precisa já está ali? Para que visitar a família quando você pode simplesmente mandar uma mensagem? Esse afastamento constante é um desastre para a memória coletiva, pois sem uma comunidade que age e se recorda em conjunto, o suporte da memória se perde. E quando isso acontece só nos resta a história oficial, que geralmente mantém as estruturas de poder.

A cidade ao nosso redor é mais um elemento estranho e hostil do que uma extensão do nosso lar. Nós não percorremos ruas que não nos são familiares, não conhecemos as esquinas, as ruas sem saída, as lojinhas obscuras, não sabemos das histórias que permeiam esses becos da memória. Mas esse aspecto muda quando temos um lugar para chamar de lar. De repente a vizinhança pode se tornar parte agregada desse lugar tão seu, e os conhecimentos do local tornam-se parte do individual, abrimos as portas de casa para que as histórias de vida da cidade e da comunidade façam parte de nossas próprias trajetórias. É isso o que Ecléa Bosi afirma dar ao bairro um contorno humano.

Porém, quanto mais a cidade muda, mais essa humanidade é perdida, mais as pessoas mais vulneráveis são acuadas, mais o sol é roubado das casas isoladas, mais os indivíduos se fecham em apartamentos repletos de “lazers” que ninguém usa e mais os idosos são forçados a se afastarem dos centros.

Quadro 1 – Relato das vivências em escola pública no bairro da Vila Alpina apresentando relação com o território.

RELATO TERRITÓRIO VILA ALPINA – 2024

Relato adquirido na escola em que fiz estágio no final de 2024.

Parafraaseio aqui o relato da diretora da escola em uma conversa informal que teve com os professores. É, em essência, um histórico do bairro (Vila Alpina) e do território que cerca a instituição, descrevendo as mudanças locais de acordo com a memória vivida dela.

Apesar da escola não ser muito próxima de nenhuma linha de metrô quando se pensa em distâncias a pé, a região em si se modificou muito com a chegada da Linha Verde, e tal mudança aumentou exponencialmente com a construção da Linha Prata do monotrilho, que mesmo ainda em construção, já conectou aos trilhos de São Paulo locais mais remotos da Avenida Sapopemba e alcançando outros municípios, como São Matheus. Isso desencadeou uma maior circulação de pessoas ao redor das estações, possibilitou acesso de bairros periféricos ao restante da cidade e, principalmente, iniciou um processo de verticalização nos bairros ao redor do metrô.

Vila Prudente e Vila Alpina não foram diferentes. Vivo na Vila Prudente há mais de quinze anos e tudo se modificou radicalmente. Não param de se construir prédios, os preços de moradia, alimentação, transporte e saúde aumentam, áreas verdes diminuem, prédios aparecem do dia para noite em toda a parte, a segurança tornou-se uma questão essencial. Não só é mais caro morar aqui, como tornou-se perigoso. Como consequência, pessoas que moravam de aluguel em casas veem-se com a necessidade de se mudarem cada vez mais para longe do centro. As casas vazias tornam-se muito caras para serem compradas e, se há uma quantidade suficiente delas em um pequeno espaço, acabam por ser demolidas para virarem prédios.

Desse modo, a população que aqui vivia começou a ser praticamente expulsa. A diretora mencionou, e foi corroborada por um dos professores, que a Vila Alpina era originalmente um bairro composto por forte imigração do Nordeste, especialmente da Bahia e de Pernambuco. Atualmente esses imigrantes, que tinham um poder aquisitivo menor e, muitas vezes, moravam de aluguel, viram-se com a necessidade de se mudarem. Desse modo o bairro mudou completamente de configuração.

Outra consequência é a idade das pessoas que moram no bairro, o que impacta diretamente a educação local. Pessoas idosas que moravam em casas alugadas e com menor poder aquisitivo foram aos poucos se afastando do bairro, fazendo com que a oferta de ensino para jovens e adultos nas escolas da região (EJA) fosse drasticamente reduzida. Por cima a diretora mencionou que, há mais ou menos 20 anos, na Emef Prof. Queiroz Filho existia mais que o dobro de salas de EJA do que são disponibilizadas hoje (para se ter uma ideia aproximada, hoje há praticamente uma sala para cada ano: um 3ºD, um 4ºC, 4ºD e um 4ºE, por exemplo, sendo que no período dito acima chegavam a ter três ou quatro salas para cada ano).

Essa diminuição do ensino na EJA não foi somente devido a mudanças no bairro, é algo institucional e proposital. A cada ano que passa o número de vagas para a EJA é reduzido pela Prefeitura, também vão se reduzindo o número de turmas abertas, então se não abre uma turma de ingressantes para o ano que vem, todo um ciclo de aprendizagem não se realiza. Isso tem preocupado bastante os professores, que temem o que pode acontecer nos anos vindouros.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nego Bispo, em seu livro *A Terra Dá, A Terra Quer* (2023) traz o modo de vida quilombola e sua relação com a terra. Em uma de suas passagens ele cita: que as casas ficavam a distância de um grito uma da outra, tanto para pedir socorro se algo acontecesse como para compartilhar alegrias e chamar todo mundo para comemorar (p. 42). Isso estabelece uma relação imediata de comunidade, de que o indivíduo é único em si mesmo mas é parte do todo. São as chamadas confluências, construções e compartilhamentos dentro dos integrantes individuais da comunidade na qual faz parte. “É uma ação por outra ação, afeto por outro afeto, e afetos não se trocam, se compartilham” (p. 21). É essa sensação de unidade que se perde cada vez mais por conta do “progresso” e verticalização das cidades. Eu não sei o nome dos meus vizinhos, não sei nem quantos vizinhos tenho; minha casa é da porta para dentro, quando podia muito bem se expandir da porta para fora. E esse isolamento, essa quebra de comunidade, me faz crer que estamos perdendo uma faceta importante de nossa existência no meio do caminho.

Um bairro pode ser destruído por uma via expressa: as ruas de moradia, a própria cidade podem ser consideradas um empecilho ao fluxo do trânsito. E a cidade sofre uma intervenção cirúrgica; é retalhada com gritos de dor. (Bosi, 2003, p. 77).

Figura 25 – Obra Território Líquido.



Fonte: Moreira, 2015.

Legenda: instalação, madeiras de embarcação e projeção do vídeo “Horizonte de Ferro”.

3.2.2 Percepção

Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. (Bergson, 1959, *apud* Bosi, 2007, p. 46).

Henri Bergson (1859-1941) foi um filósofo e diplomata francês. Seus trabalhos e filosofia postularam muitos dos conceitos pelos quais podemos interpretar a memória, e para tanto utilizarei algumas de suas reflexões para mergulhar mais fundo nesse extenso oceano.

Seguindo a metáfora da água, o processo funcional da memória é algo que mistura as correntes do presente e as do passado, aquelas enterradas no fundo do mar, fazendo-as vir à tona e dividir espaço com as águas da superfície. Bergson menciona que as memórias vivem coladas ao presente “como sombra junto ao corpo”, e elas seriam o “lado subjetivo do conhecimento das coisas”.

Bergson também faz uma distinção importante entre a chamada “percepção pura” e uma mais viva chamada “percepção concreta e complexa”. A primeira é meramente uma ilusão, pois perceber algo no presente sem ter influência alguma de lembranças correlacionadas é uma experiência completamente estranha à nossa forma de pensar. É como olhar para a obra abaixo de Daniela Marton⁶, cujos trabalhos fazem uma conexão impressionante entre matéria, memória e arquitetura e ver somente cores espalhadas sobre a tela, cores essas que não significam nada, que não remontam a nada, que não formam nada. Mas não é assim que costumamos funcionar. Quando realmente percebemos algo, fazemos associações, as mais comuns sendo nosso cérebro tentar transformar algo abstrato em figurado, vendo animais, flores, prédios ou qualquer outra coisa que nos seja familiar nas manchas coloridas diante de nós. É essa a “percepção concreta e complexa”.

Figura 26 – Obra Tecendo-Lembranças.



Fonte: Marton, 2022.

Legenda: Acrílica sobre tela, 100x80cm.

⁶: Para saber mais sobre a exposição da artista acessar o site: <https://www.ufmg.br/centrocultural/bras-de-daniela-marton-trazem-a-influencia-da-materia-memoria-e-imagem-de-ornamentos-presentes-na-arquitetura/>.

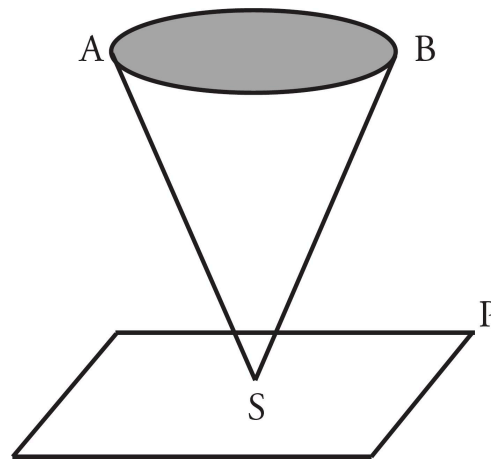
E isso ocorre, de acordo com Bergson, pelo fato de *conservarmos* os estados psíquicos que vivemos. É como se a memória fosse uma grande biblioteca cujos livros que precisamos simplesmente voassem para nossas mãos na hora certa, possibilitando que saibamos o que fazer, limitando a indeterminação de pensamento e ações e nos levando a reproduzir formas de pensamento que já deram certo no passado. Sendo assim, é preciso que a percepção se valha de algum componente passado de nossa experiência adquirida.

Vamos analisar isso no tocante às emoções. No Livro *Que Emoção! Que Emoção?* (2016) Georges Didi Huberman, filósofo, historiador de arte, crítico de arte e professor, faz uma reflexão filosófica sobre o papel e a forma de expressão das emoções. No decorrer de sua fala fica explícita a ideia de que demonstramos sentimentos através de signos e expressões entendidas por todo o grupo, ou seja, nossas emoções são uma linguagem passada de geração em geração desde um passado longínquo, sendo descritas por ele como "fósseis em movimento" (p. 32). Assim, sabemos que sorrir é uma expressão de alegria, mas que também pode representar uma miríade de outras emoções dependendo da forma do sorriso, porque aprendemos a interpretar ao observarmos as pessoas ao nosso redor. E, após termos internalizado isso, recorremos a essas experiências para nos expressarmos externamente.

Emoção para Huberman (2016), assim como a memória para Bergson, de acordo com Bosi (2003), são ações, transformações e recriações de algo que existe em nós. Nada disso é passivo, lembrar ou sentir não é sinônimo de inatividade ou fraqueza, mas sim são representações daquilo que somos, daquilo que nos toca, que nos move. Lembrar e ser é um ato político que não pode, de maneira alguma, ser desqualificado, "[...] se não podemos fazer política efetiva apenas com sentimentos, tampouco podemos fazer boa política desqualificando nossas emoções, isto é, as emoções de toda e qualquer pessoa, as emoções de todos em qualquer *um*." (Huberman, 2016, p. 38).

Mas voltando a Bergson. Para representar a memória ele procurou ilustrá-la através do cone invertido.

Figura 27 – Cone invertido de Bergson



Fonte: Razão Inadequada, 2019.

Bergson comenta a representação da seguinte forma:

Se eu represento por um cone SAB a totalidade das lembranças acumuladas em minha memória, a base AB, assentada no passado, permanece imóvel, ao passo que o vértice S, que figura em todos os momentos o meu presente, avança sem cessar e sem cessar, também, toca o plano imóvel P de minha representação atual do universo. Em S concentra-se a imagem do corpo; e, fazendo parte do plano P, essa imagem limita-se a receber e a devolver as ações emanadas de todas as imagens de que se compõe o plano. (Bergson *apud* Bosi, 2003, p. 38).

Assim, ele estabelece que é do presente que parte o chamado para a lembrança, e ela responde.

Aqui é importante destacar que, para Bergson, o corpo, por conta de seu sistema nervoso, é um reservatório de indeterminação e liberdade, que através das funções adaptativas e de limite promove comportamentos que estabelecem desequilíbrios e, através deles, geram equilíbrios novos. É como aprender a subir em uma bicicleta que é grande demais, no início, ao tentar subir em um pedal, você se desequilibra e a bicicleta tomba, mas através da prática você se adapta e percebe como se equilibrar no pedal para então subir na bicicleta e começar a pedalar.

Quando Bergson representa o presente como um plano e o passado como outro plano separado, há ainda um resquício da ideia de começo, meio e fim temporal que acredito não se aplicar muito bem à memória. A vida linear, sempre seguindo em frente e nunca olhando para trás me parece até uma antítese a esse

conceito. Vivemos em ciclos (embora muitas vezes esqueçamos disso por estarmos tão desconectados do mundo ao nosso redor), em alguns momentos estamos mais suscetíveis a determinados assuntos e em outros o nosso foco se modifica. Não temos um final em nossas lembranças (a não ser que deliberadamente coloquemos um), o cone de nossas experiências só se alarga, movendo-se em círculos de acordo com nossas experiências presentes, recorrendo não somente às nossas sabedorias mas também aquelas de gerações anteriores às nossas. Somos um “começo, meio e começo novamente” (Bispo, 2023, p. 71).

Há uma outra diferenciação que se faz importante. Muitas vezes, como é o caso do modo de expressar emoções dito anteriormente, nós recorremos a formas de comportamento de forma automática: é a chamada memória-hábito. Mas existe outra, de lembranças isoladas, que surgem como reanimações do passado. É uma evocação espontânea de imagens, devaneio, que se torna cada vez mais rara à medida que somos controlados e guiados pelo hábito, com pouco tempo para a auto reflexão. Para muitas pessoas, essa invocação das imagens fica praticamente restrita aos momentos em que somos vencidos pelo cansaço e ficamos entre a vigília e o sono.

Para Bergson essa memória-sonho opera na poesia e na imaginação, sendo situada no reino do espírito livre. É de onde surgem as fantasias, onde as coisas se constroem, onde a criatividade existe e trabalha, sendo a liberdade do espírito com a natureza (Bergson *apud* Bosi, 2003, p. 40). Quando nos focamos muito no presente, no hábito, e no que nos pode ser útil, há um estreitamento da memória, como se o cone ficasse tenso. A condição das artes, entretanto, seria relaxar essa tensão, sendo um fruto da descontração e distensão do espírito, um alargamento da percepção, onde o inesperado torna-se percebido. (Bergson, 1992, p. 146).

3.2.3 Narrativas

Se lembramos através de imagens, então quando as narramos oralmente as estamos recriando vividamente em nossa mente, e essa expressão oral das memórias de vida tem mais a ver com a música do que com o discurso. (Bosi, 2004, p. 45).

Isso porquê há cadências, expressões, entonações que só podem ser passadas através da comunicação oral, detalhes que a escrita não abarca. O canto e o ritmo, por exemplo, fazem parte do que os linguistas chamam de elementos supra-segmentais. Um outro exemplo disso são os sotaques. Podemos representar o uso de gírias e diversas formas de expressão na escrita, mas dificilmente conseguiríamos registrar fielmente como a pessoa pronuncia o -r.⁷

Narrar a própria história é um ato de criação, é uma recordação do espírito pelo espírito, mas além disso, é uma constatação da evolução pessoal ao longo do tempo. Quando falamos, temos uma conexão outra com o tempo, com o espaço ao nosso redor, com a forma como a nossa voz ressoa e é respondida pelos comentários de outros à nossa volta, com os gestos que fazemos e com os silêncios, que são particularmente importantes pois são tanto sinais de organização de pensamentos como do esquecimento, e o esquecimento é integrante fundamental da memória, afinal, como interpretar aquilo que foi esquecido? “Os elementos supra-segmentais trazem conotações afetivas, expressivas como projeção da vida subjetiva que não se contenta com a ordem das palavras ou frases: precisa de tom, do andamento, do ritmo para dizer-se” (Bosi, 2003, p. 47). Nada disso consegue ser fielmente transcrito, e é isso que perdemos quando a memória coletiva se desmembra e é substituída apenas por textos.

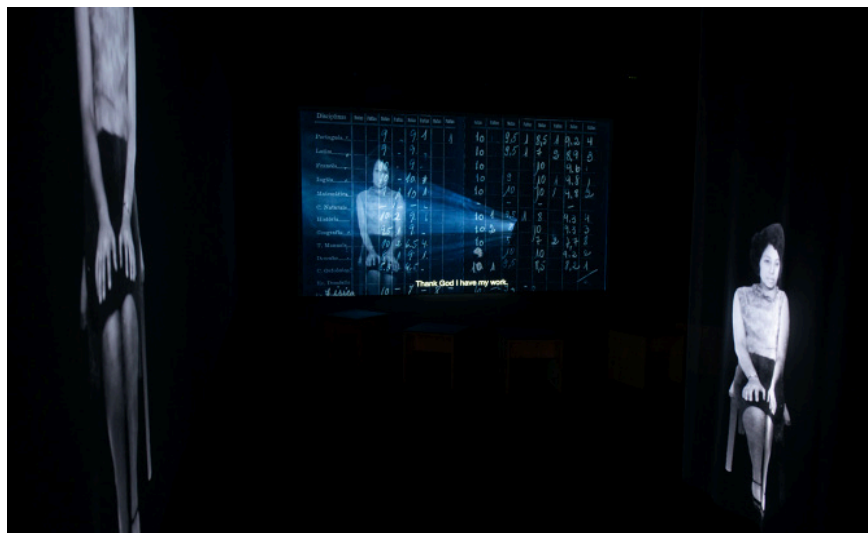
Além disso, há uma outra faceta da intuição oral correspondente a conhecimentos passados de geração em geração, a modos de observar e interagir com o mundo que facilmente se perdem: a criação espontânea de metáforas. Quando nos comunicamos oralmente, somos inundados por uma corrente de imagens intuídas pela poética, aproximamos duas coisas que, em um primeiro momento, não teriam conexão alguma: olho humano e olho d’água, por exemplo, mas essa junção forma imediatamente uma relação em nossas mentes que se aproxima muito mais do real do que o conhecimento passado pelo dicionário, que separa as duas coisas. Criamos com imagens através de palavras, é algo natural, que vai sendo retirado quando o conhecimento tecnicista é imposto. De repente aquele não é mais o olho d’água, é uma lagoa, ou como Manoel de Barros expressa em *O Livro das Ignorâncias*, no poema *Uma Didática da Invenção* cujo trecho transcrevo abaixo:

⁷: A título de curiosidade ver *Sotaque paulistano: as origens dos erres e do ‘entendeindo’* | SOTAQUES DO BRASIL. Acesse: <https://youtu.be/YoIQ5V-4Y8M?si=pou3YpDYHtxC1DWE>.

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro moel que fazia uma
volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta
enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(Barros, 2016, p. 20).

Dar voz e espaço ao falar é dar espaço à criação artística, é permitir que esse ato intuitivo se expresse de formas que o discurso formal não alcança.

Figura 28 – Obra A água é uma máquina do Tempo.



Fonte: Motta, 2023. Foto: Levi Fanan/ Fundação Bienal de São Paulo.
Legenda: Instalação Vídeo, 2023, 31:48.⁸

É por conta disso que a criação artística é tão potente. As imagens transmitem, e ao mesmo tempo transformam, os gestos emotivos mais imemoriais (Huberman, 2016, p. 35), são uma linguagem que transcende ao tempo, que expressam algo além daquilo que pode ser descrito em palavras, e que talvez, por conta disso, nos tocam tão profundamente.

⁸: Texto curatorial: Entre palavra e imagem, entre arquivo e fabulação, *A água é uma máquina do tempo*, de Aline Motta, reúne diversas linguagens artísticas e reconfigura memórias ao se valer de uma percepção não-linear do tempo. Construindo um mosaico fluido de épocas a partir de documentos históricos, a artista-escritora cruza diversos planos entre si, num percurso que passa pelo luto por sua mãe e vai até o Rio de Janeiro de fins do século XIX, através dos fragmentos que reconstroem as vidas de Ambrosina e Michaela, antepassadas da autora. Ao aliar criação e pesquisa, Aline Motta expõe as várias formas de rasura que a herança colonial impõe à nossa história. *A água é uma máquina do tempo* funde o poético e o documental e faz da imaginação um ato político de transformação.

Esses trâmites que as memórias e as artes fazem com o tempo vão de encontro à sociedade na qual vivemos, na qual somos roubados o domínio do nosso próprio tempo, estamos sempre atrasados, sempre com pressa, sempre correndo de um lado para o outro ou correndo atrás de nós mesmos. Pare uma pessoa na rua e peça a ela que descreva o seu dia até aquele momento, para que lembre de tudo o que fez. Talvez devamos começar com situações mais específicas: pergunte o que ela comeu no café da manhã do dia anterior; muito provavelmente a resposta será alguma variação do “eu não me lembro”. A narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e interior é a maior riqueza que dispomos. (Bosi, 2003, p. 66).

Muitas vezes, ao fazermos um exercício de rememoração, lembramos de momentos marcantes: aniversários, datas de nascimento, casamentos, viagens, falecimentos, formaturas, coisas dessa natureza. Essas memórias para nós importantes carregam os valores e marcos de significado. É o chamado caminho familiar. É sobre essas situações centrais que biografias geralmente se debruçam.

Entretanto, mesmo que nos lembremos bem de tais momentos, precisamos entender que essas memórias são recriações interpretadas por nós através da percepção, ou seja, através daquilo que experienciamos. Colhemos elementos que nos são mais familiares, já recortados e confeccionados pela cultura que nos rodeia. Desse modo, nossas memórias de acontecimentos não dependem somente de questões individuais, elas também são profundamente influenciadas por estereótipos que permeiam a cultura onde nos inserimos.

Um exemplo disso, que acredito ser bem comum, é aquele desenho de criança: a casa de telhado triangular, a árvore grande em formato de brócolis ao lado, o sol formado por uma bola quase redonda e linhas ao redor, passarinhos desenhados como a letra V e flores no jardim.

Grande parte de nós já fizemos um desenho assim quando foi pedido que representássemos a nossa casa, e creio também que a casa que queríamos representar não era nada parecida com aquele desenho. Eu mesma morava em apartamento, mas quando pediam que eu desenhasse minha casa era aquela do telhado triangular que eu fazia, é a que minha avó fazia quando eu pedia que desenhasse para mim, é a que minha mãe desenhava, que meu pai e irmão também, e até durante os estágios presenciei momentos em que essa casa apareceu, quase como um fantasma de uma sociedade ainda presa no mesmo

lugar. Esse desenho de casa com certeza está vivo a mais tempo do que as casas onde demos nossos primeiros passos, se é que elas ainda existem.

A casa com telhado triangular é uma imagem socialmente construída e imposta como a representação simplificada de *lar*. Ela é um símbolo que passa a mensagem rapidamente mas que não representa ninguém. É um estereótipo, introduzido a nós no início da socialização, seja na escola ou em casa, e que fica conosco continuamente a não ser que tomemos consciência de sua existência e tomemos ações para enfrentá-la.

Ser criança é ser mais dependente das opiniões e consensos dos adultos, é aprender observando e viver de acordo com as exigências que vêm de fora, é ouvir uma vez que “não pode pintar fora da linha” para nunca mais se atrever a sair dos limites do papel, é matar a sua vida interior de forma a ser acolhida e se sentir segura como parte da sociedade.

Para modificar-se é preciso primeiro entender que esses limites impostos estão lá. É preciso tomar conhecimento deles. O conhecimento, de acordo com Ecléa Bosi, começa pela resistência à opinião, principalmente àquela que está endossada pelo poder, que apesar de estar nesse lugar socialmente aceito como a verdade e o correto não significa que o seja. Quando se ergue contra ela o pensamento que diverge é tido por desordem.

Afinal, por que não posso pintar fora da linha? Porque não é bonito. Por que não posso desenhar fora da folha? Porque a folha foi feita para isso, desenhar fora dela é fazer bagunça. Por que a casa deve ser assim? Porque sim.

Parece familiar?

Questionar esses conceitos é sair do conformismo, mas é também não se conformar ao inconformismo. Para modificar aquilo que temos afinidade, que nos sensibiliza e conecta, é preciso se converter em ação. A inércia não muda nada. Ser inerte é se deixar ser levado pelas ondas sem se importar com o destino.

Mas enquanto essas noções não são percebidas e não são questionadas, enquanto continuarmos nos conformando com aquilo que nos é imposto, a casa com telhado triangular irá permanecer, mais viva e forte do que as lembranças que temos de nossos próprios lares.

Não digo morte à casa com telhado de triângulo, mas sim vida às milhares de casas que esquecemos de dar vozes e cores.

4 OS JARDINS DE NOSSOS SONHOS

Como mencionado na introdução deste trabalho, todos os meus questionamentos sobre a memória foram iniciados por uma simples pergunta: por que você está aqui cursando artes na faculdade? O que eu não contei foi que essa pergunta foi feita em uma matéria onde discutimos histórias de vida. Ali cada estudante trouxe um pouco sobre sua história, fez anotações sobre o caminho que os levou até a universidade e trouxe objetos que representavam momentos importantes de suas trajetórias. Trago aqui as perguntas na íntegra:

Inícios/Origens de meu interesse sobre artes visuais

Inícios/Origens de meu interesse sobre arte/educação

1. Qual pessoa ou quais pessoas contribuíram para o início de seu interesse por artes visuais e por arte/educação
2. Quais as referências artísticas/poéticas (imagéticos, sonoros, musicais, literários, cênicos) contribuíram para este seu interesse?
3. Quais referenciais teóricos contribuíram para este seu interesse?
4. Quais experiências/acontecimentos (estéticas/pessoais/escolares) contribuíram para este seu interesse?

Lembro que essa disciplina me trouxe muitas crises e foi onde eu finalmente comecei a reconstruir a mim mesma, a pensar quais experiências que teriam me marcado direta ou indiretamente para minha presença no Ensino Superior.

Foi ali que eu lembrei de brincar com o meu pai todos os domingos de manhã, criando histórias junto com ele, de pedir que ele desenhasse para mim e ficar intrigada ao perceber que ele não tinha boas recordações relacionadas ao desenho, algo que era uma de minhas brincadeiras favoritas. Lembro de perguntar para ele por quê? Por que ele não gostava de desenhar quando fazia isso tão bem? Quando fazia desenhos tão bonitos? E ele me respondeu que a família sempre quis que ele fosse artista, justamente porque ele fazia isso muito bem, porque tinha o “dom” e, com o passar do tempo, essa pressão familiar fez com que ele odiasse desenhar. A primeira faculdade em que ele ingressou foi Educação Artística, sem dúvidas agindo sob essa influência familiar. Foi lá que ele conheceu minha mãe, que cursava Pedagogia. Após algum tempo ele trocou de curso, foi fazer Administração, e hoje é contador, uma área completamente afastada das artes. Sempre perguntei a ele se ele não sente nenhuma vontade de desenhar até hoje, se não sente falta, e a resposta é sempre um enfático não.

Figura 29 – Desenho feito em conjunto com meu pai



Fonte: Elaborado pela autora, provavelmente por volta de 2006 ou 2007.
Legenda: lápis sobre papel, 21 x 29,7 cm.

Figura 30 – Desenho de pássaro feito por mim a partir de um passarinho de folha de calendário da minha avó.



Fonte: Elaborado pela autora, 2012.
Legenda: lápis sobre papel, 21 x 29,7 cm.

Quando eu era pequena, desenhava muito. Tinha folhas e mais folhas repletas de desenhos espalhadas por todos os cantos. Minhas inspirações eram animações, desenhos de livros e fotos de animais. Minha avó até me deu o calendário dela, que tinha um animal diferente por mês, e eu ficava horas na mesa da cozinha enquanto ela cozinhava, desenhando cada leão, arara e cavalo que eu encontrasse. Quando viram isso, a família de meu pai começou a também dizer que eu deveria trabalhar com isso quando crescesse, porque “olha como ela desenha bem! Puxou o pai, ele não utilizou o ‘dom’ dele, mas ela vai”. E aos poucos, mesmo eu sabendo que esse era o jeito deles me incentivarem, tais comentários foram me inibindo.

Não lembro ao certo quando isso aconteceu, está aí algo que ainda não consegui recordar, mas em algum ponto da minha infância eu parei de desenhar. Completamente. Talvez fosse porque na escola isso não era incentivado; por, aos poucos, a tecnicidade dos conhecimentos impostos a nós tivesse feito com que desenhar deixasse de ser divertido e se tornasse uma competição. Não sei ao certo, mas meus desenhos ficaram guardados no armário, abandonados, e a felicidade que eu tinha ao fazê-los foi esquecida.

Voltei a desenhar somente no 9º ano, no caderno de artes da escola que mal era utilizado, e isso porque uma amiga minha desenhava. Ela me mostrou o que fazia e aquilo virou a coisa que fazíamos juntas. Trocávamos desenhos, fazíamos peças em conjunto, ficávamos juntas nos trabalhos e desenhávamos neles quando era permitido. Graças à ela eu pedi, um pouco encabulada, para meus pais um caderno sem pauta, e eles me deram três bem pequenos. Aqueles três caderninhos foram meus companheiros durante todo o Ensino Médio, são os locais onde eu despejava meus sentimentos e frustrações, onde eu desenvolvia minhas ideias e praticava desenhar pessoas. Lembro mais de desenhar neles do que qualquer outra coisa durante o período.

Eles eram meu tesouro, e por isso, eram pessoais. Eu não os mostrava para ninguém, não queria que vissem o que ali estava, porque então veriam a *mim* e eu não tinha certeza se queria que isso acontecesse.

No final, esse era o meu maior impedimento para cursar uma faculdade de artes. Eu tinha finalmente aberto minha vida para os desenhos novamente, mas era uma porta escondida, estava disposta a voltar a desenhar, mas não para que outros

vissem o que eu fazia. Era como ter uma pintura inteira feita na parede e depois cobri-la com tijolos, impedindo que ela fosse banhada pela luz do dia.

E então eu continuava sufocada, pois as únicas vezes que eu falava eram através dos desenhos, e esses eu não mostrava a ninguém.

O Ensino Médio passou, eu ingressei na faculdade cursando Relações Internacionais e, mesmo gostando cada vez menos do curso, pretendia continuar nele e fazer daquilo a minha profissão enquanto desenhava às escondidas, quase como um *hobby* secreto, mas então, para meu desalento, não conseguia mais desenhar. Durante os oito meses que cursei Relações Internacionais criei somente dois desenhos no caderninho que sempre levava comigo. Eu não estava mais somente sufocada, estava prestes a desvanecer.

Foi então que, durante as férias, finalmente peguei meu caderno e, para minha surpresa, voltei a desenhar. E foi, ali, fazendo um desenho atrás do outro como se finalmente tivesse entrado em contato com o ar após anos sem respirar, que eu percebi que era isso que gostaria de fazer para o resto da vida, sem me esconder, sem sussurrar, porque era o que me fazia feliz.

Essa era a história que eu me recordava até ouvir as perguntas do início desta seção, mas ao tentar colocar essas experiências em palavras, fui percebendo que essa trajetória estava incompleta.

Aos poucos, fui me lembrando de momentos anteriores, de minha mãe encapando cadernos com tecidos coloridos em seu tempo livre e desenhando flores nas contracapas, de minha avó fazendo crochê, de minha tia fazendo panos de prato e me ensinando a pintá-los, de outra tia fazendo colares de miçangas, de meu irmão me entregando cartões de feliz aniversário desenhados por ele; e essas pequenas coisas me fizeram perceber que as artes estavam embrenhadas na família o tempo todo, envolvendo-me sem pressão ou expectativa, como aquelas pequenas coisas que são parte do dia a dia e não recebem a devida atenção ou importância.

E, ao escrever minhas experiências para a atividade, percebi que elas não cabiam mais no papel, que eram mais numerosas do que eu havia realizado, que eu não estava ali somente por realização própria, mas por ter tido uma infância bordada de manifestações artísticas não podadas, como havia acontecido na escola. E, talvez, um pouco disso seja eu, ao tentar me lembrar de mim, me recriando para que todas as experiências se conectem quase como em um filme, com um roteiro

redondinho. Em seu livro *Memória e Identidade* (2011), Joël Candau fala desse fenômeno:

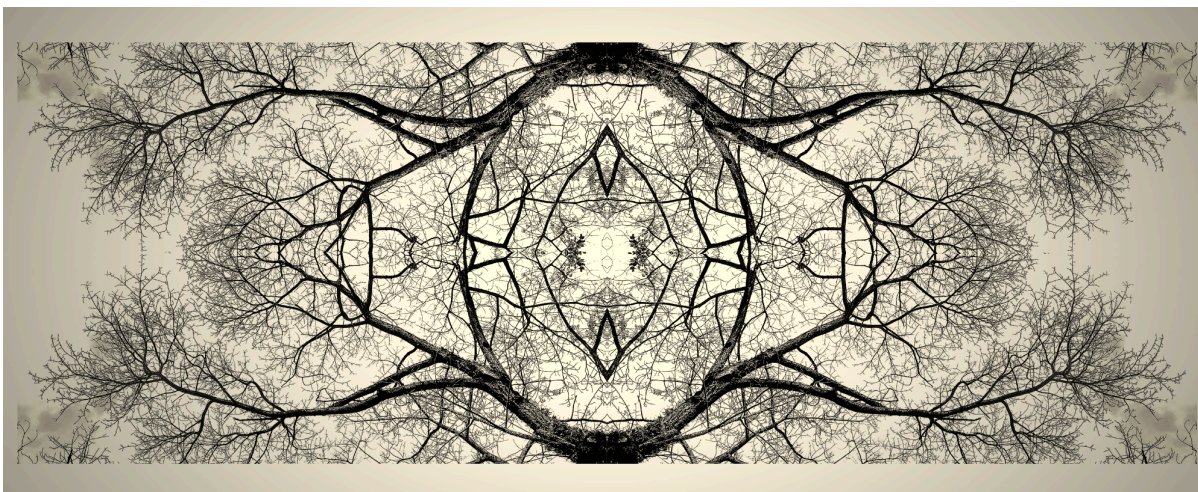
[...] Aquele que volta a redimensionar sua vida a partir desses traços dispersos de seu passado os dispõe sobre um eixo temporal contínuo que supõe poder recapitular sua vida inteira. Impõe-se, então, em toda a sequência autobiográfica (narrativas de vida, mas também, de certa forma, as múltiplas práticas autobiográficas comuns que objetivam inscrever "a singularidade do eu" tal como diários, egomuseus, trocas epistolares, arquivos pessoais de toda natureza), a recordação de uma trajetória ou de uma história de vida que, ao menos parcialmente, justificaria o destino individual. Além disso, o fato de dotar de coerência sua trajetória de vida satisfaz uma preocupação que podemos qualificar como estética: permite ao narrador transformar a seus próprios olhos a narrativa de si próprio em uma "bela história", quer dizer, uma vida completa, rica em experiências de toda natureza. Nesse sentido, todo aquele que recorda domestica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade.

Essa apropriação do passado pode ser observada também na tendência dos sujeitos a, de um lado, memorizar menos os acontecimentos neutros do que aqueles carregados afetivamente e, de outro, entre esses últimos, esquecer aqueles que são desagradáveis mais rapidamente do que os outros. Com o tempo, vai-se atenuando o lado desagradável de algumas lembranças, o que se obtém através de algumas estratégias como as omissões. Mesmo que não exista nada de sistemático no princípio do prazer da memória, podemos considerar que, de uma maneira geral, o "otimismo memorial" prevalece sobre o pessimismo. (p. 73-74).

Ao lembrar de nossa própria história há um nível interpretativo que realmente impacta como vemos nosso passado, mas nada disso torna essas experiências falsas ou sem importância. Estando todas interligadas como um cachecol de tricô ou tendo sido costuradas juntas posteriormente como uma colcha de retalhos não importa tanto. O que é necessário entender é que, agora, olhando para trás, essa foi a forma como me reconstruí, essas foram as memórias que aprendi a dar importância e a entender que elas tiveram *sim* um impacto, sem elas eu não estaria aqui, escrevendo sobre memória.

Essa realização tapou um buraco dentro de mim. Eu pensava que havia chegado à faculdade de artes por pura chance, mas percebi que foi um caminho construído, repleto de curvas e meandros, que muitas vezes dava voltas em torno de si mesmo antes de continuar em uma direção ou em outra. Que eu estava ali porque minha história, meus passos e minhas decisões haviam me guiado até ali. Não era um acidente, era uma escolha.

Figura 31 – Obra Entrelaçamentos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Essa é a importância das histórias de vida. É oferecer consciência de si mesma, é lembrar-se de si e perceber que sua trajetória é algo feito por suas próprias mãos, é oferecer agência e protagonismo.

Quando podamos as memórias, retiramos as histórias de vida e ignoramos as manifestações pessoais (especialmente na escola), estamos moldando o indivíduo a permanecer em eterno questionamento com relação a si próprio. É prender mentes e corações em caixas isoladas feitas de ferro que afastam as pessoas, impedindo que elas troquem afetos ou formem conexões, que confluam. E isso é algo intolerável.

4.1 CONTOS DE UM JARDIM

Quando eu era criança, sonhava em morar em uma casa com um jardim enorme no fundo. Esse jardim que eu imaginava, hoje quando o vejo com outros olhos, me passa uma sensação um tanto vazia e solitária, mas que ainda é um lar. Ele não tinha muitos detalhes, borrando nas bordas como os sonhos tendem a ser, mas seria forrado inteiro por uma grama verde que faria cócegas nos pés e um caminho de terra batida ladeado de pedrinhas redondinhas que levaria a uma grande árvore do centro. Ela era o foco do meu jardim.

Minha mãe, quando contava histórias de sua infância, mencionava que ela tinha um amigo Pinheiro, seu único amigo na escola, e que ela o visitava todos os

dias na hora do intervalo e lhe fazia companhia. Um dia, contaram o seu Pinheiro, e ela foi confrontada com um toco onde antes estivera um grande amigo. Acredito que a partir daí eu tenha começado a sonhar em ter uma amiga árvore também, uma que eu pudesse escalar e me deitar sobre as raízes enquanto olhava para o céu.

Nesse meu sonho infantil, com o quintal enorme no fundo da casa, eu tinha essa árvore. Ela era grande, frondosa, com um tronco comprido e reto, repleta de raízes grandes saltando da terra e uma copa volumosa que fazia sombras fresquinhas ao seu redor. Lembro-me de me imaginar sentada sob ela, com um livro em mãos, olhando para cima, sorrindo e me sentindo mais segura do que em qualquer outro lugar do mundo. Lembro-me que o céu era sempre de um azul profundo, e sob ele só existia eu, minha amiga árvore e o grande jardim aos fundos da casa. E ali eu estava contente.

Por muito tempo esse sonho me escapou. Foi esquecido. Lembrei-me dele somente através dessas minhas contínuas cavucações em busca de mim, e ao lembrar-me dele também recordei do amigo Pinheiro de minha mãe, do pé de Laranjeira de minha avó, de correr pelos jardins da escola e alimentar as árvores com terra para que elas ficassem fortes. Pensei naquele jardim com a única árvore e como ele me trazia paz.

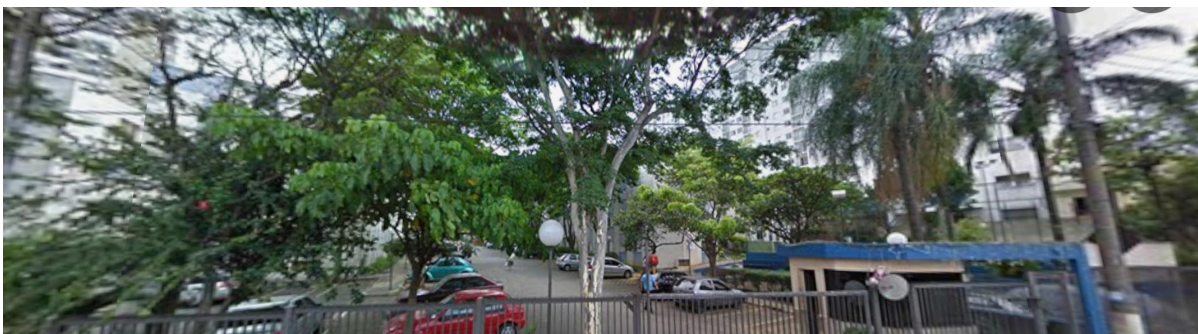
Figura 32 – Detalhe do filme O Menino e o Mundo.



Fonte: *Likus*, 2020.

Além dessa minha árvore dos sonhos, eu tinha uma no mundo real. Falo *tinha* não no sentido de possessão, mas sim no de companhia. Quando pequena eu morava em um condomínio formado por doze prédios de quatro andares, seis de cada lado, com uma rua no meio onde ficavam as vagas para os carros. As calçadas eram repletas de árvores por todos os cantos, todas as entradas dos prédios tinham jardins povoados pelas mais diferentes plantas, e na primavera tudo se enchia de flores. Assim, apesar de viver em apartamento, eu brincava muito na rua, e passava grande parte do meu dia andando em meio a essas árvores.

Figura 33 – Foto do condomínio onde morava.



Fonte: *Google Maps*, 2010.

Aquela que era minha amiga era uma pequenina que ficava na parte de trás do prédio, onde não passava muita gente. Lembro que ela foi plantada depois que nos mudamos para lá, em um canteirinho gramado ladeado por tijolos pintados de branco. Ela me chamou a atenção porque era diferente das outras, seu tronco não era marrom, mas cinza, e as folhas eram de um verde quase azulado. Eu a visitava todos os dias, retirava suas folhas secas e conversava com ela, imaginando como ela ficaria quando crescesse. Um dia, porém, eu voltei ao local e vi que ela havia sido arrancada. Não sei porque isso ocorreu, ela era tão minúscula, não atrapalhava ninguém, não “sujava os carros” como eu ouvia outros moradores falando. Ela só se foi. E em seu lugar, o canteirinho gramado ficou subitamente vazio, exposto ao sol quente da tarde. Agora que escrevo, não consigo me lembrar se seu tronco cortado ficou enraizado no local ou não, prefiro pensar que não, pois ela simplesmente ter sumido é para mim um pouco mais reconfortante do que imaginar sua forma serrada.

Até hoje não sei qual era a espécie daquela árvore, não sei quanto tempo ela poderia ter vivido ou quanto demoraria para ela crescer, não sei se ela teria se tornado tão alta quanto as outras ao nosso redor ou se teria continuado pequenina e eu a teria ultrapassado em altura com o passar dos anos. Todas essas são perguntas sem resposta, e apesar de frustrantes, elas mantêm a memória daquela árvore viva em mim.

Figura 34 – Foto do condomínio onde morava.



Fonte: Google Maps, 2024.

Digo tudo isso porque, quanto mais fui me aproximando do mundo da escola, mais fui percebendo o quanto minhas vivências escolares se parecem com aquela árvore, algo bonito que cresce, se ramifica, brota folhas novas enquanto as mais antigas caem e cobrem o solo... e então, um dia, esse processo é subitamente interrompido. A árvore é arrancada. E em seu lugar ficam somente as gramíneas, muito mais fáceis de podar e controlar, muito mais frágeis.

A escola, ainda hoje, é um ambiente de poda, quando não de completo desmatamento. Ela substitui os galhos entrelaçados por gramas individuais que nunca vão crescer além daquele ponto, nunca vão se entrelaçar umas nas outras, igualmente fáceis de manter ou simplesmente arrancar quando se cansa delas. Mas não é assim que deveria ser.

Em seu livro *Vence-demanda: educação e descolonização* (2021), Luiz Rufino reflete sobre o local da escola, apontando suas potencialidades para confluências, questionamentos e existência de inúmeras vivências, mostrando que, apesar de muitas vezes ficarmos desestimulados pelo espaço escolar em sua dinâmica herdada da colonização, isso de forma alguma pode implicar o final da escola como parte de uma política de descolonização. Em suas palavras:

Herdeiros do catequese como prática de escolarização do primado colonial, acabamos por reduzir o problema a uma lógica maniqueísta, destituindo a educação de vivacidade. A escola deve ser habitada pelo conflito produtor de invenção, ser o lugar de questionamentos, responsável com o diálogo e favorável ao reconhecimento do nosso caráter inconcluso e, por isso, emergir como um território propício para tramarmos esperanças. (Rufino, 2021, p. 60).

A escola é um local que deve proporcionar entrelaçamentos, e para isso precisa ouvir. Ouvir as opiniões, dar espaço a discussões, perceber as individualidades de cada um como forma de contribuição para o todo, respeitar as memórias vindas de tantos locais diferentes e que merecem ser escutadas.

Ter memória é fortificar aquela árvore interior que existe em todos nós, é deixá-la crescer em conjunto com outras. Quando a escola poda, apaga, ignora, é isso que está sendo destruído, essa possibilidade de crescimento e desenvolvimento de algo único. É destruir um conhecimento que já estava lá, algo construído internamente e em confluência com as realidades de cada pessoa, é regar pessoas com nada além daquilo que não as sacia de verdade, fazendo-as crescerem repletas de dúvidas, de medos, de incertezas sobre o caminho a tomar porque elas não se conhecem, não sabem quem são ou se são alguma coisa.

Figura 35 – O Livro das Árvores.



Fonte: Ticuna, 1998, página 39. Foto elaborada pela autora.

Quando apagamos a memória, esquecemos de onde viemos, não fincamos raízes e somos facilmente levados pelo vento. Quando silenciemos a memória, não percebemos a riqueza de existências ao nosso redor, não ouvimos as histórias mirabolantes de carnavais passados, ou as cartas escritas a pessoas queridas, ou brincadeiras de criança e as casas da infância, tão diferentes das nossas mas tão vivas, mesmo que as paredes reais tenham sumido a muito tempo. Quando ignoramos a memória também ignoramos as pequenas exclamações de “Nós vamos pra rua?” e o olhar encantado que costumava pertencer a nós também. É algo institucionalizado e cruel que passa a seguinte mensagem: a pessoa que você é não importa, não existe e, portanto, pode sumir de um dia para o outro e não ser lembrada. Mas isso não é verdade. Até hoje sinto saudades daquela minha árvore sem nome e da menina que eu era ao seu lado, essas individualidades e lembranças são preciosas, devem ser parte do dia a dia da escola como o seriam em brincadeiras de quintal.

Rememorar é dizer não ao apagamento, é fincar nossos pés no chão e se recusar a se mover, porque tudo ao qual você abre os braços e segura importa, não é algo fácil de assoprar longe, e muito menos de arrancar.

Figura 36 – Foto O Livro das Árvores.



Fonte: Ticuna, 1998, p. 6.⁹ Foto elaborada pela autora.

4.2 OS JARDINS QUE FIZEMOS

Em 2025, pela primeira vez, vi o filme *O Menino e o Mundo*, animação brasileira dirigida por Alê Abreu e lançada em 2014.

Foi uma experiência muito potente, pois entrelaçou vários dos pontos sobre memória que já vinham me chamando a atenção em uma única obra artística. Nele, ao observar a história do Menino que rememora sua própria vida, estabeleci várias relações com a vida da minha família, com minha avó que veio do interior de São

⁹: Acompanhando essa imagem há os dizeres: “Aqui nós nascemos. Aqui viveremos para sempre.” E na página seguinte: “Na terra do povo Ticuna tem lagos, igarapés, rios, igapós, paranás. Tem árvores altas e baixas. Grossas e finas. Com âmagos e sem âmagos. Tem árvores verde-escuro e verde-claro. Tem árvores amarelas, vermelhas e brancas, quando dão flor. A floresta parece um mapa com muitas linhas e cores. Mas não é para ser recortado.” E na seguinte: “Uma árvore é diferente da outra. E cada árvore tem sua importância, seu valor. Essa variedade é que faz a floresta tão rica.”

Paulo para trabalhar em indústrias na capital, com as memórias relacionadas ao trabalho, com o empilhamento nas cidades, com as músicas e o carnaval, que se transformam em gritos por mudança.

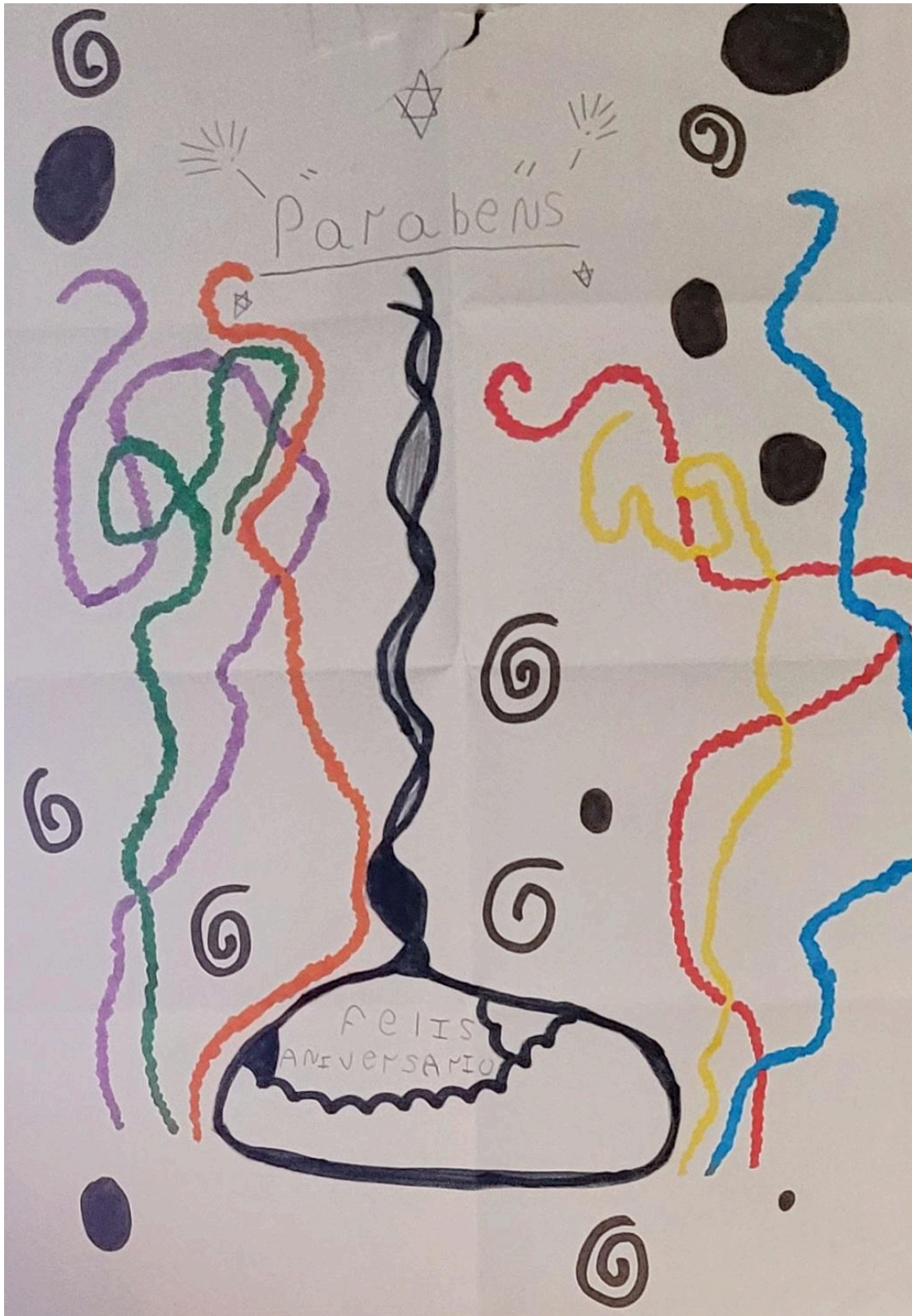
Figura 37 – Filme O Menino e o Mundo.



Fonte: *Prime Video*, 2025.

Os desenhos de *O Menino e o Mundo* são inventivos, coloridos, mostram jardins, quintais de casa, ruas, trilhos, escadas, todos banhados daquele encantamento tão próprio da infância. Há um especial cuidado em mostrar a beleza e diversidade do mundo através das plantas, desenhadas repletas de movimento e variedade. A árvore de copa de brócolis aparece muito pouco aqui, ela é uma entre muitas e não a protagonista isolada. Ao assistir a esse filme recordei-me dos desenhos feitos quando criança, antes de o Sol ter que ser amarelo e o céu azul, quando as cores transbordavam da página em linhas para todos os cantos.

Figura 38 – Desenho de Feliz Aniversário que ganhei de meu irmão.



Fonte: Galvão, Sem data. Foto elaborada pela autora.

Figura 39 – Detalhe do Filme O Menino e o Mundo.



Fonte: Identidade Cinéfila, 2015.

Lembro de terminar de assistir o filme com uma amiga e imediatamente começar a anotar ideias para este trabalho. Através desse filme cheguei aos ensaios de Ecléa Bosi e conheci a dinâmica social da memória. Foi também a partir de *O Menino e o Mundo* que os primeiros rascunhos para uma proposta pedagógica se fizeram presentes, uma que tratasse dos jardins de nossa infância, dos lugares nos quais sonhamos estar, com esses pequenos locais que tendemos esquecer em meio a correria gritante da vida.

Segue abaixo o plano de aula¹⁰:

- O que fazer?

Um jardim coletivo, desenhado, colado ou pintado em papel kraft. Esse jardim será feito a partir do filme *O Menino e o Mundo*, das discussões sobre histórias de vida e famílias e a seguinte pergunta: “Qual seria um jardim dos sonhos para você?”

¹⁰: Plano de aula feito com base nos textos da professora Sumaya Mattar. Para saber mais: Mattar, Sumaya. *Práticas de registro e processos de ensino-aprendizagem da arte*. Caderno de Registro Macu (Pesquisa), n. 10, 2017 Tradução. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002861786.pdf>. Acesso em: 10 nov 2025.

- Com quem?

Inicialmente com meus familiares: pai, mãe e irmão mais novo. Mas essa proposta pode ser adaptada para escolas, sendo utilizada como projeto. Nessa adaptação, turmas a partir do Ensino Fundamental I podem realizá-la.

- Para que?

Essa aula teria como objetivo tratar sobre memória e histórias de família, permitindo que cada pessoa traga um pouco de si e repense sua relação com o passado. Vários materiais seriam utilizados, inclusive um filme, propondo diálogos entre materialidades diversas, além disso, é uma atividade feita em conjunto, implicando cooperação, colaboração e respeito de todos os envolvidos.

- Por quê?

Modificar a relação estabelecida entre memória e conteúdo que tanto vigora em escolas, propor um diálogo sobre histórias de vida e transformá-las em uma proposta artística feita em conjunto. No caso da realização dessa primeira aula, criar algo em família, permitindo o acesso a materiais artísticos que não são utilizados no dia a dia de cada um.

- Como?

1. Fazer uma conversa prévia sobre memória, histórias de família, o que cada um lembra e considera importante de sua própria história. Uma conversa informal com o objetivo de introduzir o tema e oferecer espaço de fala para todas as pessoas;
2. Introduzir o filme *O Menino e o Mundo* e assistí-lo;
3. Comentar sobre o filme e observar semelhanças e diferenças entre a história narrada e aquelas trazidas anteriormente;
4. Distribuir materiais diversificados, desde papel kraft até recortes de jornais para colagens. Esses materiais devem ser dados como opções, deixando explícito que cada pessoa pode utilizar aquilo que se sentir mais confortável;
5. Após as reflexões anteriores, deixar que criem visualmente seus jardins, ficando livres para escrever, desenhar, utilizar o corpo e interferir nas respostas dos colegas também. É importante que a pessoa responsável pela aula (no caso eu) também participe;

6. Ao final, fazer uma roda de conversa vendo o que foi feito, discutindo sobre o processo e as reflexões que dele surgiram;

7. Caso seja feito em escola, é interessante expor essas intervenções artísticas pelo prédio, deixando que os jardins feitos pelos estudantes deem cor às paredes da instituição.

- Com o que?

- Rolo de papel kraft;
- Papeis variados com texturas e cores diferentes;
- Jornais e revistas;
- Giz pastel oleoso, canetas coloridas, lápis de cor, tesouras, colas, tinta guache, etc.

- Quando?

Se a atividade for feita fora do ambiente escolar, é possível fazê-la no período de uma ou duas oficinas, dependendo do tempo de cada instituição. Em casa ela pode ser realizada no período de um dia, uma tarde de domingo, por exemplo. Nas escolas serão necessárias pelo menos 4 ou 5 aulas, sendo que cada aula tem 50 minutos. Na primeira aula é feita a introdução e discussão inicial, na segunda e terceira o filme seria passado, e na quarta e quinta a obra seria feita na prática, tendo espaço para discussão de processos e reflexão sobre os trabalhos. Após isso seria fixado como instalação nas dependências da escola.

- Onde?

Lares, escolas, centros artísticos, ruas, etc. Qualquer lugar que as pessoas se reúnam tem a potencialidade de abarcar essa atividade.

Após esse plano ter sido idealizado, realizei a proposta artística com minha família. Somos quatro aqui em casa: minha mãe, meu pai, meu irmão mais novo e eu. Meu pai, como já foi mencionado anteriormente, é contador e possui uma trava muito grande quando o assunto é desenho; minha mãe é professora aposentada, é com ela que costumo conversar sobre propostas educacionais e o papel da escola;

e meu irmão está no Ensino Médio, já não tem mais aula de artes e, da última vez que perguntei para ele se ele gostava de ter artes na escola, recebi um enfático não.

Sendo assim, somente uma dessas três pessoas estaria mais propensa a realizar a proposta comigo, os outros dois precisavam de um pouco mais de convencimento. Assim, minha mãe me ajudou a conversar com o meu pai e posteriormente perguntei se meu irmão se sentia confortável em participar conosco, para ser algo feito em família, sem julgamento, sem pressão alguma, iríamos somente ver um filme (como temos tentado fazer todo final de semana) e depois fazer um desenho juntos. Eles concordaram.

Como meu pai e meu irmão são um pouco mais resistentes, preferi mencionar somente que estava trabalhando com memória e colocar o filme, deixar que a linguagem audiovisual de *O Menino e o Mundo* falasse com eles e talvez encontrasse uma realidade em comum com cada um. Ao final, minha mãe comentou como o filme refletia a história de tantas pessoas que vêm para a cidade procurando oportunidades, e tenho certeza de que ela estava pensando em minha avó. Perguntei ao meu irmão e pai se eles haviam gostado, recebi de cada um um aceno de cabeça e um sim da parte de meu irmão.

Após isso expliquei que iríamos desenhar um jardim, pode ser um que gostaríamos de ter ou algum que tínhamos em nossas memórias. Estendi o papel kraft sobre a mesa e peguei vários materiais artísticos que tinha guardados em casa, desde papéis coloridos até canetas e tinta. Disse desde o princípio que eles poderiam usar qualquer um dos materiais, não precisavam usar todos e podiam escolher aqueles com os quais tinham mais familiaridade. Minha mãe perguntou se iríamos fazer todos um único jardim, se não era melhor planejar o que cada um iria fazer para não ficar bagunçado, ao que eu respondi que não havia necessidade.

Colocamos o papel kraft sobre a mesa na qual fazemos as refeições e cada um começou a desenhar em seu “canto”. Meu irmão colocou algumas músicas que ele tinha no celular e perguntou ao meu pai se ele sabia quem estava cantando, uma brincadeira comum da família, pois minha mãe sempre insistiu que era importante sabermos o nome dos cantores e das bandas, coisa que para mim sempre foi muito difícil. Mas com o passar do tempo as músicas foram deixadas de lado, e cada um se focou no desenho. Cantarolei a música Airgela do filme durante o processo e perguntei várias vezes se eles queriam usar algum material, buscando diversificar as

linguagens utilizadas e oferecer oportunidades para que eles experimentassem materiais novos.

Ao final, minha mãe uniu o rio dela no meu, eu desenhei um tucano sobre a parte do meu irmão, e meu pai fez uma cerca e uma cachoeira. Não estabeleci limites, cada um foi terminando a seu tempo, primeiro meus pais, depois eu e por fim meu irmão. Ao final comentamos sobre os desenhos, comparamos as casas feitas, como a minha mãe havia feito uma de palafitas em um rio cheio de peixes e meu pai tinha colocado a dele o mais longe possível da cachoeira, falamos da árvore de fogo do meu irmão e sobre como a cachoeira do meu pai me lembrava dos desenhos que eu fazia no final de cada prova, só que por trás das montanhas eu sempre desenhava um arco-íris.

Perguntei o que eles tinham achado, e eles responderam que tinham gostado, que havia sido divertido. Fiquei contente com essas respostas, pois apesar das reservas iniciais percebi que eles testaram coisas novas, que colocaram suas ideias no papel, e que, apesar do papel ser do tamanho da mesa inteira, os desenhos que começaram pequenos foram crescendo, se expandindo e ocupando os espaços da folha.

Como diz Edith Derdyk:

O ato de desenhar exige poder de decisão. O desenho é possessão, é revelação. Ao desenhar, nos aprimoramos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os não da sociedade. (Derdyk, 2008, p. 46).

Segue abaixo o registro dessa obra conjunta, e nos apêndices algumas fotos que tirei durante o processo.

Figura 40 – Obra Os Jardins de Nossos Sonhos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Legenda: giz pastel, canetas coloridas, lápis de cor e papéis coloridos sobre papel kraft. 80x200 cm.

5 CONCLUSÃO

A Menina e o Jardim é um trabalho que já nasceu há algum tempo mas somente tomou forma após assistir o filme *O Menino e o Mundo*. Apesar de ter me apoiado muito nos escritos de Ecléa Bosi, foi *O Menino e o Mundo* quem me jogou nessa jornada. Através desse filme, ideias que antes estavam desconectadas passaram a se entrelaçar, as relações entre memória, histórias de vida, os desenhos, as experiências de estágio e as lembranças e cavuções de mim que, aos poucos, me levaram a lembrar daquele jardim com o qual costumava sonhar, aquele com a árvore enorme no centro e o caminho ladeado de pedrinhas.

Jardins sempre foram uma peça importante para mim. Ao ficar com minha avó depois da escola, a observava cuidando das plantas que tinha no quintal de casa. Ela me mostrava as flores, os botões que iriam desabrochar, me falava dos nomes e cuidava de cada uma com a certeza tranquila de alguém que faz aquilo a vida toda. Uma vez ela me mostrou uma planta que tinha tido um dos ramos cortados, lembro de ver a seiva escorrendo e ela me falando “a plantinha está chorando”. Foi um momento que ficou marcado profundamente em mim. Nem todas as minhas tentativas de esquecer de meu próprio passado conseguiram apagar aquela cena, pois ali, ao ouvir minha avó, que é até hoje para mim a maior entendedora de plantas que conheço, falando que elas poderiam chorar foi conferida toda uma carga emotiva a algo que em nosso dia a dia nos esquecemos de prestar atenção. E se as plantas podiam chorar, elas poderiam rir também, se fossem vistas, bem cuidadas, ouvidas; “elas gostam quando falamos com elas”, diz minha mãe.

Tal qual o Menino no filme explora o mundo através de suas memórias, aqui me proponho a explorar esses jardins anteriormente abandonados e reconstruir as histórias deles esquecidas, deixar que, em conjunto, possamos construir e adubar esses saberes que existem dentro de nós e não permitir que eles sejam podados.

Daí surgiu *A Menina e o Jardim*, o início de um trabalho sobre memória.

Quanto mais eu escrevia e pesquisava, mais percebia que essa era uma área muito maior do que o esperado. A evolução da percepção da memória é, por si só, bastante complexa, abarcando várias áreas do conhecimento como a história, a psicologia, a sociologia e a filosofia, porém aqui busquei me conectar mais às artes e como elas podem trabalhar com a memória nas escolas de modo a gerar

entrelaçamentos e confluências, a valorizar e não excluir as potencialidades e caminhos percorridos por cada indivíduo.

Percebi que essa pesquisa pode se ramificar para várias direções. Pesquisar sobre memória me fez entrar em contato com múltiplos artistas, cada qual trabalhando com linguagens próprias, refletir sobre processos criativos e ficar curiosa para entender a jornada de cada uma dessas pessoas. Esses estudos e reflexões me levaram a pensar como a identidade é formada pela memória e como as artes e as escolas podem entender a criação artística como potencializadora tanto da coletividade quanto da ideia de identidade. Ao conviver com a EJA gostaria de continuar pesquisando sobre a memória dos idosos, ao conviver com o Ensino Regular gostaria de continuar pesquisando sobre a memória das crianças e das cidades.

Refletir sobre a memória me fez olhar para o ensino artístico de uma maneira muito diferente. Durante meus anos escolares as artes eram primeiro algo sem importância, depois se tornaram uma ponte para amizades, e por fim um refúgio oculto, mas a partir deste trabalho, as artes se tornaram um ato de resistência e de autoafirmação que não pode, de forma alguma, ser podado.

Por fim, assim como afirmei no início, a partir do momento que deixei de criar me esqueci de muita coisa, de amizades, de situações familiares e de mim mesma. Achei que lembrar seria algo mais fácil, mas durante esses últimos meses me vi submersa em um labirinto repleto de caminhos ocultos e enevoados que parecem levar a lugar algum ao mesmo tempo que me permitem continuar a andar, a nadar, a correr e a voar pelos significados de mim. Aprendi muito e, apesar de não ter chegado a nenhum ponto final nessa jornada, acredito que esses começos, meios e começos tenham me levado longe. Não é um caminho que se foca na chegada, até porque não acredito mais que ele tenha uma, é uma trilha de meandros que nos faz parar nas curvas e observar os pássaros. Não preciso correr a lugar algum, pois onde quer que eu termine sei que estarei no jardim que criei.

REFERÊNCIAS

- ALICE DA CRUZ, Maria. *Intervenções urbanas compõem atividades da Diretoria de Cultura da Preac na Calourada 2018*. Unicamp, 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/noticias/2018/02/21/intervencoes-urbanas-compoem-atividades-da-diretoria-de-cultura-da-preac-na/>. Acesso em: 22 out. 2025.
- ALMEIDA SALLES, Cecília. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP, Annablume, 1998.
- ALVES, Mayk. *Giesta é uma espécie de arbusto nativo de Portugal*. Agro 2.0. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.agro20.com.br/giesta/>. Acesso em: 15 nov 2025.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro Enigma*. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1951.
- AMARAL, Tarsila do. *Manacá*. São Paulo: Itaú Cultural, 1927. 1 obra de arte. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/82332-manaca>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- ARAUJO, Marques. *Obras de Daniela Marton trazem a influência da matéria, memória e imagem de ornamentos presentes na arquitetura*. UFMG, 2024. Disponível em: <https://www.ufmg.br/centrocultural/obras-de-daniela-marton-trazem-a-influencia-da-materia-memoria-e-imagem-de-ornamentos-presentes-na-arquitetura/>. Acesso em: 22 out. 2025.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Editora Principis, 2019.
- BERMAN, M. *Tudo o que é Sólido Desmancha no Ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BARATTO, Romullo. *Roberto Burle Marx é tema de grande exposição no Jardim Botânico de Nova Iorque*. ArchDaily, 2019. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/919107/roberto-burle-marx-e-tema-de-grande-exposicao-no-jardim-botanico-de-nova-iorque>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- BERGSON; PROUST. *Tensões do Tempo, Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BINARIA, In: Marton, Daniela. Disponível em: <https://binaria.art.br/artista/daniela-marton/>. Acesso em: 22 out 2025.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora, 2023.
- BOSI, Ecléa. *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CABRAL, Luís F. Beloto. *ANÁLISE PROFUNDA – O Menino e o Mundo*. Identidade Cinéfila: Onde todo cinéfilo pode se encontrar, 2015. 1 cena de filme. Disponível em: <https://identidadecinefila.wordpress.com/2015/03/24/analise-profunda-o-menino-e-o-mundo/>. Acesso em: 24 out. 2025.

CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CARVALHO, L. D. R. de; CARVALHO, A. M. *A Relação entre Arte e Vida em Vigotski: Uma Análise Conceitual*. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 43, p. e256598, 1 dez. 2023.

COSTA, Leandro. *Andrei Tarkovski declara guerra à mediocridade*. Pontos de Vista, 2025, 1 fotografia. Disponível em: <https://leandrocosta.substack.com/p/entrevista-tarkovski>. Acesso em: 16 nov. 2025.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

DESARTES. *In: O Tempo Completa: Burle Marx, clássicos e inéditos*. Casa Roberto Marinho, 2022. 1 obra de arte. Disponível em: <https://dasartes.com.br/agenda/o-tempo-completa-burle-marx-classicos-e-ineditos-ca-sa-roberto-marinho/>. Acesso em: 15 out. 2025.

DIDI HUBERMAN, Georges. *Que Emoção! Que Emoção?*. São Paulo: Editora 34, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da Recordação e outros movimentos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

FRANK, Julie. *Uma didática da invenção*, de Manoel de Barros. Escola de escrita. Disponível em: <https://www.escoladeescrita.com.br/uma-didatica-da-invencao-de-manoel-de-barros>. Acesso em: 22 out. 2025.

GOODY, J. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70, s.d.

GONDAR, Jô. *Memória individual, memória coletiva, memória social*. Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares Em Memória Social, 7(13). Recuperado de <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4815>, 2015. Acesso em: 20 nov. 2025.

JUNIOR, Almeida de. *Saudade*. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 1899. 1 obra de arte. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/saudade-longing-almeida-j%C3%BAnior/7gHV1kRVlzKC2w?hl=pt-br>. Acesso em: 15 nov. 2025.

LANDINI, Janaina Mello. *Ciclotrama 137 (Expansão)*. São Paulo: Zipper Galeria, 2019. 1 obra de arte. Disponível em: <https://www.zippergaleria.com.br/exhibitions/19/works/artworks-9752-janaina-mello-landini-ciclotrama-137-expansao-2019/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

MARTTINS, Marcelo. *Ilustração arquitetônica: humanize o desenho de um espaço*. Domestika. 1 ilustração. Disponível em: https://www.domestika.org/pt/courses/1862-ilustracao-arquitetonica-humanize-o-desenho-de-um-espaco/final_project_lessons. Acesso em: 14 nov. 2025.

MARTON, Daniela. *Tecendo-Lembranças*. Curitiba: coleção particular. 1 obra de arte. Disponível em: <https://binaria.art.br/marketplace/daniela-marton/tecendo-lebrancas/>. Acesso em: 09 nov. 2025.

MOREIRA, Marcone. *Território Líquido*. Minas Gerais: Galeria Periscópio, 2015. 1 obra de arte. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/20253-2/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MORIN, Violette. *Communications 13*. L'Objet, 1969.

MOTTA, Aline. *A água é uma máquina do tempo*. São Paulo: 35º Bienal de São Paulo - coreografias do impossível, 2023. 1 obra de arte. Disponível em: <https://alinemotta.com/A-agua-e-uma-maquina-do-tempo-Water-is-a-time-machine>. Acesso em: 12 nov. 2025.

NORA, Pierre. *Mémoire collective*. In: Le Goff, J. et alli (orgs). *La nouvelle histoire*. Paris: Retz, 1978.

NORA, Pierre. *Les lieux de la mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.

Nostalgia (1983), de Tarkovski – A saudade da pátria como inquietação. Nova Resistência, 2020. 1 cena de filme. Disponível em: <https://novaresistencia.org/2020/03/08/nostalgia-1983-de-tarkovski-a-saudade-da-patria-como-inquietacao/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOSTALGHIA (1983) – Final Scene, 2017. 1 vídeo (12:21). Publicado pelo canal *ClassicFlick*. Disponível em: <https://youtu.be/O3Dp6EdFRHo>. Acesso em: 22 out. 2025.

O Menino e o Mundo, *Elo Studios*. 1 cena de filme. Disponível em: <https://elostudios.com/film/o-menino-e-o-mundo/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

O Menino e o Mundo, *Prime Video*. 1 cena de filme. Disponível em: <https://www.primevideo.com/-/pt/detail/O-Menino-e-o-Mundo/0PLSO6JG7SRVIVQXBQAKODVQNV>. Acesso em: 25 out. 2025.

Palácio das Artes, In: Diniz, Giovane. *Objetos e memórias nos trabalhos de Marcone Moreira*, 2024. Disponível em: <https://fcs.mg.gov.br/objetos-e-memorias-nos-trabalhos-de-marcone-moreira/>. Acesso em: 21 out. 2025.

Palácio das Artes, In: Ambrósio, Aline; Garcia, Júnior; Bono, Monica; Contigo, Rosângela. *Rastros de Memórias, Vestígios de Lembranças*, 2024. Disponível em:

<https://fcs.mg.gov.br/rastros-de-memorias-vestigios-de-lembrancas/>. Acesso em: 22 out 2025.

RAK, Natalia. *The Legends of Giants*. Polônia, 2013. 1 obra de arte. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BuyUb8khE1p/?igsh=OXBqbTA4YzJkcjR6>. Acesso em: 16 nov. 2025.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o Tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEZZA, Cristovão. *O Ministério da Verdade*. Gazeta do Povo, 2012. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/colunistas/cristovao-tezza/o-ministerio-da-verdade-79whrojcncw9z4ols2pv2t4k0e/>. Acesso em: 15 out. 2025.

TICUNA. *O Livro das Árvores*. Amazonas: Gráfica e Editora Brasil Ltda, 1998.

TRINDADE, Rafael. *Bergson – O Cone da Memória*. Razão Inadequada, 2020. 1 ilustração. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2019/02/13/bergson-o-cone-da-memoria/>. Acesso em: 08 nov. 2025.

VARO, Remedios. *Ojos Sobre la Mesa*. Valência: coleção particular, 1935. 1 obra de arte. Disponível em: <https://maes.unizar.es/en/project/remedios-varo-ojos-mesa/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

YATES, F. *A arte da memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ZIMER, Lucas. *Analisando O Menino e o Mundo*, Likus. 1 cena de filme. Disponível em: <https://likus.com.br/2020/07/23/video-analisando-o-menino-e-o-mundo/>. Acesso em: 25 out. 2025.

APÊNDICE A – REGISTRO FOTOGRÁFICO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Registro fotográfico da proposta pedagógica.

Figura 41 – Processo de Criação 1 da obra Os Jardins de Nossos Sonhos.



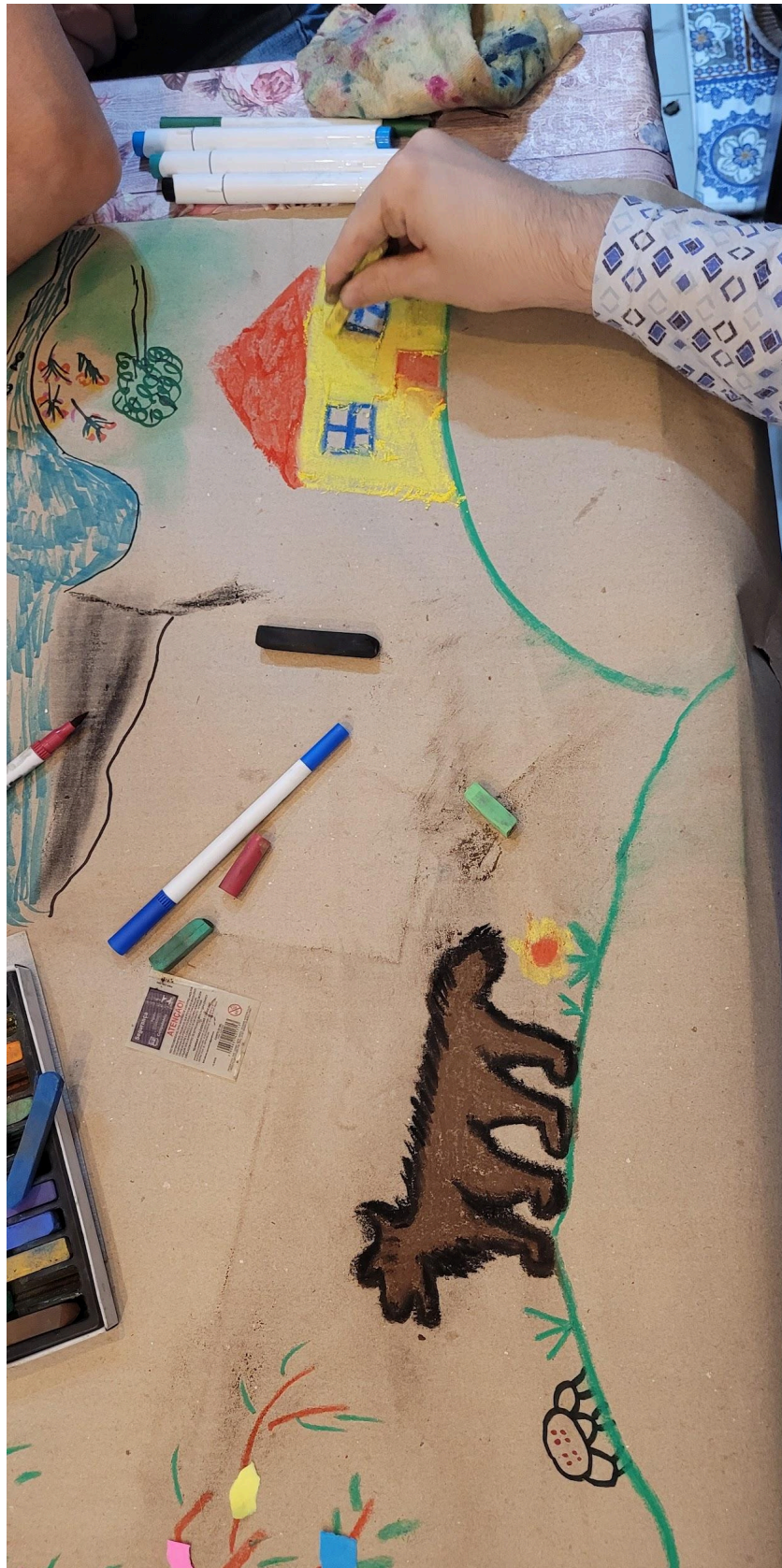
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 42 – Processo de Criação 2 da obra Os Jardins de Nossos Sonhos.



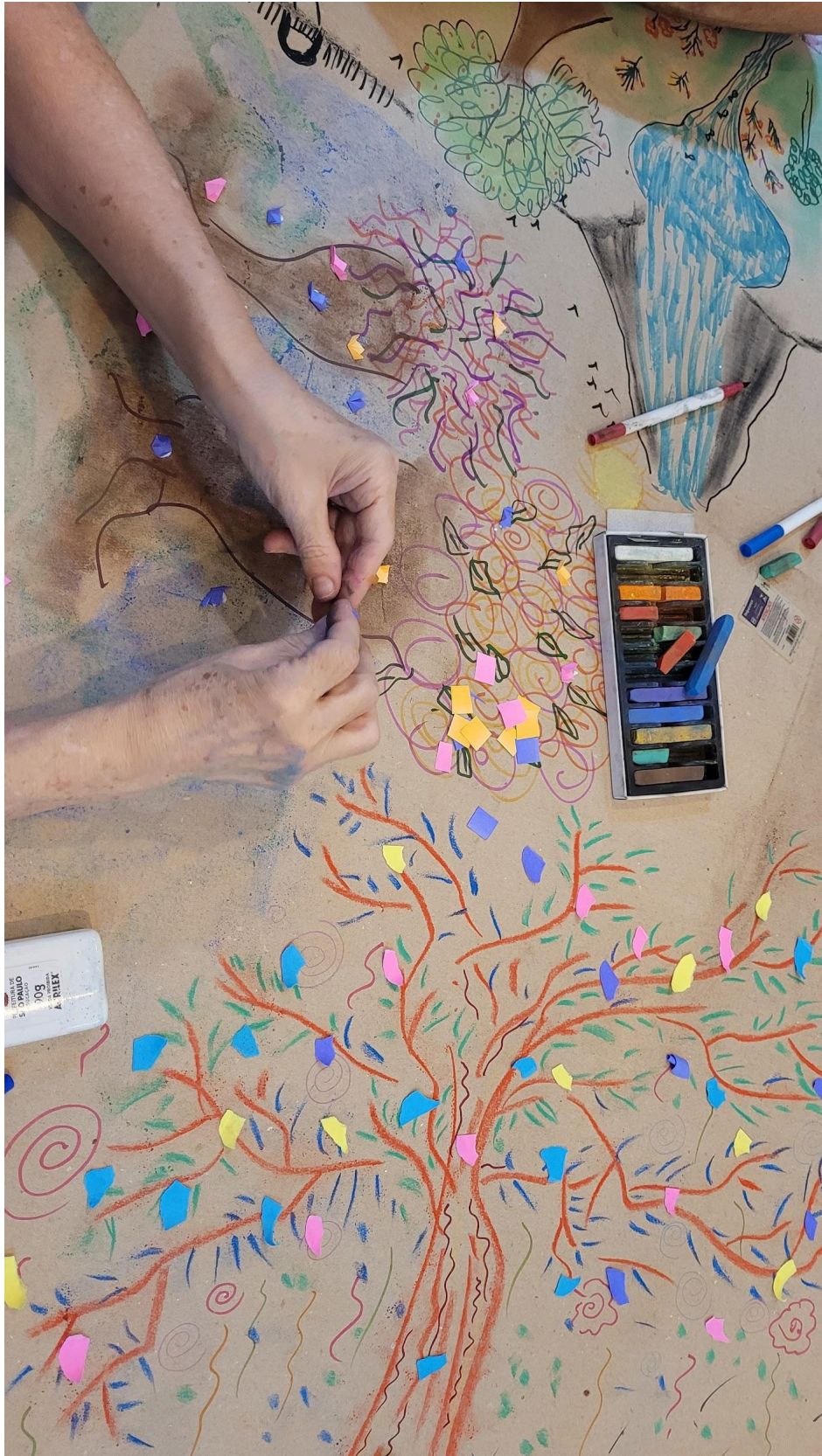
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 43 – Processo de Criação 3 da obra Os Jardins de Nossos Sonhos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 44– Processo de Criação 4 da obra Os Jardins de Nossos Sonhos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.