



Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes
IES Associada - UFAM/UEA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

FRANCISCO SANTOS D’ALMEIDA

**DESENHO DE MEMÓRIA: UM MÉTODO IMERSIVO NO ENSINO DAS ARTES
VISUAIS NO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS CLAUDIO SANTORO**

MANAUS

2026



Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes
IES Associada - UFAM/UEA

FRANCISCO SANTOS D'ALMEIDA

**DESENHO DE MEMÓRIA: UM MÉTODO IMERSIVO NO ENSINO DAS ARTES
VISUAIS NO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS CLAUDIO SANTORO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes da Universidade Federal do Amazonas, em rede nacional, requisito para obtenção de título de Mestre.

Área de concentração: artes.

Linha de pesquisa: abordagens teórico metodológicas das práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Evandro de Moraes Ramos.

MANAUS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

D999d D'Almeida, Francisco Santos
Desenho de memória: um método imersivo no ensino das artes
visuais no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro / Francisco
Santos D'Almeida. - 2026.
97 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Evandro de Moraes Ramos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, Manaus, 2026.

1. método. 2. processo criativo. 3. desenho de memória. 4.
subjetividade. 5. ensino das artes visuais. I. Ramos, Evandro de
Moraes. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-
Graduação Profissional em Artes. III. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

FRANCISCO SANTOS D'ALMEIDA

DESENHO DE MEMÓRIA: UM MÉTODO IMERSIVO NO ENSINO DAS ARTES
VISUAIS NO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS CLAUDIO SANTORO

Dissertação apresentada à Banca para Defesa Final, junto ao Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES. Linha – Abordagens teórico metodológicas das práticas docentes.

Aprovado em: 30/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Evandro de Moraes Ramos

Membro: Prof(a) Dr(a) Valter Frank de Mesquita Lopes

Membro: Prof(a) Dr(a) Gean Flávio de Araújo Lima

Suplente: Prof(a) Dr(a) Rosemara Staub de Barros

Suplente: Prof(a) Dr(a) Aliuandra Barros Cardoso Heimbecker

MANAUS

2026

Dedico esta apresentação à minha mãe, Maria José da Costa Santos, e ao meu pai, Arnaldo Pires D'almeida, guardiões das memórias que tecem a minha história.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação nasce de um trajeto construído por memórias, encontros e afetos. Nenhum trabalho de investigação se constrói sozinho; ele se forma no entrelaçamento de vozes, gestos e pessoas que, ao longo do tempo, sustentam o caminhar. Por isso, registro aqui minha profunda gratidão aos amigos que, de diferentes maneiras, fizeram parte desta travessia, e à cidade de Manacapuru, minha fonte cultural e artística.

Agradeço a Deus, fonte e sustento da vida, que nos faz florescer no ensinar por meio das inspirações, da sensibilidade, das experiências, das inquietações e das descobertas que atravessam o fazer artístico e o pensamento. Ao meu orientador, pela escuta, pela generosidade intelectual e pelo olhar atento que acompanhou este trabalho, abrindo caminhos, provocando reflexões e acolhendo as incertezas próprias de quem pesquisa e cria.

Aos professores e ao coordenador do PROF-ARTES, cujas partilhas, em cada disciplina, ampliaram horizontes e alimentaram o desejo de pensar a arte como espaço de sensibilidade, investigação e transformação. Aos colegas de caminhada, pelas conversas, pelas trocas e pelos aprendizados compartilhados ao longo desta jornada, em especial em homenagem ao Mestre Ricardo Alexandre Lima.

Aos meus alunos, que tornaram possível a realização deste estudo e que, com sua curiosidade e envolvimento, renovam continuamente o sentido do ensinar e do aprender. Com eles, reafirmo que a arte também se constrói no gesto, na experimentação e na escuta do mundo.

À minha família, base que sustenta e fortalece meus passos. Às minhas irmãs, Karina, Luiza e Hilda, pelo carinho e pelo apoio constante, mesmo nos momentos em que o caminho se torna mais desafiador. À minha companheira, Elayne Cristina, pelo incentivo e pelo apoio incondicional, especialmente nos momentos mais difíceis desta trajetória. Aos meus filhos, Emanuel e Sophia, pela compreensão diante das ausências que a escrita exigiu.

Por fim, agradeço ao Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro, na pessoa de Davi Nunes e Ruth Madeira; à equipe de eventos; à coordenadora do núcleo de Artes Visuais Juliana Mascarin e a pedagoga Elaine Giselle por todo apoio; a Samantha Karlia, Silvia e aos demais professores do núcleo, que, de diferentes maneiras, contribuíram para esta jornada.

*“A arte não consiste mais em um objeto para você olhar,
achar bonito, mas para uma preparação para a vida”.
(Lygia Clark)*

RESUMO

Esta dissertação objetivou desenvolver um método imersivo utilizando o desenho de memória como técnica no processo criativo que potencialize o ensino das artes visuais, com alunos do curso de Técnicas e Processos em Artes Visuais, a partir de uma experiência realizada no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, em Manaus/AM. O estudo partiu da problemática relacionada às dificuldades enfrentadas por estudantes que, embora apresentem domínio técnico em desenho e pintura, encontram entraves na construção de uma produção autoral, evidenciando bloqueios criativos e dependência de referências externas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interventivo, que articulou a pesquisa-ação e a pesquisa narrativa, envolvendo aulas práticas, oficinas imersivas, entrevistas e produções artísticas. Participaram do estudo nove alunos do curso de Técnicas e Processos em Artes Visuais, cujas experiências foram analisadas a partir de suas narrativas, vivências e obras produzidas antes e após a aplicação do método. Os resultados indicaram que o desenho de memória, ao mobilizar experiências pessoais, afetivas e sensoriais, favoreceu o desbloqueio criativo, ampliou o repertório simbólico e contribuiu para o desenvolvimento de uma poética autoral. Além disso, evidenciou-se que a valorização da subjetividade no processo de ensino-aprendizagem possibilitou uma formação artística mais significativa, crítica e sensível. Conclui-se que o método imersivo proposto constituiu uma alternativa potente para o ensino das artes visuais, ao integrar técnica, memória e criação, promovendo não apenas habilidades artísticas, mas também processos de autoconhecimento e expressão.

Palavras-chave: método; processo criativo; desenho de memória; subjetividade; ensino das artes visuais.

ABSTRACT

This dissertation aimed to develop an immersive method using memory drawing as a technique in the creative process to enhance the teaching of visual arts with students of the Techniques and Processes in Visual Arts course, based on an experience carried out at the Claudio Santoro Arts and Crafts High School in Manaus/AM. The study stemmed from the problem related to the difficulties faced by students who, although demonstrating technical mastery in drawing and painting, encounter obstacles in the construction of an original production, evidencing creative blocks and dependence on external references. Methodologically, this is a qualitative, interventional research that articulated action research and narrative research, involving practical classes, immersive workshops, interviews, and artistic productions. Nine students from the Techniques and Processes in Visual Arts course participated in the study, whose experiences were analyzed based on their narratives, experiences, and works produced before and after the application of the method. The results indicated that memory drawing, by mobilizing personal, affective, and sensory experiences, favored creative unlocking, expanded the symbolic repertoire, and contributed to the development of an authorial poetics. Furthermore, it was evident that valuing subjectivity in the teaching-learning process enabled a more meaningful, critical, and sensitive artistic education. It is concluded that the proposed immersive method constituted a powerful alternative for teaching visual arts, integrating technique, memory, and creation, promoting not only artistic skills but also processes of self-knowledge and expression.

Keywords: method; creative process; memory drawing; subjectivity; visual arts education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Entrevista com Caravaggio	41
Figura 2 - Entrevista com a Frida	42
Figura 3 - Roda de Conversa Entrevista Narrativa	42
Figura 4 - Primeira Imersão	45
Figura 5 - Pintura Narrativas do futuro de Lygia	48
Figura 6 - Desenho Memórias da Infância da Rosana	50
Figura 7 - Desenho Memórias da Infância da Abigail	50
Figura 8 - Segunda Imersão	51
Figura 9 - Imersão com música	52
Figura 10 - Terceira Imersão	56
Figura 11 - Composição das obras nas Imersões de Caravaggio	58
Figura 12 - Pintura Memória da adolescência de Tarsila	60
Figura 13 - Desenho Memória da infância de Frida	62
Figura 14 - Desenho Memória da Infância da Djanira	64
Figura 15 - Processo de pintura	70
Figura 16 - Desenho Memória da infância de Dali.	78
Figura 17 - Pintura Desafios da Adolescência de Malfatti	78
Figura 18 - Projeção do futuro de Abigail	79
Figura 19 - Pintura Desafios da adolescência de Frida	80
Figura 20 - Organização do ambiente da Exposição	83
Figura 21 - Pintura Memória da infância (aguada de acrílica) de Rosana	85
Figura 22 - Pintura Narrativas do futuro de Frida	86
Figura 23 - Pintura Narrativas do futuro de Tarsila	87
Figura 24 - Pintura Narrativas do futuro de Djanira	88
Figura 25 - Pintura Narrativas do futuro de Dali	89
Figura 26 - Pintura Narrativas do futuro de Abigail	89
Figura 27 - Exposição “A memória é essa tatuagem da vida”	91

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: PRIMEIROS TRAÇOS	8
1.1. A POÉTICA QUE ME DESENHA.....	12
1.2. DAS EXPERIÊNCIAS AO MÉTODO IMERSIVO.....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1. HISTÓRIA DO DESENHO FORMAL NO BRASIL.....	19
2.2. DESENHO, CRIATIVIDADE E MEMÓRIA: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA HUMANA..	22
2.3. MEMÓRIA E ARTE	24
2.4. PROCESSO CRIATIVO	27
2.5. SUBJETIVIDADE E ARTE: A CONSTITUIÇÃO DE UM SUJEITO-ARTISTA.....	31
3. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	34
3.1. APRESENTANDO O CENÁRIO: LOCAL DO ESTUDO	35
3.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO	36
3.3. INSTRUMENTOS.....	37
3.4. ANÁLISE	43
4. DIÁLOGOS, VIVÊNCIAS E SENSações NO DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO IMERSIVO.....	45
4.1. PRIMEIRA IMERSÃO: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA	45
4.2. SEGUNDA IMERSÃO: MEMÓRIAS DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE	51
4.3. TERCEIRA IMERSÃO: PROJETAR O FUTURO A PARTIR DA PRÓPRIA HISTÓRIA.....	55
5. DA INFÂNCIA CRIADORA AO RECONHECIMENTO POÉTICO: PERCURSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SER ARTISTA	64
5.1. A ARTE QUE NASCE EM CASA.....	64
5.2. CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ARTÍSTICA	70
6. DESENHO DE MEMÓRIA: A POÉTICA CRIATIVA NO MÉTODO IMERSIVO.	76
7. EXPOSIÇÃO: A MEMÓRIA É ESSA TATUAGEM DA VIDA	83
7.1. A EXPOSIÇÃO COMO CULMINÂNCIA DA PESQUISA.....	84
7.2. O MÉTODO IMERSIVO VISTO PELOS PARTICIPANTES	91
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93

1. INTRODUÇÃO: PRIMEIROS TRAÇOS

*“Arte e vida não são a mesma coisa,
mas devem tornar-se algo singular em mim,
na unidade da minha responsabilidade”
(Mikhail Bakhtin, 2011, p.2).*

A reflexão de Bakhtin (2011) anuncia uma compreensão da arte que ultrapassa sua dimensão técnica ou contemplativa, situando-a como uma experiência ética, estética e constitutiva da existência humana. A criação artística não emerge dissociada da vida; ao contrário, alimenta-se das experiências, dos afetos, das memórias e das relações que atravessam o sujeito em seu contexto histórico e cultural. Nesse movimento, cada produção artística revela não apenas um fazer, mas também um modo de significar o mundo e de significar-se nele. Sob essa perspectiva, o processo criativo deixa de ser compreendido como um dom ou uma habilidade exclusivamente técnica para ser reconhecido como uma construção que articula memória, imaginação, cultura e subjetividade.

É nesse horizonte que se insere esta pesquisa, ao investigar o desenho de memória como um dispositivo capaz de mobilizar experiências vividas, favorecer a elaboração poética e potencializar o processo criativo de estudantes de Artes Visuais doo Liceu de Arte e Ofício Claudio Santoro, localizado na Avenida Pedro Teixeira, número 2565, Bairro Pedro Teixeira – Sambódromo, local onde a presente pesquisa foi realizada.

Durante anos, observou-se um fenômeno recorrente em minhas turmas, alunos que, apesar de dominarem os fundamentos técnicos do desenho e da pintura, veem-se mergulhados em medos e bloqueios na hora de colocar em ação o processo criativo. Essa dificuldade gera um desconforto significativo, que frequentemente resulta em desistências. Para enfrentar essa questão, buscou-se a pesquisar a técnica do desenho de memória, abordagem que se propõe a encontrar respostas para este problema, promovendo processos autorais e expressivos por meio do resgate de narrativas pessoais e da exploração das subjetividades de cada aluno.

Ao longo destes treze anos como instrutor do Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro, foram diversas as buscas e tentativas para promover a evolução nos processos dos cursos de Desenho e Pintura. Inicialmente, a aprendizagem adquirida nas ruas, as oportunidades com grandes painéis e a necessidade de reproduzir cores para cada trabalho contribuíram para a formação de uma noção de estrutura, um caminho viável para o aprendizado do aluno. No entanto, carecia de ferramentas para alcançar representações mais precisas e com aspectos mais artísticos.

Na realidade, necessitava-se de uma organização mais robusta e, sobretudo, de um método, com referências que auxiliassem a apresentar e a desenvolver melhor o processo, proporcionando um caminho satisfatório. Inspirado por Ana Mae Barbosa (2018), seguiu-se a estratégia do uso da imagem para obter resultados, o que se configurou em um caminho válido. Contudo, ao longo do tempo, tornou-se necessário observar com maior atenção os alunos e suas dificuldades em compreender o que lhes era apresentado.

Diante disso, procedeu-se à realização de testes com os fundamentos e elementos do desenho e da pintura, forma, linha, cor, texturas, planos, luz e sombra, inicialmente de modo aleatório e posteriormente seguindo uma sequência lógica para melhor atender às necessidades dos discentes. A questão central era: onde reside a maior dificuldade do aluno no campo do desenho e da pintura? Pode-se afirmar que é na estruturação do desenho e na mistura e aplicação de cores, mas a percepção visual mostrou-se uma das chaves essenciais para o seu progresso. Perceber a forma de cada objeto, da natureza, da figura humana e animal e a cor no cotidiano é fundamental para a autonomia do estudante.

Consequentemente, desenvolveram-se ideias para atender a essas necessidades, criando unidades de estudos no plano de curso cujo objetivo era sanar as dificuldades no uso dos fundamentos. Por exemplo: a estruturação de objetos por meio da técnica de blocagem, utilizando formas bidimensionais e tridimensionais; o uso de objetos e diferentes composições de luz e sombra para aguçar a percepção visual e aprimorar a técnica do esfumado; e a evolução dos degradês e do correto uso do lápis e do pincel. Exercícios constantes de natureza morta, após a consolidação dos fundamentos iniciais, foram utilizados para acrescentar maior habilidade, agilidade e um trabalho minucioso com detalhes.

Para abordar os fundamentos mais complexos, foram instituídos cursos livres, nos quais temas como anatomia humana, perspectiva e pintura em tela passaram a

receber atenção exclusiva, sanando assim as necessidades específicas de parte dos discentes. Ao longo deste período, realizaram-se ajustes contínuos para tornar a experiência e a formação artística de novos alunos mais eficazes, observando sempre suas dificuldades e buscando construir um método favorável ao aprendizado na arte, como, por exemplo: materiais didáticos personalizados (apostilas e exercícios práticos), demonstrações presenciais, acompanhamento individualizado e personalizado, aulas abertas e a incorporação de elementos da poesia e da música como recursos para construção gráfica.

Um aspecto singular desse percurso foi o desenvolvimento de estratégias específicas para atender às demandas de interpretação e distinção de cores decorrentes da minha condição de daltonismo. A principal delas, denominada “matemática das cores” e apresentada no Trabalho de Conclusão de Curso *Daltonismo na Escola*, realizado durante a Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), foi incorporada ao curso de Iniciação à Pintura. Essa abordagem, fundamentada em uma sistematização lógica, buscou desmistificar a teoria cromática, tornando-a mais acessível e facilitando sua aplicação prática, tanto para alunos com daltonismo quanto para aqueles que enfrentam dificuldades na compreensão das relações entre cores.

Essa estratégia pedagógica foi diretamente influenciada pela minha formação acadêmica, onde o domínio de múltiplas linguagens - desenho, pintura, gravura, modelagem, cerâmica, escultura e didática - transformou radicalmente a abordagem educacional. A implementação de cursos de formação no Liceu de Artes (Pintura I e II, Desenho I e II, Técnicas de Desenho e Pintura e Ateliê de Produção em níveis intermediário e avançado) estabeleceu um novo paradigma: formar alunos capazes de desenvolver trabalhos autorais consistentes, dentro de uma progressão curricular planejada que garantisse evolução contínua.

No entanto, durante o desenvolvimento dessa nova estrutura curricular, percebeu-se um desafio significativo: uma taxa crítica de evasão discente, particularmente durante a fase de transição entre o domínio técnico e o desenvolvimento da autonomia criativa. Essa observação suscitou um questionamento inicial: se os estudantes demonstravam competência técnica satisfatória, quais barreiras os impediam de avançar para a criação autoral?

A análise das produções estudantis revelou uma tendência preocupante. Muitos alunos, embora capazes de executar composições tecnicamente competentes,

limitavam-se a reproduções de obras consagradas ou, em casos mais extremos, a cópias diretas (configurando plágio) de referências visuais disponíveis. Essa constatação motivou a introdução, nas disciplinas de desenho e pintura, de debates essenciais sobre ética artística, direitos autorais e propriedade intelectual, temas cruciais para formar artistas conscientes de seu papel social e criativo.

Em 2018, iniciou-se uma profunda investigação pedagógica para enfrentar esse impasse. Inspirado pelas reflexões de Marina Abramović sobre a presença física como ato criativo, pelas teorias de Vigotski acerca da arte como construção cultural e pelas contribuições de Cristiane Coutinho sobre repertório pessoal como matéria-prima artística, desenvolvi um método de imersão que integrava corpo, memória afetiva e técnica na turma de Ateliê de Produção. Essa abordagem mostrou-se transformadora: ao vincular a produção artística às experiências subjetivas dos alunos, desbloqueou-se uma camada de originalidade até então adormecida. Os resultados concretizaram-se nas produções discentes que passaram a exibir marcas autorais evidentes, estes resultados foram apresentados por meio de vídeos numa palestra durante a Semana Pedagógica do Liceu, resultados como, a subjetividade opera como catalisadora da inovação artística.

Em 2019, buscando consolidar essas reflexões, ocorreu o ingresso no programa de pós-graduação em Ensino das Artes da Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Essa especialização representou um marco teórico-metodológico, oferecendo um repertório interdisciplinar que integrava artes visuais, música, dança e teatro. A perspectiva holística adotada pelo curso permitiu redimensionar a prática docente, incorporando estratégias que valorizam a transversalidade das linguagens artísticas e sua potência como ferramentas de emancipação criativa.

A especialização culminou na produção do artigo *Processo Criativo e Subjetividade no Ensino da Arte: reflexões de um arte-educador*, que documentou uma experiência pedagógica inovadora realizada por meio de imersões criativas nas salas de aula do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro. Esse artigo não apenas analisou os resultados do método desenvolvido, mas também inspirou outras turmas a replicarem a experiência, demonstrando a eficácia da abordagem na prática educativa. Ao articular teoria e prática, o estudo evidenciou como a valorização da subjetividade pode transformar os processos de criação artística em ambientes formais de ensino, abrindo novos caminhos metodológicos para a educação em artes visuais.

Foi justamente a partir dessas constatações que surgiu a motivação para esta pesquisa. Ao longo da prática docente, tornou-se evidente que os momentos de maior ruptura criativa dos alunos nunca surgiram da cópia perfeita de um modelo, mas sim do limbo entre o que os seus olhos viram e o que as suas mãos recordaram. Foi nesse espaço, entre a memória e a observação, entre a precisão e a interpretação que se revelou a emergência da autoria, da imaginação e da expressão poética. E é essa percepção que hoje motivou cada passo desta investigação.

Essa motivação nasceu, inicialmente, de uma convicção pedagógica que se foi solidificando ao longo dos anos: a de que o verdadeiro domínio artístico não se mede pela fidelidade ao modelo, mas pela capacidade de criar a partir de um repertório interno rico e pessoal. Nessa perspectiva, o desenho de memória deixou de representar apenas um exercício de observação ou de recordação para tornar-se um dispositivo de criação, capaz de deslocar o estudante da dependência de referências externa e favorecer a construção visual própria.

Mais do que uma estratégia de ensino, o desenho de memória é imperfeito, subjetivo e humanamente falível. Cada linha tremida, cada ênfase inconsciente, cada esquecimento revelou mais sobre o sujeito do que sobre o objeto observado. O desenho de memória tornou-se, assim, um dispositivo poderoso para explorar narrativas pessoais não no sentido literal de contar histórias, mas no sentido profundo de revelar como cada um de nós organiza, sintetiza e dá significado e sentido ao que viu.

Em um contexto marcado pela rapidez da circulação de imagens, pela reprodução constante de referências visuais e pelas novas possibilidades da inteligência artificial. Há um impulso quase urgente de valorizar o processo sobre o resultado, investigar o desenho de memória também representa uma defesa do tempo da experiência, da contemplação e da criação consciente. Mais do que valorizar o resultado final, esta pesquisa volta-se para o percurso criativo, compreendendo que é no diálogo entre memória, imaginação e experiência que o sujeito encontra condições para desenvolver uma produção artística mais sensível, autoral e significativa.

1.1. A poética que me desenha

Minha trajetória de vida é atravessada pelas memórias da infância e pela presença constante da arte em meu processo de formação humana e profissional.

Meu nome é Francisco D’Almeida, embora seja mais conhecido como Chiquinho, apelido que herdei ao nascer na cidade de Caapiranga, no interior do Amazonas. Desde cedo, cresci em meio às brincadeiras de rua, ao contato com a natureza, à liberdade de explorar a imaginação e à capacidade de transformar materiais simples em possibilidades criativas. Essas vivências foram fundamentais para o desenvolvimento de minha sensibilidade artística e do meu olhar sobre o mundo.

O incentivo familiar exerceu papel decisivo nesse percurso. Meu pai, músico e carpinteiro, e minha mãe, professora, despertaram em mim o gosto pelo conhecimento, pela criação e pela valorização das experiências humanas. O contato com diferentes linguagens artísticas, como o desenho, a escultura, a dança, a música e a pintura, ampliou minha compreensão acerca da arte como instrumento de expressão, de construção identitária e de transformação social.

Ao longo da juventude e da trajetória profissional, a arte deixou de ser apenas uma forma de manifestação pessoal para se tornar também um compromisso com a educação e a formação de outras pessoas. Os desafios enfrentados, entre eles o daltonismo e períodos de instabilidade econômica, impulsionaram-me a desenvolver novos modos de criar, aprender e ensinar.

As experiências imersivas não surgiram em minha prática pedagógica a partir desta pesquisa; ao contrário, elas sempre estiveram presentes em minha trajetória de vida e formação. Antes mesmo de serem sistematizadas como objeto de investigação, já se manifestavam em minha vivência eclesial, especialmente no trabalho desenvolvido com grupos de jovens da Pastoral da Juventude (PJ) na igreja católica, por meio de canções e refrãos meditativos que favoreciam momentos de introspecção, partilha e reflexão coletiva.

No contexto escolar, essas experiências também se fizeram presentes de maneira intuitiva. Nos primeiros anos de atuação no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, percebi que a música poderia constituir um importante recurso mediador no ensino das artes visuais. Inicialmente, sua presença em sala de aula estava relacionada à criação de um ambiente mais acolhedor e favorável à concentração. Entretanto, gradativamente, compreendi que a música produzia efeitos que ultrapassavam a simples ambientação sonora, mobilizando estados de sensibilidade, favorecendo o envolvimento dos alunos com as atividades e potencializando seus processos de criação.

Recordo, de modo particular, o ano de 2013, quando o violão passou a integrar mais frequentemente minhas práticas pedagógicas. Nas aulas de pintura e, sobretudo, durante os projetos finais, eu selecionava canções que dialogavam com as produções desenvolvidas pelos estudantes ou que contribuíam para a construção de uma atmosfera mais contemplativa e imersiva. Com o tempo, observei que, em determinados momentos do processo criativo, a música favorecia a abertura para a imaginação, a expressão de sentimentos e uma maior disponibilidade para o fazer artístico.

Essa compreensão tornou-se mais evidente em 2018, durante a pós-graduação, quando passei a refletir de maneira mais sistemática sobre o potencial da música na mobilização de memórias, afetos e subjetividades. A melodia, a voz e o ato de cantar em sala de aula revelaram-se dispositivos capazes de desencadear processos de autorreflexão e de ampliar as possibilidades de criação artística dos estudantes.

O ingresso no mestrado também representou um exercício de retorno à própria trajetória, permitindo reconhecer que o caráter imersivo dessas práticas já se encontrava incorporado à minha atuação docente há muitos anos. A pesquisa, portanto, não inaugurou tais experiências, mas as tornou conscientes, intencionais e teoricamente fundamentadas. Atualmente, compreendo que a música, articulada ao ensino das artes visuais, constitui uma importante estratégia de mediação, pois favorece a reflexão, estimula a ousadia criativa, fortalece os vínculos em sala de aula e amplia as possibilidades de expressão dos estudantes. Mais do que um recurso complementar, a música passou a integrar meu fazer docente como uma linguagem capaz de promover experiências estéticas significativas e de potencializar os processos criativos e formativos no ensino da arte.

1.2. Das experiências ao método imersivo

As experiências apresentadas ao longo desta introdução evidenciaram que o método imersivo não surgiu como uma proposta previamente planejada, mas foi sendo construído no cotidiano da prática docente, a partir da observação das dificuldades, potencialidades e processos vivenciados pelos estudantes do curso de Técnicas e Processos em Artes Visuais do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro. Inicialmente desenvolvido de forma intuitiva, o método foi sendo aperfeiçoado à

medida que diferentes estratégias pedagógicas eram experimentadas, avaliadas e reorganizadas diante das necessidades observadas em sala de aula. Esta dissertação representa, portanto, um movimento de sistematização e investigação desse percurso pedagógico.

O método imersivo fundamentou-se na compreensão de que o desenvolvimento artístico não depende exclusivamente da aquisição de conhecimentos técnicos, mas também da criação das condições para que o estudante estabeleça relações entre sua história de vida, sensibilidade, seu repertório cultural e sua produção artística. As experiências propostas durante o processo formativo buscaram favorecer momentos de observação, escuta, reflexão, experimentação e criação, articulando diferentes linguagens artísticas como recursos de sensibilização e construção da autoria.

As experiências no campo da arte-educação trouxeram uma perspectiva histórico-cultural com ênfase no desenvolvimento do processo criativo dos alunos, seja ao orientar e acolher, seja ao reconhecer suas experimentações e descobertas. Dessa forma os alunos são compreendidos como protagonistas e sujeitos de sua própria aprendizagem, com peculiaridades socialmente constituídas a partir de dinâmicas que envolvem aspectos econômicos, culturais, de gênero, sociais, políticos e educacionais.

O processo de criação foi uma potente alternativa para a liberdade criativa, onde o aluno após todo o conhecimento de técnicas desenvolveu suas próprias obras com diferentes formas de expressões, tendo como base o próprio repertório de vida. O processo criativo não ocorre de maneira sistemática e organizada com um começo, meio e fim, não segue, necessariamente, uma sequência linear, um padrão (Alencar; Fleith, 2003). Ou seja, esse processo com a turma não aconteceu de maneira rígida, foi um processo em que o estudante se encontrou, se reencontrou, fez e refez e propôs ao espectador uma intervenção, já que a obra não termina quando está sendo exposta, pelo contrário, ela recebe outras percepções, está sujeita a novas leituras, como foi no caso da exposição ao final da pesquisa.

Este processo também foi desafiador, acarretando sofrimentos chamados de “tormentos da criação” (Vigotski, 2014, p. 45) mesmo após todo o conhecimento de técnicas e habilidades já desenvolvidas no desenho e na pintura o aluno apresentou dificuldades diante do ato de criar uma nova obra, há um medo de arriscar, ou a autossabotagem em seus processos artísticos, enrijecendo os traços, esboços, e a

construção da paleta de cores, causando rejeição do seu olhar criativo tornando-se um problema quase sem solução.

No decorrer do processo de criação, observou-se tentativas de esboços, erros e acertos, improvisos, rascunhos no papel e um bloqueio criativo, fatores que contribuem para a composição. As etapas são importantes para o desenvolvimento do pensamento e não devem ser desconsideradas enquanto visa-se iluminação e inspiração para o desenho.

Entre os dispositivos que compõem esse método, o desenho de memória ocupa um lugar central por possibilitar que o estudante produza imagens a partir de suas experiências, lembranças e percepções, deslocando o foco da simples reprodução de modelos para a elaboração de uma linguagem visual própria. Mais do que um exercício técnico, essa prática tornou-se um caminho para estimular processos de criação, fortalecer a autonomia artística e favorecer a emergência da poética individual dos participantes.

A partir das lembranças vividas, eles foram desafiados a capturar não apenas a forma física dos elementos, mas também suas sensações e significados subjacentes. Isso não só desenvolveu habilidades técnicas, como também promoveu uma conexão íntima com o tema retratado, estimulou a originalidade e a expressão autêntica na criação artística.

Conforme explicou Garcia (2015) o desenho de memória, mesmo fazendo referência à realidade, não precisa imitá-la fielmente. Em vez disso, deve reconstruir a realidade utilizando estratégias do imaginário, criando imagens que podem ou não ter existido. Sua função principal é representar algo que se assemelha ao que se vê no mundo. Para o autor “a principal característica do desenho de memória é possibilitar o domínio de habilidades psicomotoras por meio da capacidade de reter e reproduzir os aspectos plásticos apreendidos do mundo natural” (Garcia, 2015, p. 13).

Embora faça parte do processo de ensino do desenho, a prática específica do Desenho de Memória ganhou destaque mais recentemente, a partir dos estudos de psicologia cognitiva e das teorias construtivistas de educação. Pesquisadores como Jean Piaget e Lev Vigotski, influenciaram a compreensão de como as crianças constroem conhecimento através de experiências pessoais e memórias. A memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica da infância. Entretanto, na adolescência ocorre uma inversão. “Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar” (Vigotski, 2007, p. 49). As

funções cognitivas mudam ao longo do desenvolvimento, na adolescência, as ideias, os conceitos e as estruturas mentais se organizam como conceitos abstratos.

A necessidade de compreender como essa experiência pedagógica opera no desenvolvimento do processo criativo conduziu à formulação da presente investigação. Assim, a pesquisa parte do seguinte problema: *Como um método imersivo em artes por meio do desenho de memória pode potencializar o processo criativo dos alunos do curso de Técnicas e Processos em Artes Visuais do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro?*

Com intuito de responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral *desenvolver um método imersivo utilizando o desenho de memória como técnica no processo criativo que potencialize o ensino das artes visuais, com alunos do curso de Técnicas e Processos em Artes Visuais*. Como objetivos específicos, buscou-se: *a) Investigar como a prática do Desenho de Memória estimula a produção de ideias originais, bem como inovadoras; b) Aplicar o método por meio de oficinas imersivas, utilizando o Desenho de Memória com os alunos sujeitos da pesquisa; c) Analisar a aplicação do método e sua implicação no desenvolvimento da criatividade e da originalidade na produção artística dos estudantes, através das narrativas, vivências e da comparação das obras antes e depois da aplicação do método.*

Os estudos que orientaram a presente pesquisa concebem a arte como um fenômeno histórico cultural, interligado numa dimensão tripla, tal como afirma Bosi: arte como construção de um fazer relacionado a atos de formar e metamorfosear os signos da natureza e da cultura; arte como conhecimento compreendido na representação desenvolvida em um espaço e tempo, dados ao longo da história, resistente a pressões da cultura; e, finalmente, arte como expressão, ligada com a projeção subjetiva de liberdade que transcorre uma sucessão de pensamentos, sentimentos e signos (Bosi, 1999).

Considerando o exposto, esta dissertação está estruturada em sete capítulos. O primeiro capítulo introdutório, intitulado *Primeiros Traços*, apresenta os caminhos, construções, motivações, problema de pesquisa e objetivos. O segundo reúne a *Fundamentação teórica* que sustentou as análises deste estudo. O terceiro descreve a *Estratégia metodológica* a apresenta o método imersivo enquanto produto educacional da pesquisa.

O quarto capítulo, *Diálogos, vivências e sensações no desenvolvimento do método imersivo*, apresenta as análises construídas a partir das três imersões que

estruturaram o método. Nesse momento, volta-se para as experiências vividas no decorrer do processo, considerando as sensações, percepções e narrativas dos participantes, bem como as implicações enquanto pesquisador e professor-artista que acompanha e conduz a experiência.

No quinto capítulo, intitulado *Da infância criadora ao reconhecimento poético: percursos de constituição do ser artista*, adentrou-se o campo analítico a partir de dois eixos centrais: a arte fomentada no contexto familiar e a constituição da identidade poética. Buscou-se compreender como os primeiros contatos com a experiência estética, vivenciados no ambiente familiar, operam como matrizes simbólicas que sustentam, ao longo da vida, o reconhecimento de si como artista.

No sexto capítulo, *Desenho de memória: a poética criativa no método imersivo*, aprofundo a análise da dimensão poética do processo criativo. O desenho de memória é compreendido como um dispositivo central do método, que possibilitou não apenas a evocação de lembranças, mas também sua elaboração e ressignificação, permitindo ao sujeito reorganizar e atribuir novos sentidos às próprias experiências.

No sétimo capítulo, *A exposição: a memória é essa tatuagem da vida*, apresenta-se exposição como culminância do percurso investigativo. Nesse momento, as produções artísticas são compartilhadas, tornando visíveis os processos de criação, memória e reconhecimento subjetivo vivenciados ao longo da pesquisa, evidenciando a arte como espaço de elaboração e inscrição das experiências que constituem cada trajetória.

Por fim, nas considerações finais, retorna-se os caminhos percorridos ao longo da pesquisa, articulando os principais achados aos objetivos propostos e evidenciando as contribuições do método imersivo na relação entre memória, criação artística e constituição do sujeito. Na sequência, as referências que sustentam este trabalho, reunindo os autores que dialogam com as reflexões aqui construídas e que, de diferentes modos, também atravessam este percurso investigativo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. História do desenho formal no Brasil

O desenho, enquanto linguagem primordial das artes visuais, sempre ocupou um lugar central tanto na criação artística quanto no ensino da arte. Desde os registros rupestres até os esboços dos grandes mestres da história da arte, ele se configura não apenas como uma técnica, mas como meio de expressão e interpretação do mundo. Para Vigotski (2014), o desenho é uma atividade humana imbricada num processo histórico contínuo de apropriação cultural, no qual a atividade criadora está relacionada às experiências do sujeito que se projeta para o futuro, cria e transforma o seu presente. Nessa perspectiva, a criatividade não se dá de forma isolada, mas emerge no encontro entre indivíduo e cultura. Como destaca Ostrower (1987), a natureza criativa do ser humano é elaborada no contexto cultural, em que necessidades e valores sociais moldam os próprios valores de vida. Assim, o homem cria não apenas por desejo ou gosto, mas por necessidade vital de dar forma, ordenar e transformar sua realidade, encontrando nesse processo a possibilidade de se desenvolver como sujeito.

Ao longo da história, de acordo com Garcia (2015), o desenho permitiu não apenas apreender e aprender, mas também reter e racionalizar a informação, garantindo o conhecimento sobre o que era informado. Além de representar o mundo visível, o ato de desenhar servia para significar e abordar aspectos simbólicos, místicos ou imaginários, fundamentados nas crenças e necessidades. Essa dimensão simbólica e transformadora do desenho está intimamente relacionada à criatividade humana, que se distingue pela percepção de si mesmo na ação e pela capacidade de transformar continuamente a realidade. Segundo Ostrower (1987), esse potencial criador surge como um fator de realização e transformação histórica, influenciando não apenas o mundo físico, mas também a condição humana e os contextos culturais nos quais o sujeito está inserido.

Essa concepção de criatividade, entendida como produto do encontro entre indivíduo e cultura, encontra correspondência na trajetória histórica do ensino do desenho no Brasil. Desde suas origens, o ato de desenhar não se restringiu a um exercício técnico, mas esteve intimamente ligado à expressão de valores culturais, sociais e simbólicos. Conforme aponta Barbosa (2018), o ensino das artes iniciou-se

de forma prática, em oficinas de mestres e artesãos, transmitindo técnicas dentro de uma tradição de caráter popular. A chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, marcou um novo momento, ao implantar o modelo acadêmico europeu e fundar a Academia Imperial de Belas Artes. Inicialmente, havia a intenção de conciliar formação popular e erudita; no entanto, o ensino tornou-se gradualmente elitizado, reforçando a arte como privilégio das classes dominantes.

Em contraposição, os Liceus de Artes e Ofícios, criados a partir de 1856, atraíram as camadas populares, permitindo a formação de artífices e artistas oriundos da classe trabalhadora, configurando-se como uma alternativa mais inclusiva (Barbosa, 2018). Nas décadas seguintes, a tensão entre desenho com finalidade prática e desenho com caráter artístico se intensificou. Dória (2004) destaca que, em meio ao avanço da industrialização, predominou o desenho técnico, voltado para geometria, perspectiva e necessidades produtivas. Paralelamente, emergiu um movimento de valorização do desenho artístico, de cunho romântico e subjetivo, vinculado à expressão estética e à figuração, revelando a dualidade histórica entre o “belo” e o “útil” no ensino do desenho no Brasil.

Diversos intelectuais influenciaram essas discussões. Roberto Ferreira da Silva, em *Elementos de desenho e pintura*, obra publicada em 1817, defendeu uma formação que articulava arte, ciência e técnica. Debret e Lebreton, ligados à Missão Francesa, reforçaram a importância do desenho como apoio às ciências naturais e ao desenvolvimento do país. Mais tarde, Araújo Porto Alegre buscou aproximar o ensino da arte das demandas práticas e científicas, enquanto Rui Barbosa, em 1882, defendeu a obrigatoriedade do desenho na educação de todas as camadas sociais como base para o progresso econômico e industrial (Dória, 2004). Nesse cenário, também se difundiram as ideias de John Ruskin, crítico inglês que defendia o desenho como prática essencial para a formação estética, ética e moral dos indivíduos, enfatizando a observação da natureza, a sensibilidade e o desenvolvimento do olhar, contrapondo-se à visão puramente técnica e mecanicista (Amaral, 2011). Essas concepções reforçaram a ideia do desenho como instrumento de educação cultural e humanizadora no Brasil.

Ainda no século XIX, a crítica ao caráter restritivo do ensino artístico levou à busca por modelos mais integrados entre criação e técnica. O pedagogo inglês Walter Smith, cujas ideias foram difundidas no Brasil por Rui Barbosa e Abílio César Borges, inspirou propostas pedagógicas que articulavam a formação artística à preparação

para o trabalho industrial. Esse modelo consolidou-se oficialmente com a reforma de 1901, mantendo-se predominante até meados do século XX (Barbosa, 2018).

Durante o Estado Novo (1937–1945), o ensino do desenho manteve-se vinculado à formação técnica, centrando-se em exercícios de cópia e ornamentação. Com a redemocratização, a partir de 1945, emergiu um movimento de valorização da expressão subjetiva e da criatividade, dando origem às Escolinhas de Arte, lideradas por Augusto Rodrigues e Noêmia Varela, que defendiam a livre expressão e a criatividade infantil como princípios pedagógicos fundamentais (Barbosa, 2018). Entretanto, a Ditadura Civil-Militar (1964–1984) interrompeu esse processo: escolas experimentais foram perseguidas e muitas encerraram suas atividades. Nas escolas públicas, a arte reduziu-se a práticas comemorativas e temáticas cívicas, enfraquecendo seu potencial formativo. A reforma de 1971 tornou obrigatória a Educação Artística no currículo, porém em caráter polivalente, exigindo que um mesmo professor lecionasse artes visuais, música, teatro e dança, o que resultou em superficialidade e perda de qualidade no ensino (Barbosa, 2018).

A partir dos anos 1980, com a abertura política e o fortalecimento da pesquisa em arte-educação, novas perspectivas pedagógicas ganharam força. Nesse contexto, Ana Mae Barbosa, formada no modernismo, desenvolveu um olhar crítico e investigativo sobre o ensino da arte por meio de uma pesquisa extensa, envolvendo leitura, estudo, visitas, escrita e práticas concretas no Brasil e em outros países. Seu trabalho com a História do Ensino da Arte permitiu-lhe compreender profundamente as raízes brasileiras desse pensamento, articulando-as com o acompanhamento atento e crítico de movimentos e experiências pedagógicas contemporâneas em outros contextos. Essa postura cumulativa e comparativa fundamentou a construção da Abordagem Triangular, estruturada em três eixos: fazer artístico, leitura de imagens e contextualização, que rompeu com o tecnicismo das décadas anteriores, propondo um ensino crítico da arte integrado à cultura, à identidade e ao contexto social. A Abordagem Triangular consolidou-se, assim, como referência metodológica fundamental na arte-educação brasileira até a contemporaneidade (Machado, 2017; Barbosa, 2018).

Portanto, a história do ensino do desenho no Brasil evidencia uma tensão constante entre dimensões técnicas e artísticas, utilitárias e expressivas, marcada pela influência de correntes de pensamento nacionais e internacionais. Desde suas origens, o desenho esteve vinculado tanto à formação para o trabalho e o progresso

quanto à valorização da criatividade e da expressão subjetiva, dimensões essenciais da arte e da educação. Em consonância com essa trajetória, o desenho se reafirma como prática central na formação artística e cultural, articulando técnica, criatividade e expressão subjetiva. Abordagens contemporâneas, como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, demonstram seu potencial de integrar fazer artístico, leitura de imagens e contextualização cultural, consolidando o desenho como instrumento pedagógico capaz de promover a criatividade, a sensibilidade e a construção crítica do sujeito em sua relação com o mundo.

Nesse sentido, ao mesmo tempo, em que o desenho se constitui historicamente como um campo que articula técnica, criatividade e expressão subjetiva, também se coloca o desafio contemporâneo de compreender como esses elementos se desenvolvem no processo formativo do artista. É nesse horizonte que se insere a reflexão sobre os caminhos, construções, motivações e *insights* que sustentam a expertise artística, especialmente no que tange ao equilíbrio entre o domínio técnico e a elaboração de uma poética pessoal.

2.2. Desenho, Criatividade e Memória: fundamentos da experiência humana

*“Por mais individual que pareça,
toda a criação sempre contém em si
um componente social”
(Vigotski, p. 33, 2014).*

Se observarmos nossa trajetória, perceberemos que todos, em algum momento, já experimentamos o ato de rabiscar: nas paredes, nos cadernos da escola, no próprio corpo ou em qualquer superfície disponível. Esses gestos, aparentemente simples, carregam memórias e experiências significativas. O desenho, em suas múltiplas formas, sempre esteve presente como linguagem fundamental da humanidade, auxiliando na leitura, na escrita, na memorização e na contação de histórias, seja nos quadrinhos, nas animações, nos registros do cotidiano ou na criação de novas tecnologias. Além disso, constitui recurso para o conhecimento de culturas, identidades, povos e tradições, acompanhando e traduzindo a própria evolução humana. Foi nesse contexto que Vigotski (2014, p. 1) conceituou a “atividade criativa [como] a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação

de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano”.

A criatividade artística, assim como qualquer experiência criativa, tem sua origem no próprio viver, estando diretamente vinculada às dimensões vivenciais e existenciais. Até mesmo os acasos podem ser entendidos como momentos de intensa experiência existencial, uma vez que a criatividade está intrinsecamente relacionada à sensibilidade humana, sendo ambas indissociáveis. Embora específicos em suas circunstâncias e referências pessoais, esses acasos tendem a transcender as particularidades e a se conectar a vivências mais amplas, conduzindo a imaginação para além do fenômeno imediato e permitindo intuir estados de ser, equilíbrio e ritmo de vida (Ostrower, 2004).

Nesse processo, ao longo da vida, acumulamos experiências que nos marcam e contribuem para a formação de quem somos. Como isso acontece? De acordo com Coutinho (2003), a memória conserva essas passagens, desde os primeiros lugares em que vivemos até as ações cotidianas da infância e da vida adulta. Quem não se recorda dos anos iniciais da escola, dos colegas e professores, ou das brincadeiras de roda, peteca, casinha, papagaio e pião, tão singulares em cada região do país? Essas lembranças se somam a outras vivências, como os desafios do primeiro emprego, as descobertas da juventude, os vínculos familiares e afetivos, as frustrações e celebrações que compõem a existência. São recortes de memórias que nos aproximam de nossa história, estabelecendo conexões com pessoas e contextos, e que, no campo do desenho, alimentam uma infinidade de criações.

Essa compreensão do papel da memória também é abordada por diferentes autores. Ostrower (1987; 2004) compreende a memória como elemento central da consciência humana, capaz de articular passado, presente e futuro, permitindo que o instante atual seja percebido como continuidade das experiências já vividas e, ao mesmo tempo, projetado para o que ainda está por vir. Para a autora, essa capacidade de abstração faz com que a memória se constitua por meio de símbolos, imagens mentais que representam eventos reais, possibilitando ao ser humano pensar, imaginar e especular, assim como ocorre com as linguagens utilizadas na comunicação. Assim, a memória funciona como um recurso que possibilita integrar vivências já realizadas com aquelas que ainda se pretende construir.

Neste mesmo sentido, Vigotski (2014) complementa essa perspectiva ao ressaltar que a memória possui um papel fundamental para a vida humana, pois

permite conservar experiências anteriores, o que favorece a adaptação ao meio, estimulando a criação de hábitos que se repetem em circunstâncias semelhantes. O autor explica ainda que essa atividade reprodutora está associada à plasticidade do sistema nervoso, entendida como a capacidade de adaptação e conservação das alterações adquiridas.

A memória é um dos fundamentos da experiência humana e da criação artística. Salles (1998) amplia essa compreensão ao apontar que os estímulos que mobilizam a sensibilidade do artista podem ser desencadeados por inúmeros elementos, desde uma inscrição em um muro, lembranças da infância, sonhos ou ritmos, até experiências cotidianas ou conceitos científicos, revelando como a memória, associada à emoção, transforma-se em matéria-prima da criação.

Pode-se compreender que o desenho e a criatividade estão intimamente relacionados à capacidade de recordar e ressignificar, pois é na intersecção entre o vivido e o imaginado que a expressão simbólica ganha forma. A memória, portanto, não é apenas um arquivo de recordações, mas um espaço de elaboração poética, onde o passado se torna presente pela via da criação. A partir dessa perspectiva, é possível avançar para uma reflexão mais ampla sobre o papel da memória e da arte, compreendendo como ambas se entrelaçam na construção de sentidos, identidades e experiências estéticas que sustentam o fazer artístico.

2.3. Memória e arte

A memória humana possui uma natureza complexa, manifestando-se tanto em ações cotidianas simples quanto em situações mais elaboradas. Pode ser estudada sob diferentes enfoques e áreas do conhecimento, sendo por meio dela que o ser humano recorda lugares, pessoas e acontecimentos vividos em diversos momentos da vida, desde a infância até os instantes mais recentes (Aguilar, 2023, p.15).

Nossos anciões, em plena atividade, compartilham suas experiências durante horas, conduzindo-nos em uma verdadeira viagem no tempo. Entre lembranças e narrativas, eles nos levam a lugares marcados pelo trabalho, pelos afetos, pelas conquistas ou simples acontecimentos que moldaram suas vidas. É fascinante ouvi-los, há histórias tão vívidas que quase podemos sentir o cheiro e a textura dos ambientes descritos. Diante disso, podemos afirmar que todos somos feitos de

momentos significativos; é a própria vivência, tecida nas relações que construímos ao longo dos dias e dos anos, que nos forma. Cada um de nós carrega uma história, e toda história importa.

A memória guarda o tempo e seus feitos, mas também orienta as ações que moldam o próprio futuro. Tenho uma lembrança muito viva: sentado à mesa de jantar, ouvia meu pai relembrar suas histórias de luta e presságios. Entre as várias narrativas que contava, uma sempre me marcou profundamente, a enchente de 1953. Ele descrevia como muitas pessoas perderam suas fazendas, casas e animais na comunidade de Caapiranga. Foram meses submersos em uma alagação que parecia não ter fim. Além de ser um registro histórico, o relato, carregado de detalhes, trazia um alerta. Hoje, diante das grandes inundações e das transformações que elas provocam, percebemos que aquilo que um dia soava como “história de pescador” agora se revela em gestos de preocupação. A memória, nesse sentido, também nos ensina sobre o cuidado, um saber ribeirinho, sensível e atento aos sinais da natureza.

Essas narrativas, transmitidas de geração em geração, revelam a força da memória coletiva que resiste ao esquecimento e mantém vivas as experiências do passado. Segundo Doris (1998), a memória subterrânea, mesmo quando silenciada, não se perde; ela é preservada e transmitida oralmente entre gerações de pais para filhos, entre amigos e parentes, aguardando o momento oportuno para emergir. Essa memória, portanto, constitui-se como forma de resistência, capaz de confrontar a memória oficial e reivindicar a verdadeira história.

Imagine um desenho dessa história: tantos elementos da natureza, as pessoas da época, o cenário de uma enchente nos anos cinquenta, rostos marcados pela dor, pela esperança, pela urgência em salvar seus animais e migrar para terras mais altas. Tenho certeza de que todos nós conseguimos visualizar parte dessas imagens apenas pela narrativa. E então, como você desenharia essa cena? Como seria a composição diante de tantos elementos e emoções?

Aguiar (2023) afirma que é por meio das lembranças das vivências e percepções que o sujeito experimenta emoções e constrói sua identidade. Ao rememorar acontecimentos e experiências, realiza-se um processo de autoanálise que influencia modos de agir, decidir, selecionar e conservar informações, bem como a forma de lidar com o conhecimento adquirido pela experiência, algo possível apenas graças à memória.

A memória habita o corpo, expressando-se em coreografias que embalam apresentações escolares, nos movimentos dos grupos folclóricos, nas saídas com amigos para festas e passeios, nas lembranças da primeira bicicleta, dos brinquedos ou dos encerramentos de cada ano letivo, e até nas mudanças de cidade. Cada uma dessas experiências compõem um repertório poético que se entrelaça à nossa própria linha do tempo.

Agora, pensemos: de que maneira a experiência com o desenho de memória pode favorecer uma reflexão profunda sobre o mundo interno da pessoa, despertando passagens da vida adormecidas pelo tempo, esse tempo implacável que insiste em virar as páginas da existência? Um simples traço do passado carrega consigo possibilidades criativas inesgotáveis, capazes de entrelaçar cores, formas e afetos em diálogos com pessoas, acontecimentos, lugares e histórias. Contar uma história por meio do desenho de memória não depende da observância rigorosa dos fundamentos técnicos do desenho; registrar lembranças é um gesto que transcende a técnica. O desenho precisa ser fluido, expressivo, comunicativo, capaz de conduzir quem desenha a revisitar e ressignificar suas próprias vivências, inspirando-o a tecer novas visões sobre si e sobre o mundo.

A arte é resultado das vivências e experiências humanas, tanto ao nível individual quanto coletivo, e reflete diferentes épocas e tempo-espacos. a memória está intrinsecamente ligada ao processo artístico de criação, pois é por meio de nossas experiências e memórias que desenvolvemos a criatividade, imaginação e o processo de produção artística, construindo representações de uma realidade criada a partir dessas vivências (Aguiar, 2023).

Quando a arte nos convida a revisitar o passado, com todas as questões que o envolve, ela nos conduz à reflexão, ao questionamento e à abertura de novas possibilidades de ressignificação. A técnica do desenho de memória propõe-se como uma ponte entre criação e técnica, entre expressão e escuta, entre a vida e a arte. Trata-se de um caminho metodológico que busca ampliar o repertório dos alunos a partir de suas próprias vivências, permitindo o desenvolvimento da escrita, da poética, da escuta sensível e do pensamento crítico. A proposta convida o estudante a visitar suas paisagens internas mais profundas, aquelas que transbordam sentimentos, que se desdobram em imagens e palavras livres.

Por meio dessa técnica, desejo contar histórias traçadas com muitos tons: histórias que transitam entre a delicadeza e a força, entre a vulnerabilidade e a

superação, entre as emoções e os silêncios que nos constituem. O desenho de memória é, acima de tudo, um convite à escuta de si mesmo, ao exercício da criação e à construção de uma narrativa onde o passado não é um ponto final, mas uma vírgula, um lugar de retorno, de aprendizagem e de transformação. A memória, quando utilizada como método de pesquisa, exige do pesquisador sensibilidade e paciência na interação com o participante, além de atenção ao próprio discurso, no qual se entrelaçam presente, passado e juízos de valor (Dores, 1998).

Ao relacionar o processo criativo ao desenho de memória e às lembranças que dele suscitam, compreende-se que essa prática favorece a construção de conexões entre percepção, sensibilidade, espontaneidade, emoção e memória no fazer artístico. Neste contexto, a memória é entendida como pensamento traduzido em expressão estética, vivenciada e recriada pelos sujeitos-artistas.

2.4. Processo Criativo

O processo criativo representa uma jornada fundamental da experiência humana, um fenômeno complexo que transcende a simples geração de ideias originais para se constituir como um sistema dinâmico de transformação da realidade, impulsionando a arte, a ciência e a inovação em todas as esferas do conhecimento. Mais do que um evento pontual ou um dom especial, a criação se manifesta como um percurso integrado que envolve dimensões cognitivas, emocionais, subjetivas e práticas, orientado pela capacidade de compreender, a qual inclui habilidade de estabelecer relações, conferir forma e significado a novas configurações do mundo (Ostrower, 1987).

O processo criativo é liberdade, totalmente fora dos padrões. Alencar e Fleith (2003) explica que ele não se desenvolve de forma sistemática e organizada do início ao fim, pois suas etapas não seguem, necessariamente, uma sequência linear. É um movimento em que o artista se encontra, se reencontra, faz e refaz ou propõe ao espectador uma intervenção, já que a obra não termina quando está sendo exposta, pelo contrário, ela recebe outras percepções, está sujeita a novas leituras.

Nesse sentido, o ato criativo nasce do encontro entre potencial interno do indivíduo e o contexto cultural em que ele está inserido, evidenciando a interação entre subjetividade e realidade social. Segundo Fayga Ostrower, “no indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que

representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura” (Ostrower, 1987, p. 5). Ao compreender a criação como um diálogo entre a subjetividade e a cultura, torna-se possível perceber que o processo criativo se manifesta a partir de movimentos internos suaves, que antecedem a expressão concreta da obra.

Mesmo não sendo linear em suas etapas, pode-se dizer que o processo criativo se inicia frequentemente de maneira sutil, através de lampejos intuitivos que emergem do contato atento com o ambiente. Tais insights podem surgir em momentos de descontração ou em situações cotidianas, revelando a natureza permeável da mente criativa, sempre predisposta a capturar conexões inusitadas. No entanto, essa centelha inicial constitui apenas o ponto de partida para um desenvolvimento mais substancial da criatividade que tem uma relação imprescindível com a linguagem interior, o pensamento e a linguagem exterior.

Vigotski (2009) compreende a linguagem interior como uma forma particular e complexa de linguagem, que não se limita a uma fala sem som, mas constitui uma função discursiva específica e essencialmente ligada ao processo de transformação do pensamento em palavras. Essa linguagem atua como um movimento dinâmico e fluido entre o pensamento e a expressão verbal, revelando-se como espaço de mediação entre o mundo interno e a comunicação exterior.

Ao relacionar essa concepção ao processo criativo, pode-se entender que a linguagem interior tem papel fundamental na elaboração e materialização das ideias criativas, funcionando como o elo entre a imaginação, o pensamento e sua posterior expressão em forma de ação, palavra ou obra artística. O ato de criar envolve a capacidade de compreender e integrar o que foi compreendido a um novo nível de consciência, expressando esse entendimento por meio da linguagem. “Assim, a criação depende tanto das convicções internas da pessoa, de suas motivações, quanto de sua capacidade de usar a linguagem no nível mais expressivo que puder alcançar” (Ostrower, p. 252, 2004).

Estes processos são compreendidos como expressões do aspecto sensível do ser, no qual se origina o potencial criativo da pessoa, manifestando-se mesmo nas esferas conceituais ou intelectuais, que também se estruturam a partir da sensibilidade. Essa característica, inata e inerente à constituição humana, não se restringe aos artistas ou a indivíduos excepcionais, mas constitui um patrimônio comum a todas as pessoas. Embora possa se expressar em intensidades ou campos

distintos, toda pessoa nasce com um potencial de sensibilidade que sustenta sua capacidade criadora (Ostrower, 1987).

Na perspectiva de Alencar e Fleith (2003) o movimento criador segue deliberadamente engajado com as intuições iniciais, submetendo-as a um processo de elaboração consciente. Nesta etapa, a imaginação atua como um laboratório interno, explorando possibilidades e testando configurações viáveis para o material ou problema em questão. Esta não é uma fuga da realidade, mas sim um pensar profundamente comprometido com as condições do fazer concreto, estabelecendo novas coerências e relações entre elementos aparentemente desconexos.

Em determinado estágio da imaginação, ocorre a junção dos elementos dissociados e modificados, que podem assumir diversas formas, desde combinações subjetivas de imagens até associações de caráter científico objetivo. O processo atinge seu ponto culminante quando essas imagens isoladas se articulam em um sistema coerente e complexo. No entanto, o autor ressalta que a atividade criadora da imaginação não se encerra nesse momento, pois o ciclo só se completa quando o que foi imaginado se materializa em imagens exteriores, tornando-se expressão completa do pensamento criativo (Vigotski, 2014).

A materialização representa o estágio decisivo onde as ideias abstratas se transformam em realidade tangível. Através do trabalho intencional e persistente, o criador estabelece um diálogo ativo com sua matéria-prima, seja ela física ou conceitual. Neste processo de dar forma, surgem imprevistos e resistências que frequentemente redirecionam o caminho inicial, revelando que a criação é tanto um ato de invenção quanto de descoberta. Os erros e acertos, longe de serem falhas, tornam-se elementos constitutivos desta trajetória. Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de Cecília Almeida Salles (1998) sobre a transitoriedade e os desvios que caracterizam o processo criativo.

De uma maneira mais ampla, falaríamos em estética do movimento criador. Ao emoldurar o transitório, o olhar tem de se adaptar às formas provisórias, aos enfrentamentos de erros, às correções e aos ajustes. De maneira bem geral, poder-se-ia dizer que o movimento criativo é a convivência de mundo possíveis. O artista vai levantando hipóteses e testando-as permanentemente. Como consequência, há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obra habitando o mesmo teto. (Salles, 1998, p. 26)

Para além dos aspectos práticos, o processo criativo cumpre uma função existencial profunda. Ao criar, o indivíduo experimenta uma intensificação de sua

própria vitalidade, um engajamento total que transforma tanto a realidade externa quanto sua percepção de si mesmo. A obra final, ao emancipar-se de seu criador, adquire autonomia e abre-se à pluralidade de interpretações, expandindo assim o campo de significados disponível para a comunidade.

Uma etapa essencial no percurso criativo está associada à *composição*, não podemos ser movidos apenas pela intuição, pois um artista para realizar uma obra, se propõe a pensar, ler, realizar ensaios, experimentos, buscar referências externas e internas, a desenvolver um possível caminho para alcançar seu objetivo. Nas aulas de desenho, usamos objetos, formas, cores e estratégias para que o aluno observe os elementos do desenho ali contido em cada um apresentado, a leitura do cotidiano é também importante, a começar pela própria casa, rua, bairro, a cidade e tudo que a compõe. Tudo é formado por linhas, formas, textura e cor, especialmente a natureza, que tem o potencial de elevar nossos sentidos. São infinitas as possibilidades de percepções ainda mais elaboradas, por exemplo, o estudo das cores para a composição de novos tons e paletas.

O processo criativo configura-se, portanto, como uma capacidade humana fundamental que integra intuição e método, liberdade e disciplina, pensamento e ação. Seu cultivo cuidadoso permite não apenas a geração de produtos originais, mas principalmente o desenvolvimento de uma relação mais rica e significativa com o mundo, capacitando as pessoas para enfrentar desafios complexos através da contínua reconfiguração de suas realidades.

Na formação em artes visuais, isso significa que o domínio técnico, embora necessário, não é suficiente. Sem a presença viva da sensibilidade e da imaginação, o aluno-artista corre o risco de se tornar mero reproduzidor de formas. O processo criativo precisa pulsar no fazer cotidiano, transbordando em gestos, traços e escolhas, para que a prática artística se transforme em um espaço de encontro entre o sentir e o pensar, entre o rigor da técnica e a liberdade de uma expressão autêntica. A criação representa uma etapa de maturação das habilidades e da agilidade expressiva, bem como da formação da identidade e poética. É nesse processo que o aluno-artista encontra sua própria assinatura e dá origem ao surgimento do artista e sua obra autoral.

2.5. Subjetividade e arte: a constituição de um sujeito-artista

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte implicam o algo a mais acima daquilo que nela está contido (VIGOTSKI, 1999, p.307).

Ao dialogar com a subjetividade e a arte, adoto a perspectiva histórico-cultural, que concebe a arte como um modo de objetivação da atividade humana e, ao mesmo tempo, um processo de subjetivação do sujeito criador (Vigotski, 1999). A arte tem potencial na mediação simbólica nas relações sociais, particularmente em sua dimensão criativa diante das experiências subjetivas, assim a arte reveste-se da capacidade de criar sentidos, significações e novos modos de ser. Para o teórico, “a arte parece completar a vida e ampliar as suas possibilidades” (Idem, p. 313).

No campo das artes visuais o processo criador se revela em formas, que se materializa na inter-relação entre os processos psíquicos, físicos e sociais. A arte configura-se assim, como um produto subjetivado e um processo contínuo de subjetivação, indissociável, em uma relação dialética entre o sujeito criador e a realidade social que o forma e é por ele transformada, simultaneamente pela própria experiência estética. Conforme Vigotski, “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (Vigotski, 1999, p.328-329).

Nessa direção, Maheirie (2002) contribui ao considerar a espontaneidade como uma postura da consciência que envolve percepção, imaginação e reflexão espontânea. Tais dimensões sustentam os processos criativos e a elaboração simbólica, podendo gerar tanto emoções libertadoras quanto emoções que reproduzem formas de dominação e limitação da existência. A autora destaca ainda que a reflexão crítica permite ao sujeito distanciar-se de seu objeto e de sua própria experiência, produzindo novas compreensões de si e do mundo. Para estes autores, a arte é a mediação entre emoção e pensamento, subjetividade e cultura, no qual o ato criador emerge como espaço privilegiado de transformação e de expansão da consciência. A percepção da arte envolve uma postura ativa do sujeito que chega pelos órgãos dos sentidos, para além da percepção, envolve também a emoção de

cada pessoa, “a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (Vigotski, 1999, p. 57).

Um simples desenho sendo realizado com memórias da vida, nos ajuda a compreender o quanto somos potentes na expressão. O traço sinuoso e contínuo traz leveza, sutileza, nos transportando para nossa história e os atravessamentos de dor, alegria, felicidade, lugar e pessoas. Trata-se de um emaranhado de encontros de si próprio, onde as fraquezas e as forças, abrem espaços a descobertas de quem somos. A arte nos conduz à autopercepção, onde encontramos nossas formas gerais e passamos a nos entender e aceitar nossa história e fortalecer nossas raízes. A partir daí, tornamo-nos mais resistentes aos dedos que apontam de forma pejorativa às nossas heranças culturais.

A constituição de um artista e sua poética passa inevitavelmente por sua subjetividade nos processos de significações. Imaginamos um artista criando, trazendo à tona a evidência de sua ancestralidade, seu ambiente e sua história através do desenho e da pintura. Além da valorização, vemos a singularidade não apenas do artista, mas de seu contexto e coletividade. Em sua proposta avistamos um território, cores, textura, mas também, memória e cultura, a arte funciona como um casulo, que nos prepara para evoluir a partir de quem se é, aceitando nossas raízes e apreciando o fio tênue entre passado, presente e futuro, ela fortalece os processos criativos em qualquer linguagem.

O processo de socialização da arte revela a tessitura entre o individual e o social. Contudo, Vigotski (1999) ressalta que o social não se limita à presença de outros ou um agrupamento de pessoas, mas constitui uma rede de significados históricos e culturais que antecede e acolhe o sujeito desde o nascer. Assim, em uma perspectiva dialética, a obra de arte não é fruto isolado de uma interioridade, mas expressão de um tempo, de um lugar e das relações que o habitam. O artista, em sua criação, carrega as características de seu contexto, ao mesmo tempo, o recria, movendo-se nesse fluxo contínuo entre o eu e o meio. “o sentimento é inicialmente individual e através da obra de arte *torna-se* social ou generaliza-se” (p. 308).

Como vimos no exemplo acima, a arte é o meio pelo qual mergulhamos dentro de nós mesmos e nos permitimos ser, em qualquer lugar de nossa história, em qualquer lugar fazendo história. “As significações traduzem os acontecimentos históricos e, com isso, devemos entender que elas traduzem a história passada, as expectativas futuras, mas também o cotidiano” (Maheirie, 2002, p.39). A arte revela

as conexões de uma vida, entrelaçadas por momentos significativos que marcam a constituição do sujeito singular e para uma identidade coletiva. “Por meio destas questões, podemos dizer que o sujeito, ou a identidade, são construídas por oposições, conflitos e negociações, sendo constantemente inventada por estes sujeitos, em um processo aberto, nunca acabado” (Idem, p.39).

A arte é uma atividade artística, uma ação individual e social. Uma produção intrinsecamente humana, presente desde os primeiros registros da ação dotada de significação. Por meio dela, o sujeito é capaz de transformar sua percepção sobre si mesmo e sobre a sua realidade em que vive, sendo impulsionado a modificá-la e, assim, ampliar seus horizontes. Para Vigotski, “a arte nunca poderá ser explicada até o fim a partir de um pequeno círculo da vida individual, mas requer forçosamente a explicação de um grande ciclo da vida social” (1999, p. 99).

Compreender a arte sob esta perspectiva traz à luz o produto da criação como parte da história coletiva, impregnado das emoções e das relações socialmente construídas. A arte, nesse sentido, revela-se como um meio psicológico que possibilita ao sujeito criar caminhos de integração e harmonia em seu modo de sentir, agir e estar no mundo. Por essa razão, o estudo da subjetividade e da arte é essencial para compreender a profundidade e a complexidade do processo criativo.

3. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Trata-se de uma Pesquisa Qualitativa no formato de Pesquisa-Ação (aulas de desenho e pintura) e Narrativas de Vida (Entrevistas e Escritas dos próprios alunos com grupos focais). A abordagem qualitativa é utilizada em diversas disciplinas, como artes, ciências sociais e humanas, para explorar e compreender fenômenos complexos e subjetivos. Este tipo de pesquisa foca em descrever e interpretar as experiências, comportamentos e interações humanas, capturando as nuances e significados que os indivíduos atribuem às suas vivências. A pesquisa ação me permitiu trabalhar junto aos participantes implementando uma ação e avaliando seus resultados:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

Este método foi particularmente útil no contexto educacional e comunitário do Liceu, onde buscou-se não apenas compreender, mas também promover mudanças práticas no processo criativo. A pesquisa-ação envolveu ciclos contínuos de planejamento, ação, observação e reflexão, facilitando a aprendizagem e a melhoria contínua dos processos e práticas investigadas (Thiollent, 1986).

Concomitantemente, foi utilizada a pesquisa narrativa para compreender como os participantes construíram e compartilharam significados sobre suas experiências e as transformaram em criação artística. Por meio da narrativa utilizando relatos orais e escritos, este método valoriza a subjetividade e a perspectiva individual, revelando como os indivíduos interpretam suas vidas e situações específicas, ressignificam fatos e sentimentos que confrontam a vida individual e social cotidiana (Jovchelovitch; Bauer, 2015).

Dessa forma, a combinação entre a pesquisa-ação e a pesquisa narrativa, conferiu à pesquisa uma densidade investigativa que valorizou tanto a participação ativa dos sujeitos quanto suas expressões subjetivas e simbólicas. Ao articular a prática artística (por meio das aulas de desenho e pintura) com as narrativas de vida dos participantes, o estudo potencializou não apenas a compreensão das experiências vividas, mas também a possibilidade de transformação pessoal e coletiva por meio da arte. Assim, a metodologia proposta alinhou-se ao compromisso ético e

estético de escuta, diálogo e criação compartilhada, produzindo conhecimento sensível, situado e comprometido com a realidade dos sujeitos envolvidos.

3.1. Apresentando o cenário: local do estudo

A pesquisa foi desenvolvida no Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro, Núcleo de Artes Visuais, bloco E, sala 02 de pintura, o mesmo situado à Avenida Pedro Teixeira, número 2565. Bairro Dom Pedro – Sambódromo CEP: 69040-000 cidade de Manaus/AM. Desde sua fundação em 1998, o Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro vem escrevendo uma importante página na história cultural da região norte brasileira, estabelecendo-se como instituição pioneira no ensino público das artes.

Vinculado à Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa, o Liceu tem buscado cumprir sua missão de democratizar o acesso à educação artística, objetivando oferecer uma formação qualificada e oportunidades de profissionalização na área cultural para crianças, jovens, adultos e idosos de todas as camadas sociais. Com uma atuação abrangente que vai além dos limites da capital, o Liceu mantém seis unidades físicas distribuídas: quatro em Manaus, uma em Parintins e uma unidade em Envira. Além de vinte polos digitais que levam ensino artístico para o interior do estado através do inovador projeto Salas de Cultura.

A metodologia pedagógica do Liceu foi desenvolvida para atender às particularidades da região amazônica, combinando formação técnica especializada nas cinco grandes linguagens artísticas com vivências práticas em espaços culturais de referência. Os alunos têm a oportunidade de participar ativamente de produções artísticas profissionais, em um modelo educacional que valoriza tanto o aprendizado teórico quanto a experiência concreta no fazer artístico. A grade curricular do Liceu oferece cem disciplinas distribuídas entre artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro. Na área de artes visuais são vinte cursos que abrangem desde técnicas tradicionais, até linguagens contemporâneas. O audiovisual conta com quinze opções de formação, enquanto a dança oferece vinte e cinco cursos que vão do balé clássico às expressões folclóricas regionais. A música, com trinta cursos, e o teatro, com dez, completam essa abrangente oferta educacional.

O Liceu dispõe de grupos artísticos permanentes. Na dança, o Balé Jovem Cláudio Santoro; na música conta com quatro formações corais, uma Camerata de Violões e duas orquestras; no teatro, o Grupo Experimental e o Teatro Musical. O

palco do Teatro Amazonas tem sido testemunha do trabalho desenvolvido pelo Liceu recebendo espetáculos ao longo dos anos.

3.2. Participantes do Estudo

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do curso de Técnicas e processos em Artes visuais do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro - Sambódromo, em Manaus/AM. Os participantes foram convidados a integrar o estudo a partir de sua vinculação regular às atividades pedagógicas do curso, compondo um grupo que possibilitou a articulação entre vivências pessoais, processos criativos e produção artística. Para garantir a coerência com os objetivos da pesquisa e a condução ética do estudo, foram definidos os seguintes critérios de inclusão: regularmente matriculados na turma de Técnicas e processos em Artes visuais no período de março a dezembro de 2025; ter idade igual ou superior a 16 anos; e demonstrar interesse voluntário em participar da pesquisa; e participar de, no mínimo, 70% das atividades propostas durante o processo de pesquisa (aulas, entrevistas, grupo focal, escrita e produção artística).

Seguindo os critérios, nove alunos participaram das etapas da pesquisa, a saber:

1. Abigail
2. Caravaggio
3. Dali
4. Djanira
5. Frida
6. Lygia
7. Malfatti
8. Tarsila
9. Rosana

As aulas aconteceram nos meses de outubro a dezembro, as entrevistas narrativas aconteceram no dia 06 de dezembro de 2025. Os participantes receberam estes pseudônimos em homenagem à artistas de diferentes gerações.

Os participantes são amazonenses, em sua maioria oriundos da cidade de Manaus, com exceção de uma aluna da cidade de Manacapuru. O grupo é formado

por sete mulheres e dois homens, com trajetórias profissionais diversas: advogado, psicóloga, musicista, estudante, trabalhadora autônoma e produtora de eventos. Todos possuem habilidades em desenho e pintura, que desenvolvem em paralelo às suas atividades profissionais. Além disso, os alunos Lygia, Malfatti, Frida e Tarsila realizam trabalhos artísticos que envolvem pintura em tela, produção de peças em cerâmicas e apresentações teatrais e musicais, Dali, por sua vez, vive especificamente da arte.

Todos se mostraram interessados e disponíveis em partilhar suas vivências desde o início, mesmo assim, a intensidade e a forma como trouxeram suas falas no decorrer das aulas, da roda de conversa e da exposição foi se transformando, assumindo modos ainda mais implicados pelo desenho de memória e com o processo de trazerem suas histórias atravessadas pela arte.

3.3. Instrumentos

Para a construção dos dados da pesquisa, os instrumentos metodológicos foram integrados, de modo a articular dimensões objetivas e subjetivas das vivências dos participantes. Nesse percurso, foram realizadas aulas de desenho e pintura com grupo focal, dois formatos de entrevista, em caráter de complementaridade - entrevista narrativa e a entrevista semiestruturada -, além da produção artística intitulada “A memória é essa tatuagem da vida” concebida como dispositivo sensível de acesso às experiências, lembranças e significados atribuídos pelos participantes.

1ª Etapa: Aulas de Técnicas e Processos de Artes Visuais - Grupo Focal

As aulas desenvolvidas referem-se ao curso de Técnicas e Processos em Artes Visuais, que teve como objetivo capacitar os alunos para a utilização de diversas técnicas e processos em artes visuais, promovendo o desenvolvimento de uma prática artística autoral e reflexiva, com um enfoque aprofundado tanto em técnicas tradicionais quanto contemporâneas. O conteúdo programático foi organizado em cinco unidades, a saber:

A unidade 1, foi dedicada à revisão e ao aprimoramento das técnicas, os alunos consolidaram fundamentos essenciais do desenho e da pintura, com ênfase na construção da forma e da proporção, compreendendo a estruturação adequada da imagem e de objetos. Foram trabalhados conteúdos de perspectiva com um e dois pontos de fuga e anatomia humana com práticas da simplificação da forma, blocagem

e por menores, ampliando a capacidade de observação e representação do corpo, casarios, edificações e objetos em 3D. Também houve o uso aprofundado de materiais como grafite, carvão, nanquim e técnicas mistas, explorando suas potencialidades e possibilidades criativas.

O autorretrato recebeu atenção especial, sobretudo no que diz respeito à captação da personalidade do modelo e processo criativo, surgindo o primeiro trabalho autoral, cada aluno desenvolveu uma composição de um autorretrato, articulando técnica, sensibilidade e liberdade poética. No campo da teoria da cor, foram estudadas as relações entre cores complementares, análogas e tríades, além da produção e organização de paletas cromáticas e monocromáticas autorais. O processo de revisão foi realizado em 14 aulas e foi conduzido através do método de reprodução, no qual inicialmente demonstrava-se a execução da atividade artística com diferentes técnicas, e, em seguida, os alunos a realizavam como forma de exercício prático e assimilação técnica.

A unidade 2 foi voltada às técnicas tradicionais de pintura, os estudantes aprofundaram seus conhecimentos sobre harmonia cromática e sua aplicação prática. Nesta etapa, a princípio para conhecerem as técnicas, os alunos realizaram atividades em forma geométricas bidimensionais e tridimensionais, com intuito de obter tempo de secagem, textura, misturas e efeitos, explorando as técnicas e considerando suas especificidades e possibilidades de aplicações adequadas. A experimentação ocorreu em diferentes suportes, como tela, papel, madeira e tecido, ampliando a compreensão sobre como cada superfície interfere no resultado plástico.

Também foi possível a confecção das próprias telas, após a apresentação dos materiais e das etapas de preparação, cada aluno pôde produzir seu próprio suporte pintura, utilizando algodão cru, cola branca para selagem e gesso acrílico para a imprimação, compreendendo, na prática, o processo de preparação da superfície para a pintura. Já para a realização da pintura em tela, foram selecionadas imagens como referências para orientar o processo de criação. A partir dessas referências, cada aluno fez uso do seu repertório visual, elaborando composições próprias e atribuindo sentido pessoal à obra. Desse modo, o exercício não se limitou à reprodução de imagens, mas constituiu-se como um espaço de interpretação, escolha e construção autoral. A técnica escolhida foi a pintura a óleo.

As unidades 1 e 2 tiveram como principal objetivo aprimorar as habilidades dos alunos através das revisões e levá-los ao domínio das técnicas, facilitando a execução do trabalho autoral e possibilitando posteriormente, o foco no processo criativo.

Iniciamos a unidade 3 com a apresentação da presente pesquisa de mestrado aos alunos, destacando sua problemática central, os objetivos que a orientaram, os fundamentos teórico-metodológicos, as práticas artísticas desenvolvidas a partir das imersões, destacando como o desenho de memória se constituiu como eixo articulador entre experiência, criação e reflexão crítica. O foco nesta etapa esteve no processo criativo, desenvolvido a partir da técnica do desenho de memória e de experimentações contemporâneas, compreendidos como dispositivos de investigação poética e construção de linguagem.

Em formato de roda de conversa, na primeira aula desta unidade os alunos foram convidados a refletir sobre os conceitos de criatividade, poética e processo criativo, promovendo momentos de escuta, diálogo e partilha de experiências. Nessa fase, ocorreram as sessões de grupo focal, conduzidas a partir de perguntas norteadoras sobre a história de vida, o processo criativo e as experiências com o desenho e/ou a pintura. A proposta visou articular os saberes subjetivos dos participantes com suas produções artísticas, por meio de uma abordagem sensível, reflexiva e imersiva.

Para o desenvolvimento do processo de criação, foi elaborado um caminho imersivo, estruturado em três momentos principais de produção e reflexão, denominados imersões, cada imersão foi realizada em três aulas:

Imersão 1 – Memória da infância: os alunos foram convidados a revisitar uma memória marcante da infância que tenha influenciado sua trajetória de vida. A partir dessa lembrança, escreveram um breve texto narrativo e, em seguida, produziram um esboço inspirado na história vivida.

Imersão 2 – Memórias da adolescência e juventude: nesta etapa, os participantes resgataram músicas, histórias e lembranças desse período da vida. Elaboraram um texto narrativo sobre essas experiências e, a partir dele, desenvolveram um desenho que traduzia visualmente as memórias revisitadas. Também refletiram sobre as cores evocadas por essa memória, criando uma paleta cromática representativa.

Imersão 3 – Narrativas de um futuro construídas a partir de um presente promissor: após revistarem e registrarem memórias por meio da escrita e da arte, os

alunos foram convidados a projetar uma visão de futuro. Inspirados nos aprendizados anteriores criaram uma obra que representa um futuro desejado.

Cada imersão foi cuidadosamente estruturada para potencializar a expressão criativa dos alunos, seguindo o seguinte caminho:

a) Ambientação sonora: as aulas iniciaram com músicas selecionadas para dialogar poeticamente com os temas propostos, criando um ambiente sensorial de inspiração, introspecção e conexão emocional.

b) Introdução conceitual: Foi realizada uma breve explanação sobre o conceito de Desenho de Memória, apresentando-o como ferramenta de imersão poética e narrativa no processo criativo.

Quanto às experimentações contemporâneas foram exploradas texturas, técnicas mistas e procedimentos não convencionais de pintura como: Alla prima, ou pintura direta; Pintura com raspagem; Pintura com os dedos; Pintura com palitos de picolé. A aplicação e produções envolveram paisagens, retratos e natureza morta. A unidade foi concluída com a experiência prática da técnica de nanquim com bico de pena, abordando sua história, artistas de referência, procedimentos e materiais, e culminando na execução de um desenho inspirado na cultura chinesa.

Na unidade 4, os alunos desenvolveram e apresentaram um projeto autoral final, integrando as técnicas e os conceitos trabalhados ao longo do percurso formativo. O processo contou com orientação individualizada para a finalização das produções, culminando na montagem de uma exposição coletiva, consolidando a experiência artística e reflexiva vivenciada durante o curso.

As unidades de 1 a 4 aconteceram de forma presencial, durante as aulas regulares de *Técnicas e Processos de Artes Visuais*, onde foram trabalhados os fundamentos do desenho e pintura conforme o conteúdo programático do curso. As aulas foram realizadas na sede do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, Bloco de Artes Visuais, sala 02.

A unidade 5 será destacada na etapa 3 deste caminho, pois integra a última etapa da pesquisa, a exposição foi realizada no Salão de Regência, bloco C - Sambódromo.

Figura 1 - Entrevista com Caravaggio



Fonte: o próprio autor, 2025

2ª Etapa: Entrevistas Narrativa e Semiestruturada

Nesta etapa, adotei o modelo da entrevista narrativa aberta, iniciada pela pergunta disparadora: “Conte-me sua história de vida”. As entrevistas aconteceram presencialmente, em formato de roda de conversa, realizadas de forma presencial em ambiente próximo à natureza, fora da sala de aula. Elas foram gravadas e posteriormente transcritas. A condução buscou preservar a liberdade da narrativa, com intervenções pontuais apenas para incentivar a continuidade ou o aprofundamento do relato, evitando direcionamentos ou induções.

As entrevistas semiestruturadas, foram elaboradas a partir da problemática central da pesquisa. Embora, organizadas por eixos temáticos, mantiveram abertura para que os participantes ampliassem suas reflexões e desenvolvessem livremente cada tópico abordado. Assim como as narrativas, estas também foram realizadas de forma presencial, gravadas e transcritas para análise.

Figura 2 - Entrevista com a Frida



Fonte: o próprio o autor, 2025.

Figura 3 - Roda de Conversa Entrevista Narrativa



Fonte: o próprio autor, 2025.

3ª Etapa: Exposição

Apresentação dos trabalhos dos alunos em forma de *Aula Aberta*, realizada no Salão de Regência no bloco C do Sambódromo. Participaram desta etapa seis alunos, são eles: Frida, Rosana, Djanira, Abigail, Tarsila e Dali. Esta aula foi conduzida inicialmente com músicas devidamente selecionadas de acordo com as apresentações das obras dos alunos. Cada participante compartilhou sua narrativa poética, apresentou sua obra e descreveu o processo criativo que resultou na produção artística. Ao final das apresentações, realizamos uma Roda de Conversa, onde os alunos responderam às perguntas dos colegas e público presente, promovendo um momento de troca sobre os sentidos, técnicas e inspirações presentes em suas criações.

As falas e interações dos participantes foram registradas ao longo dessa etapa, por meio de gravações de áudio e registros fotográficos. Esses relatos se entrelaçam em uma trama de sentidos que contribui para ressignificar experiências, elaborar afetos e refletir criticamente sobre a vida individual e social.

3.4. Análise

O procedimento de análise adotado para sistematizar, compreender e interpretar as informações coletadas nesta pesquisa, foi a Análise Temática (AT). Trata-se de um método analítico teoricamente flexível, que permite identificar padrões de sentido na linguagem sem necessidade de uma teoria linguística específica. Além disso, tem aspectos como a recursividade do processo analítico, a homogeneidade interna nos temas, isto é, a coerência entre os elementos que compõem cada tema, e a heterogeneidade externa, garantindo distinções claras entre as categorias construídas (Clarke; Braun, 2013).

A partir dessa compreensão, busquei identificar não apenas padrões temáticos e recorrências discursivas, mas também as dimensões subjetivas presentes nos relatos dos participantes, como sensações, percepções, afetos e os sentidos atribuídos às experiências vividas com o desenho de memória. Partir da compreensão de que narrar é mais do que descrever os fatos, mas constitui um processo de produção de significado a partir da própria trajetória.

Neste contexto da arte-educação, foi fundamental considerar os aspectos estéticos, poéticos, musicais, literários e criativos que atravessam as histórias de vida

dos sujeitos, compreendendo-os tanto como criadores quanto como fruidores de arte. Para compreender as experiências dos alunos ao longo do percurso da pesquisa e sua relação com os objetivos do estudo, organizei um quadro-síntese a partir das entrevistas narrativas e semiestruturadas.

Esse movimento permitiu estruturar os dados em eixos temáticos que orientaram a análise: *a arte que nasce em casa, constituição da identidade poética, vivências e sensações no processo criativo e a poética criativa no método imersivo*. A integração dos dados foi realizada com base em discussões entre os pares da pesquisa, buscando validar a inteligibilidade dos resultados a partir da interpretação construídas. Essa etapa constituiu, o cerne da articulação entre vida e arte, memória e criação, subjetividade e expressão, pilares essenciais deste estudo.

4. DIÁLOGOS, VIVÊNCIAS E SENSAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO IMERSIVO

Neste capítulo apresento as análises construídas a partir das três imersões que compõem o método imersivo de processo criativo. As reflexões consideram as vivências e sensações manifestadas pelos alunos durante o percurso das atividades, bem como minhas próprias impressões enquanto pesquisador e professor-artista que acompanhou e conduziu essa experiência.

4.1. Primeira Imersão: Memórias da Infância

Figura 4 - Primeira Imersão



Fonte: o próprio autor, 2025.

A primeira imersão foi estruturada a partir do resgate de experiências da infância, convidando os participantes a rememorar acontecimentos marcantes de suas trajetórias pessoais. Inicialmente, realizamos uma etapa de escrita livre, na qual os alunos puderam registrar lembranças, situações e experiências significativas, sem restrições formais. Em um segundo momento, cada participante selecionou uma

dessas memórias para aprofundamento e posterior desenvolvimento de um texto poético e narrativo e a elaboração de um desenho esboço.

Antes do início da imersão, compartilhei com os estudantes um breve relato autobiográfico como estratégia de sensibilização e aproximação com o grupo. Apresentei fragmentos da minha trajetória, mencionando pessoas, lugares, o contato inicial com a arte e experiências lúdicas que, mesmo atravessadas por dificuldades, contribuíram para a constituição da minha identidade criativa. Ao trazer essas vivências para o espaço da sala de aula, procurei evidenciar como acontecimentos aparentemente ordinários podem se transformar em matéria simbólica para a criação artística.

Essa partilha integrou o próprio método imersivo, funcionando como dispositivo inicial de sensibilização para o trabalho com as memórias. Com a finalidade de instaurar um ambiente de confiança e legitimar a memória individual como fonte de criação, articulando vivência pessoal e processo artístico no contexto da imersão para a realização do desenho de memória.

O exercício de recordar aquilo que marcou a própria vida, não se revelou um processo simples ou confortável para todos. À medida que as memórias começaram a emergir, alguns participantes relataram sentimentos de incômodo ou resistência ao revisitar determinados momentos da infância. Lygia expressou esse movimento ao afirmar que *“a parte da memória da infância me gerou muito incômodo, porque eu esbarrei num lugar que foi difícil pra mim, que foi perceber um lugar que eu tinha esquecido”*. De modo semelhante, Frida observou que a dificuldade não estava apenas em lembrar, mas também no receio de reencontrar certas recordações: *“eu percebi que não era só eu não lembrar das coisas, era o medo de eu lembrar das coisas”*.

Outras participantes também reconheceram que o acesso a essas lembranças mobilizou emoções intensas. Abigail descreveu o processo como *“doloroso em alguns momentos”*, enquanto Djanira vivenciou de forma *“nostálgica”*, marcada por recordações difíceis. Ainda assim, ela fez uma escolha significativa ao direcionar sua criação para algo que evocasse um aspecto positivo de sua história: *“me peguei com memórias de muita dor, mas eu quis retratar algo bom”*. Mesmo diante da dor que emergia, optou por representar aquilo que, de algum modo, também sustentava sua trajetória.

Essa ambivalência dialoga com o que aponta Dores (1998) ao tratar da memória subterrânea. Segundo a autora, aquilo que foi silenciado não desaparece; permanece inscrito nas relações e pode ser transmitido entre gerações, aguardando condições que possibilitem sua expressão. Nesse sentido, o que emergiu no processo criativo não é apenas lembrança, mas também aquilo que encontrou, naquele momento, espaço para ser dito, sentido e elaborado. A partir desses relatos, tornou-se possível compreender que revisitar experiências da infância constitui um território sensível e, muitas vezes, ambivalente. Se por um lado, esse movimento pode trazer à tona vivências dolorosas ou esquecidas, por outro, abre um campo potente para a criação, onde o passado pode ser ressignificado e transformado por meio da linguagem artística.

Em algumas narrativas, surgiram lembranças relacionadas a acontecimentos marcantes da vida familiar. Abigail, por exemplo, recordou a despedida do irmão que precisou deixar a cidade para trabalhar em outro lugar: *“quando a gente retratou a infância, foi a do meu irmão. Eu lembrei do dia que a gente foi deixá-lo no porto. Meu irmão foi embora, passou três, quatro anos em São Gabriel”*. A imagem evocada por Abigail revelou como determinados momentos permanecem inscritos na memória de forma vívida, associados a lugares específicos e a sentimentos de separação e saudade.

Outro relato apontou para a potência afetiva dessa experiência. Dali afirmou que recordar momentos da infância despertou reflexões sobre os vínculos presentes em sua vida, levando-o a desejar maior proximidade com pessoas importantes de sua história: *“também foi muito bom, porque eu consegui lembrar de partes assim da minha infância, da minha vida e fez eu, sei lá, querer passar mais tempo com meus pais, passar mais tempo com meus amigos”*.

Nesse sentido, recordar momentos da infância não apenas alimentou o processo criativo, mas também provocou reflexões sobre os vínculos afetivos que atravessam a vida cotidiana. Dali relatou também que a dificuldade não estava em acessar essas lembranças, mas em escolher apenas uma entre tantas possíveis: *“Foi muito difícil escolher uma memória”*, evidenciando que a infância se apresenta como um campo amplo de experiências e sensações.

Lygia trouxe uma reflexão particularmente significativa ao afirmar que a memória escolhida não correspondia a um acontecimento preciso, mas a uma sensação vinculada a uma lembrança:

[...] a memória que eu escolhi representar não é uma memória exata, é uma reprodução de uma sensação atrelada a uma memória, então são muitas camadas, mas, no geral, o trabalho de memória foi muito potente e desafiador pra mim também e eu gostei muito do trabalho que eu fui desenvolvendo (Participante Lygia, 2025).

Figura 5 - Pintura Narrativas do futuro de Lygia



Fonte: Lygia, 2025.

A fala de Lygia narra um aspecto importante do processo criativo desenvolvido nessa imersão: as lembranças nem sempre se apresentam como registros precisos dos acontecimentos vividos, mas como experiências sensíveis compostas por fragmentos, atmosferas e impressões.

Observou-se que no processo houve alunos que narraram suas histórias de forma breve e logo se dispuseram a iniciar o primeiro esboço. À primeira vista, esse movimento poderia ser interpretado como uma antecipação de etapas do processo; no entanto, diante da fluidez com que conduziram a atividade, optei por respeitar o ritmo individual e permitir o andamento da produção. Já aqueles que demonstraram dificuldade em acessar lembranças durante a imersão em sala encontraram outras estratégias posteriormente. Alguns relataram que reuniram familiares em casa para reconstruir memórias da infância, criando, assim, um desdobramento metodológico

não previsto inicialmente. Esse movimento ampliou a proposta, transformando a primeira imersão em um processo contínuo de investigação da própria história.

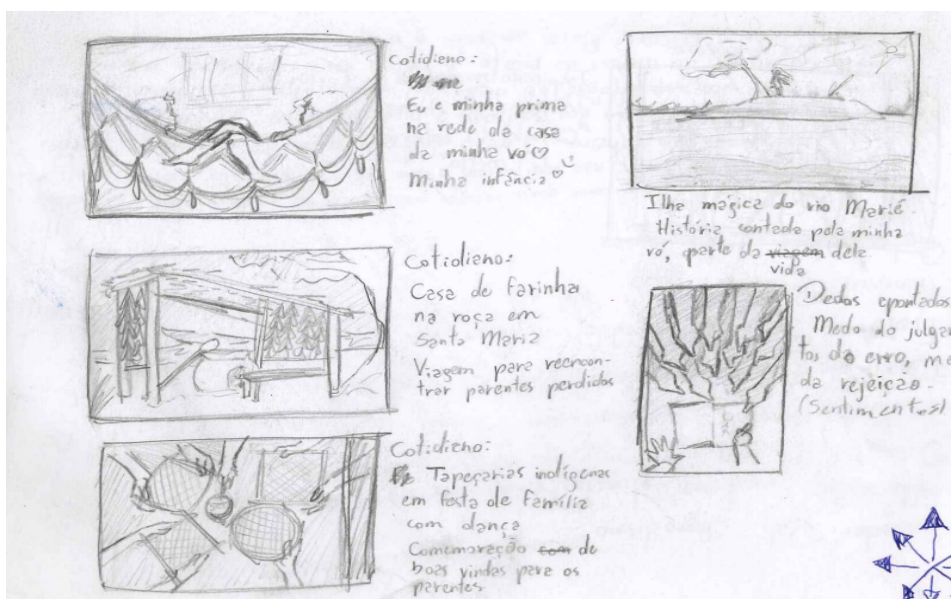
As narrativas indicaram que o desenho de memória não orientou pela reprodução fiel do passado, mas pela tradução visual daquilo que permaneceu como sensação, marca ou vestígio na experiência vivida. O desenho tornou-se uma forma de elaboração sensível das lembranças, na qual fragmentos da infância são transformados em imagens carregadas de significado, imagens que demandam escuta, cuidado e acolhimento, especialmente no contexto pedagógico.

Ao longo das três aulas que compuseram essa primeira imersão, foi possível observar desdobramentos importantes. Os bloqueios iniciais foram, gradualmente, sendo atravessados, dando lugar a produção de textos mais elaborados, que revelaram um amadurecimento tanto reflexivo quanto expressivo. Desse processo emergiram desenhos marcados por forte densidade simbólica, que não apenas ilustravam as narrativas, mas ampliaram suas camadas de sentido, contribuindo para a construção de histórias mais complexas e visualmente potentes.

Essa experiência pode ser analisada a partir das contribuições de Vigotski (1999), ao afirmar que a arte não se reduz a um ato perceptivo passivo, mas envolve uma postura ativa do sujeito, atravessada por sua dimensão emocional. Para o autor, a arte é, fundamentalmente, um trabalho do pensamento, mas de um pensamento de natureza específica, indissociável da emoção. Assim, ao desenhar memórias, os participantes não apenas acessam lembranças, mas mobilizam um processo complexo em que sentir e pensar se articulam, produzindo novas formas de compreender e expressar suas próprias experiências.

Alguns desses resultados podem ser observados nos desenhos produzidos por Abigail, Djanira e Rosana, apresentados a seguir.

Figura 6 - Desenho Memórias da Infância da Rosana



Fonte: Rosana, 2025.

Figura 7 - Desenho Memórias da Infância da Abigail



Fonte: Abigail, 2025.

A primeira imersão revelou-se não apenas como um exercício de criação artística, mas como um percurso de encontro com a própria memória. Ao transformar lembranças em narrativa e imagem, os participantes puderam reconhecer que suas

vivências, por mais simples ou ordinárias que parecessem, carregavam uma potência poética capaz de se converter em matéria para a arte.

4.2. Segunda Imersão: Memórias da adolescência e da juventude

Figura 8 - Segunda Imersão



Fonte: o próprio autor, 2025

A segunda imersão voltou-se para as memórias da adolescência e da juventude. Nessa etapa, os participantes foram convidados a revisitar histórias, músicas e lembranças marcantes desse período da vida. A proposta consistiu na elaboração de um texto narrativo sobre essas experiências e, posteriormente, na criação de um desenho que traduzisse visualmente as memórias revisitadas.

A experiência vivida na primeira imersão preparou o terreno para que o grupo se sentisse mais à vontade para compartilhar suas histórias. Aos poucos, a sala de aula se transformou em um espaço de escuta e partilha, onde as narrativas começaram a circular com mais liberdade, acompanhadas por esboços, conversas e reflexões que surgiam espontaneamente durante o processo de criação.

A condução da atividade iniciou-se com a presença da música, utilizada como um recurso sensível para trazer leveza ao encontro e, ao mesmo tempo, provocar a

abertura de um espaço de recordação e diálogo. A canção Felicidade, do cantor e compositor Marcelo Jeneci, foi escolhida para abrir os trabalhos. A música atuou como um convite à memória. Ao ecoar pela sala, a canção evocava imagens simples e afetivas do cotidiano, a casa da avó, o café preparado na cozinha, a rede armada para o descanso, as ruas do bairro e os encontros entre vizinhos. Essas imagens remetiam a experiências compartilhadas, despertando lembranças que se tornaram ponto de partida para a criação.

Figura 9 - Imersão com música



Fonte: o próprio autor, 2025.

A música não funcionou apenas como trilha sonora da atividade, mas como disparadora sensível de lembranças. Por meio de sua melodia e de suas palavras, tornava-se possível perceber como o tempo, as pessoas, os lugares e os modos de viver permanecem inscritos na memória, compondo a base sobre a qual cada um constrói sua história. A canção parecia sugerir que seguir adiante também é caminhar a partir daquilo que nos constituiu. A escolha dessa música também dialogava com aspectos próprios da adolescência.

Alguns de seus versos - “Tem vez que as coisas pesam mais do que a gente acha que pode aguentar” e “Nessa hora, fique firme, pois tudo isso logo vai passar” - evocam sentimentos que atravessam esse período da vida. A adolescência é frequentemente marcada por intensas transformações, conflitos e descobertas, e nem sempre é simples revisitar ou ressignificar as experiências vividas nesse tempo.

Ao revisitar a adolescência, as memórias voltaram a emergir, agora acompanhadas por novas reflexões. Ao mesmo tempo em que, foi observado uma maior abertura por parte dos alunos em relação ao método proposto. A familiaridade com a dinâmica da atividade pareceu despertar maior interesse e envolvimento, fazendo com que outras lembranças viessem à tona. As narrativas passaram a se expandir, revelando novas camadas de experiência e, conseqüentemente, novas possibilidades de criação.

Além de revisitar as memórias e produzir o texto narrativo, os participantes também foram convidados a pensar sobre aspectos visuais da obra, como cor, textura e composição. O processo criativo passou, então, a envolver não apenas o resgate das lembranças, mas também a busca por formas de traduzir visualmente as sensações associadas a essas experiências.

Com o objetivo de diversificar os suportes utilizados e ampliar o repertório técnico da turma, introduzi nessa etapa o trabalho com placas de compensado e a técnica da aguada de tinta acrílica. Como parte do processo, os estudantes participaram da preparação do suporte para a pintura: sob minha orientação, cortaram placas de madeira nas dimensões de 40 x 60 cm e realizaram o preparo da superfície com lixa, aplicação de gesso e base acrílica. Após essa preparação inicial, transferiram o desenho para a placa e realizaram a imprimação da superfície, iniciando então o processo de pintura.

Paralelamente, os estudantes realizaram exercícios de experimentação com a aguada de acrílica, explorando diferentes possibilidades de textura e aplicação da tinta, como gotejamento, seco sobre molhado e molhado sobre molhado. Essas experimentações permitiram investigar transições de cor, variações de transparência e efeitos visuais que posteriormente seriam incorporados às pinturas. Esse momento ampliou o repertório técnico dos participantes e abriu novas possibilidades expressivas para a construção das obras.

Durante o desenvolvimento da atividade, surgiram falas que revelavam tanto o envolvimento quanto as inseguranças presentes no processo. Alguns alunos expressaram o desejo de representar suas memórias com fidelidade, mas reconheceram limitações técnicas que pareciam dificultar essa intenção. *“Desejo representar com exatidão a memória, mas me limito com as técnicas”*, comentou Djanira.

Outros relatos apontaram para a complexidade emocional de revisitar certas experiências. *“Acessar a memória de forma crítica foi desafiador”*, afirmou Malfatti, acrescentando que lembrar da infância ou da adolescência pode aproximar a pessoa de algo muito íntimo, por vezes desconfortáveis. Para Lygia, a memória seria *“o suprassumo da criatividade”*, uma fonte intensa e quase bruta, que ao mesmo tempo inspira e inquieta. Essas falas revelaram que o processo criativo não se deu apenas no plano da técnica artística, mas também no campo das emoções e da exposição de si. Revisitar determinadas lembranças exigia coragem, pois implicava encarar situações que ainda carregavam marcas sensíveis. Como expressou Malfatti: *“na vida precisamos nos expor, mas dói”*.

Ainda assim, mesmo diante desse desconforto, os participantes reconheceram a importância de atravessar esse caminho. Uma aluna relatou que, embora inicialmente tenha pensado em desistir da atividade, percebeu que revisitar essas experiências também fazia parte de compreender a própria trajetória. *“Pensei em desistir porque é algo que fala em você [...] mas precisamos. Tudo que passamos nos trouxe até onde estamos”*, comentou Frida, ao refletir sobre o processo.

Ao longo da imersão, percebeu-se que recordar não significava apenas recuperar fatos do passado, mas elaborar sensivelmente essas experiências por meio da criação artística. Isso significava tentar lembrar com mais leveza de acontecimentos difíceis; significava reconhecer que as marcas do passado também fazem parte da construção de quem se é no presente.

A segunda imersão aprofundou o processo iniciado anteriormente. Na etapa dedicada à infância, o resgate das lembranças foi marcado por hesitações e descobertas inesperadas, nesta etapa observou-se uma maior abertura dos alunos para partilhar suas experiências e desenvolver suas narrativas. Gradualmente, passaram a experimentar de forma mais consciente a relação entre memória, emoção e imagem, ampliando sua implicação no processo criativo.

Nesse contexto, a materialização assumiu um papel central, ao marcar a passagem das ideias para formas concretas. O ato de criar se revelou um processo dinâmico, no qual o sujeito estabelece um diálogo contínuo com a matéria, seja ela simbólica ou material, enfrentando imprevistos, resistências e redirecionamentos. Assim, a criação não se restringe à execução de uma ideia prévia, mas se instaura também como um campo de descobertas, em que erros e acertos participam ativamente da construção do percurso. Essa compreensão se aproxima da

perspectiva de Salles (1998) ao destacar o caráter transitório e não linear do processo criativo.

As narrativas passaram a evidenciar maior consciência de si, enquanto os desenhos deixaram de expressar apenas recordações para incorporar reflexões sobre os próprios caminhos vividos. Dessa forma, as duas imersões se articulam como momentos complementares de um mesmo percurso, no qual recordar, narrar e criar se entrelaçam como modos de reconhecer e ressignificar a própria trajetória por meio da arte.

4.3. Terceira imersão: projetar o futuro a partir da própria história

*“O futuro é conquista de agora, porta que se abre na aurora.”
(Chiquinho D’almeida)*

A terceira imersão iniciou com a declamação da música autoral *“O futuro é conquista de agora”* e com a escuta da canção *“É Preciso Saber Viver”*, composta por Roberto Carlos e Erasmo Carlos. Assim como nas etapas anteriores, a música foi utilizada como um recurso sensível para iniciar o encontro, criando uma atmosfera propícia à reflexão e ao diálogo.

Se nas imersões anteriores os participantes foram convidados a revisitar memórias da infância, da adolescência e da juventude, nesta etapa o movimento voltou-se para a trajetória de vida como um todo, articulando passado, presente e projeções de futuro no processo criativo. O convite era olhar para si e reconhecer os caminhos percorridos até o presente momento. Perguntas como *Quem sou eu? De onde venho? Quem são as pessoas que fizeram parte da minha história e contribuíram para que eu chegasse até aqui?* foram lançadas ao grupo como disparadores de reflexão.

A partir dessas indagações, o diálogo coletivo convergiu para uma questão central: *como me vejo no futuro?* Essa pergunta abriu espaço para que cada participante refletisse sobre sua própria trajetória e, ao mesmo tempo, projetasse possibilidades para o que ainda está por vir. Mais do que um destino fixo, o movimento consistiu em reconhecer caminhos possíveis, articulando desejos pessoais, artísticos e profissionais a partir da própria história.

Figura 10 - Terceira Imersão



Fonte: o próprio autor, 2025.

Nesse processo, olhar para o passado mostrou-se fundamental para sustentar a imaginação do futuro. Ao revisitar acontecimentos vividos, os participantes puderam reconhecer tanto momentos de alegria quanto situações desafiadoras, compreendendo a própria trajetória como um percurso não linear, marcado por avanços, rupturas e recomeços. Esse exercício favoreceu uma leitura mais consciente dos caminhos já percorridos e daqueles que ainda podem ser construídos.

Esse retorno às experiências também revelou os encontros que atravessaram cada história, com pessoas, com contextos e com a própria arte. Ao reconhecer essas vivências, tornou-se possível identificar um repertório singular, composto por afetos, marcas e referências que alimentaram, o processo criativo. As relações familiares e os vínculos significativos também emergiram como elementos importantes na constituição de cada trajetória.

Essa articulação entre passado, presente e futuro pode ser articulada às ideias de Vigotski (1999), ao destacar o papel da arte como mediadora simbólica das experiências humanas. Ao possibilitar a criação de sentidos e a elaboração das

vivências subjetivas, a arte amplia as formas de existir e de se relacionar consigo e com o mundo, abrindo espaço para a construção de novos modos de ser.

Durante essa etapa, os alunos passaram pelas diferentes fases do processo criativo: fazer memória, escrita das narrativas, elaboração dos esboços e construção da paleta de cores a partir das lembranças evocadas. A liberdade de criação foi um aspecto marcante dessa imersão. Gradualmente, o processo foi sendo conduzido com leveza e fluidez, permitindo que cada participante desenvolvesse sua composição de maneira mais autônoma.

Aquilo que inicialmente poderia parecer um caminho incerto começou a ser percebido como parte do próprio processo criativo. As dúvidas, hesitações e mudanças de direção passaram a ser compreendidas como elementos naturais da construção artística. Assim, o percurso, antes marcado por inseguranças, passou a ganhar novas perspectivas. Reconhecer-se nesse processo é também perceber a própria poética emergindo. Aos poucos, essa poética se manifestou nos traços, nas cores e nas escolhas feitas durante a criação. É nesse movimento que a subjetividade se tornou visível e que o trabalho autoral começou a tomar forma.

Ao longo desse percurso, alguns alunos também registraram por escrito reflexões sobre suas obras e sobre as experiências evocadas durante as imersões. Esses registros revelaram de maneira sensível como cada participante elaborou sua própria trajetória criativa dentro do percurso proposto pelas imersões, transformando experiências pessoais em matéria simbólica para a produção artística. A seguir, apresento dois desses textos, que exemplificam como memória, emoção e imaginação atravessaram o desenvolvimento das obras.

Entre os registros, destacou-se o texto produzido por Caravaggio, no qual o estudante articulou sua trajetória de vida por meio da metáfora do coração e da construção de uma trilogia pictórica que atravessa infância, juventude e presente.

A Jornada do Coração

Há uma canção que fala sobre a dificuldade de traduzir o dialeto do coração. Um órgão com linguagem própria, que bate em suspiros, preces e pequenos gestos. Nas entrelinhas de sua cadência habita um enigma: algo que não é posto no cartesiano, é necessário senti-lo. “A Jornada do Coração” é uma trilogia pictórica atravessada pelo tempo, dor e alquimia. A tinta que compõe cada obra foi diluída em vestígios colhidos nos caminhos de cada fase vivida: cheiros de infância, imagens desbotadas, restos de bebida, ecos e sentimentos jamais pronunciados.

A primeira obra, “O Mistério no Coração da Criança”, reflete o arcano 18 do tarot, a Lua. Feita de acrílica, água, lágrimas e mel, evoca-se a infância como território sacro e assombrado. Um coração pequeno e luminoso emerge em

meio a lutos prematuros, sensibilidades desmedidas, fantasmas herdados. Como os rios amazônicos que seguem rumo sem destino fixo, a criança envolta da neblina, busca nas margens o reconhecimento de si. Apesar das dificuldades, há brilho. Há esperança.

A segunda obra, “Feitiço para te ter - Mesmo que eu me perca de mim (Ou Oferenda da Imploração)”, mergulha na juventude e em seus desvios. Foi feita com restos de vinho, cinzas de cigarros, gotas de ansiolíticos e as canções confessionais de Joni Mitchell. É o retrato do amor como vertigem e oferenda cega. Um coração ofertado de bandeja, preso ao desejo de quem também se afoga. Nesse feitiço de amarração, o outro é chamado, mesmo que a própria identidade se dissolva. É floresta densa, noite sem estrelas, dor que suplica e não cessa.

A terceira obra, “Coração das Memórias: Desejo para que o tempo não apague”, nasceu dentro do Liceu, entre os olhos atentos do professor Francisco, as risadas da turma, água gelada do bebedouro e reflexões que abriram o tempo dentro do tempo. Um coração flamejante - semelhante ao Sagrado - brilha no centro da tela como quem retorna ao próprio corpo depois de um longo exílio. Aqui, o passado se torna relicário e guia. Cada corte vira cicatriz e silêncio se torna oração. O futuro se insinua como um canto que vem da mata ao amanhecer: novo, antigo, vivo.

A Jornada do Coração é pintura, mas também ritual.

É corpo e reza.

Saudade transformada em matéria (Narrativa escrita pelo participante Caravaggio, no processo imersivo, 2025).

Figura 11 - Composição das obras nas Imersões de Caravaggio



Fonte: Caravaggio, 2025.

O processo criativo de Caravaggio demonstrou que a criação artística foi compreendida como uma travessia pessoal. Ao organizar sua produção em três obras

- infância, juventude e presente - o estudante construiu uma narrativa visual que dialoga diretamente com o percurso das imersões propostas no método. Nesse movimento, a memória não é apenas uma lembrança, mas também matéria simbólica que se transformou em imagem, gesto pictórico e experiência sensível. Assim, as diferentes fases da vida foram ressignificadas na criação, permitindo que vivências pessoais se convertam em elementos poéticos da obra.

Outro registro significativo foi produzido por Tarsila, que revisitou experiências marcantes de sua infância e de sua adolescência para construir a narrativa de sua obra. Em seu relato, a estudante descreveu como esse retorno ao passado mobilizou afetos, perdas e experiências familiares que marcaram sua trajetória. Ao transformar essas recordações em imagem, Tarsila relatou como o processo criativo pode emergir do encontro entre memória, sensibilidade e elaboração pessoal.

Tive que mergulhar nas lembranças e sensações do passado ao fazer este exercício, revisitando memórias que preferia evitar. Nesse processo, percebi como muitas vezes eu estava alheia, observando os momentos em vez de vivê-los. Talvez por isso tenha sido tão difícil escolher uma lembrança que realmente quisesse representar. Sempre fui uma pessoa muito visual e com boa memória, e sabia exatamente quais momentos ficariam guardados na minha mente pela forma como os entendia visualmente.

Nesse contexto, onde só me prendia às lembranças ruins, que sempre parecem mais fáceis de recordar, acabei, por acaso, me lembrando de uma memória triste justamente por ter sido boa um dia: o dia em que cortaram o abacateiro da minha casa. Aquela árvore estava presente em toda a parte da infância da qual consigo me lembrar. Meu pai a havia plantado, assim como outras do quintal, que foram desaparecendo com o tempo. Mas o abacateiro era especial. Toda vez que florescia, virava um pequeno evento. Meu pai, com seus 1,60m, subia na árvore enorme e sempre surgia alguma discussão sobre a vara usada ou uma nova invenção para alcançar os abacates mais altos.

Ele gritava lá de cima, mandando a gente sair de baixo para nenhum fruto cair na nossa cabeça. Eram sacos e mais sacos de abacates, que eu nem lembrava direito pra onde iam, talvez pra parentes. Só lembro do forno cheio deles (para amadurecer mais rápido segundo a minha mãe) e dos dias comendo creme de abacate com bolacha Maria ou tomando vitaminada na merenda.

Um dia, o vizinho reclamou que a árvore precisava ser cortada porque ficava muito próxima da casa dele, e realmente ficava. Ele queria ampliar a casa e o abacateiro o atrapalhava. Ninguém queria cortá-lo, mas, no fim, acabaram derrubando a árvore. Terminava assim a época dos abacates, trocada por uma construção que nunca aconteceu. Mais de dez anos se passaram, e a casa nunca foi erguida. Mas a lembrança do abacateiro permanece como se ainda estivesse lá, no quintal, como uma pessoa ou algo que fora parte da família.

Meu pai morreu. Não foi tão de repente assim, mas eu nunca fui tão boa em falar disso, nem em usar eufemismos para esse assunto. Era final de 2018 e eu tinha acabado de fazer 16 anos quando ele começou a ficar doente. Em janeiro ele foi internado e a gente soube o que ele tinha: um tumor na cabeça. De certa forma, eu sabia que ele iria morrer e me preparei para isso, até que ele melhorou, não por completo, mas ele fez uma das cirurgias e aparentava melhoras. A segunda cirurgia já estava marcada e tudo parecia que ia ficar

bem. Até que ele morreu. Na época, parecia que foi um período muito longo entre ele ser internado e o dia em que morreu, mas foram apenas três meses. Ele era a pessoa que sustentava a família, mas tinha sido demitido um tempo antes de ficar doente. Depois que ele morreu, as coisas ficaram muito difíceis emocional e financeiramente durante um tempo.

Revisitando as memórias, acabei decidindo unir ambas em uma só. Não tive nenhum interesse em tratá-las de maneira triste, por isso decidi usar cores claras para compor a obra e deixar o fundo em branco, o que, para mim, cria essa ideia de resquício, fragmento, já que, na maioria das vezes, não importa quão lúcido seja uma memória, acabamos lembrando dela de uma forma um tanto nebulosa.

Quando decidi como retrataria a temática proposta, acabei ficando muito tempo na concepção do esboço. Isso aconteceu porque, apesar de ter grandes expectativas para o futuro, muitas vezes parece que eu nunca vou sair do lugar, e essas expectativas são só uma forma de sonhar acordado. E, na mesma medida em que sei o que quero e onde quero chegar, sinto que não vou a lugar nenhum, lutando com essa dualidade entre o que eu quero que aconteça e o que eu acho que pode acontecer.

Decidi focar nas únicas duas coisas que acredito que ainda vou gostar e que farão parte da minha vida daqui até eu morrer: o meu lado artístico e o meu lado 'pseudo-profissional', que é o design. Nesse contexto, resolvi retratar tudo como sendo uma casa de bonecas, por ser a área que mais me interessa no design: o desenvolvimento de brinquedos, sendo esse o tema do meu TCC e, espero, futuramente, do meu mestrado (Narrativa escrita pela participante Tarsila, no processo imersivo, 2025).

Figura 12 - Pintura Memória da adolescência de Tarsila



Fonte: Tarsila, 2025.

O relato de Tarsila mostrou como o exercício de recordar pode mobilizar sentimentos ambíguos. Ao revisitar a memória do abacateiro, a estudante reconectou

experiências familiares, afetos e perdas, transformando uma lembrança íntima em ponto de partida para a criação artística e para a construção de sua identidade. Seu texto também se organizou em três momentos - infância, adolescência e futuro - o que dialoga de maneira significativa com a lógica das três imersões propostas no método. Nesse movimento, como na narrativa de Caravaggio, a memória deixa de ser apenas recordação e passa a constituir-se como matéria sensível da criação. Ao trazer essas imagens para o campo da arte, Tarsila transformou lembranças em matéria poética, revelando que a produção artística pode se tornar um espaço de elaboração das experiências vividas, onde o passado permanece ativo e continua produzindo sentidos no presente.

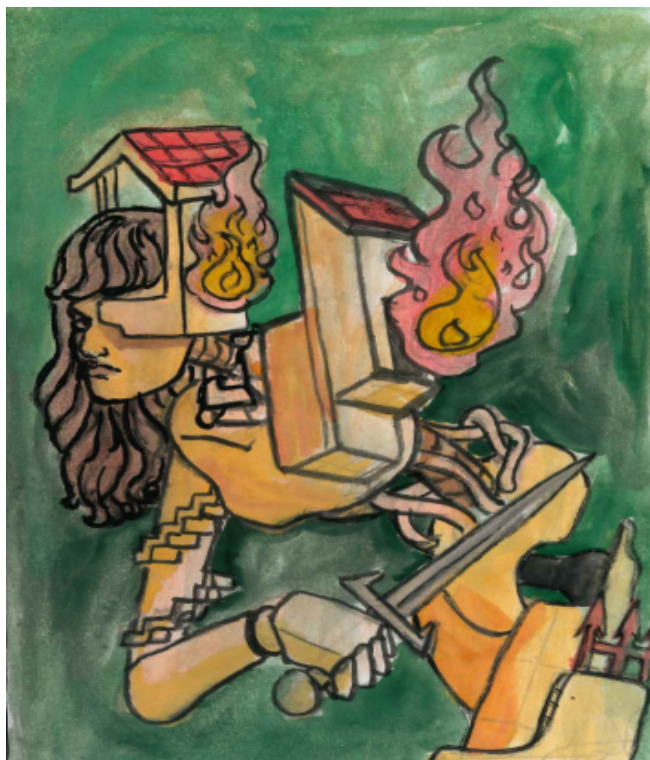
Esse movimento também foi observado entre os demais alunos. As criações foram sendo desenvolvidas por meio de diálogos entre os colegas, trocas de ideias e observações mútuas. Os esboços ganhavam forma no papel, enquanto detalhes foram cuidadosamente pensados e ajustados. Em muitos momentos, os participantes experimentaram combinações de cores e texturas até encontrar uma composição que dialogasse com suas intenções expressivas. O desenvolvimento de um trabalho autoral exige tempo, experimentação e, muitas vezes, revisões constantes. Há dúvidas, idas e vindas, mudanças de direção. Ainda assim, cada aluno revelou, por meio dos primeiros traços, da composição e da escolha das cores, seu modo singular de imaginar o futuro.

Ao relacionar essa concepção ao processo criativo, compreende-se que a linguagem interior ocupa um lugar central na elaboração e materialização das ideias, funcionando como um elo entre imaginação, pensamento e expressão. Nessa perspectiva, criar não se reduz a produzir algo externo, mas envolve um movimento interno de organização das experiências, no qual aquilo que é vivido e pensado ganha forma por meio da linguagem, seja ela verbal, visual ou artística. Como aponta Vigotski (2024), esse processo articulou pensamento e expressão em uma dinâmica contínua, permitindo que conteúdos internos se tornassem comunicáveis.

Essa compreensão dialogou com Ostrower (2004), ao destacar que a criação depende tanto das convicções e motivações internas quanto da capacidade de expressá-las no nível mais potente possível. Ou seja, o ato criativo envolve não apenas sentir ou imaginar, mas também encontrar formas de dar linguagem a essas experiências.

Frida, por exemplo, ilustrou esse movimento. Reconheceu que ao longo das imersões, ela passou a perceber em seus próprios desenhos aspectos da sua história que antes não reconhecia. Ao afirmar que sempre desenhou algo sobre si: *“eu sempre desenhei algo sobre mim, interessante, vejo isso mais presente agora.”* Ainda que que isso não estivesse evidente naquele momento, mostrou como o processo de criação pode operar como um caminho de autoconhecimento. A criação não apenas expressou a trajetória do sujeito, mas também a revelou, permitindo que ele reconheça naquilo que produz traços de sua vida.

Figura 13 - Desenho Memória da infância de Frida



Fonte: Frida, 2025.

No aspecto técnico, esta imersão marcou também o início da produção das obras no suporte definitivo. Os alunos passaram a trabalhar sobre placas de compensado, realizando inicialmente a preparação da base em cada suporte. Em seguida, transferiram para a superfície os esboços desenvolvidos nas etapas anteriores, dando início ao processo de pintura.

Nesse momento, foram apresentados os principais materiais e procedimentos da técnica pictórica. Entre eles, a tinta a óleo e suas possibilidades de variação cromática e efeitos visuais; pincéis sintéticos macios, adequados para detalhes e

esfumados, em diferentes formatos, chatos, redondos e filete; além dos diluentes e médios utilizados no processo. Foram explorados o solvente terebintina, empregado para a limpeza dos pincéis e para diluição das primeiras camadas de tinta, e o óleo de linhaça, utilizado para tornar a tinta mais fluida e brilhante, sendo especialmente indicado para as camadas finais da pintura. Também foram abordadas orientações relacionadas aos cuidados de limpeza e segurança durante o uso desses materiais.

Esse momento representou uma passagem importante no processo: aquilo que antes estava apenas no campo das ideias, das palavras e dos esboços começou a ganhar forma concreta na superfície da obra. A memória, a reflexão sobre a trajetória e a projeção do futuro passaram, então, a se materializar em cores, formas e gestos pictóricos.

A terceira imersão marca a consolidação de um percurso que integrou experiência, imaginação e reflexão no processo criativo. Ao articular lembranças, leitura da própria trajetória e projeções de futuro, os participantes passaram a reconhecer suas histórias, com seus desafios, encontros e aprendizagens, como matéria viva da criação. Nesse processo, a arte deixou de ocupar apenas um lugar estético para se firmar como espaço de escuta de si e de abertura para novos possíveis.

Considerando o conjunto das três imersões, compreendeu-se o método imersivo como um percurso de aprofundamento progressivo da experiência criativa. Do resgate das memórias da infância à elaboração das vivências da adolescência e juventude, até a construção de perspectivas de futuro, os participantes foram conduzidos a reconhecer a própria trajetória como território de criação. Narrar, imaginar e produzir imagens se entrelaçaram como movimentos inseparáveis, por meio dos quais experiências pessoais foram transformadas em linguagem artística. Assim, a criação se revelou para além da dimensão técnica, envolve também um exercício de sensibilidade, reflexão e reconhecimento da singularidade presente em cada processo autoral.

Essa compreensão dialoga com Maheirie (2002), ao destacar que as significações que produzimos articulam passado, presente e futuro, sendo atravessadas pela história, pelo cotidiano e as expectativas do futuro. Nesse sentido, a arte se apresenta como um campo privilegiado onde essas dimensões se conectam, tornando visíveis os fios que entrelaçam uma vida e participam da constituição do sujeito, ao mesmo tempo singular e coletivo.

5. DA INFÂNCIA CRIADORA AO RECONHECIMENTO POÉTICO: PERCURSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SER ARTISTA

Proponho, neste capítulo, adentrar o campo analítico a partir de dois eixos temáticos que atravessam, de modo decisivo, a constituição do sujeito artista: *a arte fomentada na família e a constituição da identidade poética*. Busquei compreender como os primeiros encontros com a experiência estética, inscritos no espaço familiar, operaram como matrizes simbólicas que sustentaram o reconhecimento de si como artista ao longo da trajetória de vida.

5.1. A arte que nasce em casa

Figura 14 - Desenho Memória da Infância da Djanira



Fonte: Djanira, 2025.

No primeiro eixo, examinei a influência e o incentivo da família na constituição do sujeito artista, considerando a vivência da arte na infância e na adolescência como território inaugural de experimentação sensível. Interessou-me analisar como práticas, discursos, silêncios e gestos cotidianos funcionaram como dispositivos de legitimação (ou deslegitimação) do fazer artístico. Nesse percurso, ficou evidente um fenômeno recorrente: a infância artista que, embora imersa em experiências criativas, não se

reconhece e nem é reconhecida pelos adultos como artista, o trabalho criativo é mais importante para a própria criança (Vigotski, 2014).

A arte esteve, muitas vezes, como brincadeira, passatempo ou habilidade difusa, ainda não nomeada como potência identitária. Assim, a constituição subjetiva do artista não se deu apenas pela prática, mas pelo modo como essa prática foi simbolizada e reconhecida no contexto familiar.

Os relatos indicaram que o primeiro contato dos participantes com a arte não ocorreu em espaços formais de ensino, mas no interior das relações familiares. O ambiente doméstico apareceu como um território sensível de aproximação com o fazer artístico, onde gestos cotidianos como observar alguém desenhar, ouvir música ou brincar com materiais constituíram experiências inaugurais de experimentação criativa.

Entre as figuras familiares evocadas, destacou-se de maneira significativa a presença das avós, frequentemente associadas a uma memória afetiva que sustentou os primeiros contatos com a criação artística. Na narrativa de Lygia, por exemplo, a arte é parte do ambiente cotidiano compartilhado entre diferentes gerações da família:

[...] a minha avó, que sempre foi artista... Eu criança me lembro de ver minha mãe escolhendo figuras nas revistas para desenhar rostos. Ela gostava de desenhar rostos de criança. E eu me lembro de brincar com material que ficava por ali, assim como na casa da minha avó (Participante Lygia, 2025).

Nesse relato, a lembrança não se limitou a um ensinamento formal da arte, mas revelou um ambiente onde o gesto criador circulava naturalmente entre os membros da família. O ato de desenhar, observado na mãe, e a presença de materiais disponíveis para brincar na casa da avó configuram um cenário no qual a criança é convidada, ainda que de forma implícita, a experimentar o fazer artístico. A arte, nesse contexto, se apresentou como prática compartilhada e como possibilidade lúdica de exploração.

De maneira semelhante, a narrativa do participante Caravaggio manifestou a força simbólica da figura da avó no processo de constituição de si. Ao recordar sua infância, ele afirmou:

A minha avó sempre percebeu isso e a minha avó era ancoragem de quem eu era, de quem eu sempre fui. E ela morreu quando eu era criança... eu era apresentado à arte, meu pai colecionava quadros (Participante Caravaggio, 2025).

Ao descrevê-la como “ancoragem”, o participante revelou que essa presença não se restringiu apenas ao campo afetivo, mas também operava como um ponto de reconhecimento de sua própria sensibilidade. Mesmo com a perda precoce, a memória da avó permaneceu como referência estruturante. Paralelamente, o pai surgiu como mediador de um contato estético por meio da coleção de quadros, ampliando o universo visual que compunham o cotidiano familiar.

Em outras narrativas, a presença da arte no ambiente doméstico apareceu diretamente associada à prática artística dos pais. Frida, por exemplo, recordou que sua relação com a arte esteve presente desde muito cedo, atravessando diferentes linguagens: *“Eu cresci com meu pai sendo um artista constante, eu já nasci olhando os quadros dele, ele era pintor, e ouvindo as músicas que ele tocava, ele é baixista”* (Frida). Nesse caso, a arte se apresentou como atmosfera cotidiana. Crescer observando o pai pintar e ouvindo as músicas que ele tocava produziu uma experiência de familiaridade com a criação artística, na qual a arte não é percebida como algo distante ou excepcional, mas como parte constitutiva da vida.

Algo semelhante também se apresentou nas falas de Djanira e da Rosana, nas quais o ambiente familiar se revelou como um espaço fértil para o desenvolvimento da sensibilidade artística. Ao rememorar sua trajetória, Djanira descreveu sua família como profundamente atravessada pela presença da música: *“A nossa família é muito artística. Eu tenho um tio que toca na orquestra do Amazonas. Eu tenho muitos tios que tocam violão”* (Djanira). Nessa narrativa, a arte se manifestou como prática coletiva que atravessou diferentes membros da família, constituindo-se como parte da vida cotidiana. A música circulava entre os vínculos familiares, criando um ambiente onde a expressão artística se tornou uma linguagem compartilhada, valorizada e reconhecida.

De modo complementar, a fala de Rosana evidenciou uma experiência em que o apoio familiar se manifestou de forma ainda mais direta no incentivo à criação. Ao recordar sua infância, ela expressou: *“eu cresci sendo artista, desenhando, pintando, minha família sempre me apoiou, comprava tinta, comprava cavalete, comprava tudo.”* (Rosana). Nesse caso, a família não apenas conviveu com a arte, mas participou ativamente da sustentação das condições materiais e simbólicas para que a prática artística acontecesse. O gesto de comprar tintas, cavalete e outros materiais demonstrou um reconhecimento da inclinação criadora da criança, funcionando como um apoio concreto para que essa experiência pudesse se desenvolver.

O ambiente familiar apareceu como um lugar onde a sensibilidade artística é reconhecida e valorizada. Desde cedo, o ato de criar encontra acolhimento e incentivo, o que favorece a construção de uma relação mais segura e confiante com o fazer artístico. Essas vivências ajudam a compreender o que Vigotski (2014) descreveu como um estágio mais avançado do desenvolvimento infantil, alcançado quando a criança é estimulada de forma consistente, seja por meio da aprendizagem do desenho na escola, do contato com referências artísticas no cotidiano familiar ou, ainda, pela presença de uma inclinação particular para essa forma de expressão.

A infância demonstrou ser um tempo de impregnação sensível, no qual gestos cotidianos como, observar alguém desenhar, ouvir música em casa, ver quadros nas paredes ou brincar com materiais foram sedimentando uma relação íntima com o universo artístico. A arte que nasceu em casa tornou-se uma experiência fundante. Mais do que ensinar técnicas, o ambiente familiar ofereceu condições simbólicas e afetivas que possibilitaram o florescimento da sensibilidade criadora. Ao revisitar essas memórias, os participantes reconheceram que esses encontros precoces com a arte operaram como sementes que, ao longo da trajetória de vida, contribuíram para o reconhecimento de si como sujeitos artistas.

Ao adentrar a fase da adolescência, a arte passou a ocupar um espaço mais íntimo de elaboração de si. Nesse período de transição, marcado pelo amadurecimento sexual, como apontou Vigotski (2014), a imaginação ganhou uma intensidade particular, articulando-se aos primeiros movimentos de uma fantasia mais madura. É uma fase em que o equilíbrio psicológico da infância é desestabilizado, sem que o equilíbrio próprio da vida adulta ainda tenha sido alcançado. Nesse sentido, a imaginação adolescente é atravessada por rupturas, superações e pela busca de um novo equilíbrio. As narrativas revelaram que esse momento foi marcado por experimentações criativas que passaram a ocupar um lugar significativo na vida dos participantes, ainda que, muitas vezes, não fossem reconhecidas, naquele contexto, como práticas artísticas propriamente ditas.

Na narrativa de Lygia, a escrita surgiu como um gesto de preservação de algo que já se insinuava desde cedo como potência criadora. Ao recordar esse período, ela narrou: *“Durante a minha adolescência eu escrevia e eu sinto que foi pela escrita que alguma coisa se manteve preservada desse lugar de criar”* (Lygia). Nessa fase, a imaginação é intensificada pelo aumento das vivências subjetivas e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, que passa, assim, a construir seu

próprio mundo interior. Conforme destacou Vigotski (2014), essa imaginação tende a se materializar em formas objetivas, como versos, contos e outras expressões criativas, muitas vezes influenciadas pelos modelos da literatura adulta que circunda o jovem.

A escrita surgiu, portanto, como um território de continuidade da experiência criativa. Mesmo diante das transformações próprias da adolescência, esse gesto parece operar como um fio que sustenta a relação com a criação, como se algo da infância criadora encontrasse, na palavra, uma forma de permanecer.

Em outras narrativas, a adolescência também se apresentou como um momento de ampliação das linguagens de expressão. O participante Caravaggio recordou que, ao ganhar uma câmera fotográfica, passou a explorar o mundo ao seu redor através das imagens: *“quando eu ganhei essa câmera, eu era adolescente, eu começava a fotografar as coisas em volta, mas também não me reconhecia como artista”*.

Ainda que a prática da fotografia se tornasse uma forma de olhar e registrar o mundo, o reconhecimento de si como artista não se fazia presente naquele momento. Em sua fala, ele também apontou para a percepção de seu pai acerca dessa inclinação, ainda que isso não tenha se traduzido em oportunidades concretas de formação artística: *[o pai] ele percebia isso, mas ele não me fornecia a possibilidade de ter alguma formação em arte” (Caravaggio)*. Esse relato mostrou uma tensão entre a sensibilidade percebida e as possibilidades efetivas de desenvolvimento dessa inclinação. A arte apresentou-se, então, como um movimento que se realizou mais no campo da experimentação pessoal do que no reconhecimento social ou institucional.

No relato de Tarsila, o desenho se mostrou como uma prática solitária, que ocupou grande parte do tempo na adolescência. Ao se referir a esse período, ela expôs: *“E a única coisa que eu conseguia fazer sozinha era desenhar” [...] “eu passava o tempo desenhando” (Tarsila)*. Nesse contexto, o desenho se conformou como um refúgio e, ao mesmo tempo, como um modo de habitar o próprio tempo, organizando a experiência subjetiva. A repetição desse gesto, passar horas desenhando, indicou uma relação intensa com a prática artística, ainda que vivida de modo íntimo e silencioso.

A experiência de Tarsila pode ser compreendida à luz das formulações de Vigotski (2014) sobre a imaginação na adolescência. Segundo o autor, nesse período de transição, já não basta ao adolescente o simples exercício espontâneo da

imaginação: o fazer “de qualquer modo” deixa de ser satisfatório. Surge, então, a necessidade de maior elaboração e domínio técnico, o que implica a busca por habilidades e competências mais sistematizadas para dar forma àquilo que se imagina (Vigotski, 2014, p.107). Nesse sentido, o envolvimento contínuo de Tarsila com o desenho pode ser lido como uma tentativa de sustentar e, ao mesmo tempo, qualificar essa experiência criativa, acompanhando as exigências internas próprias desse momento do desenvolvimento.

Na trajetória de Frida, por sua vez, observou-se a emergência de múltiplas linguagens artísticas que passaram a se desenvolver de forma paralela. O desenho se manifestou como uma prática inaugural, presente desde muito cedo, como ela mesma recorda ao dizer: *“eu comecei desenhando muito jovem”*. Já na adolescência, a música passou a ocupar um lugar significativo em sua trajetória: *“quando eu fiz dez anos de idade, eu comecei a tocar instrumento... a tocar guitarra, que era o que eu queria tocar, não baixo, que era o instrumento do meu pai”*.

Nesse momento, sua escolha pela guitarra, revelou não apenas um instrumento musical, mas também um movimento de diferenciação, uma tentativa de afirmar um caminho próprio dentro do campo familiar. Apesar dessa coexistência entre desenho e música, Frida não reconhecia, naquele momento, essas práticas como constitutivas de uma identidade artística: *“Se desenho era um hobby, música vai ser esse outro hobby, e aí eu fui desenvolvendo um simultâneo do outro, mas sem muito ímpeto de ser artista” (Frida)*. Esse modo de significar suas experiências evidenciou como o sentido atribuído às práticas não é dado de forma imediata, mas construído ao longo do tempo.

Nesse ponto, as reflexões de Maheirie (2002) ajudam a aprofundar a análise. Para a autora, a identidade não se instituiu como algo fixo ou previamente dado, mas como um processo em constante construção, atravessado por oposições, escolhas e negociações. É nesse movimento - aberto e inacabado - que o sujeito vai se inventando, produzindo sentidos para si e para suas práticas. A trajetória de Frida, marcada por experimentações e deslocamentos, ilustrou precisamente esse processo dinâmico de constituição, no qual a arte vai, pouco a pouco, deixando de ser apenas uma atividade paralela para se tornar um elemento significativo de sua história.

Destacou-se que, na transição entre infância e adolescência, a experiência criativa assumiu sentidos distintos. Na adolescência, observou-se uma mudança tanto na intensidade quanto na forma de significar essas vivências, embora o

reconhecimento de si como artista ainda permaneceu em suspenso – o que se relaciona ao próprio caráter transitório desse período, em que a identidade ainda está em processo de constituição.

Nesse cenário, práticas como desenhar, escrever, fotografar ou tocar instrumentos apareceram aparecem inseridas no cotidiano, muitas vezes nomeadas como hobbies ou atividades pessoais. No entanto, ao revisitarem essas experiências, os participantes revelaram que tais gestos criativos já funcionavam como formas sensíveis de elaboração sensível do mundo e de si mesmos. A adolescência, nesse sentido, caracterizou-se um tempo de experimentação e de aprofundamento da relação com a criação, mesmo que a identificação como artista ainda não se apresente de maneira plenamente consciente.

Figura 15 - Processo de pintura



Fonte: o próprio autor, 2025.

5.2. Constituição da identidade artística

Neste segundo eixo, *a constituição da identidade artística*, o olhar se deslocou para o momento em que essa sensibilidade passou a ser reconhecida e elaborada pelo próprio sujeito. A juventude e a transição para a vida adulta apareceram, nas narrativas, como um período decisivo para esse movimento de tomada de consciência. É nesse tempo da vida que muitos participantes passaram a olhar retrospectivamente para suas experiências criativas e começaram a integrá-las em uma história de si que admitia a arte como parte constitutiva de sua existência.

A questão norteadora deste subcapítulo - *Quando você percebeu que a arte já fazia parte da sua vida?* - mobilizou relatos que revelaram percursos diversos, marcados tanto por momentos de reconhecimento quanto por processos mais longos e complexos de elaboração subjetiva. O reconhecimento da arte não surgiu como uma descoberta repentina, mas como um movimento gradual de retomada daquilo que, de algum modo, sempre esteve presente.

No diálogo com Lygia, esse reconhecimento apareceu associado a um processo de abertura e expansão da própria experiência criativa. Ao refletir sobre sua trajetória, ela relatou que, durante um período de formação em Gestalt-terapia e, posteriormente, no contexto da pandemia, encontrou um tempo mais dedicado ao fazer artístico: *"... meu processo de fazer uma pós-graduação em Gestalt-terapia... aí depois veio a pandemia, e aí durante a pandemia foi a época em que eu mais pude, depois de um longo período pintar, criar, fazer..."*. Nesse período, Lygia revisitou uma memória significativa de sua avó, que valorizava a capacidade de aprender de forma autodidata. Essa ideia, inicialmente percebida como potência, também revelou seus limites: *"...eu aprendi da minha avó que dizia que ser autodidata era tipo um superpoder. Então eu achava o máximo ser autodidata, só que eu não percebia que nesse lugar e nessa ideia, eu estava me limitando a ficar somente com o que eu sabia"*.

Ao permitir-se aprender com outros artistas e frequentar espaços formais de estudo, Lygia descreveu a experiência como a abertura de novas possibilidades de encontro consigo mesma:

[...] quando eu finalmente me abri para ter aula, para ter uma professora, para depois ter outros professores, para ir a um lugar físico estudar arte, foram muitas janelas que abriram e atrás dessas janelas eu pude encontrar comigo de formas que eu não poderia imaginar (Participante Lygia, 2025).

Nesse caso, a concepção poética se revelou no reconhecimento de que o fazer artístico também envolve um movimento de expansão do olhar e de aprofundamento do próprio processo criativo.

Em outras narrativas, o reconhecimento da arte mostrou-se associado a momentos de crise e transformação existencial. No relato de Caravaggio, a relação com a criação se tornou mais evidente justamente em situações-limites de sua trajetória: *"E ser artista veio em dois pontos da minha vida em que as sensações eram demais e por serem demais, entraram num momento de autodestruição"*. Esse

distanciamento coincide com vivências de autodestruição, enquanto o retorno à arte, especialmente à fotografia, marca um ponto de inflexão, um movimento de reorganização de si e de retomada de sentido:

Eu me autodestruí e quase morri duas vezes em dois pontos fortes da minha vida e era quando exatamente eu estava longe daquilo que eu sentia. Eu larguei meu primeiro emprego, eu passei um ou dois anos, enfim, conseguindo compreender tudo aquilo e foi quando eu voltei a fotografar e essas fotos estão aí no mundo (Participante Caravaggio, 2025).

Ao narrar esse processo, Caravaggio expôs que a arte não surgiu apenas como expressão, mas como uma forma de mediação da própria experiência interna. Esse reconhecimento também se manifestou em um momento aparentemente simples, ao realizar uma pintura a óleo: *“E foi numa tarde que eu fiz uma maçã de pintura a óleo e eu falei, caramba, consegui fazer isso sem nada, sem nenhuma base, sem estudar nada foi só por aquilo que eu sentia”*. Ao perceber que conseguiu criar a partir do que sentia, sem formação técnica prévia, ele aciona uma série de memórias, falas da avó, fotografias da adolescência, escritos acumulados ao longo da vida, que revelam a continuidade, ainda que dispersa, de sua experiência criativa. A arte, nesse sentido, não apareceu como algo novo, mas como algo que sempre esteve presente, ainda que nem sempre nomeado ou reconhecido.

Esse movimento pode ser compreendido a partir das contribuições de Vigotski (2009), especialmente no que se refere à linguagem interior. Para o autor, trata-se de uma forma complexa de organização do pensamento, que não se reduz a uma fala silenciosa, mas constitui um processo dinâmico de transformação das vivências em expressão. Nesse sentido, a arte pode ser entendida como uma extensão desse processo: um espaço em que aquilo que é vivido internamente encontra formas de se organizar, ganhar sentido e se comunicar. No caso de Caravaggio, o retorno à criação pareceu operar justamente como essa mediação, permitindo que experiências intensas e, por vezes, desorganizadoras, encontrem uma via de elaboração e expressão no mundo.

Para Dali o reconhecimento de si como artista mostrou-se de forma mais tardia, como um processo de aceitação que se consolidou apenas na juventude adulta. O participante relatou que, embora desenhasse desde cedo, foi apenas por volta dos vinte anos que conseguiu afirmar essa identidade:

[...] eu gostava de desenhar os bichinhos, as coisas que passavam, só foi muito para frente que eu pude realmente olhar no espelho e falar, não, eu sou artista e eu faço arte e vivo da arte, acho que foi a partir dos 20 anos pude realmente me aceitar como artista (Participante Dali, 2025).

Nesse contexto, a concepção poética se articulou ao reconhecimento de si diante do próprio trabalho e da possibilidade concreta de viver da arte.

Para Malfatti, a trajetória artística se construiu por meio do trânsito entre diferentes linguagens. A dança foi sua experiência inicial, presente desde a infância: *“...desde os três aninhos que eu danço”*. Com o passar do tempo, novas experiências ampliaram seu campo de atuação, especialmente quando entrou em contato com o teatro e posteriormente com as artes visuais: *“cresci, me tornei adolescente, adulta e conheci o teatro e a partir do teatro, eu tive contato com as artes visuais”*. Seu primeiro contato mais direto com a pintura aconteceu em um contexto de trabalho, pintando o rosto de crianças em um parque: *“eu pintava o rostinho dessas crianças e aí foi meu primeiro contato com tinta, assim, de uma forma mais profissional”*. Essa experiência marcou o início de um percurso que culminou na possibilidade de viver como profissional de arte: *“Hoje eu vivo profissionalmente de arte”* (Malfatti).

Nem todas as histórias expressaram um reconhecimento consolidado. Em alguns casos, o processo permaneceu em construção. Tarsila, por exemplo, manifestou uma percepção ainda incerta sobre sua identidade artística:

Eu não sei exatamente como isso começou, mas eu acho que é uma coisa muito minha... eu acho que eu vou ter que ser o tio que é o artista da família, que eu vou ter que fundar essa tradição da família (Participante Tarsila, 2025).

Ao mesmo tempo, ela recordou que durante a faculdade começou a se posicionar mais no mundo: *“... eu comecei a falar na faculdade com 19 anos, eu não falava, eu ficava toda hora quieta”*. Mesmo com essa trajetória marcada pela criação, ela ainda afirmou: *“eu não sinto ainda que eu sou artista”* (Tarsila). Essa declaração mostrou que o reconhecimento da identidade artística nem sempre acompanha o fazer criativo, revelando tensões entre experiência, pertencimento e autoidentificação.

Em alguns casos, a percepção da arte apareceu de maneira mais difusa, como algo que sempre esteve presente. Abigail, ao ser questionada sobre quando percebeu a arte em sua vida, respondeu de forma breve, mas significativa: *“Eu acho que sempre fez, de certa forma”* (Abigail). Essa afirmação sugeriu uma relação contínua com a

arte, na qual o reconhecimento não se concentrou em um momento específico, mas se diluiu ao longo da própria trajetória.

Já na narração de Frida, a construção dessa identidade se apresentou como um percurso marcado por múltiplas experiências e transformações. Durante sua formação em música, ela descreveu ter ampliado seu interesse por outras linguagens artísticas: *“Durante o curso de música foi quando eu comecei a me apaixonar por arte... eu comecei a desenhar, comecei a ler muito mais sobre arte visual”*. Esse período também é marcado pela participação em coletivos e pela produção de quadrinhos, experiências que contribuíram para consolidar sua percepção de si como artista: *“2019 foi esse ano de desenvolvimento de artista... foi quando eu comecei a tipo, ok, agora eu estou formado, eu sou artista”*. Contudo, experiências difíceis vividas posteriormente impactaram esse percurso, revelando a fragilidade e a complexidade da relação entre memória, experiência e criação: *“sem memórias a gente não tem arte” (Frida)*.

Por fim, alguns depoimentos retomaram novamente o papel da família como um elemento que atravessou esse processo de reconhecimento. Djanira, por exemplo, mencionou que, ainda jovem, convivia com um tio que possuía um estúdio de serigrafia em casa: *“meu tio tinha um estúdio em casa que ele fazia serigrafia... incentivava muito a gente a pintar, a desenhar” (Djanira)*. Esse ambiente de incentivo e convivência com o fazer artístico contribuiu para sustentar sua relação com a criação ao longo do tempo.

De modo geral, a percepção da concepção poética não se configurou como um evento único, mas como um processo. Um movimento de elaboração subjetiva em que memórias da infância, experiências da adolescência, encontros formativos, crises pessoais e descobertas sensíveis vão se entrelaçando na construção de uma identidade artística. Nesse percurso, a arte deixou de ser apenas uma prática ou habilidade e passou a constituir-se como modo de existir e de se posicionar no mundo.

Ao articular os dois eixos analíticos, *a arte fomentada na família e a constituição da identidade poética*, foi possível compreender que o tornar-se artista não se configura como um acontecimento súbito, mas como um processo gradual. As histórias narradas demonstraram que experiências sensíveis vividas na infância, inicialmente percebidas como brincadeira ou passatempo, são posteriormente revisitadas e integradas à trajetória de vida, permitindo ao sujeito reconhecer na criação artística um modo singular de existir e de se posicionar no mundo.

O reconhecimento de si como artista, narrado pelos participantes, dialogou com a perspectiva de Vigotski (2014), segundo a qual, ainda que se apresente como individual, toda a criação está inevitavelmente implicada em uma dimensão social. Esse caráter se mostra, neste contexto, nas múltiplas dimensões que atravessaram as experiências dos sujeitos, como a família, os grupos e as instituições. De modo complementar, essa compreensão se articula com a proposição de Ostrower (2004) para quem o processo criativo está diretamente relacionado à construção da identidade do sujeito. As falas também indicam que esse reconhecimento não se deu de forma linear ou imediata, sendo marcado por dúvidas e negociações internas. Isso sugere que a constituição do sujeito artista não é um ponto de chegada, mas um processo em permanente construção, tensionando visões mais estáveis ou essencializadas da identidade artística.

6. DESENHO DE MEMÓRIA: A POÉTICA CRIATIVA NO MÉTODO IMERSIVO

Neste capítulo, dediquei-me à análise da *poética criativa no contexto do método imersivo*, eixo central da experiência investigativa. Nesse percurso, o desenho de memória não foi apenas uma técnica expressiva, mas um dispositivo de evocação, elaboração e reinscrição da própria história, constituindo-se como elemento estruturante do caminho metodológico ao longo da pesquisa. Ao convocar a memória por meio da arte, o sujeito não apenas recordava: ele criou, organizou e atribuiu novos sentidos às experiências que o constituíram.

A construção deste caminho revelou-se também como uma possibilidade artística em si mesma. A imersão operou como estratégia metodológica de produção de dados, mas também como um campo de experiência estética e narrativa, no qual lembrar tornou-se também um gesto criativo. A utilização do desenho de memória neste percurso permitiu que fragmentos de experiências fossem condensados em formas, traços, cores e composições. Nesse movimento, o sujeito revisitou sua própria trajetória e escreveu, no papel, novas maneiras de compreender a si mesmo. Operando não apenas como exercício técnico ou proposta pedagógica, o método abriu uma fresta para que os participantes se aproximassem de si mesmos, de suas histórias e de suas próprias formas de perceber o mundo.

Rosana expressou com delicadeza essa descoberta ao reconhecer que, mesmo partindo de memórias que lhe pareciam pequenas ou insuficientes, havia ali matéria viva para criação. Ao afirmar que havia criado *“com base nas minhas memórias, também era muito pouco, mas aí o senhor veio e mostrou que era desse pouco que podia surgir todo um rumo, um caminho bonito para essa trilha”*, sua fala revelou um aspecto importante do processo criativo: a percepção de que a criação nem sempre nasce da grandiosidade dos acontecimentos, mas da sensibilidade em reconhecer potência naquilo que, à primeira vista, parece simples ou cotidiano.

Essa percepção atravessou outras experiências narradas durante o processo. O participante Caravaggio descreveu o exercício como um retorno às próprias raízes, comparando-o à estrutura de uma árvore de sumaúma. Para ele, visitar as memórias significou visitar aquilo que sustenta sua própria história. Ao afirmar que o processo lhe permitiu *“revisitar as raízes como uma árvore de Sumaúma”* e ajustá-las para que se tornassem mais fortes, evocando a imagem de um movimento de fortalecimento

simbólico, no qual a memória deixou de ser apenas lembrança e passou a funcionar como território de reorganização da própria trajetória.

Ao transformar lembranças em desenhos, os participantes não apenas recuperaram fragmentos de suas trajetórias, mas produziram novas formas de narrar a própria vida. O traço, as cores e as composições tornaram-se modos de expressar experiências que, muitas vezes, não se traduzem facilmente em palavras.

Caravaggio relatou, por exemplo, que somente ao revisitar seus desenhos após as imersões conseguiu compreender um símbolo que havia aparecido anteriormente em sua produção: os olhos. Aquilo que inicialmente parecia apenas um elemento visual revelou-se, posteriormente, como representação de um olhar de julgamento, o olhar do outro, mas também o olhar que ele próprio direcionava a si mesmo. Um olhar atravessado pela sensação de que precisava corresponder a determinadas expectativas normativas. Foi nesse processo de retorno à imagem que ele afirmou ter conseguido reconhecer as simbologias que utilizava:

Eu só consegui entender o significado dos olhos, a partir do desenho de memória, que era justamente esse olhar de julgamento, seja do outro, seja de mim mesmo. O olhar de que eu precisava manter alguma linha normativa, sabe?... Foi nesse processo que eu consegui reconhecer todas as simbologias que eu utilizava (Participante Caravaggio, 2025).

Em sua reflexão, o aluno também destacou que não considerava esse um trabalho fácil, mas acreditava que aqueles que se dispusessem a atravessar um processo como esse poderiam encontrar novas possibilidades de existência. Para ele, tratava-se de uma chance de buscar outros caminhos, abrindo outras janelas de vida e novas portas.

Algo semelhante ocorreu na narrativa do participante Dali. Ao revisitar suas memórias, ele relatou que *“esse processo me fez pensar bastante em como eu vivo a minha vida, como interajo com as pessoas ao meu redor”*. Retornar às experiências da infância lhe permitiu compreender, com o olhar de adulto, acontecimentos que haviam sido vividos em outro tempo da vida. Essa mudança de perspectiva produziu um movimento de ressignificação. O participante também relatou que *“fez eu, sei lá, querer passar mais tempo com meus pais, passar mais tempo com meus amigos”* (Dali). O processo despertou esse desejo, como se o contato com as próprias memórias tivesse reativado uma percepção mais sensível sobre a importância dos vínculos afetivos.

Figura 16 - Desenho Memória da infância de Dali.



Fonte: Dali, 2025.

Outras narrativas também evidenciaram esse movimento de descoberta, em que a criação artística emergiu como extensão da própria subjetividade. Malfatti descreveu a experiência como um *“processo muito curioso” [...] de olhar para dentro e ver que existe possibilidade em criar a partir daquilo que é meu, a partir daquilo de como eu enxergo o mundo, as pessoas e até a mim mesma* (Malfatti).

Figura 17 - Pintura Desafios da Adolescência de Malfatti



Fonte: Malfatti, 2025.

Tarsila compartilhou que a recordação escolhida para seu desenho reunia elementos da infância e da adolescência. Eram lembranças atravessadas por certa tristeza, mas que ela não desejava representar de maneira melancólica. Ao refletir sobre isso, reconheceu que muitas vezes lida com experiências difíceis utilizando o humor, *“eu acho que foi interessante pensar, porque eu sou uma pessoa meio, não sei, porque talvez eu tenha que contar de uma coisa que é meio triste, eu acabo fazendo uma piada em cima disso”* (Tarsila). Esse modo de elaborar suas vivências também se refletiu em sua produção artística, revelando a singularidade de sua linguagem expressiva.

Abigail trouxe uma experiência que evidenciou a materialidade da memória. Após um dos encontros, ao chegar em casa, decidiu procurar um desenho antigo que havia feito. Ao reencontrá-lo, percebeu que a imagem retratava uma cena de despedida: uma pessoa à frente enquanto, atrás, um barco seguia seu percurso, *“uma despedida naquele momento”* (Abigail). O reencontro com esse desenho funcionou como uma espécie de portal entre tempos distintos de sua própria história, mostrando como certas imagens permanecem guardadas e podem, em algum momento, voltar a falar.

Figura 18 - Projeção do futuro de Abigail



Fonte: o próprio autor, 2025.

Ao longo dessas experiências, observei que o método imersivo de processo criativo passou a adquirir, para os participantes, um significado que ultrapassava o campo estritamente pedagógico ou artístico. Ainda que não se configurasse como intervenção psicológica, as experiências relatadas indicaram que o fazer artístico possibilitou a elaboração de vivências e afetos, aproximando-se da compreensão de Vigotski (1999) de que a arte opera como uma forma de reorganização emocional da experiência. Contudo, é importante destacar que, embora a criação artística possa mobilizar processos subjetivos profundos, o contexto desta pesquisa não se configurou como espaço terapêutico, mas formativo. Dessa forma, os efeitos observados devem ser compreendidos como desdobramentos da experiência estética, e não como intervenção clínica.

Essa dimensão dialoga com a própria potência da arte, frequentemente mobilizada em contextos terapêuticos justamente por sua capacidade de favorecer a expressão de afetos, a elaboração de experiências e a construção de novas formas de compreensão da própria trajetória, alcançando dimensões profundas da subjetividade humana.

A dimensão terapêutica foi observada em diversas falas ao longo do caminho, como por exemplo nas falas de Frida, Abigail e Djanira.

Figura 19 - Pintura Desafios da adolescência de Frida



Fonte: Frida, 2025.

Frida descreveu o método como uma possibilidade que reunia, ao mesmo tempo, dimensão artística e dimensão terapêutica, *“uma possibilidade de encontrar outras formas de expressão” (Frida)*. Ela também descreveu que *“a memória é essa tatuagem da vida”*, expressão que sintetiza de maneira sensível a ideia de que as experiências deixam marcas profundas na constituição de cada sujeito. Abigail também relatou que o processo a levou a olhar mais para dentro de si, lembrando de acontecimentos que estavam esquecidos. Esse exercício de rememoração permitiu compreender melhor situações já vividas, trazendo à consciência aspectos de sua história que antes permaneciam difusos.

Djanira expressou essa experiência de forma ainda mais direta ao afirmar que o processo a ajudou a *“curar as dores que eu não sabia que eu tinha” (Djanira)*. Nesse caso, o método foi mediador de um encontro consigo mesma, permitindo acessar dimensões emocionais que permaneciam silenciosas.

À medida que as imersões avançavam, comecei a perceber outro movimento importante emergindo nas narrativas dos participantes: o reconhecimento de si como artistas. Esse reconhecimento não apareceu de forma imediata. Em muitos casos, ele foi sendo construído gradualmente, à medida que os participantes se aproximavam de suas próprias histórias e produções.

O participante Caravaggio relatou que o processo o ajudou a *“me reconhecer não só como artista, mas também como pessoa” (Caravaggio)*, indicando que essas duas dimensões se entrelaçavam em sua experiência. Dali também descreveu esse movimento de descoberta ao afirmar que, ao longo das imersões, passou a se reconhecer como artista. Poder afirmar hoje que produz arte tornou-se, para ele, algo de grande valor: *“E estar me conhecendo também como pessoa, podendo hoje falar que eu sou uma artista. Que eu produzo arte eu acho que não tem, não tem preço” (Dali)*.

Malfatti descreveu esse reconhecimento como um processo de construção do seu *“eu artista”*, no qual passou a sentir *“pertencimento”*. Em sua fala, destacou a possibilidade de afirmar com convicção que faz arte, que é artista e que tem algo a dizer, *“eu quero poder falar sobre as coisas que eu penso, as coisas que eu sinto, que eu posso comunicar através de um desenho, através de uma pintura” (Malfatti)*.

Tarsila, por sua vez, contou que inicialmente se sentiu relutante em relação ao processo, afirmando que *“foi uma forma de experimentar uma coisa que eu não faria sozinha”*. Demorou para escolher qual memória iria retratar e levou tempo até

conseguir iniciar o desenho. Ainda assim, ao final, relatou ter se sentido feliz com o resultado e satisfeita com o trabalho que produziu: “*eu fiquei feliz no final de ter feito isso*” [...] *eu gostei do trabalho que eu fiz*” (Tarsila).

Frida sintetizou esse movimento ao afirmar, “*eu quero que a minha arte seja eu, seja eu de várias formas, eu preciso dela, eu precisava explorar essa memória*” (Frida). Para ela, explorar a memória tornou-se uma necessidade, um caminho para que sua arte pudesse expressar aquilo que a constitui.

Este capítulo evidenciou como o método imersivo de processo criativo, utilizando em seu percurso o desenho de memória como potência em artes visuais, contribuiu para o reconhecimento do sujeito artista em sua integralidade. A prática artística mediada pela pesquisa favoreceu a articulação entre história familiar, trajetória criativa e concepção poética, consolidando a percepção de si não apenas como produtor de artes, mas como sujeito cuja existência é atravessada por uma dimensão estética. A poética criativa emergiu não apenas como objeto de análise, mas como processo vivo de constituição subjetiva.

Aproximando-se da compreensão de Ostrower (1987) de que a criação se dá como um processo estruturado de relações e escolhas. Por um lado, o percurso metodológico ofereceu sustentação ao processo criativo e por outro, ele também delimitou possibilidades, orientando caminhos e modos de produzir. Assim, a experiência vivida pelos participantes permitiu tensionar a ideia de liberdade criativa, indicando que a criação se constitui em um equilíbrio entre abertura e direcionamento.

7. EXPOSIÇÃO: A MEMÓRIA É ESSA TATUAGEM DA VIDA

“A memória é essa tatuagem da vida”, frase verbalizada pela aluna Frida, tornou-se o título da exposição que marcou o encerramento da pesquisa e que também nomeia o presente capítulo. A expressão nos convida a refletir sobre as marcas que compõem cada trajetória, inscrições simbólicas que carregam desafios, perdas, afetos e conquistas, e que permanecem presentes na constituição de quem somos. Com o objetivo de expor, apresentar e avaliar os desenhos e pinturas desenvolvidos ao longo das três etapas imersivas da pesquisa, foi planejada uma aula aberta. A proposta previa a participação de convidados dos próprios alunos, que puderam prestigiar a apresentação e a explanação das obras realizadas durante o percurso criativo.

Figura 20 - Organização do ambiente da Exposição



Fonte: o próprio autor, 2025.

O espaço expositivo foi organizado de modo a favorecer a circulação e a contemplação das obras, dispostas em cavaletes no centro do salão, enquanto alunos e convidados se acomodavam em semicírculo ao redor das produções, criando um espaço de escuta e diálogo durante as apresentações. Ao final, um lanche preparado coletivamente marcou o encerramento do encontro, prolongando o momento de convivência e celebração do percurso realizado.

Enquanto os alunos e convidados chegavam eram entoadas canções que fizeram parte das imersões. Para iniciar a aula e apresentações dos alunos foi declamado o texto poético, “Memória e identidade” de autoria própria. A declamação

do poema funcionou como gesto de abertura simbólica da exposição, evocando a memória e a trajetória do artista, elementos centrais também no percurso vivido pelos participantes da pesquisa.

Nos rios profundos do meu ser
 afloram lembranças de um tempo antigo:
 um menino que brincava de pira às margens do rio Caapiranga,
 nos girais, ao lado de sua mãe,
 equilibrava-se na popa da canoa, lançando o anzol,
 ia ao sítio colher frutas maduras,
 acordava cedo, na alvorada da vida, a caminho do roçado.
 Esse menino viu o destino mudar
 na curva silenciosa do barco, contornando a ilha,
 um olhar desenhado de despedida do lugar ficou na memória.
 Às margens do rio Miriti, sob intensa chuva,
 carregava a rede, poucos objetos e toda sua história.
 Em Manacá, aprendeu com o pai, o ofício da marcenaria;
 foi menino traquino e inventivo, tecendo amizades.
 Foi nesse lugar, chamado Liberdade,
 que encontrou a felicidade nas artes:
 na dança, no desenho, na pintura, na música, na poesia
 no entalhe, na escultura...
 Chiquinho D'almeida

7.1. A exposição como culminância da pesquisa

A exposição constituiu o momento de convergência de todo o percurso investigativo. Ao longo da pesquisa, os participantes foram convidados a revisitar memórias, produzir narrativas escritas, elaborar esboços e, por fim, transformá-los em obras pictóricas. As obras apresentadas resultam da pesquisa desenvolvida com os alunos do curso de Técnicas e Processos em Artes Visuais do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro.

A exposição reuniu essas produções, tornando visível um processo que, até então, havia se desenvolvido de forma gradual e íntima. Mais do que uma apresentação final, a exposição foi um espaço de encontro entre trajetórias de vida,

experiências sensíveis e gestos criativos compartilhados pelo grupo ao longo das imersões.

As obras apresentadas revelaram diferentes modos de acessar a subjetividade, algumas evocavam paisagens da infância, outras traziam lembranças familiares ou momentos significativos da trajetória pessoal. Ao transformar essas lembranças em arte, os participantes não apenas representaram acontecimentos vividos, mas também se colocaram diante de suas próprias histórias, agora expostas ao mundo.

A exposição, ao tornar públicas as produções, amplia o processo criativo para além do âmbito individual, aproximando-se da dimensão social da arte discutida por Vigotski (1999). No entanto, esse movimento também implicou um deslocamento do sujeito, que passou a se confrontar com o olhar do outro. Nesse sentido, expor-se não significa apenas compartilhar uma obra, mas colocar em circulação aspectos da própria experiência, evidenciando a tensão entre criação, reconhecimento e julgamento.

A pintura mostrou-se como um gesto de retorno e reconhecimento. Como afirmou Rosana ao refletir sobre sua experiência:

A pintura de memória significa isso de se recriar, de se reinventar e não é só sobre descobrir a si mesma é sobre voltar no passado, andar pra trás e rever tudo isso que compõem o que você é, pra no fim você descobrir realmente as pequenas pecinhas que te multam pra ser a pessoa que você quer ser (Participante Rosana, 2025).

Figura 21 - Pintura Memória da infância (aguada de acrílica) de Rosana



Fonte: Rosana, 2025.

Essa fala mostrou como a criação artística foi um movimento de aproximação com experiências que constituem a história de cada participante. Ao final do processo, pintar, não se tratava apenas de reproduzir uma cena do passado, mas de reencontrar aspectos da própria trajetória, reconhecendo neles elementos formadores da identidade.

Um aspecto recorrente nas produções é o esforço de expressar quem se é ou quem se sente ser. A fala de Frida tornou isso particularmente significativa ao inverter a lógica entre personagem e identidade: *“Eu não sou uma pessoa que se veste de palhaça, eu sou uma palhaça que se veste de pessoa então, eu neste quarto na verdade eu não estou tirando a minha fantasia eu estou sem a minha fantasia” (Frida).*

Figura 22 - Pintura Narrativas do futuro de Frida



Fonte: Frida, 2025.

Nessa obra, observei um deslocamento importante, no qual a arte deixou de ser apenas representação para se tornar um espaço de elaboração da autoimagem. A palhaça, mais do que uma fantasia, emergiu como uma dimensão da construção da sua subjetividade, revelando a coexistência de diferentes modos de ser que nem sempre encontram lugar no cotidiano. A experiência de Frida me fez recorrer a compreensão de Salles (1998) sobre o processo criativo como um campo em

movimento, marcado por experimentações, ajustes e pela convivência de múltiplas possibilidades. Criar, nesse sentido, implica sustentar formas provisórias, testar caminhos e habitar diferentes versões de si e da obra. Assim, a produção artística se configurou como um espaço onde identidades podem ser ensaiadas, deslocadas e reinventadas, evidenciando que o gesto criador não apenas expressa o sujeito, mas também participa ativamente de sua construção.

Tarsila também realizou esse movimento, de forma lúdica e simbólica, ao se representar como uma boneca em um cenário que reúne elementos ligados à arte e ao design, sua profissão: *“Eu fiz como se fosse uma bonequinha dentro de uma casa de bonecas e coloquei itens artísticos e um computadorzinho, porque, para mim, seria o que representaria a questão mais design”* (Tarsila). A criação utilizou uma metáfora visual para representar identidade e interesses pessoais.

Figura 23 - Pintura Narrativas do futuro de Tarsila



Fonte: Tarsila, 2025.

Ambas as obras indicam que a criação artística funcionou como dispositivo de autoexpressão e reconhecimento de aspectos da identidade pessoal e profissional.

Outro ponto de convergência é a presença do afeto como elemento parte da inspiração. Djanira descreveu a aura que sai da família: *“como se o nosso amor saísse da gente e as pessoas pudessem ver”*.

Figura 24 - Pintura Narrativas do futuro de Djanira



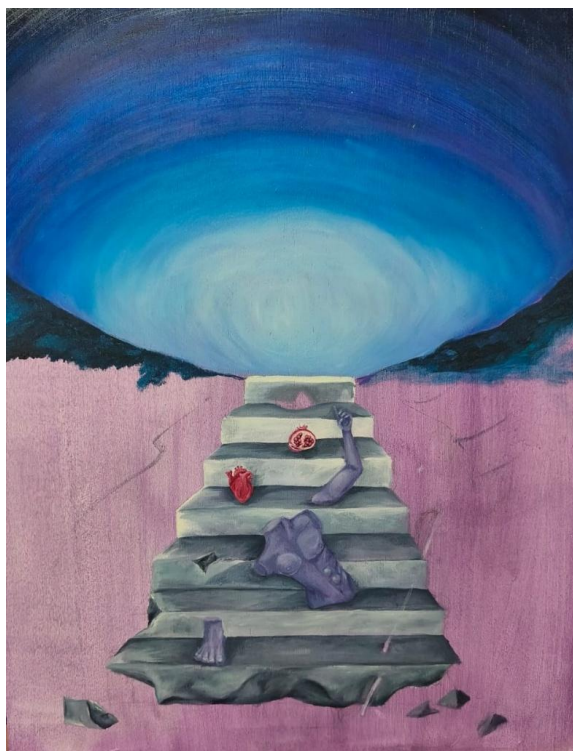
Fonte: Djanira, 2025.

Nessa obra o afeto se mostrou ao mesmo tempo, como sentimento interno e como energia que se irradia e conecta as pessoas. As obras não se restringem à dimensão estética, mas carregam afetos, desejos e inquietações pessoais.

Também é marcante, nas criações, que elas não se limitaram a reproduzir a realidade tal como ela é, mas optaram por transformá-la ou projetá-la. Djanira afirmou: *“eu alterei a minha casa, não é assim, eu alterei como se fosse no futuro como eu gostaria que fosse a minha casa”* (Djanira). Sua obra não é uma memória literal, mas uma reelaboração simbólica da realidade, na qual a casa foi transformada em um espaço idealizado e carregado de afetividade, de um futuro desejado.

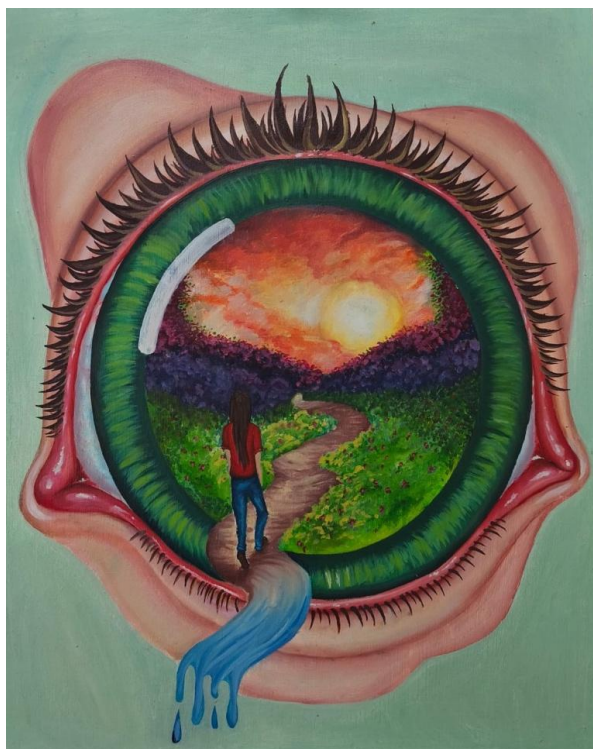
Dali expressou esse movimento de maneira evidente: *“Gostei de representar realmente essa desfragmentação do ser como doutor físico, pensar nas possibilidades do futuro”* (Dali). Sua narrativa sugeriu um processo de fragmentação e esforço para alcançar novos objetivos, indicando uma reflexão sobre os desafios do percurso pessoal.

Figura 25 - Pintura Narrativas do futuro de Dali



Fonte: Dali, 2025.

Figura 26 - Pintura Narrativas do futuro de Abigail



Fonte: Abigail, 2025.

Abigail demonstrou o desejo de encontrar um caminho: *“Tenho essa vontade de olhar e finalmente ver um caminho, ver um futuro, ter essa perspectiva, saber algo que realmente eu queira fazer, que eu goste”* (Abigail). A fala de Abigail demonstrou uma busca existencial, marcada por expectativas e desejos relacionados ao futuro.

Essas falas indicaram que o processo artístico não se limitou à revisitação de experiências passadas, mas abriu espaço para a imaginação de novas possibilidades de existência. Mesmo quando ancoradas em vivências já experimentadas, as obras apontaram para aquilo que ainda está em construção. Em conjunto, as narrativas, revelaram que o fazer criativo operou como um espaço de reflexão sobre si, expressões de afetos e elaboração simbólica, ao mesmo tempo em que permitiu futuros possíveis.

A exposição, portanto, ultrapassou a apresentação de obras finalizadas. Ela tornou visível um percurso, materializando processos de criação atravessados por histórias singulares. Cada pintura exposta carregou, assim, marcas de um caminho reflexivo e sensível, sinalizando a passagem de uma experiência vivida coletivamente no contexto da pesquisa para um momento de compartilhamento público dessas construções.

Essa dinâmica expressou que a atividade criadora se alimentou das experiências vividas, permitindo ao sujeito ultrapassar o presente e transformar simbolicamente a realidade (Vigotski, 2014). Criar, nesse sentido, é também projetar-se. Em diálogo com essa perspectiva, Ostrower (1987) ressaltou que a criatividade se constitui no interior de um contexto cultural, sendo atravessada por valores, sentidos e condições de vida. Assim, ao criarem, os participantes não apenas expressam suas trajetórias, mas também produziram novas formas de existir, revelando que imaginar o futuro é, simultaneamente, um modo de ressignificar o presente.

Figura 27 - Exposição “A memória é essa tatuagem da vida”



Fonte: o próprio autor, 2025.

7.2. O método imersivo visto pelos participantes

Ao refletirem sobre o percurso vivido durante a pesquisa, os participantes destacaram o papel fundamental do método imersivo na construção das obras e na elaboração das memórias que deram origem a elas. O percurso proposto, envolvendo escrita, diálogo, elaboração de esboços e produção pictórica, funcionou como um caminho que gradualmente abriu espaço para a emergência das memórias. Bem como expressou Frida: *“Pela produção do texto, pelo diálogo, nosso caso em específico, as nossas trocas em turma, em sala de aula, sobre a memória”*.

Tarsila acrescentou que: *“Se fosse só pedir um desenho de memória, eu não chegaria em lugar nenhum.”* Essa afirmação evidenciou que a criação não se deu de forma imediata ou espontânea. O método atuou como um dispositivo que organizou o processo criativo, permitindo que as lembranças fossem sendo acessadas, elaboradas e transformadas em imagens. Além de favorecer o surgimento das memórias, o percurso metodológico também estimulou diálogos que ampliaram o campo das recordações.

Em alguns casos, os participantes buscaram conversar com familiares para reconstruir histórias ou esclarecer detalhes de experiências vividas. Abigail relatou que, ao conversar com a mãe e a avó durante o processo, foi possível recordar acontecimentos que haviam sido esquecidos ao longo do tempo. Esse movimento de

retomada de histórias demonstrou que o processo de criação ultrapassou a dimensão individual, envolvendo também a memória compartilhada no interior das famílias. Nesse sentido, o método imersivo não apenas facilitou a produção das obras, mas também promoveu encontros com outras histórias que, muitas vezes, permaneciam dispersas ou pouco narradas.

Outro aspecto destacado pelos participantes referiu-se ao modo como o processo criativo foi sendo organizado ao longo das etapas propostas. A elaboração de esboços, a escrita de memórias e as conversas realizadas durante as imersões permitiram que cada participante encontrasse caminhos para desenvolver sua própria obra. O processo, portanto, não se limitou à produção de uma pintura final, mas constituiu um percurso, como expressou Abigail: *“Ter uma forma para chegar naquele resultado, fez com que a gente conseguisse organizar melhor a nossa cabeça para, de fato, conseguir entregar alguma coisa. E foi muito legal”*.

As trocas realizadas ao longo das imersões também contribuíram para fortalecer a dimensão coletiva da experiência. Ao compartilhar memórias e discutir seus processos criativos, os participantes puderam reconhecer semelhanças, diferenças e ressonâncias entre suas histórias. Ao final do percurso da pesquisa, as narrativas e obras produzidas pelos participantes revelaram a potência da arte como meio de elaboração das experiências vividas. As pinturas e desenhos apresentados na exposição não apenas representaram lembranças, mas tornaram visíveis marcas que atravessam a história de cada sujeito.

Em alguns casos, a criação artística possibilitou registrar experiências que permaneciam apenas na memória familiar. Tarsila, ao comentar sobre sua obra, destacou que a pintura permitiu registrar uma lembrança que até então existia apenas nas histórias contadas dentro de sua família. A arte tornou-se, assim, uma forma de preservar e compartilhar experiências que compõem suas histórias de vida.

As obras reunidas na exposição revelaram que as lembranças que atravessam a vida não desaparecem com o tempo. Elas permanecem, de diferentes maneiras, inscritas na história de cada sujeito, como marcas que continuam a compor quem somos. As memórias que atravessaram a pesquisa permanecem como marcas. Tal qual sugeriu Frida, *“tatuagens da vida”*.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nossa capacidade criativa é como um rio:
às vezes, flui com leveza e tranquilidade;
outras vezes, se agita em caos,
produzindo banzeiros que nos chacoalham e
nos fazem ir mais devagar,
mas, ainda assim, seguimos em frente
(D'almeida, 2025).*

É sob essa imagem que se retorna ao percurso desta pesquisa, reconhecendo que ele também se fez como travessia: ora serena, ora atravessada por intensidades, dúvidas e deslocamentos. Ao longo desse caminho, elaborou-se não apenas o desenvolvimento de um método, mas o desvelar de experiências, memórias e processos criativos que, assim como o rio, não seguem em linha reta, mas se constituem em movimento. Retomo, neste momento, o percurso vivido na tentativa de reunir sentidos, compreender os atravessamentos e reconhecer aquilo que emergiu como potência ao longo desta investigação.

Nesse retorno, volta-se aos objetivos que orientaram este estudo, buscando compreender de que modo o desenvolvimento de um método imersivo, ancorado na técnica do desenho de memória, pôde contribuir para a potencialização do processo criativo no ensino das artes visuais. Ao longo da pesquisa, investigou-se como esse dispositivo metodológico favorece a emergência de ideias autorais, desenvolvendo e aplicando oficinas imersivas com os alunos participantes e analisando suas implicações na produção artística, considerando as narrativas, as vivências e as transformações observadas nas obras ao longo do percurso.

Ao final deste caminho, compreende-se que o desenho de memória, articulado ao método imersivo, abriu um campo de possibilidades que ultrapassa a dimensão técnica do fazer artístico. Mais do que a produção de obras, evidenciou-se a construção de um espaço em que os participantes puderam se aproximar de suas próprias histórias, reconhecer aspectos de si e projetar novos sentidos para suas experiências. Nesse movimento, a criação deixou de ser apenas resultado e passou a se organizar como caminho, favorecendo não apenas a expressão artística, mas também modos de compreender e habitar a própria trajetória.

A memória, nesse contexto, revelou-se não como um simples retorno ao passado, mas como matéria viva de criação. Ao revisitar suas experiências, os

participantes não apenas recordaram acontecimentos, mas reorganizaram fragmentos de suas trajetórias, atribuindo novos sentidos ao vivido. Lembrar, nesse processo, implicou também criar, deslocar e reinventar aquilo que se foi.

O método imersivo mostrou-se fundamental ao sustentar esse percurso, favorecendo tanto o acesso às memórias quanto a organização do pensamento criativo. Mais do que uma sequência de atividades, constituiu-se como um caminho sensível de elaboração, no qual escrita, diálogo e produção artística se articularam, permitindo que ideias inicialmente dispersas ganhassem forma e materialidade.

A criação artística, por sua vez, caracterizou-se como um espaço de reconhecimento de si. Ao longo das imersões, os participantes puderam expressar afetos, elaborar experiências e projetar possibilidades de existência, indicando que o sujeito artista não se constitui apenas na produção de obras, mas na relação que estabelece com sua própria história, com a memória e com a imaginação.

A exposição, ao final desse percurso, consolidou-se como momento de síntese e partilha, tornando visíveis os processos de criação e as narrativas construídas ao longo das imersões. As obras apresentadas materializaram não apenas resultados estéticos, mas trajetórias, afetos e experiências que, ao serem compartilhadas, ampliaram o sentido da criação para além do âmbito individual, inscrevendo essas produções em um espaço coletivo de reconhecimento e troca.

A partir desse percurso, considera-se que esta pesquisa contribuiu para ampliar a compreensão do ensino das artes visuais como um espaço que pode ir além da aprendizagem técnica, ao evidenciar a potência da memória como elemento estruturante do processo criativo. Ao desenvolver e experimentar um método imersivo ancorado no desenho de memória, este estudo aponta caminhos possíveis para práticas pedagógicas que valorizem as experiências vividas, as narrativas pessoais e a construção de sentidos no fazer artístico. Nesse contexto, contribui também para o debate sobre a constituição do sujeito artista, indicando que esse processo se constrói na relação entre história, sensibilidade e criação.

Como todo percurso investigativo, esta pesquisa se inscreve em um contexto específico, desenvolvido com um grupo delimitado de alunos do curso de Técnicas e Processos em Artes Visuais do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, ao longo de um tempo determinado e em condições próprias do espaço formativo em que se realizou. Esses aspectos configuram limites importantes, uma vez que os achados não pretendem ser generalizáveis, mas compreendidos a partir da singularidade das

experiências vividas pelos atores da pesquisa. Ainda assim, tais delimitações se apresentam como pontos de partida para novas investigações, abrindo possibilidades para que o método imersivo seja explorado em outros contextos, com diferentes públicos e linguagens artísticas.

É importante ressaltar que por se tratar de uma pesquisa no campo da memória, os acessos a essas experiências suscitarão desconfortos, mobilizando demandas de ordem psicológica. Tal aspecto configurou-se como um entrave já nos momentos iniciais da aplicação do método, na medida em que exigiu maior sensibilidade, escuta atenta e cuidado ético na condução da proposta. Nesse sentido, recomenda-se que professores que venham a aplicar o método estejam atentos a tais implicações, adotando uma postura sensível, ética e acolhedora, com abertura para o diálogo e respeito aos limites dos participantes. Faz-se necessário, ainda, considerar o ritmo individual de cada sujeito, bem como criar um ambiente seguro que possibilite a expressão sem constrangimentos, garantindo que o processo formativo ocorra de maneira responsável e humanizada.

Ao chegar ao fim deste percurso, compreende-se que a criação artística, assim como o rio que a inspira, não se fixa, não se encerra, não se repete, segue em movimento, contornando margens, atravessando intensidades e abrindo novos caminhos. As experiências vividas ao longo desta pesquisa evidenciam que aquilo que nos constitui não se perde, mas permanece inscrito, de diferentes formas, na memória e no corpo de quem cria. Quando revisitadas, essas marcas não retornam intactas: transformam-se, ganham novas camadas de sentido e se atualizam no gesto criativo. Nesse movimento, a arte revelou-se como espaço de inscrição da vida, onde memória e imaginação se entrelaçam na produção de si. Assim, retomo a expressão que atravessa este trabalho para afirmar que a memória é, de fato, essa tatuagem da vida, não como algo fixo e imutável, mas como marca viva, que pulsa, se ressignifica e continua a produzir sentidos ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Sabrina Soares. **Memória e criação artística: a imagem fotográfica como indutora de processos pedagógicos cênicos no espaço escolar** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2023. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes). 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/b156f06e-bc67-457c-9ac4-e33fd5659ca1/content>. Acesso em: 02 set. 2025.

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

AMARAL, Cláudio Silveira. John Ruskin e o desenho no Brasil. In: _____. **John Ruskin e o ensino do desenho no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 75-136.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Ensino do desenho e da arte no Brasil. **Revista Nava**, v. 7, n. 1-2, p. 28-51, 2018. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2525-7757.2019.v4.32059>. Acesso em: 05 set. 2025.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CLARKE, Victoria; BRAUN, Virginia. **Teaching thematic analysis: overcoming challenges and developing strategies for effective learning**. *The Psychologist*, v. 26, n. 2, p. 120-123, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269928387_Teaching_thematic_analysis_Overcoming_challenges_and_developing_strategies_for_effective_learning Acesso em: 15 jan. 2026.

COUTINHO, Rejane. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In: O que é o Programa Cultura é Currículo. Apresentação no encontro **Expedições Culturais: Olhares e Descobertas**. São Paulo: SEE/CENP/FDE, set. 2003.

DORES, Fabíola Gaspar das. A memória como método de pesquisa. **Caderno de Campo**, Araraquara, SP: Univ. Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, v. 1, n. 1, p. 111-124, 1997-1998. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10143/6642>. Acesso em: 01 set. 2025.

DÓRIA, R. P. Entre a arte e a ciência: o ensino do desenho no Brasil do século XIX. In: MARTINS, R. A.; MARTINS, L. A. C. P.; SILVA, C. C.; FERREIRA, J. M. H. (eds.). **Filosofia e história da ciência no Cone Sul: 3o Encontro**. Campinas: AFHIC, 2004, pp. 378-385.

GARCIA, Arthur. **Materiais e técnicas de desenho: conceitos básicos**. 1ª ed. São Paulo: Criativo, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER Martin W. Entrevista Narrativa. In: Martin W. Bauer, George Gaskell (Eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Tradução de: Qualitative Researching with Text, Image and Sound: a Practcal Handbook.

MACHADO, Regina. Abordagem Triangular. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 04 set. 2025.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**. v. 7, n. 13, p. 31-44, jan/jun. 2002. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>. Acesso em: 04 set. 2025.

OSTROWER, Fayga. **Acosos e criação artística**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campos, 2004.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 14^a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1998

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa**. 2^a ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole [et al.]. (Orgs.). Tradução: José C. Neto, Luis S.M.Barreto. Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.