



CONEXÕES ARTÍSTICAS

EXPERIÊNCIAS JUNTO A
ALUNOS-ARTISTAS
COM ALTAS
HABILIDADES
EM TEMPOS DE
PANDEMIA

LUCIANY OLIVEIRA OSÓRIO BORGES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

LUCIANY OLIVEIRA OSÓRIO BORGES

CONEXÕES ARTÍSTICAS

Experiências junto a alunos-artistas com altas habilidades em tempos de pandemia

Figura 1 - Osório, Luciany. Das memórias que inventei,
2022. Técnica mista. (capa e folha de rosto)

Brasília - DF
2022



LUCIANY OLIVEIRA OSÓRIO BORGES

CONEXÕES ARTÍSTICAS

Experiências junto a alunos-artistas com altas habilidades em tempos de pandemia

Texto para Defesa de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Linha de pesquisa: Educação em Artes Visuais.

Orientadora: Professora Dr^a. Maria Del Rosario Tatiana Fernández Méndez

Brasília

2022

LUCIANY OLIVEIRA OSÓRIO BORGES

CONEXÕES ARTÍSTICAS

Experiências junto a alunos-artistas com altas habilidades em tempos de pandemia

Banca examinadora da Defesa de Mestrado

Professora Dr^a. Maria Del Rosario Tatiana Fernández Méndez

Presidente da Banca e Orientadora

Departamento de Artes Visuais – PPGAV/UnB

Professora Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis – Examinadora Externa

Faculdade de Educação – PPGE/UEG

Professora Dr^a. Luisa Günther Rosa – Examinadora Interna

Departamento de Artes Visuais – PPGAV/UnB

Professora Dr^a. Rosana Andrea Costa de Castro – Suplente Interna

Departamento de Artes Visuais – PPGAV/UnB

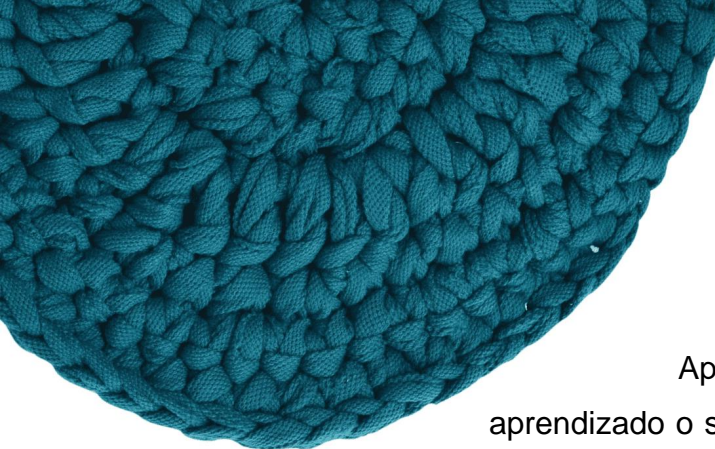


Figura 2 -Trançado de tiras de malha. Fotografia digital. Acervo da autora

AGRADECIMENTOS

Após uma longa jornada de buscas, descobertas e aprendizado o sentimento que fica é a certeza que sempre estive rodeada de muito amor e é em nome desse amor que agradeço imensamente os esforços do meu companheiro Alexandre para me manter firme em meu propósito, por acreditar em mim e me rodear de cuidados e compreensão diante das ausências e exaustão. Ao Marcel, meu filho amado, que tanto me incentiva a ser e fazer melhor a cada dia; prometo recompensá-lo pelos momentos que deixamos de desfrutar juntos. Aos meus pais, Teresinha e Wanderloo reafirmo a vontade que carrego desde tenra idade de se fazerem orgulhosos da filha que criaram. As minhas irmãs Fabiany e Vitória deixo minha gratidão por compartilharem comigo as dores e alegrias dessa existência e por todo apoio nessa caminhada. A minha avó Mariana, agradeço por enlaçar-me sempre em seus braços e por me permitir criar e imaginar junto a suas linhas de costura despertando minha paixão pelo mundo das cores e das formas.

Ao amigo Rodrigo agradeço a escuta afetiva e as palavras de encorajamento. Ao amigo e anjo da guarda Leandro, que me manteve focada com seus conselhos e auxílios diversos com a pesquisa, obrigada por tamanha generosidade. Agradeço a amiga Ana Beatriz as palavras diárias de otimismo e o auxílio em diversas questões técnicas. A todos os professores e colegas do mestrado e doutorado fica a alegria dos momentos de troca e aprendizado compartilhados.

A querida e brilhante professora Tatiana Fernández, que tive a imensa sorte de tê-la como orientadora nessa aventura; deixo a minha mais profunda gratidão, admiração, carinho e o desejo de podermos trabalhar novamente em outras ocasiões. Obrigada por me ajudar a desatar os nós da pesquisa e principalmente aqueles que existiam em mim e que eu sequer notava.

Aos artistas que acreditaram no PECA e o tornaram uma realidade, saibam que vocês foram instrumentos de transformação em minha vida. Para os meus caros alunos-artistas, gratidão por me ensinarem a sonhar, a olhar o mundo com mais amor e por confiarem e embarcarem nas minhas ideias.

Por fim, dedico esta pesquisa a minha irmã Roberta (Betinha) que viverá para sempre em cada alegria e conquista da minha vida.

RESUMO


Esta pesquisa se propõe a investigar como as experiências estéticas fomentadas, dentro do Projeto de Ensino Conexão Artística (PECA), contribuíram para a potencialização do olhar crítico e para a estimulação da prática artística entre os alunos-artistas atendidos na Sala de Recursos de Altas Habilidades e Superdotação (SRAH/SD) de Brazlândia no Distrito Federal (DF) no período da pandemia do Covid-19, através da análise das produções imagéticas dos estudantes e do diálogo destes com as mesmas. As produções artísticas desses jovens configuram-se como desdobramentos das interações virtuais com artistas e suas obras em um contexto de isolamento social, onde o projeto foi usado como ponte para aproximar artistas de várias partes do país e do exterior e estudantes da rede pública de ensino do DF. Para tanto, a pesquisa se inclina ao diálogo com Paulo Freire (2019; 2020) e Bell Hooks (2017; 2020) na análise do projeto como prática libertadora e promotora da criticidade, com autores como Joseph Renzulli (2004; 2014), Howard Gardner (1995); Ângela Virgolim (2005), Eunice Alencar e Denise Fleith (2001; 2009) que discutem o conceito de altas habilidades/superdotação e com estudos que giram em torno dos conceitos de experiência, apresentados por Jorge Larrosa (2002; 2021) e John Dewey (2010). Tais autores são referências para o desenho de relações dialógicas nesta pesquisa, que elege como abordagem metodológica a A/r/tografia para análise dos processos criativos que envolvem artistas, estudantes e a minha prática como artista-professora-pesquisadora referenciada por Belidson Dias e Rita Irwin (2013). Os dados coletados nesta investigação revelaram que a diversidade de práticas suscitadas dentro do PECA conduziu a reflexões individuais e coletivas profundas, que foram assimiladas e ressignificadas de formas distintas entre os participantes.

Palavras-chave: Altas Habilidades e Superdotação. A/r/tografia. Olhar crítico. Prática artística. Pandemia do Covid-19. Projeto de Ensino Conexão Artística.

ABSTRACT

This research proposes to investigate how the esthetic experiences fostered, within the Artistic Connection Teaching Project (PECA), contributed to the enhancement of the critical look and to the stimulation of artistic practice among the student-artists assisted in the High Skills Resource Room and Giftedness (SRAH/SD) from Brazlândia in Federal District (DF) during the Covid-19 pandemic period, through the analysis of students' imagery productions and their dialogue with the works. The artistic productions of these young people are the unfolding of virtual interactions with artists and their pieces in a context of social isolation, in which the project was used as a link to bring together artists from several parts of the country, abroad and students from public school system in DF. For this purpose, the research leans towards dialogue with Paulo Freire (2019; 2020) and Bell Hooks (2017; 2020) in the analysis of the project as a liberating practice and criticality promoting, with authors such as Joseph Renzulli (2004; 2014), Howard Gardner (1995); Ângela Virgolim (2005), Eunice Alencar and Denise Fleith (2001; 2009) who discuss the concept of high abilities/giftedness and based on studies which surround the concepts of experience, presented by Jorge Larrosa (2002; 2021) and John Dewey (2010). Such authors are references to the design of dialogic relationships in this research, which chooses *A/r/tography* as a methodological approach to analyze the creative techniques involving artists, students and my practice as an artist-teacher-researcher referenced by Belidson Dias and Rita Irwin (2013). The data collected in this investigation revealed that the diversity of practices raised within the PECA led to deep individual and collective reflections, which were assimilated and resignified in different ways among the participants.

Keywords: High Abilities and Giftedness. *A/r/tography*. Critical look. Artistic practice. Covid-19 pandemic. Artistic Connection Teaching Project.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Osório, Luciany. Das memórias que inventei, 2022. Técnica mista. (parte da obra)	Capa e folha de rosto
Figura 2 - Trançado de tiras de malha. Fotografia digital. Acervo da autora	Agradecimentos
Figura 3 - Novelos de lã. Fotografia digital. Acervo da autora	Resumo
Figura 4 - Novelos de lã Fotografia digital. Acervo da autora	Abstract
Figura 5 - Osório, Luciany. Série "Don't touch me", 2020. Fotografia digital. Acervo da autora	Lista de figuras
Figura 6 - Osório, Luciany. Série Don't touch, 2021. Fotografia digital. Acervo da autora	Abreviaturas
Figura 7 - Osório, Luciany. Série Don't touch me, 2020. Fotografia digital. Acervo da autora.....	Sumário
Figura 8 - Osório, Luciany Arquivos, 2021. Nanquim sobre papel	22 e 23
Figura 9 - Osório, Luciany. Faça você mesmo, 2021. Fotografia com interferência digital	24
Figura 10 - Borges, Alexandre. Para os meus/ Primeiro ato, 2021. Fotografia digital/ registro da performance	25 e 26
Figura 11 - Borges, Alexandre. Para os meus/ Segundo ato, 2021. Fotografia digital/ registro de performance	27
Figura 12- Baniwa, Denilson. Arqueiro Digital, 2017	35
Figura 13 - Osório, Luciany. Aperte para sair Arte, 2021. Grafite e lápis de cor sobre papel	38
Figura 14 - Vestido de Yves Saint Laurent inspirado na obra de Mondrian	39
Figura 15 - Osório, Luciany. Sem título, 2021. Desenho Digital	42
Figura 16 - Composição digital com fotografias da autora.....	43
Figura 17 - Montagem digital com dados obtidos pela autora	60
Figura 18 - Eu por Maria Clara Nogueira. Line Art. 2021	63
Figura 19 - Eu por Hudson Freitas. Colagem digital 2020	65
Figura 20 - Eu por Nubia Vasquez. Grafite sobre papel. 2020	66
Figura 21 - Fotografias da sala ateliê. Acervo da autora.....	67
Figura 22 - Série de fotografias de vivências extraclasse com os alunos-artistas. Acervo da autora (p. 71,762 e 73)	68, 69 e 70

Figura 5- Da série Don't touch me, 2020. Fios elétricos doados pelos alunos-artistas. Fotografia digital da autora.

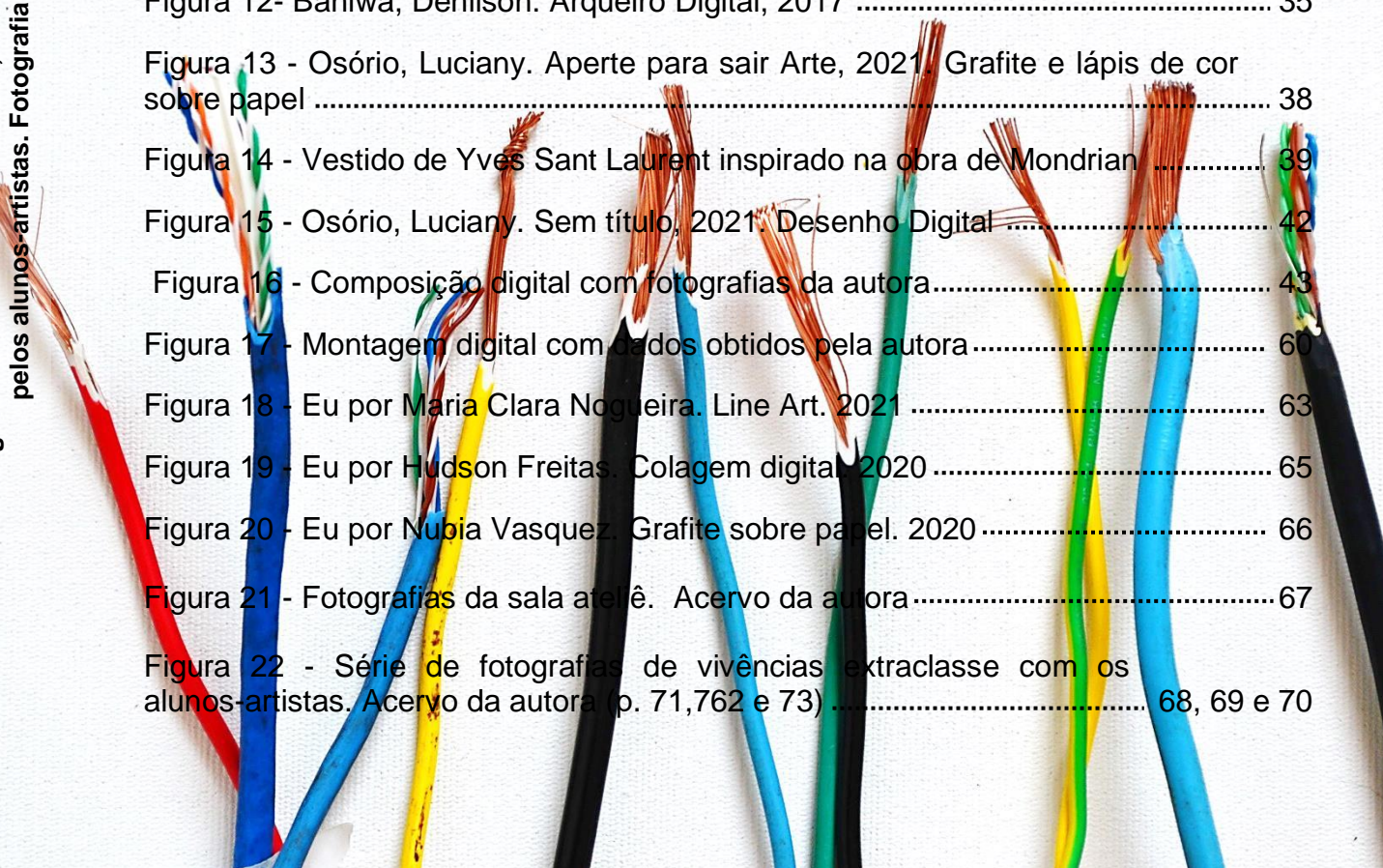


Figura 23 - Composição digital com fotografias da autora.....	71
Figura 24 - Osório Luciany, 2021. Lápis de cor e nanquim.....	73
Figura 25 - Sales, Rebeca. Coleta dos materiais doados pelos estudantes e famílias. 2021. Fotografia digital.....	78
Figura 26 - Intervenção “Tece Presenças” na estátua de D. Pedro II na Caixa Cultural de Brasília. 2021. Fotografia da autora.....	79
Figura 27 - Intervenção “Tece Presenças” no Museu Nacional em Brasília, 2021. Fotografia da autora.....	80
Figura 28 - Intervenção “Tece Presenças” no Museu de Arte de Brasília, Na imagem escultura de Omar Franco. 2021. Fotografia da autora.....	80
Figura 29 - Intervenção “Tece Presenças” no Centro Cultural Banco do Brasil, 2021. Fotografia da autora	81
Figura 30 - Composição digital com fotografia da autora.....	82
Figura 31 - Montagem digital com dados obtidos pela autora	84
Figura 32 - Post it. Montagem digital com citação de Paulo Freire.....	92
Figura 33 - Osório, Luciany. Mergulho, 2021. Carvão sobre papel	93
Figura 34 - Pôsteres do PECA.....	94
Figura 35 - Stuckert, Ricardo. Índios Kalapalo, 2019.....	95
Figura 36 - Câmera. Fonte: Spark Adobe.	95
Figura 37 - Stuckert, Ricardo. Penha Góes da tribo Yanomami em 1997.....	95
Figura 38 - Stuckert, Ricardo. Penha Góes da tribo Yanomami em 2015	95
Figura 39 - Pingente. Fonte: Spark Adobe	96
Figura 40 - Veloso, Tarcísio. Fome. Óleo sobre tela, 2019.....	96
Figura 41 - Veloso, Tarcísio. Feito pra ficar só? Óleo sobre tela, 2020. 40x50x4cm	96
Figura 42 - Lara, Alice. Meninos uniformizados aprendendo a ser humanos. 2020, da série As ordens no Paraíso. Acrílica, encáustica e óleo sobre tela. 15x10 cm. (Obra indicada ao Prêmio Pipa 2020)	97
Figura 43 - Folha de palmeira. Fonte: Spark Adobe	97
Figura 44 - Lara, Alice. Recinto dos elefantes. Acrílica, encáustica e óleo sobre tela, 2019.....	97
Figura 45 - Pacca, Fernanda. Cingiu o corpo com os braços, 2021. Sobreposição de linhas de costura com pinça curva. Linhas de costura e adesivo sobre papel (100% algodão, Hahnemüle, 600g/m²). 41x32,5 cm	98

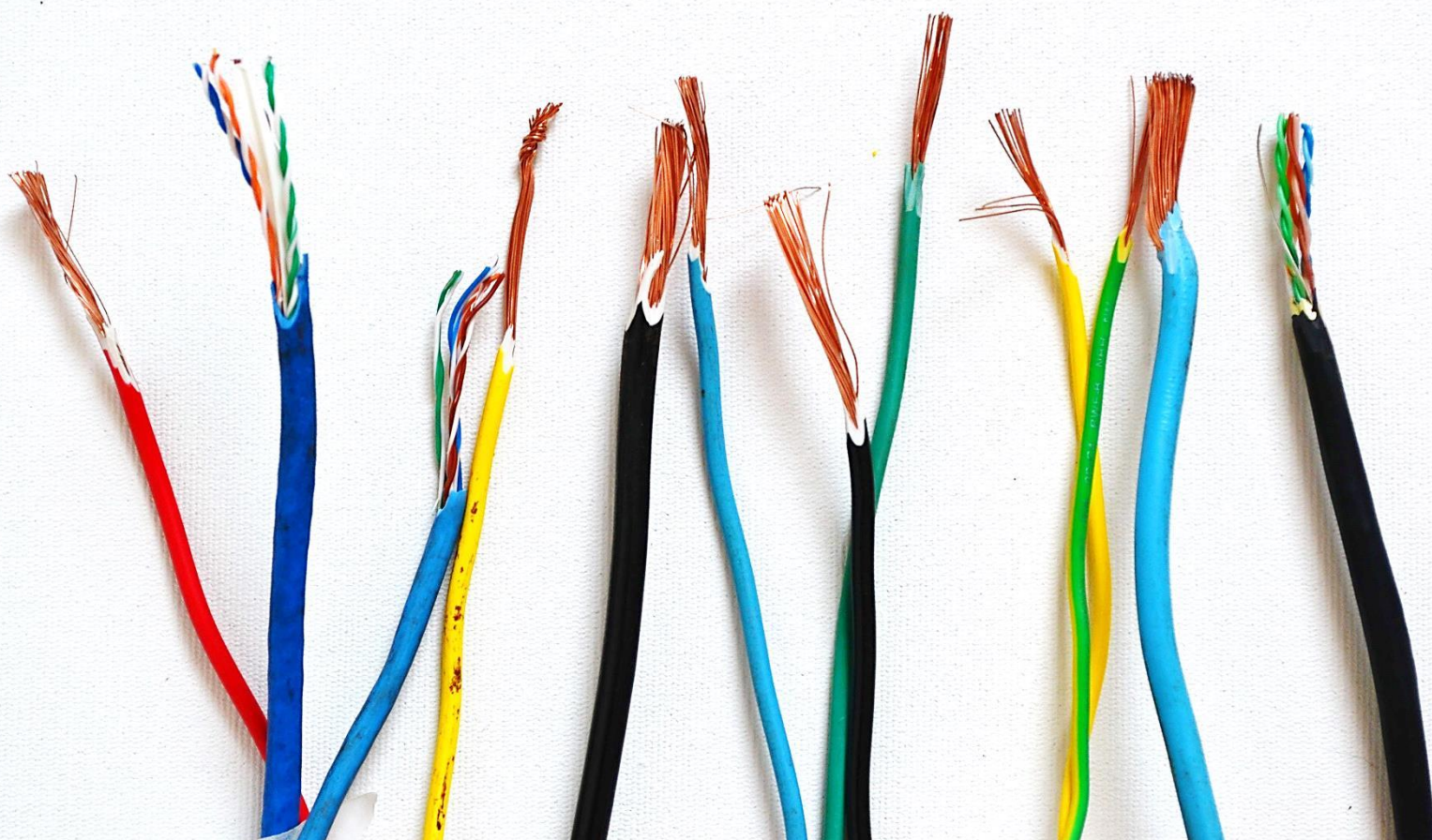
Figura 46 - Carretel de linha. Fonte: Spark Adobe	98
Figura 47- Pacca, Fernanda. NIQAB, 2018. Linha sobre tela metálica. 100x80 cm	98
Figura 48 - Militão, Manu. Road. 2017. Acrílica sobre tela. 100x120cm.....	99
Figura 49 - Pincéis. Fonte: Spark Adobe.....	99
Figura 50 - Militão, Manu. Canadá, 2019. Da série Border. Acrílica sobre tela. 60x60 cm	99
Figura 51 - Militão, Manu, Nina, 2019. Acrílica sobre tela.....	99
Figura 52 - Máquina fotográfica. Fonte: Spark Adobe	100
Figura 53 - Techio, Charly. Cat Jackson, 2018. Interferência digital sobre fotografia de 1889 do lutador de boxe Peter Jackson	100
Figura 54 - Techio, Charly. Série Eva (Monstera Deliciosa). Impressão fotográfica em Canvas. 90x90cm	100
Figura 55 - Gouvêa, Iago. Porque eu nunca vi meu pai chorando, 2020. Bordado e cimento sobre serrote.14x44,5x3 cm.....	101
Figura 56 - Gouvêa, Iago. Muro 02. Bordado e vidro sobre concreto. 52x36x4 cm	101
Figura 57 - Gouvêa, Iago. Exp. Flora 002, 2020. Cerâmica de alta temperatura	101
Figura 58 - Amaro, Marlon. Sísifo, 2020.....	102
Figura 59 - Amaro, Marlon. Crescer no Brasil, 2020	102
Figura 60 - Spray. Fonte: Spark Adobe.....	102
Figura 61 - Tecido. Fonte: Spark Adobe.....	103
Figura 62 - Lara, Cláudia. Nido Monadero. 2015. Assemblage têxtil. 40x40cm.....	103
Figura 63 - Lara, Cláudia. Todo mundo quer ser amado, 2013. Bordado sobre retalhos. 90x60 cm.....	103
Figura 64 - Lara, Cláudia. Slowmoticon (2016-2018. Acrílica e bordado manual sobre tecido. 160x153 cm.....	103
Figura 65 - Falcão, Márcia. Pesadona, 2021. Acrílica, óleo e pastel oleoso sobre tela. 150x100cm	104
Figura 66 - Falcão, Márcia. Marquinha, 2021. Acrílica e óleo sobre tela. 100x80 cm	104
Figura 67 - Falcão, Márcia. Sem título, 2019. Acrílica sobre papel. 21x29,7 cm	104
Figura 68 - Piso de caco.....	104
Figura 69 - Mão do Cristo Redentor. Fonte: Spark Adobe	105

Figura 70 - Medeiros, Jefferson. Aviãozinho, 2019. Papel	105
Figura 71 - Medeiros, Jefferson. Queima, 2019. Papel.....	105
Figura 72 - Marcassa, Mariana. A Concert for Otherness, 2019	106
Figura 73 - Marcassa, Mariana. Seances, 2018.....	106
Figura 74 - Marcassa, Mariana. Seances, 2018.....	106
Figura 75 - Diapasão. Fonte: Spark Adobe	106
Figura 76 - Dante, Bruno. #infancia , 2019. Resina e tecido.....	107
Figura 77 - Tesoura. Fonte: Spark adobe.....	107
Figura 78 - Dante, Bruno. Nelson e Edgar, 2020. Pintura acrílica sobre resina	107
Figura 79 - Dante, Bruno. Neide e Dilson, 2021. Meia, retalhos e botões. Bonecos confeccionados durante oficina do PECA.....	107
Figura 80 - Baniwa, Denilson. Forget me, please! - Acrílica sobre tela, 2017.....	108
Figura 81 -Baniwa, Denilson. Habemus Chaos, 2015.....	108
Figura 82 - Baniwa, Denilson. Yawareté, 2016. Impressão em papel para lambe-lambe.....	108
Figura 83 - Osório, Luciany. Sobre escolhas, 2022. Crochê e pedras.....	109
Figura 84 - Fios de lã. Acervo da autora	110
Figura 85 - Stuckert, Ricardo. Índio Bejà no rio Xingu, 2015	115
Figura 86 - Kaic Silva. Margens , 2020. Aquarela sobre papel.....	116
Figura 87 - Tarcísio Veloso. O Astronauta, 2020. Óleo sobre tela, 138x80 cm	117
Figura 88 - Luana Cavalcante. Problema social, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel.....	117
Figura 89 - Matheus Souza. Inseticida. 2020. Grafite sobre papel	119
Figura 90 - Maria Clara Nogueira. Fonte, 2020. Linhas de lã e nanquim sobre papel	120
Figura 91 - Maria Clara Nogueira. Detalhe do livro de artista que traz a história de Carolina Maria de Jesus. 2021	121
Figura 92 - Kaic Silva. Resistência, 2020. Fotografia digital manipulada a partir do registro de performance.....	123
Figura 93 - Valentines twinning, 1966. Fotografia.....	125
Figura 94 - Nubia Vasques. Com pela expressão, 2020. Grafite e lápis de cor sobre papel	126



Figura 95 - Luana Cavalcante. Julgamento, 2020. Acrílica sobre papel.....	127
Figura 96 - Jefferson Medeiros. Mapa atual, 2020. Cápsula/ metal	128
Figura 97 - Júlia Alves. Bancadeira de criança, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel.....	129
Figura 98 - Maria Clara Nogueira. Digo que lutei pelas dores, 2020. Aquarela sobre papel	131
Figura 99 - Luana Cavalcante. Natural, 2021. Aquarela e nanquim sobre papel.....	133
Figura 100 - Júlia Alves. Amor impagável, 2021. Aquarela e nanquim sobre papel.....	133
Figura 101 - Kaic Silva. Liberdade, 2021. Lápis de cor e nanquim sobre papel.....	135
Figura 102 - Nubia Vasques. Combate, 2021. Acrílica sobre tela. 50x70cm	136
Figura 103 - Nubia Vasques. Não finja que não vê, 2021. Interferência digital sobre fotografia	136
Figura 104 - Maria Clara Nogueira. Sem título, 2020. Nanquim e guache sobre papel.....	138
Figura 105 - Ricardo Stuckert. Indígena da etnia Ashaninka na aldeia Apiwtxa no estado do Acre. 2020.....	139
Figura 106 - Frei Hudson. Inspirações Orgânicas, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel.....	139
Figura 107 - Tarcísio Veloso. A Primeira Aluna, 2020. Óleo sobre tela. 50x60cm.	141
Figura 108 - Frei Hudson. Hairleza, 2020. Lápis de cor sobre papel	141
Figura 109 - Print de imagem do filme musical Black is king da cantora Beyonce. Penteados afros.....	142
Figura 110 - Luana Cavalcante. Plenitude, 2020. Fotografia digital	143
Figura 111 - Frei Hudson. Confinado, 2020. Fotografia digital manipulada a partir do registro de performance.....	145
Figura 112 - Kaic Silva. Cores da felicidade, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel.....	146
Figura 113 - Maria Clara Nogueira. Artefato de lembranças, 2020. Assemblagem com tecido, linha e recortes de papel.....	148
Figura 114 - Júlia Alves. Paraíso sensorial, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel	150
Figura 115 - Maria Nogueira. Sem título, 2020. Lápis de cor sobre papel.....	152
Figura 116 - Nubia Vasques. Sem Voz, 2020. Linha de costura sobre papel	153

Figura 117 - Karoline Luz. Meu mundo colorido, 2021. Nanquim e canetas marca texto sobre papel.....	154
Figura 118 - Júlia Alves. Algodão, 2020. Nanquim sobre papel	155
Figura 119 - Nubia Vasques. Sentimento repellido, 2020. Lápis de cor sobre papel	157
Figura 120 - Iago Gouvêa. Exp. Flora 001 / Série In Vitro, 2020. Cerâmica de alta temperatura e madeira.....	157
Figura 121 - Frei Hudson. Mutagênico animal, 2020. Técnica mista de edição e colagem digital.....	158
Figura 122 - Luana Cavalcante. Meu mundo maravilha, 2020. Aquarela, nanquim e linha sobre papel.....	159
Figura 123 - Osório, Luciany. Troca-se talento por pão, 2022. Instalação. Acrílica sobre cerâmica, linhas de crochê	169
Figura 124 - Tatuagem. Fotografia digital. Acervo da autora.....	171
Figura 125 - Trançado de malha. Acervo da autora	226



ABREVIATURAS

PECA	Projeto de Ensino Conexão Artística
SRAH/SD	Sala de Recursos de Altas Habilidades e Superdotação
DF	Distrito Federal
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
TDIC's	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
OMS	Organização Mundial de Saúde
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
EaD	Educação à Distância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
NAAH/S	Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação
AH/SD	Altas Habilidades/ Superdotação
LDBEN	Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
AEE	Atendimento Educacional Especializado
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
PEI	Plano Educacional Individualizado
TEA	Transtorno do Espectro Autista
NAAS	Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado
CED	Centro Educacional
CID	Cadastro Internacional de Doenças
PBA	Pesquisa Baseada em Arte
DIEE	Diretoria de Educação Especial
FAC	Fundo de Apoio à Cultura no Distrito Federal

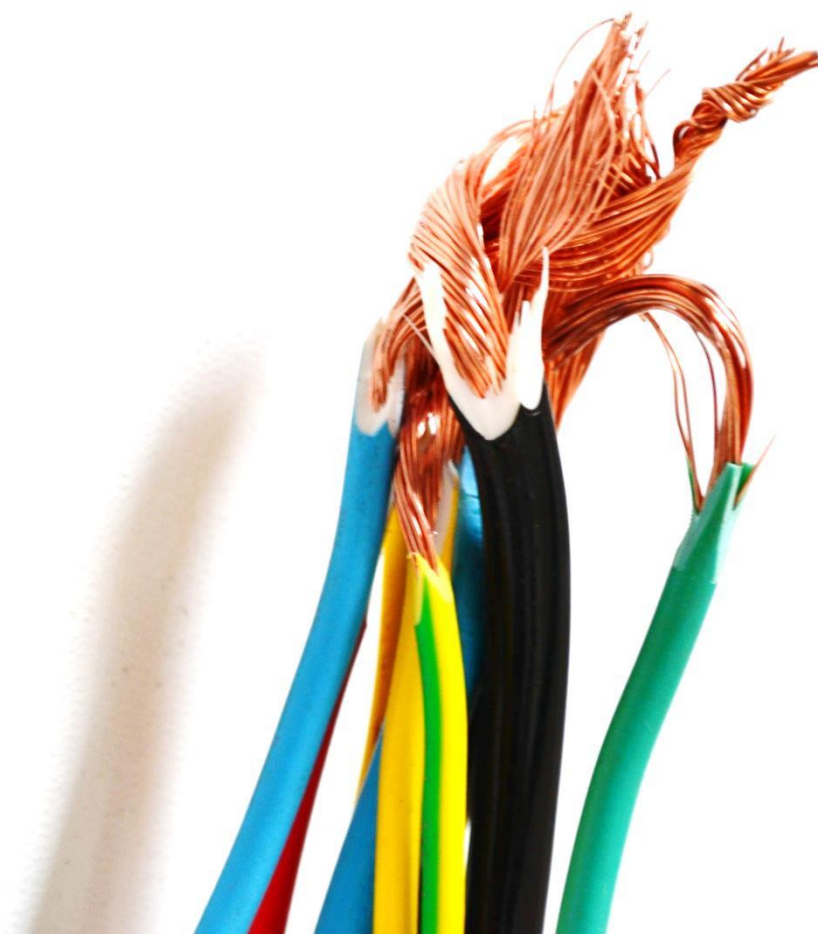
Figura 6- Série Don't touch me, 2020. Fotografia digital. Acervo da autora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. COMO A ESCOLA FECHOU	24
1.1 Desigualdades de acesso as TDIC'S	30
1.2 Obstáculos para o acesso aos circuitos formais de Arte	33
2. QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS HABILIDOSOS	43
2.1 Altas Habilidades no Brasil	49
2.2 Altas Habilidades no Distrito Federal	54
2.3 Altas Habilidades em Brazlândia	58
2.4 Talento em Artes: Especificidades das salas ateliês	59
2.5 Encontro com as Altas Habilidades	64
2.6 Projeto enquanto ferramenta na sala ateliê	68
3. UMA CONEXÃO A/R/TOGRÁFICA	71
3.1 Procedimentos e instrumentos	76
3.2 Processos criativos	77
4. CONSTRUINDO PONTES: PROJETO DE ENSINO CONEXÃO ARTÍSTICA E SEUS VESTÍGIOS	82
4.1 Professora-curadora	88
4.2 Sobre os encontros e os artistas	93
5. URDIDURAS: ANÁLISE DOS VESTÍGIOS.....	109
5.1 Apresentações: singularidades e aproximações	112
5.1.1 Potencialização do olhar crítico.....	114

5.1.2 Envolvimento com a tarefa	137
5.1.3 Habilidade artística.....	151
5.2 Experiências, sentidos e singularidades	161
6. ENTRE NÓS OS LAÇOS: CONSIDERAÇÕES	169
REFERÊNCIAS	176
ANEXOS.....	181

Figura 7 - Série Don't touch me, 2020. Fotografias digital. Acervo da autora.



INTRODUÇÃO

Desafios inéditos em escala global empurraram educadores para uma jornada de busca, aprendizado e transformações de suas práticas pedagógicas com a imposição do fornecimento de ensino por vias majoritariamente digitais, em decorrência da pandemia da Covid-19 que se abateu sobre todo o planeta em 2020 e que se prolongou no ano subsequente. Mudanças profundas nas relações sociais afetaram e ressignificaram nossas vidas devido ao distanciamento social imposto pelo vírus. Na escola, as transformações repentinas afetaram substancialmente a forma como educandos e educadores passaram a traçar caminhos para acessar e compartilhar informações. Professores passaram a criar novas estratégias pedagógicas pautadas no contexto e nas ferramentas digitais, a fim de proporcionar experiências que conduzissem a geração de conhecimento junto aos estudantes.

Arte educadores que trabalham com discentes de alto desempenho na área de artes visuais da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) sentiram o deslocamento da sala física para o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de uma forma bem específica, devido às características do trabalho desenvolvido nas salas ateliês e pelas formas de estimulação oferecidas a estes estudantes. Entende-se aqui como sala ateliê, o espaço físico que acomoda a pesquisa e a criação de jovens educandos com alto potencial na área artística, local onde seus processos criativos são respeitados e estimulados.

Atuando como arte educadora no atendimento a estudantes com altas habilidades na região administrativa de Brazlândia, no Distrito Federal (DF), senti de perto a urgência da criação de estratégias e adaptação às ferramentas disponíveis, que naquele momento eram as únicas formas de garantir a continuidade do desenvolvimento do trabalho que acabara de iniciar. Foi em resposta a esse e a outros desafios que idealizei, organizei e coloquei em prática o Projeto de Ensino Conexão Artística (PECA) que uniu artistas e suas obras a estudantes e professores de Salas de Recursos de Altas Habilidades e Superdotação (SRAH/SD) de várias partes do DF na busca por democratizar o acesso à arte e estimular a produção artística entre os adolescentes talentosos. O reconhecimento público da importância do PECA enquanto prática pedagógica exitosa veio através do Prêmio Conectando

Saberes¹, quando esse foi escolhido entre os dez melhores projetos de ensino do Brasil no ano de 2021 após concorrer com centenas de outros projetos na categoria professor.

Nesta pesquisa, busco desvelar **como as experiências geradas no PECA contribuíram para a potencialização do olhar crítico e para a estimulação da prática artística entre os alunos-artistas atendidos na SRAH/SD de Brazlândia no período da pandemia**. Para tal, seleciono uma amostragem de obras produzidas por oito estudantes durante o PECA, que serão analisadas através de elementos visuais presentes nas produções e a partir das percepções dos próprios adolescentes sobre o projeto e sobre as obras que produziram, relacionando-as às experiências suscitadas pelo contato com artistas e suas obras. Tais percepções serão coletadas através de estimulação da fala reflexiva que atravessam os percursos da entrevista do tipo compreensiva (FERREIRA, 2014), perfazendo um caminho semelhante ao dos artistas convidados durante o PECA.

A experiência entre os sujeitos participantes do PECA e os produtos de natureza artística concebidos por **alunos-artistas** do atendimento em altas habilidades de Brazlândia, no DF, serão explorados ao longo desta pesquisa como vestígios estéticos desta vivência coletiva e virtual. Entende-se aqui experiência como aquilo que gera sentido e que tem “[...] capacidade de formação ou de transformação” (LARROSA, 2002, p.25) e é a partir desse pressuposto que o projeto será explorado, enquanto ferramenta potencial de ampliação do repertório cultural-imagético e como instrumento de estimulação da prática artística entre estudantes da SRAH/SD de Brazlândia. Através das produções artísticas e das leituras sobre essa experiência, os estudantes vão deixando pistas sobre as contribuições, distanciamentos, aproximações, aporias e reverberações do PECA em suas identidades enquanto alunos-artistas.

Denomino aluno-artista, aquele que busca através de práticas artísticas, mediadas por um professor tutor, analisar, sentir e apreender o mundo que o cerca de forma dialógica. Esse é um exercício que proponho constantemente aos estudantes de alto rendimento da SRAH/SD, como um caminho possível, sensível e transformador. Reconhecê-los artistas é abrir caminho para a construção de uma

1 Informações disponível em: <https://cbp.conectandosaberes.org/sobre-a-conectando-saberes/resultados/> e <https://www.sinprodf.org.br/conectando-boas-praticas-2021/>

nova identidade, que nasce atrelada às suas habilidades e paixões, é estimular a experimentação, a descoberta, a autoestima, a autoaceitação, a autonomia, é tirar do pedestal a arte e colocá-la ao alcance de suas mãos. Como arte educadora, enfatizo a importância do exercício constante de autognose, através da promoção de experiências que tenham potencial de se tornarem singulares, que deixam vestígios, que produzam memórias e que possuam começo, meio e fim e é nessa completude que significados e significâncias emergem (DEWEY, 2010), tanto para o professor quanto para o educando.

Neste espaço da pesquisa faço a opção por usar o termo aluno, somente dentro da denominação aluno-artista, por achar que a sonoridade é mais harmoniosa e a estética mais agradável, do que se optasse por estudante-artista, que a meu ver ficaria muito longo. Sendo o aluno-artista esse sujeito cujas habilidades artísticas são reconhecidas e estimuladas, não vejo prejuízo semântico na junção das duas palavras.

A mim importa sempre que suas vozes sejam ouvidas, criar-lhes oportunidades de serem vistos, estimulá-los a olhar para ver e sentir, proporcionar-lhes experiências que sejam capazes de gerar significados, por isso, eles estarão presentes em toda pesquisa, seja através de suas obras ou no diálogo com elas. Sendo assim, seus nomes serão citados e suas impressões sobre essa experiência estarão postas junto a suas produções artísticas, pois “[...] qualquer pedagogia radical precisa insistir que a presença de todos seja reconhecida” (HOOKS, 2017, p.18) e aqui, neste espaço, continuo a fazer pedagogia reiterando meu compromisso com meus alunos-artistas. O reconhecimento e publicidade da autoria de ideias e obras faz parte da construção da identidade dos estudantes enquanto sujeitos autônomos, críticos e talentosos, a omissão de seus nomes seria contrária a toda e qualquer ideia de uma pedagogia crítica defendida em minha práxis e corroborada por autores como John Dewey, Bell Hooks e Paulo Freire recorrentemente suscitados nesta investigação.

Os educandos se farão presentes também, sob a forma de linhas e fios, que foram doados por eles no início desta pesquisa e que foram usados para a realização de performance, intervenções em espaços arquitetônicos, *assemblages*, *instalação* e desenhos que deram materialidade a esta peça a/r/tográfica, através de registros fotográficos que dialogam com o texto. Durante o processo de escrita as

produções de natureza artística mantiveram vivas as metáforas de conexões que despertaram em mim a ânsia por expandir os limites plásticos destes materiais compartilhados. Linhas físicas e imaginárias interligam os participantes deste projeto em um momento delicado e único de nossas vidas e esta pesquisa se coloca como forma de dar continuidade à experiência estética e pedagógica iniciada pelo PECA.

Para tecer a teia que conecta artistas e obras, alunos-artistas e suas produções às minhas próprias práticas artísticas, pedagógicas e investigativas a A/r/tografia, metodologia derivada da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), se fez instrumento crucial na abertura da conversação entre minhas identidades de artista, pesquisadora e professora permitindo a junção desses papéis em um movimento de hibridização, a partir do reconhecimento de que já não é possível distinguir onde começa uma e onde termina a outra. Para além do reconhecimento de minha posição inalienável dentro do PECA, a A/r/tografia também me permitiu a valorização das vozes, da arte e dos processos enquanto dados de pesquisa.

Nesta investigação recorro a outro sentido além da visão, a fim de proporcionar uma experiência sonora ao leitor. Ao longo do texto, *QR Codes* conduzirão a músicas e vídeos criados durante o isolamento social pela artista Adriana Calcanhoto. Além do caráter performático de sua apresentação, as canções estabelecem reflexões políticas, sociais e emocionais tendo como pano de fundo a pandemia. Assim como a arte nos proporcionou momentos de introspecção e transcendência das angústias e incertezas durante a quarentena, aqui a música também é proposta como instantes de pausas durante a leitura.

O primeiro capítulo desta peça a/r/tográfica aborda o tempo e espaço onde se desenrolou o PECA, através de uma breve exploração do contexto histórico-social imposto pela pandemia da Covid-19, passando por uma reflexão sobre algumas questões que envolvem o acesso à educação e a arte para estudantes de baixa renda. Apresenta-se neste primeiro contato com o leitor, os impactos iniciais do fechamento das escolas, os desafios enfrentados no acesso e uso de ferramentas digitais, essenciais para o ensino remoto e uma análise sobre a importância da arte na construção da cidadania a partir de uma crítica às políticas de promoção da frequência em espaços culturais.

Abro aqui um parêntese para ressaltar a importância da memória nesta pesquisa. Em vários momentos do texto as discussões são travadas, tendo como ponto de partida, situações vivenciadas por mim e por meus estudantes e que por serem carregadas de sensações e significados emergem enquanto “experiências singulares” (DEWEY, 2010) que aqui exercem também, um papel ilustrativo e ao mesmo tempo provocador.

A seguir, o segundo capítulo trata de caracterizar e apresentar os indivíduos com altas habilidades e superdotação, singularidades do atendimento e um histórico da educação especial para estes sujeitos no Brasil, no DF e na região administrativa de Brazlândia. Traz também, particularidades do acompanhamento de estudantes com altas habilidades na área artística, um relato breve da minha trajetória docente na educação pública e na SRAH/SD e uma análise da pedagogia de projetos e sua importância enquanto práxis pedagógica para o trabalho com estudantes com AH/SD. Conhecer o percurso histórico-social do atendimento para este público implica em reconhecer as peculiaridades do trabalho que desempenho e as especificidades dos sujeitos partícipes dessa pesquisa.

O terceiro capítulo trata da opção metodológica pela A/r/tografia como ferramenta de interlocução entre as posições adotadas nesta pesquisa da artista-professora-pesquisadora, na medida em que se constata que são indissociáveis e complementares e da natureza metafórica das relações estabelecidas entre os participantes do PECA e entre mim e os alunos-artistas. Neste espaço se apresenta também, os parâmetros adotados para a escolha das imagens que serão exploradas e a forma como se deram as abordagens sobre a experiência no projeto e sobre os processos criativos com os alunos-artistas.

No quarto capítulo é tecido um panorama visual e descritivo do que foram os encontros realizados no PECA, a partir da apresentação de elementos poéticos e estéticos presentes nas obras dos artistas que participaram dessa experiência, além de uma visão sobre o meu papel enquanto professora-curadora dentro do projeto.

No quinto capítulo o objeto da pesquisa ganha corpo, quando as produções artísticas dos educandos, os relatos sobre suas obras e sobre a participação no PECA são usados para responder a pergunta fundante desta investigação. Nessa parte busca-se estabelecer relações entre as experiências geradas no espaço tempo do projeto, aos conceitos de experiência de Jonh Dewey e Jorge Larossa e os

desdobramentos artísticos e leituras produzidos pelos estudantes no diálogo com suas próprias produções.

No capítulo final aprecio as descobertas desta investigação, sem que para isso haja a pretensão de estabelecimento de verdades e sim, a estimulação à abertura de outras leituras e relações possíveis com os dados apresentados. Busca-se também abordar questões surgidas e não respondidas nesta peça a/r/tográfica e que possam futuramente se desdobrar em novas investigações no campo da arte educação.

Esta pesquisa se configura como um instrumento de visibilidade dos indivíduos e das questões que envolvem o ensino no campo das altas habilidades, mais especificamente, na área de artes visuais. A abordagem desse tema se mostra

de grande importância devido a pouca exploração do mesmo dentro das escolas e na formação recebida pelos

profissionais de educação. Instigar nos professores o desenvolvimento de um olhar voltado para as potencialidades abre caminhos para a construção de estratégias pedagógicas alinhadas com os desafios e expectativas para a educação do século XXI.

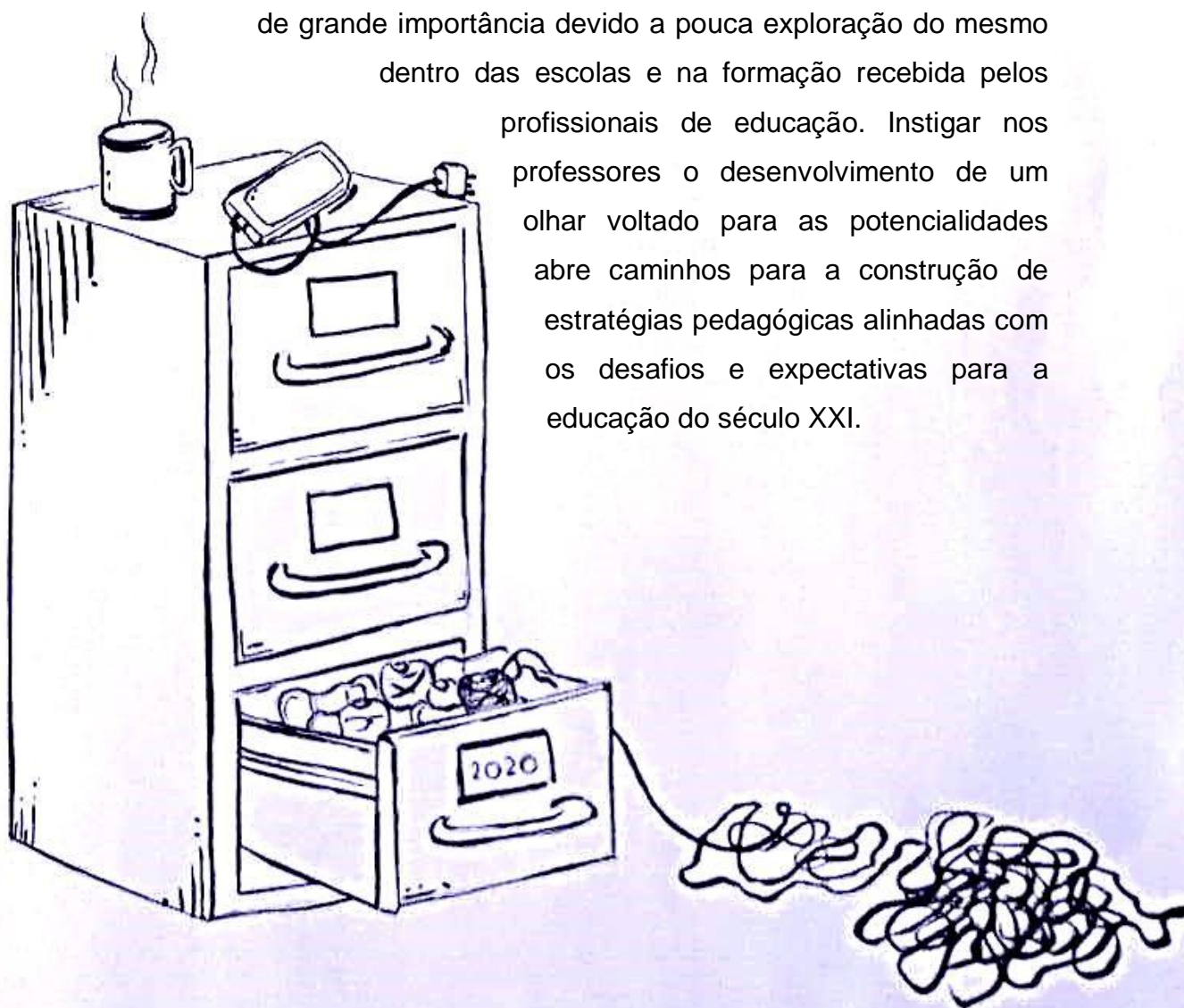
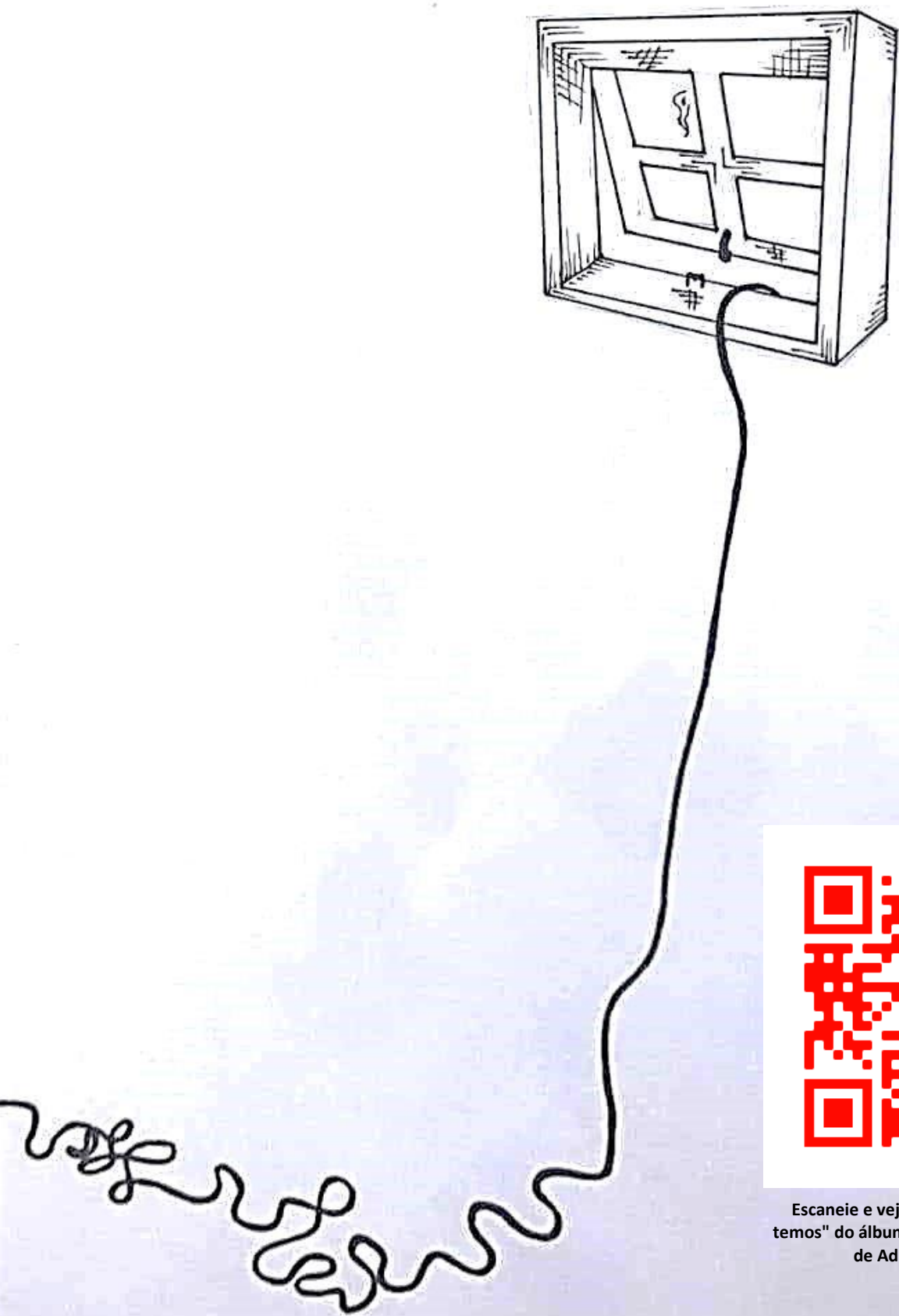


Figura 8- Osório, Luciany. Arquivos, 2021. Nanquim sobre papel.



Escaneie e veja: Clipe da música "O que temos" do álbum "Só clipão da quarentena" de Adriana Calcanhoto.

COMO A ESCOLA FECHOU

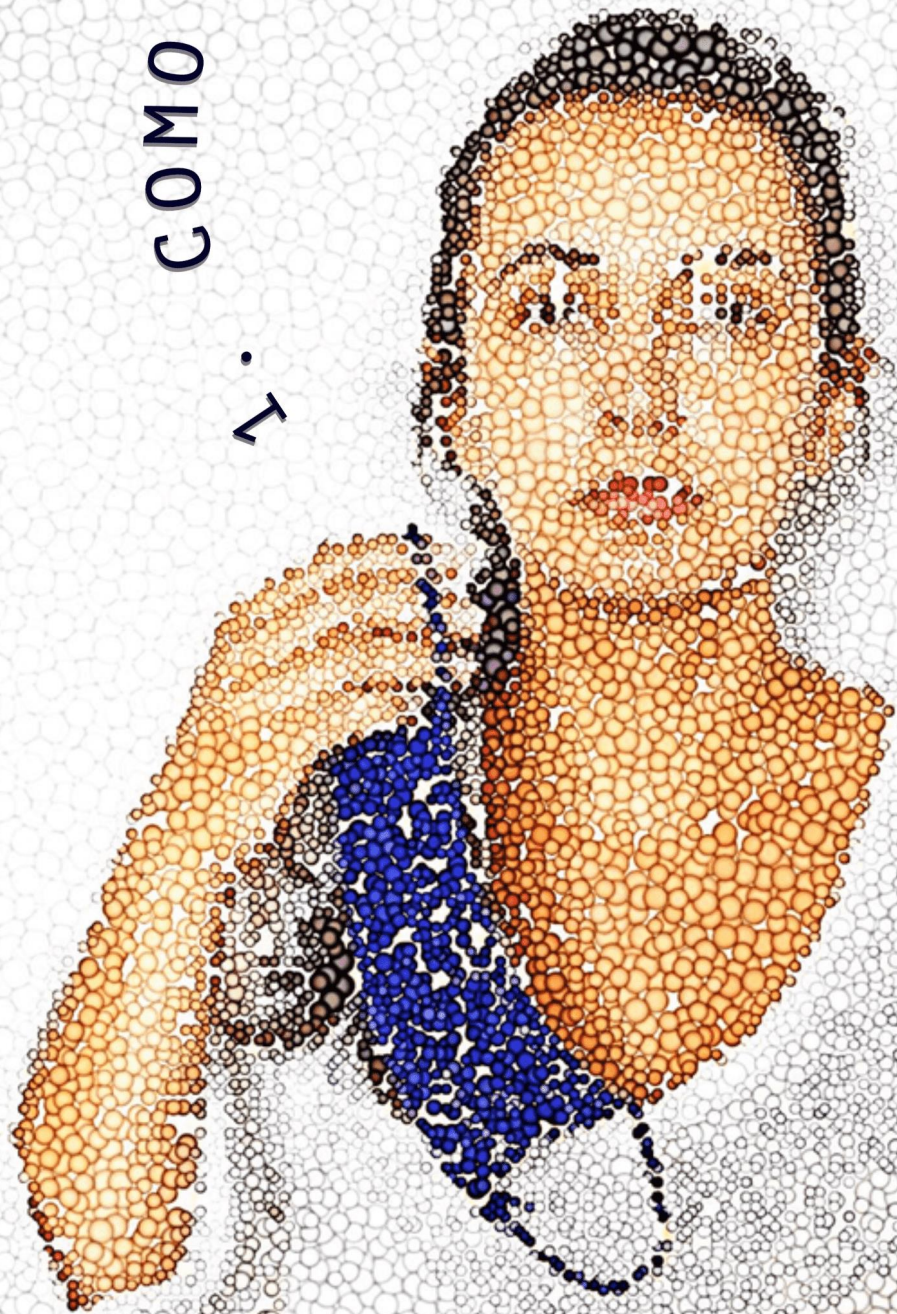


Figura 9- Osório, Luciany. Faça você mesmo, 2021. Fotografia com interferência digital.

A pós-modernidade se abre a outras variáveis contextuais que operam na construção do significado: o espectador se torna coautor, e o contexto o elemento fluido em que o significado transmuta.

(FERNÁNDEZ, 2015, p.20)

No Brasil, desafios inéditos começaram a serem sentidos quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia no dia 11 de março de 2020, após o aparecimento do vírus em 114 países². Mesma data em que escolas e estudantes do DF viram suas rotinas interrompidas com a publicação do Decreto nº 40.509, onde o governo local determinava, entre outros, o fechamento das escolas públicas e particulares em consonância com as recomendações da OMS para a contenção da proliferação do novo Coronavírus. O DF foi a primeira unidade da federação a decretar o fechamento das escolas, 31 dias após o início do ano letivo, o que afetou mais de 460 mil estudantes da rede pública de ensino. Ao todo, 47.295.294 estudantes matriculados na Educação Básica (BRASIL, 2020) foram afetados com o fechamento das escolas nas 27 unidades da federação.

2 Disponível em:
<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>.
Acesso em: 20 fev. 2021.



Figura 10- Borges, Alexandre. Para os meus/ Primeiro ato, 2021. Fotografia digital/ Registro de performance

Doze dias depois do fechamento da primeira escola no país, todos os estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, cerraram suas portas por força de decretos estaduais e municipais que ditaram a partir dali toda a reestruturação e caminhos que profissionais da educação, estudantes e famílias deveriam seguir enquanto durasse o estado de calamidade pública. Alguns estados e municípios adotaram, como medida inicial, a antecipação de férias e recessos escolares, a fim de minimizar a perda de dias letivos, mas tais medidas foram logo precedidas de consecutivas portarias de prorrogação da suspensão das aulas presenciais.

Em pouco tempo, esta que se tornou a maior pandemia do século XXI, desencadeou uma série de mudanças nas relações sociais que acirraram discussões sobre novos paradigmas da educação no Brasil e no mundo. O fechamento das escolas impôs um “novo normal” aos profissionais da educação e às famílias afetadas pela suspensão das aulas presenciais. O ano letivo acabara de iniciar e já traria novos desafios para a continuidade da oferta de educação para milhões de crianças e jovens da rede pública de ensino brasileira.



Enquanto mais de 1 bilhão e 400 milhões de estudantes³ em todo o planeta foram privados do ensino presencial em suas escolas, profissionais da educação tiveram que aprender a trilhar novos caminhos guiados pela tecnologia digital. Diante da incerteza e perspectiva de um adiamento por meses do retorno às aulas presenciais, educadores foram fundamentais na criação de estratégias, na tentativa de manter o vínculo de estudantes com a escola e assim, minimizar os danos causados ao aprendizado impostos pelo isolamento social e para isso, muitos fizeram amplo uso das redes sociais e plataformas digitais.

A inserção das tecnologias digitais no campo da educação não é algo novo e sim, fruto de um processo que vem sendo construído nas últimas décadas e que ganhou um impulso na sua extensão e aplicação no âmbito do ensino devido às urgências impostas pela pandemia. A aceleração dessas mudanças empurrou educadores e estudantes para uma espiral de desafios nunca antes enfrentados.

Em tempo recorde, se fez necessária a implementação do ensino remoto por instituições e profissionais da educação, que em sua grande maioria não estavam

3 Dado extraído de infográfico disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>
Acesso em 20 mar.2021



Figura 11 – Borges, Alexandre. Para os meus/ Segundo ato, 2021. Fotografia digital/ Registro de performance

preparados para atuar com estas ferramentas de produção e comunicação, gerando inseguranças e incertezas ao longo do ano letivo de 2020.

Para vários professores da rede pública de ensino do DF, o primeiro contato com a modalidade de ensino remoto se deu três meses após o fechamento das escolas, em junho, quando a SEDF ofertou inicialmente, através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), três cursos on-line como forma de preparação para atuação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's). Em uma semana, a pretensão era levar esta formação a quase 35 mil educadores, que passariam, a partir daí, a produzir materiais para alimentar as plataformas de interação com os discentes.

A urgência das circunstâncias impostas pela pandemia ditou a celeridade das ações, desconsiderando questões importantes como o fato de professores possuírem ou não equipamentos apropriados para realizar essa breve formação e posteriormente para a atuação nos AVA's, se esses tinham acesso à internet de qualidade em suas residências, ou se ao menos esses profissionais teriam condições de adquirirem novas ferramentas para o trabalho.

Para além dos desafios materiais enfrentados pelos professores, a preparação ofertada pela SEDF, em tão limitado espaço de tempo, se fez insuficiente ao que se propunha. Diante de tamanho desafio, evidenciou-se a escassez de formação dos profissionais da educação para a atuação em um modelo de ensino remoto, claramente observado na tentativa de alguns profissionais em transportar modelos e metodologias aplicadas no ensino presencial para os AVA's. A precariedade desse uso instrumental dos recursos tecnológicos digitais, com finalidade única de transferência de informações, foi observada principalmente na fase inicial e emergencial do deslocamento do ensino para o mundo virtual (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p.352). O ineditismo das circunstâncias causou em muitos educadores uma sensação de receio diante da necessidade de se reinventarem e de aprenderem novos modos de interação e abordagem do ensino, o que explica tentativas de apego ao *status quo*, motivadas pelo desconhecimento dos usos pedagógicos possíveis das ferramentas disponíveis para o ensino remoto.

Professores tiveram de aprender fazendo a partir de buscas de informações em tutoriais disponíveis na Internet, trocando dicas com outros colegas, participando

de palestras, oficinas e formações que foram sendo ofertadas virtualmente por profissionais de dentro e de fora da SEDF ao longo do ano letivo.

Diante de um problema de natureza global, a busca por padrões de qualidade na educação que supram as necessidades de cumprimento do currículo, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a formação social dos indivíduos em idade escolar foram momentaneamente alocados em segundo plano em detrimento de ações excepcionais de controle de danos. Estabelecer contato frequente com os estudantes e estimular a participação nas atividades propostas a fim de evitar a evasão escolar, em muitos casos, passou a ser a maior preocupação dos docentes.

O abandono dos estudos já pode ser sentido de forma sensível na última fase do ensino regular. Em 2021, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) registrou o menor número de inscritos desde 2005. Este, que é o principal caminho de ingresso ao ensino superior, teve uma redução de 35% no número de jovens/adultos na busca por maior grau de escolaridade comparado ao ano anterior. No DF esta redução na participação no exame foi ainda maior que a média nacional. Em 2020, 117.039 pessoas se inscreveram para o ENEM na capital federal, em 2021 apenas 61.463, uma redução de 47,49%⁴ na participação.

A grave crise econômica e social, que se intensificou com o advento da pandemia, empurrou muitos jovens e adolescentes para a busca de uma colocação formal ou informal no mercado de trabalho, somado a isso, a dificuldade de acesso e adaptação ao ensino ofertado de forma remota pelas escolas tornou a escolha entre trabalhar e estudar urgente e para muitos não houve opção.

Diante destas estatísticas é possível prever as consequências sociais para essa geração de jovens brasileiros de baixa renda que tiveram de adiar ou enterrar o sonho de chegarem a uma universidade e alçar outros voos, para além de um determinismo social imposto às gerações progressas de suas famílias.

4 Dados sobre o ENEM disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> . Acessado em: 30 jul. 2021

1.1 Desigualdades de acesso as TDIC'S

Países que atuaram de forma mais eficaz no combate a propagação do vírus com medidas sanitárias mais rigorosas e que buscaram alinhar políticas sociais e educacionais ao momento vivido retomaram o ensino presencial ou híbrido em menor tempo (JOYCE; MOREIRA; ROCHA, 2020). No Brasil, até o fechamento do primeiro semestre letivo de 2021, a situação das escolas permaneceu em suspenso devido ao patamar elevado de mortalidade e infecção pelo vírus.

O ensino remoto em tempos de pandemia recebeu a alcunha emergencial, para designar as práticas implementadas de forma transitória e que não possuem legislação própria que as norteie. Diferentemente do modelo de Educação à Distância (EaD) que é realizado com “[...] planejamento e metodologias específicas, com pesquisas consolidadas por centros de pesquisas acadêmicas” (JOYCE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 23), o ensino remoto emergencial surge como uma resposta célere e possível dentro das limitações sociais e políticas enfrentadas. Apesar do estado de urgência em que as ações foram sendo implantadas, é necessário ressaltar que passos importantes foram dados na busca e compartilhamento de informações e na produção de conhecimento por parte dos profissionais da educação.

Sendo o educando o motivo pelo qual esses esforços foram engendrados, é preciso levar em consideração a problemática do acesso desigual e dos usos dos meios tecnológicos digitais pelos estudantes brasileiros. Mesmo nascidos em uma era digital e habituados a transitar em espaços virtuais, estudantes encontram diversos obstáculos e dificuldades no acesso e utilização de informações mediadas pelas tecnologias digitais. O fato de estarem rodeados de variadas ferramentas tecnológicas, de conseguirem se comunicar em redes sociais, de realizarem certas atividades de lazer, busca e compartilhamento de dados, não é por si só a garantia de que as informações, as quais essas crianças e adolescentes têm contato, se transformem em aprendizagens relevantes para o desenvolvimento das competências necessárias, que esses devem adquirir para a sua vida, durante as etapas da Educação Básica. Sobre essa questão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p.8) define competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

A preocupação deste documento norteador da educação básica em assegurar o acesso e o uso significativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) por parte dos educandos aparece como quinta competência geral, assim descrita:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Vale ressaltar que as competências a serem desenvolvidas entre os estudantes, são apresentadas e numeradas na BNCC de 1 a 10, porém o documento deixa claro que nenhuma competência é mais relevante do que a outra e que todas devem ser movimentadas na direção da “[...] construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Para que essa competência associada às ferramentas tecnológicas possa ser estimulada e desenvolvida nos educandos faz-se necessária a preparação e a formação de um corpo docente capaz de lidar com tais desafios.

Palfrey (2011), analisa as novas formas de aprender de uma geração que já nasceu conectada, a qual denomina “Nativos Digitais” e a importância da aceitação e esforço por parte das escolas e dos educadores para se integrarem a esses processos que se alteram com rapidez. O autor ainda ressalta que “As pessoas com as quais devemos nos preocupar são aquelas que estão crescendo em uma era digital, mas não estão aprendendo as habilidades sofisticadas de coletar, processar e criar informações, baseadas no que aprendem e compartilham com os outros” (p. 271).

As circunstâncias impostas à educação pela pandemia reacenderam o debate sobre a incorporação das TDIC's na prática escolar, seus desafios e caminhos para se alcançar um resultado capaz de conectar educadores a esta nova geração que já nasceu dialogando com o ciberespaço. Neste momento, apesar das distâncias e ressalvas geracionais entre educadores e educandos, ambos tiveram de assumir o esforço para o desenvolvimento de estratégias necessárias para a utilização das TDIC's de forma a ampliar e potencializar o seu uso.

Outra questão que se apresenta é que durante a pandemia evidenciou-se a precariedade no acesso às TDIC's, imposto pela profunda desigualdade social no país, levantando e acirrando ainda mais as discussões sobre a democratização do conhecimento e as consequências para uma população que cresce à margem das benesses que a tecnologia digital pode proporcionar. Em um momento onde essas tecnologias e suas ferramentas se tornaram essenciais para a manutenção do ensino, a ausência desses meios se torna uma barreira enorme para os estudantes das camadas sociais mais vulneráveis.

A deficiência e desigualdade no acesso às TDIC's são apenas mais uma das faces dos obstáculos a serem superados para um uso eficaz e colaborativo destes meios dentro de novos processos de ensino aprendizagem, seja na urgência do agora ou na iminência de um futuro que já está à porta.

Em tão limitado tempo de preparação para o trabalho docente não presencial, os caminhos foram sendo construídos na medida em que os desafios surgiam e de forma individualizada, permanecendo restritos, na maior parte das vezes, aos educandos a quem se dirigiam tais estratégias. A celeridade dos acontecimentos exigiam respostas rápidas e criativas para que o processo de ensino aprendizagem não se perdesse em meio ao turbilhão de indagações inéditas para as quais ainda não haviam respostas corretas.

Se antes o professor competia com o mundo virtual pela atenção dos estudantes e difundia-se a ideia de que seu trabalho se tornaria irrelevante mediante a expansão do acesso TDIC's, hoje após a experiência imposta pela pandemia, o professor assumiu o papel central como mediador na construção do conhecimento e como criador de estratégias pedagógicas e metodológicas para os novos caminhos que a educação pública brasileira começa a trilhar. Apesar de ser central a atuação do professor neste momento da história da educação, as TDIC's devem ser direcionadas para o protagonismo dos estudantes através da apropriação das ferramentas de pesquisa, produção e interação para estabelecer extensas redes de compartilhamento e aprendizado.

1.2 Obstáculos para o acesso aos circuitos formais de arte

O acesso à educação, à arte e aos bens culturais em geral, apresentam-se como questões fundamentais na superação de históricas desigualdades sociais latentes em nosso país. Apropriar-se de ambas e garantir o direito a esses bens universais estão entre os grandes desafios que se impõem a países latino-americanos como o Brasil.

A discussão proposta aqui gira em torno dos obstáculos para o acesso de jovens estudantes, moradores de regiões periféricas, a espaços culturais formais, com vistas à ampliação de seus repertórios culturais imagéticos e ao desenvolvimento de um olhar crítico a partir do contato com diversos tipos de manifestações artísticas.

Proporcionar experiências que possam estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes sempre foi uma das premissas do trabalho que desenvolvo como arte educadora. Para além dos muros da escola, busco facilitar o contato com outros olhares, outros saberes, através de vivências em galerias de arte, museus, centros culturais, espaços de dança e teatro, sítios de agrofloresta, espaços de oficinas de arquitetura sustentável, viagens culturais, palestras, caminhadas e sessões de desenho e fotografia pelas ruas da cidade, entre outros. Digo isso, para que o leitor compreenda que a defesa que faço do acesso de estudantes de regiões periféricas a espaços formais da arte, se afasta de uma perspectiva reducionista, na medida em que não compreende uma anulação da sua própria cultura em detrimento de outra, mas a ampliação crítica do olhar a partir da relação com o diverso.

Compreender as relações de poder que se estabelecem a partir do objeto artístico parte do reconhecimento das amarras deixadas por nosso passado colonial e da necessidade de descolonização do olhar, frente à multiplicidade de bens culturais dos diversos grupos sociais. Não se trata aqui, de enaltecer o papel dos espaços e da arte institucionalizada em detrimento de outros locais e de manifestações artístico-culturais fora dos circuitos formais, mas de afirmar também o direito de acesso a esses códigos de poder.

Negar a presença do pensamento colonizador entre as relações que regem a nossa sociedade, ou simplesmente tentar apagá-lo, se aproxima de uma postura

colonial e se distancia de uma abordagem emancipatória, que visa de forma crítica interpretar essas relações, reconhecendo o papel de todos os agentes histórico-culturais na formação do contexto no qual estamos inseridos.

Diante da crise de valores que estamos vivendo nos últimos anos no Brasil, com ataques públicos à ciência, a arte, aos direitos humanos, onde educadores e artistas passaram a configurar o rol de *personae non gratae* para o sistema vigente, o pensar e o sentir configuram-se em potenciais mecanismos de desmonte de discursos baseados na anulação do diferente e de uma visão autoritária e violenta sobre o outro. Se a arte e a educação podem ser poderosos instrumentos do despertar crítico e da mobilização de conhecimentos, capazes de forçar o sistema a olhar para questões relevantes e urgentes para a maioria da população, a escola então, se torna a base de mudanças sociais profundas e profícuas. Refletindo sobre a forma que podemos usar o contexto alienante para construirmos novas ferramentas de debate e transformação, Freire (2019, p129-130) salienta que

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu opositor combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens.

A arte se torna grande colaboradora desse processo de transformação, na medida em que seu acesso é democratizado, potencializando a formação de novos públicos e novos agentes culturais, nas mais diversas camadas sociais e a partir da contextualização das nuances que tecem as relações sociais que permeiam o objeto artístico.

Em um mundo conectado digitalmente é quase impossível fugir de uma inundação de informações no campo das visualidades que nos conduzem permanentemente a estranhamentos e aproximações. O estudo da cultura visual nos mostra que o estabelecimento de redes que conectam a cultura local a tempos e espaços alheios aos sujeitos pode se configurar em uma abertura para produção de conhecimento e ressignificações (MARTINS; TOURINHO, 2011).

Para os artistas, essas confrontações e ambiguidades são matérias-primas para a criação poética. Um exemplo é o artista indígena Denilson Baniwa, que recorrentemente faz uso da sua cosmovisão da arte, da cultura e da vida para ressignificar códigos culturais baseados em uma posição eurocêntrica (Figura 12). A partir de uma apropriação crítica desses códigos de poder, ele produz obras ácidas

que dialogam com o passado, presente e futuro, e com o ser indígena e o ser colonizador.

A descolonização do olhar não se dá pela proposição pedagógica de ensinar a ver a partir da arte, e sim, pela facilitação de experiências artísticas, como afirma Hernández (2011). Portanto, não é o mero contato com os produtos de natureza artística cultural que despertaria a criticidade neste encontro, mas a exploração da “[...] nossa vinculação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados e questionar as representações que construímos em nossas relações com os outros [...]” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 46).

Figura 12- Denilson Baniwa. Arqueiro Digital, 2017



Fonte: Portfólio do artista. Disponível em: <https://www.behance.net/denilsonbaniwa>

O desenvolvimento de um pensamento autônomo estimulado pelo contato com os mais diversos tipos de manifestações artístico-culturais deve se desvincular de uma postura passiva e subordinada, precisa assumir-se reflexiva e crítica, onde os saberes do sujeito são valorizados e se tornam ponte para o estabelecimento de inter-relações entre obra e público. Hernández (2011, p. 41) nos fala sobre esses encontros com o outro através da arte e nos convida a:

[...] subverter o ‘dever ser’ das artes (e especialmente das artes vinculadas com a escola) e começar a considerá-las como práticas sociais [...]. Desta maneira, favorecendo que nossas histórias se cruzem com as histórias que nos são oferecidas ao serem colocadas em contexto, conseguimos outras formas de diálogo que não nos excluem, nem nos colocam em uma posição subordinada do saber. Além de nos permitir revisar os efeitos das narrativas hegemônicas que se apresentam como formas de verdade sobre nós e nossa maneira de nos ver.

A primeira distância sentida para a aproximação de estudantes moradores de periferias e o circuito formal de arte é a distância física. Para entrar nesta discussão é preciso compreender a origem do financiamento destes centros culturais e a influência destes recursos nas políticas adotadas por essas instituições.

No Brasil, centros culturais e museus são mantidos principalmente por fundos provenientes de renúncia fiscal, cujo

[...] modelo de financiamento se baseia na concessão de deduções tributárias para as pessoas físicas e/ou jurídicas que destinem parte de seus impostos ao patrocínio dos projetos previamente habilitados pelas leis de incentivo à cultura, nas esferas federal, estadual e municipal [...]” (SILVA, 2019, p.2),

Ou seja, o imposto devido por essas empresas ou pessoas é repassado para instituições culturais que ficam, de certa forma, subordinadas a uma elite econômica que detém o controle sobre as políticas de acesso a estes espaços e sobre a identidade da própria instituição. Em uma crítica a este modelo de financiamento cultural, Silva (2019, p.11) ressalta que “[...] esta dinâmica sempre se mostra muito mais interessada em fomentar –mais ainda- o modelo de capitalismo vigente e trabalhar fortemente na manutenção de privilégios que desde sempre foram garantidos à classe dominante”.

Ao mesmo tempo em que se propõe a democratização destes espaços através de políticas de visitação e de visibilidade de diferentes grupos minoritários, a configuração de financiamento, subordina, em certa medida, estas instituições ao gosto e vontade de seus *mecenas*, impondo uma série de limitações que restringem a atuação dos museus e acabam por perpetuar uma visão elitista sobre a arte e seus espaços de circulação. Sobre essa dualidade presente nos espaços museais, Honorato (2019, p.98) afirma que:

Preocupado em assegurar sua própria reprodução, o museu é como uma moeda, onde num lado se mostra o poder daquilo que guarda o escasso e edita o visível, enquanto no outro a fragilidade daquilo cuja parcialidade ou exclusividade pode a qualquer momento ser apontada.

Essa política marcada pela ausência do Estado, onde este atua somente como regulador, constitui espaço para que uma elite econômica detenha o poder sobre os mecanismos que possibilitariam a democratização destes bens culturais. É esta elite que determina para quem, para quê e como se dá o acesso à arte nestes locais.

Apesar das políticas museais ostentarem em seus programas ações que se anunciam democráticas, a realidade prática demonstra a ineficácia parcial ou total dessas ações tendo em vista o pouco alcance entre as camadas sociais mais baixas. A ideia de museu como um espaço aberto a todos os integrantes da sociedade bem como as múltiplas manifestações culturais que representem essa diversidade social já era difundida no século XIX, porém estas “[...] são ideias marcadas pelo desencontro da retórica que governa as ambições do museu com a racionalidade política efetivamente incorporada em seu funcionamento” (HONORATO, 2019, p.101). Não há casualidade neste abismo entre discurso e prática, há intencionalidade. A história nos mostra que nunca houve genuína vontade de aproximação dos excluídos aos bens de produção cultural, por parte das elites econômicas.

Ao destinarem seus impostos devidos à promoção da cultura, nossas elites recebem o rótulo de socialmente engajadas e ganham ao mesmo tempo o controle sobre os discursos e os espaços de circulação da arte. Sobre esta relação perversa que se perpetua nos mais diversos campos sociais Freire (2019, p.41-42, grifo do autor) elucida

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a forma geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

As distâncias físicas que separam escolas e centros culturais se apresentam como barreiras para a promoção do contato com a arte institucionalizada e estudantes que residem fora dos grandes centros urbanos. Essa é a realidade da maior parte das escolas públicas brasileiras que se localizam em zonas rurais, periféricas e em cidades do interior. Para boa parte dos estudantes destas regiões mencionadas, a escola se torna a principal patrocinadora destes encontros fortuitos com as obras de artistas, inseridos nos circuitos das grandes exposições.

No DF essa é a realidade de estudantes da rede pública de ensino que residem em regiões administrativas distantes de Brasília, onde se concentra a maior parte dos aparatos culturais da capital do país. Somados a estes, discentes que vivem nas cidades do entorno que estudam ou não, nas escolas do DF também têm dificuldade de frequentar estes locais.

Políticas implantadas em espaços culturais, como a oferta de transporte para a visitação, oficinas e ações educativas voltadas para inserção dos públicos

escolares nestes ambientes se tornam insuficientes e parcialmente ineficazes quando se leva em consideração, por exemplo, o tempo que estes grupos dispõem para o exercício de visitação, leitura e fruição das obras e possíveis exercícios práticos.

Como exemplo desta dificuldade de acesso e trânsito por estes espaços culturais, estão os moradores da região administrativa de Brazlândia, distante 57 km do Plano Piloto e de todo o seu complexo de museus, galerias, centros culturais, teatros, cinemas, etc. Essa cidade que possui aproximadamente 54 mil habitantes na área urbana e cerca de 30 mil na área rural tem forte vocação agrícola e se constitui como região de turismo ecológico no DF. Como a cidade não possui museus, galerias de arte, cinemas e teatros, um morador da região, para ter acesso a esses espaços culturais é obrigado a se deslocar por cerca de uma hora, se for de carro, até a região central de Brasília.

Se um professor desta cidade desejar levar seus estudantes para uma exposição de arte em Brasília, após conseguir o transporte ele deverá levar em conta o fato de que esses jovens passarão mais tempo no deslocamento de ônibus da escola até o local de destino do que na visitação programada. O tempo exíguo que estes estudantes terão para o exercício do olhar, do discurso e da possibilidade de ampliação de seus repertórios imagéticos se constitui como empecilho para uma visão crítica gerada a partir dessa experiência. A imposição, por parte dos centros culturais, de condições para a concessão de transporte para os estudantes, como a participação em uma visita guiada prévia do educador interessado, onde serão sorteadas as vagas para o transporte, desconsidera o fato de que muitos trabalham o dia todo e que não conseguirão se deslocar a tempo, por dezenas de quilômetros para tentar proporcionar um contato direto com a arte a seus estudantes.

Assim como Cao (2008, p. 73) afirma, que “Privar o ser humano de sua capacidade de compreender e desfrutar da imagem, de se comover

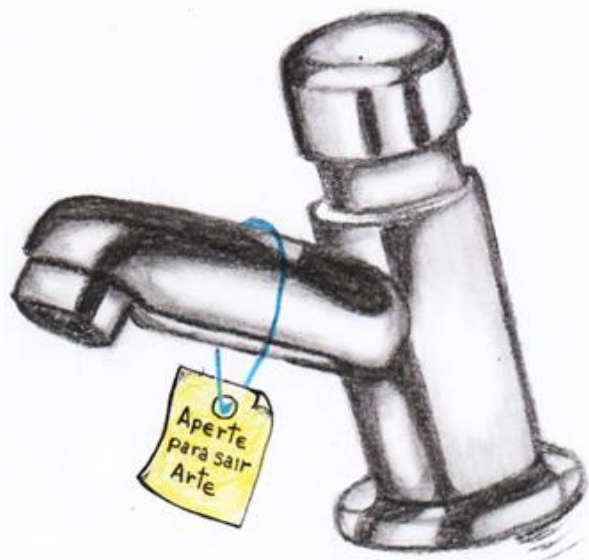


Figura 13- Osório, Luciany. Aperte para sair Arte, 2021. Grafite e lápis de cor sobre papel.

diante dela, é privá-lo de parte de seu potencial.”, fica a certeza que as políticas de democratização cultural implementadas por espaços culturais, não se destina a todos e que é somente pela insistência e teimosia de alguns educadores que estudantes das periferias ainda frequentam estes locais. Mesmo que a intenção seja a ampliação da participação destes públicos, as estratégias executadas por estas instituições não vislumbram as realidades fora dos seus frequentadores habituais. Seus prédios estão em endereços nobres, onde o acesso é difícil para as classes sociais mais baixas, e seu horário de funcionamento limita o tempo de permanência dos grupos escolares em visita.

Construir um sentimento de pertencimento, familiaridade e de apropriação destes locais de cultura por estes jovens que vivem e são postos à margem da arte institucionalizada é um desafio que implica um engajamento permanente por justiça social. A manutenção do estranhamento e distanciamento dos objetos artísticos e suas inúmeras manifestações incapacitam estes sujeitos de desenvolverem um olhar crítico, estético e histórico sobre a sua própria existência.

Lembro-me de uma visita que organizei, com uma turma de 8º ano de uma escola pública de Brazlândia, à exposição “Mondrian e o Movimento De Stijl” que estava em cartaz em um dos maiores espaços culturais do DF. Após participarmos de uma visita guiada, quase corrida, por três galerias e prevendo que passaríamos mais uma hora e meia no retorno à escola, sugeri que todos fossem ao banheiro antes de entrarmos no ônibus. Como de costume, no caminho de volta comecei a questionar aos estudantes o que eles extraíram da experiência quando uma adolescente, de mais ou menos 15 anos, disse que o que mais gostou no passeio foi da torneira do banheiro, porque ela apertava e a água parava de escorrer sozinha. Perguntei então, quantos já haviam visitado uma



Figura 14- Vestido de Yves Saint Laurent inspirado na obra de Mondrian
Fonte: http://almanaque.folha.uol.com.br/saintlaurent_historia.htm

exposição de arte dentro de um museu ou galeria. Somente uns quatro adolescentes levantaram a mão, dizendo que a professora de artes do ano anterior havia levado eles a outra exposição. Vendo a admiração dos estudantes ao passarmos pelas construções modernistas projetadas por Oscar Niemeyer, integrantes do patrimônio arquitetônico da cidade, perguntei quem já havia estado em Brasília para passear e visitar os pontos turísticos, metade da turma nunca tinha ido além das regiões mais próximas de Brazlândia. Ficou claro para mim que a distância entre Brasília e Brazlândia não podia ser medida somente em quilômetros.

Mondrian não havia causado o efeito esperado

Suas formas geométricas preenchidas por cores primárias não despertaram o interesse daqueles jovens mais do que o espanto diante de uma torneira. Como lembra Dewey (2010, p. 61) a arte “[...] só tem estatura estética na medida em que se torna uma experiência para um ser humano”, portanto, para que essa experiência se efetivasse para esse grupo de educandos alguns muros precisariam ser derrubados e algumas pontes deveriam ser construídas.

O autor continua o pensamento em torno da importância da experiência, afirmando que “As ocasiões em que objetos seletos e distintos são estreitamente relacionados com os produtos das ocupações habituais são aquelas em que a apreciação dos primeiros é mais abundante e mais aguda” (DEWEY, 2010, p. 63-64). Ora, em um país onde água encanada ainda é um sonho para milhões de famílias não é de se espantar que uma garota moradora de periferia se entusiasmasse mais com uma torneira que fecha sem o uso das mãos do que com pinturas, cuja relevância estética e histórica não lhe fazem o menor sentido. Para ela e para muitos, esse objeto corriqueiro é facilmente assimilado como um “objeto seletto”, até porque está longe de ser acessível a todos.

Este relato mostra como as questões que permeiam a ausência destes públicos nos espaços de arte institucionalizada estão intimamente ligadas as pautas socioculturais e que, portanto, só poderiam ser modificadas a partir de políticas públicas e de ações que desconstruam a invisibilidade destes locais para uma parcela muito grande da população.

Da visita àquela mostra de Mondrian até os dias de hoje se passaram alguns anos, muitas turmas e exposições diversas, antes no ensino regular e agora na educação especial de crianças e jovens com altas habilidades e superdotação. O

local de atuação mudou, mas a importância do acesso a estes espaços culturais continua sendo de suma importância para o meu trabalho como arte educadora.

Assim como Gardner (1995, p.123), acredito na importância e necessidade dos estudantes serem “[...] introduzidos aos modos de pensamento manifestados pelos indivíduos envolvidos nas artes: pelos artistas que praticam e por aqueles que analisam, criticam e investigam os contextos culturais dos objetos artísticos”. A aproximação com os discursos e análises críticas das obras e períodos em que foram concebidas acontece principalmente por meio do ensino de história da arte que utilizam textos amplamente divulgados e debatidos. Já o contato com quem produz a obra é insípido, pois se dá principalmente através do olhar de historiadores contidos nos livros, no caso de artistas do passado e do presente consagrados no meio artístico. Quando se trata de artistas contemporâneos inseridos no circuito das artes, museus, centros culturais e mídias digitais intermediam o diálogo entre artista e público.

Não há de se comparar a experiência de quem frequentou o ateliê de Michelangelo e viu surgir o Davi de dentro de um imenso bloco de mármore em três longos anos de produção, a experiência de quem avistou, cinco séculos depois, essa grandiosa escultura no final do grande salão, lotado de turistas, da Galeria da Academia de Belas Artes de Florença, muito menos a observação de um slide projetado pela professora de artes durante uma aula em uma escola pública de alguma periferia brasileira.

Quando o contato com a obra não pode se dar de forma presencial, as imagens reproduzidas em livros e na internet podem ser acessadas para dar conta, em parte, dessa experiência imagética. Longe de afirmar que uma experiência *in loco* com a obra possa ser substituída pela interação com a imagem dessa obra, a ideia aqui defendida gira em torno da ampliação do acesso à arte e a frequência, para que a discussão seja ampliada a fim de mobilizarmos esforços no sentido de democratizar o acesso à arte e possibilitar a formação de novos públicos a partir da escola.

Quantos estudantes tiveram a experiência de dialogar sobre a obra, sobre o processo de produção e concepção, sobre influências na criação com o próprio artista? Quando se trata do contato direto com o artista, esse acesso é ainda mais restrito. Uma parcela ínfima da população poderia afirmar conhecer o autor por trás

da obra. A mítica em torno do artista me parece ser ainda maior que a idealização que permeia a obra. Essa aura histórica que persiste em torno da arte e do artista enquanto gênio criador se mantém como retórica necessária para as elites intelectuais e econômicas, afastando a grande maioria da população desse clube de exclusividades.



Figura 15- Osório, Luciany. Sem título, 2021. Desenho Digital.

2. QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS HABILIDOSOS



Figura 16- Composição digital com fotografias da autora.

Qualquer que seja a orientação teórica acerca da noção de talento, há amplo reconhecimento do fato de que o aprendizado é, para algumas pessoas, mais fácil e direto do que para outras.

(VIRGOLIM, 2007, p.127)

Dentro das pesquisas desenvolvidas no campo das Altas Habilidades é comum o uso de expressões como talentosos, habilidosos, bem dotados, superdotados, entre outros, sendo o termo talento recorrentemente atribuído aos indivíduos que apresentam habilidade superior na área artística.

Essas designações trazem diversos estigmas que dificultam a identificação e repercutem de forma negativa na vida dos indivíduos que apresentam habilidades que o destacam dentro de um grupo. A associação do termo superdotado a sujeitos que apresentam comportamento precoce ou genial coloca sobre as pessoas com altas habilidades uma série de rótulos que podem levar a frustrações e a um excesso de autocrítica que impactam os campos emocionais, sociais e cognitivos deste público. Então, quem são e onde estão estas pessoas superdotadas?

Documentos norteadores da educação de superdotados no Brasil, como a LDB (1996), a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial (2008) na Perspectiva da Educação Inclusiva os definem como sendo sujeitos que se destacam por apresentarem habilidades superiores em uma ou mais áreas do conhecimento quando comparados a outros indivíduos de um determinado grupo. A impossibilidade de mensurar tais características faz com que a definição de superdotação seja imprecisa, variável de acordo com a cultura que o define e por vezes discutível. Para além deste aspecto Alencar e Fleith (2001, p.55) salientam que “[...] algumas habilidades e características associadas à superdotação podem se manifestar apenas quando o aluno estiver engajado em alguma atividade ou área de interesse”, ou seja, o reconhecimento destes sujeitos não é tarefa simples e que pode se dar a qualquer momento.

A identificação e apoio a estes indivíduos é de grande importância, pois suas potencialidades, se bem estimuladas, podem acarretar em um retorno positivo para os mais variados campos da sociedade. Diante da ausência de um atendimento especializado “[...] um dos únicos caminhos para os alunos com altas habilidades/superdotação é tentar se adaptar à rotina do ensino convencional, o que

pode gerar desperdício de talento, potencial ou desmotivação por não estarem devidamente assistidos” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p.69).

Neste ponto, saliento a importância da escola e dos profissionais que ali trabalham, pois quando esse espaço se torna propício para explorações, debates e descobertas as habilidades tendem a aflorar e podem ser reconhecidas. Conhecer os sinais e características típicos de educandos superdotados é fundamental para que professores possam identificar e melhor estimular estes estudantes.

No Brasil, a identificação e caracterização destes indivíduos são pautadas no modelo dos Três Anéis elaborado por Renzulli (1997a apud VIRGOLIM, 2007) com base no grau de criatividade, no envolvimento durante a realização de tarefas e na habilidade acima da média apresentada.

Os aspectos integrantes do modelo triádico são assim descritos por Virgolim (2007, p.164):

Habilidade acima da média engloba dois aspectos: a) habilidade geral, que consiste na capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato. [...] b) habilidades específicas, que consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano.

[...] Envolvimento com a tarefa [...] pode ser traduzido em termos como perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante.

[...] A criatividade tem sido apontada como um dos traços mais presentes nos indivíduos considerados proeminentes [...].

A criatividade é tema recorrente nos estudos de autoras como Virgolim (2005), Alencar e Fleith (2009) que consideram ser esse aspecto o mais complexo de identificação e mensuração, tendo em vista seu caráter intrapessoal de expressão. Outros fatores também interferem no desenvolvimento e manifestação da criatividade, como ressalta Alencar e Fleith (2009, p.37):

É importante lembrar, entretanto, que o produto criativo não é resultado, exclusivo, de fatores intrapessoais, mas emerge da interação do indivíduo com o ambiente. De fundamental importância, são fatores do contexto sociocultural que contribuem, em maior ou menor grau, para o reconhecimento, o desenvolvimento e a expressão da criatividade.

A interação destes aspectos demonstra o potencial destes estudantes e a necessidade de um atendimento educacional diferenciado que venha promover experiências e oportunidades para o desenvolvimento desses talentos. Renzulli ressalta um ponto importante na identificação para o encaminhamento ao atendimento especializado, quando afirma que os “[...] candidatos ao atendimento

especial não precisam manifestar todos os três grupamentos; mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características” (2004, p.85).

Essa coleta de observações sobre o estudante é parte integrante do processo de identificação ao qual Renzulli (2004, p.86) denomina de “informações da situação”, que podem ser acrescidas da aplicação de testes. Segundo o próprio autor, estes instrumentos podem ser de grande valia para a detecção de sujeitos que apresentem um dos comportamentos descritos no Modelo dos Três Anéis, a capacidade acima da média, porém, é insuficiente para a identificação dos outros dois aspectos. A criatividade e envolvimento com a tarefa podem ser mais bem observados através de “informações da ação” que para Renzulli (2004, p.88) se caracterizam como “[...] tipo de interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, ideia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extraescolar”. São nesses momentos e espaços que as habilidades de estudantes na área de talento artístico e de liderança, por exemplo, ficam mais evidentes e passam a oferecer mais pistas para o desenvolvimento de estratégias para o trabalho com estes sujeitos.

No ano 2000 a SEDF adotou o Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli como referencial teórico para o programa de altas habilidades (MAGALHÃES, 2006). Desde então, ao ingressar na SRAH/SD o estudante é incentivado a participar de atividades que seguem o modelo de identificação das Portas Giratórias e o Modelo Triádico de Enriquecimento com o objetivo de

[...] fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II no Modelo Triádico de Enriquecimento) a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar **que** alunos e **por quais** áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III (RENZULLI, 2004, p.87, grifo do autor).

As atividades de enriquecimento do tipo I consistem em oferecer aos estudantes experiências exploratórias em diversos campos com a intenção de “[...] expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular” (RENZULLI, 2014, p.545). O modelo de identificação das Portas Giratórias preconiza que as atividades de tipo I e II sejam ofertadas a todos os estudantes no âmbito do ensino regular, para que todos se beneficiem do enriquecimento curricular e possam ter a oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades. A adoção do

direcionamento destas atividades para todos os estudantes não se caracteriza como uma prática da educação no DF, sendo este modelo de enriquecimento escolar ofertado de forma sistematizada apenas aos estudantes integrantes das SRAH/SD.

Quando o interesse por um tema específico é notado, o estudante é direcionado a buscar mais informações sobre o assunto, seja de forma coletiva ou individual, em atividades do tipo II como aponta Renzulli (2014, p.546):

O enriquecimento do tipo II inclui materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento. Uma parte do enriquecimento do tipo II é geral e normalmente é oferecido a grupos de alunos em suas salas de aula ou em programas de enriquecimento. Esse enriquecimento geral do tipo II inclui o desenvolvimento de (a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos; (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender; (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual. O outro enriquecimento do tipo II é específico, já que não pode ser planejado com antecedência e normalmente envolve instrução avançada em uma área de interesse selecionada pelo aluno.

As atividades do tipo III consistem em um aprofundamento do conhecimento através do desenvolvimento de projetos e pesquisas na área de interesse dos educandos como ressalta Renzulli (2014, p.546):

O enriquecimento do tipo III envolve alunos que ficaram interessados em procurar uma área de interesse determinada e querem comprometer o tempo e os esforços necessários para a aquisição de conteúdo avançado e o treinamento de processos nos quais eles assumem um papel de pesquisador de primeira categoria.

Os estudantes atendidos nas SRAH/SD do DF são observados por um período onde realizam atividades dos tipos I, II e III, orientadas pelo professor que atua como tutor da sala, de acordo com a gama de interesses apresentados ao longo dos encontros. Durante este período de observação os aspectos relativos à criatividade, habilidade superior e envolvimento com as tarefas executadas são avaliados constantemente e observados os momentos onde surgem em maior e menor grau, para que o discente seja mantido em observação por período prolongado ou para que o estudante seja efetivado, mediante avaliação de equipe multidisciplinar, como descrito por Magalhães

Num período de até quatro meses, convivendo com outros superdotados, o aluno em observação, embora possa apresentar em testes cognitivos escores superiores, tem a oportunidade de evidenciar uma qualidade e um interesse na realização de projetos de pesquisa ou produções para uma equipe de profissionais qualificados, tornando-se tais comportamentos os elementos determinantes no processo de avaliação e na permanência do aluno no programa. (2006, p.51)

A aplicação de atividades dos tipos I e II para toda a comunidade escolar, pode se constituir como uma ferramenta eficaz de identificação de estudantes com AH/SD, além de desafiar e elevar o nível do ensino para os demais educandos, através do respeito às particularidades e interesses individuais. Essa visão de ensino voltada para o desenvolvimento de potenciais prioriza os pontos fortes, as habilidades e as experiências de cada sujeito, diferenciando-se drasticamente do ensino tradicional onde as dificuldades são ressaltadas e onde o sujeito se torna um depósito de informações e conteúdos. Nas SRAH/SD as fragilidades do indivíduo não são o foco do trabalho pedagógico e a mediação não se dá a partir de abordagens pautadas em conteúdos pré-estabelecidos, mas no leque de interesses trazidos e gerados durante os processos de interação e produção dos estudantes.

É válido ressaltar que o estudante atendido na SRAH/SD não tem seu desenvolvimento avaliado por notas ou menções e que sua permanência não é condicionada a esses instrumentos. A liberdade de criação e exploração é uma das premissas do atendimento a esses estudantes, como aborda Alencar e Fleith (2001, p.134):

É importante em um programa de enriquecimento que se dê ao aluno liberdade de escolha dos tópicos a serem estudados, da extensão e profundidade desejada, permitindo-lhe ainda, utilizar o seu estilo preferido de aprendizagem. Neste caso, o papel do professor seria antes o de facilitador na identificação de problemas, favorecendo ainda a aquisição de métodos de pesquisa.

Outra fonte teórica para as diretrizes do atendimento em AH/SD e para o crescimento de um olhar diferenciado acerca do modelo educacional centrado no desenvolvimento do potencial individual do estudante é a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995). Essa teoria aponta aspectos plurais da cognição, a partir da apresentação de sete tipos de inteligência, que podem ser subdivididas e revistas a qualquer tempo, como ressalta o autor. Para Gardner os tipos de inteligência são: inteligência linguística, mais reconhecível entre os escritores; lógico-matemática, ligada a capacidades no campo das ciências exatas; espacial, presente entre artistas plásticos, engenheiros, cirurgiões, entre outros; musical; corporal-cinestésica, muito desenvolvida em dançarinos, cirurgiões e atletas, por exemplo; interpessoal, reconhecível em políticos, vendedores, professores, terapeutas, etc. e intrapessoal que é a “[...] capacidade de formar um

modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida” (GARDNER, 1995, p.15).

Essa visão holística do indivíduo e a busca por desenvolver as capacidades de cada um sob a perspectiva das inteligências múltiplas deve ser o foco da educação emancipadora em contrapartida ao modelo de padronização que a escola tradicional oferece. Para Gardner (1995, p.15):

O propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequado ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e portanto mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira mais construtiva.

Dentro das bases teóricas adotadas pela SEDF para o atendimento educacional especializado (AEE) em AH/SD, os estudos sobre as inteligências múltiplas de Gardner e o modelo de enriquecimento escolar de Renzulli, notamos uma convergência entre esses pesquisadores na defesa da ampliação das práticas de desenvolvimento de competências e habilidades a todos os estudantes e não só àqueles que apresentem habilidades superiores. A adoção dessa postura acarretaria certamente, mudanças profundas e significativas no desenvolvimento cognitivo e na autoconfiança dos estudantes inseridos em um processo de ensino aprendizagem mais focado nos diversos tipos de inteligência, interesses apresentados e nos estilos de aprendizagem individuais. Para Renzulli (2014, p.551), “O objetivo final da aprendizagem orientada por esses princípios é substituir a aprendizagem dependente e passiva por uma aprendizagem independente e engajada.”, não sendo essa tarefa fácil de realizar no ensino regular brasileiro, que ainda mantém laços com um modelo de educação tradicional.

2.1 Altas Habilidades no Brasil

No Brasil em 1945, a psicóloga Helena Antipoff foi pioneira ao criar um atendimento educacional especializado para pessoas superdotadas no estado de Minas Gerais (BRASIL, 2008). Em 1971, a Lei nº. 5.692 ressalta a importância de um atendimento educacional especial para os indivíduos com “habilidade superior” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 169). No ano de 1973 o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), cria um departamento para coordenar a educação especial no

país, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que segundo o MEC (BRASIL, 2008) atuou “[...] sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado”.

Em desdobramento a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), é publicado o documento que estabelece a Política Nacional de Educação Especial em 1994 que efetivamente

[...] não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial” (BRASIL, 2008).

Este documento tipifica a educação especial como “[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994, p. 17).

A LDB (BRASIL, 1996) vem estabelecer em seu artigo 59 os direitos que deverão ser garantidos aos estudantes com necessidades especiais pelos sistemas de ensino brasileiro:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

A LDB passa a estipular que o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais seja preferencialmente realizado no âmbito do ensino regular a partir de seu Artigo 58 que diz:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996)

Estabelece-se, assim, uma política de educação inclusiva que prioriza o aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos que necessitam de complementação e suplementação curricular no espaço da escola como salienta a Declaração de Salamanca (1994) ao afirmar que “[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...]”.

Seguramente, é com a organização e criação dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no DF, no ano de 2005 (BRASIL, 2008), que um passo importante é dado rumo à ampliação da identificação, atendimento, informação e formação de professores nesse segmento do ensino especial. Os NAAH/S configuram-se como espaço de referência para professores do ensino regular que encaminham estudantes identificados com habilidades acima da média para avaliação e atendimento nestes núcleos. Apesar deste importante avanço, estes espaços multifuncionais ainda se concentram nas capitais e em pontos específicos, dificultando o acesso a este serviço especializado aos discentes de zonas rurais, cidades do interior e residentes em bairros periféricos.

Em 2015, a Lei n.º 13.234 acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 a criação de um cadastro nacional de estudantes com altas habilidades e/ou superdotação no âmbito da educação básica e do ensino superior como forma de mapear e diagnosticar onde e como são feitos o atendimento a estes estudantes.

Participando como consultora do Projeto UNESCO 914BRZ1042.7 que produziu relatório sobre a atuação de todos os NAAH/S e de subsídios técnicos para a implantação do cadastro nacional de estudantes com AH/SD, Ribeiro (apud OLIVEIRA; SOBRINHO, 2018, p. 163-164) fala sobre a importância deste projeto:

A criação de um cadastro nacional para esse contingente da população representa um primeiro grande passo no reconhecimento da importância desses alunos para o desenvolvimento do país enquanto nação subdesenvolvida. No Brasil, infelizmente não existe uma cultura de valorização do capital intelectual. Predomina a atenção voltada para os problemas de aprendizagem, a concepção equivocada de ensino que persiste em sempre começar por identificar o que as crianças “não sabem” do ponto de vista de conteúdos fragmentados e fora de contexto. Tudo isso coloca a área de AH fora do radar das políticas públicas educacionais e impede qualquer possibilidade de avanço, principalmente porque qualquer progresso começa pela Educação.

Questionada sobre os caminhos para que o cadastro nacional de educandos com AH/SD se torne uma ferramenta de potencialização na criação de estratégias no que concerne ao atendimento a estes estudantes, Ribeiro ainda destaca (apud OLIVEIRA; SOBRINHO, 2018, p. 166-167):

A potencialidade e o diferencial do cadastro é propor uma categoria de instrumentação compatível com a complexidade da área de altas habilidades. O perfil de uma criança com altas habilidades não pode se encerrar em um conjunto fechado de características, assim como o que caracteriza, por exemplo, uma criança com deficiência auditiva ou visual. Somente um conjunto de variáveis qualitativas pode trazer mais clareza a identificação desse contingente de estudantes e variáveis qualitativas não se encerram em números.

Apesar do cadastro nacional de estudantes com AH/SD ter sido anunciado em 2017 pelo governo federal e dos estudos e relatórios encomendados pela UNESCO para o embasamento técnico científico terem sido concluídos em 2018, até o presente momento não houve avanço nessa proposição.

Desde a década de 70, políticas públicas voltadas para a inclusão ampliaram a rede de atendimento a estudantes da educação básica que apresentam habilidade superior voltada para uma ou mais áreas do conhecimento, colocando o Brasil atualmente como articulador do mais amplo programa público de identificação e atendimento a educandos com AH/SD dentre os países da América do Sul, porém esta posição é contraposta com o número ainda baixo de estudantes atendidos por esses programas.

Na década de 70 foi realizado nos Estados Unidos um estudo que chegou a uma estimativa que cerca de 3 a 5% da população seria superdotada (MARLAND, 1971). Esse percentual se refere aos indivíduos que apresentam habilidades acadêmicas, mensuráveis em testes, portanto, aqueles que apresentam “[...] QI acima da média, que normalmente se destacam nas áreas de linguística, lógico-matemática e espacial” (NEGRINI, 2018, p.74). Fora destas estimativas estão aqueles, cujos talentos, por exemplo, estão voltados para áreas ligadas às artes e à liderança, daí a importância de se ampliar a aplicação de metodologias diversas para a identificação dos diferentes sujeitos e suas habilidades.

Segundo Pérez e Freitas (2011, p. 26 apud NEGRINI, 2018, p.74-45), “[...] podemos estimar, com base nesse índice, que existem, em média, mais de 8 milhões de brasileiros com AH/SD”. Esse número não se reflete no quantitativo de estudantes identificados e atendidos nos programas de AH/SD do país. A ausência

de um instrumento específico para identificação desta população com habilidades superiores gera a invisibilidade destes indivíduos que são ao longo da vida negligenciados e por tanto, mal aproveitados dentro de suas potencialidades. Sobre a ausência e ineficácia dos instrumentos de reconhecimento de estudantes habilidosos Favero e Heinze esclarecem:

Quando falamos em “educação dos invisíveis” referimo-nos aos muitos talentos que, por vezes, encontram-se perdidos nas escolas pela falta de conhecimento dos professores e do próprio sistema educacional, e, conseqüentemente, da não identificação a partir de avaliações mais precisas. (2019, p.2 - grifo da autor)

Os poucos dados oficiais, seguramente não refletem o número real de pessoas com altas habilidades em nosso país. Atualmente o único instrumento utilizado para quantificar os indivíduos com AH/SD no Brasil é o Censo Escolar realizado anualmente em todas as escolas públicas e particulares que compreendem o ensino básico no território brasileiro. Segundo dados do Censo Escolar de 2020, o país possui 24.424 estudantes com altas habilidades matriculados no ensino regular.

Se levarmos em consideração os números divulgados pelo Censo Escolar 2020, apenas 0,051% dos estudantes possuem altas habilidades no país. Um percentual bem inferior às estimativas traçadas por pesquisadores da área.

Pelo fato do fechamento das escolas ter iniciado no DF no dia 11 de março de 2020 o Censo Escolar do ano em questão manteve esse dia como referência para a coleta de dados, portanto, estudantes que ingressaram no atendimento das NAAH/S em data posterior não foram computados na pesquisa. Para o levantamento de informações para o Censo Escolar sobre os estudantes do ensino especial, ao qual fazem parte indivíduos com AH/SD o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020, p.9, grifo nosso) determina que:

[...] a escola deverá valer-se das informações contidas em, pelo menos, um dos seguintes documentos comprobatórios:

- Plano de AEE: documento que reúne informações sobre os estudantes, público da Educação Especial, elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do plano, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE.
- Avaliação biopsicossocial da deficiência, conforme a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).
- Plano Educacional Individualizado (PEI): Instrumento escrito, elaborado por professor da sala de aula comum/regular, com intuito de propor, planejar

e acompanhar a realização das atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial.

- Laudo médico: documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar. Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos.

Tais orientações descritas pelo guia são problemáticas quando se referem ao atendimento educacional especializado em AH/SD tendo em vista que as especificidades que deverão ser observadas para o preenchimento do documento do Censo Escolar, de maneira geral, estão voltadas aos estudantes portadores de deficiências ou transtorno, como a utilização do recurso do laudo médico como forma de comprovação da necessidade especial. Como altas habilidades não é uma doença, então não possui CID (Cadastro Internacional de Doenças), dessa forma o aluno não tem um laudo que comprove a sua condição. É válido ressaltar que o estudante que se encontra em período de observação nas salas de atendimento AH/SD não necessariamente será efetivado no programa e terá relatório positivo para altas habilidades, isso demonstra que o Censo Escolar como instrumento de identificação possui várias falhas técnicas por ignorar as especificidades dos programas para superdotados.

2.2 Altas Habilidades no Distrito Federal

O atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades e superdotação (AH/SD) no DF teve início em 1975 com a criação do Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAAS) que segundo Alencar e Fleith (2001, p.175) “[...] após um período de estudos e de elaboração de instrumentos de identificação, deu início em 1977 a um programa de enriquecimento para alunos superdotados do ensino fundamental [...]”. Conforme afirma as autoras, esse é o mais amplo programa de atendimento dessa natureza na rede pública de ensino no Brasil. Nas SRAH/SD as atividades desenvolvidas visam complementar múltiplos aspectos relativos às áreas onde os estudantes apresentam desempenho acima da média.

Além das orientações e determinações de ordem nacional, no DF o atendimento ofertado pelas SRAH/SD seguem as diretrizes propostas pela Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB (DISTRITO FEDERAL, 2010). As SRAH/SD atuam segundo o Modelo de Enriquecimento Escolar, que visa à suplementação curricular, em espaços definidos e organizados para esse fim, onde os estudantes são atendidos uma vez por semana, em encontros com duração de 4 horas, no turno contrário ao da escola regular, por professores com formação na área. Essa carga horária é flexível. Estudantes que necessitam de mais tempo para o desenvolvimento de projetos individuais ou coletivos podem ter o seu horário ampliado para outros dias de atendimento de acordo com indicação do professor. Nesse programa, 30% das vagas ofertadas podem ser ocupadas por estudantes oriundos de escolas particulares que, assim, como os da rede pública, têm acesso a esse serviço educacional especializado e a materiais de apoio para o desenvolvimento de projetos de forma totalmente gratuita.

A Orientação Pedagógica para o Ensino Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 86-87) assim descreve o espaço e os recursos necessários para o funcionamento do atendimento das SRAH/SD:

Não difere, em espaço físico, de uma sala de aula comum, porém, deve ser equipada com recursos mínimos que possibilitem a realização das atividades de investigação, bem como a construção de protótipos relativos às pesquisas realizadas, seja na área acadêmica ou na área de talento. Em altas habilidades/superdotação, a sala de recursos se constitui em um espaço de mediação entre os conhecimentos adquiridos no ensino regular e o desenvolvimento do potencial talentoso desse estudante em sua(s) área(s) ou tópico(s) de interesse artístico.

Em cada regional de ensino do DF há salas específicas para acompanhamento dos estudantes com AH/SD residentes e/ou matriculados na região administrativa correspondente. A identificação e encaminhamento para as SRAH/SD geralmente são feitos por professores ou familiares mediante o preenchimento de um formulário que aponta aspectos comportamentais e cognitivos do histórico do educando, mas também por indicação de colegas ou por auto indicação, seguindo o modelo de identificação denominado Portas Giratórias⁵, apresentado anteriormente.

5 Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. (1981). The revolving door identification model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

As equipes das SRAH/SD do DF são compostas por professores tutores que atuam em áreas específicas do conhecimento, por professor itinerante e por psicólogo. Todos esses profissionais devem apresentar cursos na área de AEE, na área de Altas Habilidades e Superdotação e submeter-se a entrevista e seleção organizada pela Subsecretaria de Educação Básica e a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral da SEDF para obtenção de declaração de aptidão para atuação no programa.

A seleção de professores se faz por meio de entrevista, prova escrita e através da apresentação de um modelo de planejamento voltado para o público com AH/SD. Essa etapa do processo de obtenção de aptidão para atuação no atendimento das SRAH/SD, constante na PORTARIA Nº 256, DE 8 DE AGOSTO DE 2019, consiste na formulação e entrega de um plano de trabalho composto pelos seguintes itens:

- 1.1 O perfil do estudante: acadêmico ou talento artístico, etapa/modalidade em que se encontra, idade, sexo.
- 1.2 Tema a ser desenvolvido no atendimento.
- 1.3 Introdução e justificativa.
- 1.4 Objetivo geral e objetivos específicos.
- 1.5 Referencial teórico.
- 1.6 Metodologia.
- 1.7 Recursos didáticos.
- 1.8 Referências;

Esse plano de trabalho deverá ser apresentado e defendido junto a uma banca formada por profissionais experientes no atendimento, responsável pela concessão da autorização para atuação junto a estudantes com altas habilidades. Todas essas etapas para a concessão da aptidão para o desempenho da função de professor-tutor na SRAH/SD demonstram um cuidado da SEDF em assegurar a preparação e o perfil compatível com as atribuições do profissional que atuará no atendimento.

A exigência de uma formação específica e de uma constante atualização destes profissionais se dá pela gama de desafios impostos pelas especificidades desse tipo de atendimento educacional. Renzulli (2014, p.558) justifica a necessidade de tais atributos aos educadores atuantes nas SRAH/SD, pois:

Oferecer níveis de desafio inusualmente incomuns exige uma formação avançada em (nas) disciplina(s) que são lecionadas, na aplicação de habilidades de processo e na administração e facilitação de investigações individuais e em pequenos grupos. São essas características dos especialistas em enriquecimento mais do que o mero agrupamento dos alunos o que tem resultado em ganhos no desempenho e em elevados

níveis de produtividade criativa por parte dos alunos dos programas especiais.

O professor atuante nas SRAH/SD deve sempre manter uma postura investigativa perante os discentes e conteúdos demandados, pois as particularidades de aprendizado, habilidades e interesses de cada estudante exigem capacidade de articulação constante entre inúmeras variantes. Planejamentos, quase sempre, tomam rumos inesperados quando postos em prática junto a um grupo ou a indivíduos criativos que tendem a assumir papel central na elaboração e desenvolvimento de projetos.

Segundo o documento Orientação Pedagógica para o Ensino Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 89), no atendimento da SRAH/SD o professor assume a postura de professor-tutor na medida em que “[...] deve oportunizar o acesso do estudante a experiências, materiais e informações que extrapolam o espaço educacional possibilitando, assim, o desenvolvimento do seu potencial a níveis cada vez mais elevados”. O estudante é considerado dentro de suas necessidades e interesses de forma individualizada e a estimulação de suas habilidades se dá através de projetos individuais e coletivos.

Outro profissional que integra as equipes de atendimento em altas habilidades é o professor itinerante que tem como principal função o estabelecimento de canais de comunicação entre o atendimento às famílias e as escolas de ensino regular as quais os educandos são vinculados. Esse membro da equipe é responsável por levar “[...] à classe comum orientações sobre procedimentos pedagógicos mais adequados aos alunos com AH/SD e pode estabelecer os primeiros contatos com a família para que ela venha receber orientação no Núcleo” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p.77), a ele cabe também a captação dos indivíduos indicados junto às escolas da região atendidas pelas SRAH/SD. Na ausência do professor tutor e em circunstâncias excepcionais o itinerante pode assumir o acompanhamento dos estudantes.

O papel do psicólogo nas equipes é primordial no suporte ao trabalho desenvolvido pelo professor. É esse profissional que avalia aspectos psicológicos e emocionais dos estudantes, procedendo com a orientação às famílias e as escolas de origem, a fim de auxiliar no desenvolvimento integral do discente. Cabe a esse a aplicação de testes, que compõem os processos avaliativos dos estudantes das altas habilidades, sendo essa uma função privativa desse profissional. Na ausência

desse profissional nas equipes, fica em aberto os relatórios avaliativos dos estudantes, portanto, só poderá ser efetivado no atendimento, quando avaliado conjuntamente pelo professor tutor e pelo psicólogo, caso contrário, permanecerá em situação de observação. Esse é um problema frequente enfrentado pelas equipes das SRAH/SD do DF.

Para esta pesquisa, realizei no final do ano letivo de 2020, um levantamento de dados junto às equipes das 14 Regionais de Ensino do DF, onde foi possível constatar que 42,8% das SRAH/SD estavam sem o aporte do psicólogo no atendimento. Em um ano em que os problemas de ordem emocional e psicológica se agravaram dentro das famílias, devido aos desdobramentos do isolamento social e a perda de tantas vidas em decorrência da Covid-19, essa ausência do profissional de psicologia sobrecarregou em demasiado os demais profissionais do atendimento.

O mesmo levantamento apontou que 21,4% das SRAH/SD do DF estavam sem professor itinerante na equipe de atendimento em 2020. A situação é mais sentida nas equipes das Regionais de Ensino das regiões administrativas do Paranoá, do Núcleo Bandeirante e de Brazlândia.

2.3 Altas Habilidades em Brazlândia

O serviço de atendimento a estudantes com altas habilidades, implantado no DF de forma pioneira dentro do território brasileiro só alcançou os discentes da região administrativa de Brazlândia 35 anos depois, em 2011, com a abertura de uma sala na área acadêmica para estudantes das séries iniciais. Em 2013 o atendimento recebeu o aporte da itinerante, mesmo ano em que foi aberta a sala de Exatas para estudantes das séries finais. Em 2014 os estudantes das SRAH/SD da cidade de Brazlândia passaram a contar com um psicólogo que atuou por um ano e meio no atendimento. Em 2015, por um período curto de seis meses, funcionou uma sala para o atendimento na área de Música. Foi só no segundo semestre de 2016 que a sala de Talentos em Artes Visuais foi aberta com uma professora em lotação provisória, que permaneceu na regência até a minha chegada, no início do ano letivo de 2017. Atualmente duas salas estão em funcionamento, a Sala de Exatas e a de

Artes Visuais, sendo que a equipe está sem professor itinerante desde 2020 e sem psicólogo desde 2016.

Nesses dez anos de existência do atendimento em Brazlândia as SRAH/SD funcionaram em quatro locais diferentes, no CAIC Professor Benedito Carlos de Oliveira, na Escola Parque da Natureza, no Polo de Arte e Cultura e no Centro Educacional 02 (CED 02) onde se encontra atualmente. Essa inconstância provoca insegurança nos profissionais, estudantes e responsáveis quanto à permanência nos espaços e dificulta a ampliação do atendimento, tendo em vista o caráter provisório dos lugares destinados ao funcionamento destas Salas.

A vaga para professor na área de Linguagem para atuar na sala de altas habilidades está aberta desde 2016, sem que nenhum profissional tenha se interessado em ocupá-la. A vaga para a sala acadêmica anos iniciais ficou disponível em 2019 após a aposentadoria da professora, e assim permanece. A indicação e captação de estudantes habilitados para o atendimento se torna improdutiva na medida em que faltam profissionais interessados em trabalhar nestas salas.

No caso de Brazlândia, apresentado aqui, não houve nos últimos anos, interesse de nenhum professor em participar da seletiva para ocupar as vagas nas salas disponíveis. Vale ressaltar também que a atuação profissional nas equipes das SRAH/SD do DF, só é facultada aos profissionais da carreira magistério que tenham concluído o período de estágio probatório. Em caso de afastamento do profissional por motivos de saúde, para estudo ou por outras circunstâncias previstas em lei não há substituição por outro professor em caráter temporário. Isso significa que recai sobre esse profissional a responsabilidade da interrupção do atendimento caso ele necessite se afastar.

2.4 Talentos em Artes: Especificidades das salas ateliês

A partir de levantamento realizado junto às equipes de todas as regionais de ensino do DF, foi possível verificar que em 2020, 67 SRAH/SD estavam em funcionamento em 26 polos (escolas) diferentes, dessas, 23 Salas eram específicas para o atendimento na área de talento artístico, o que representa 34,5% de todas as

Salas abertas, sendo que 20 eram dedicadas ao atendimento em Artes Visuais. O atendimento em Artes Visuais é o único presente em todas as 14 regionais de ensino do DF.

Esses dados mostram que na SEDF a maioria dos estudantes atendidos pelo programa de AH/SD são da área de talento em Artes Visuais. Vários podem ser os questionamentos que abrem precedentes para uma pesquisa futura sobre este quantitativo superior de Salas de Artes e consequentemente de estudantes, dentre sete áreas deste atendimento especializado no DF.

Figura 17- Montagem digital com dados obtidos pela autora.



Apesar dessa aparente superioridade na procura pelo atendimento em Artes Visuais nas SRAH/SD no DF a importância atribuída ao ensino de arte no ensino regular brasileiro evidencia uma negação da relevância desta área do conhecimento para o desenvolvimento integral dos estudantes, como demonstrado na tentativa de retirada da obrigatoriedade da disciplina de Artes do currículo escolar do Ensino

Médio via medida provisória⁶. Esse, entre tantos outros exemplos, facilmente citados por arte educadores Brasil afora, mostram como o ensino e o talento artístico são tratados com descaso em nosso país.

Tendo em vista um modelo educacional que ainda quantifica o rendimento do estudante, teoricamente a identificação daqueles que se destacam nas áreas acadêmicas tende a ser mais corriqueira no ambiente escolar. É comum na prática de instituições de ensino do DF o apontamento pelo corpo docente dos “alunos destaques” do bimestre, como sendo aqueles que apresentam as notas mais altas da escola. Notas altas não significam necessariamente uma habilidade superior em Artes Visuais ou em qualquer outro campo, assim como, testes de inteligência são ineficazes para a identificação de sujeitos com talentos artísticos. Renzulli (1999) denomina estes indivíduos como produtivo-criativos, e se há um consenso entre os estudiosos das AH/SD em torno da identificação destas pessoas é de que os instrumentos tradicionais aplicados no reconhecimento dos sujeitos com habilidades acadêmicas não são eficazes no primeiro caso.

Araújo (2014) discorre sobre os critérios para identificação e indicação de estudantes com altas habilidades em artes visuais direcionados para o atendimento das equipes especializadas das Salas de Recursos do DF. Em sua análise é apontada como principal característica observada por professores e pais, ao realizarem o encaminhamento para o programa, a capacidade de produção e utilização de técnicas de desenhos naturalistas, comparadas a outras crianças ou adolescentes da mesma faixa etária. Como ressalta o autor, muitas vezes tal habilidade é claramente superior à apresentada em muitos indivíduos em idade adulta o que desperta o interesse e admiração por parte dos colegas, professores e família. Sobre esta capacidade superior, Araújo (2014, p.36) afirma que estes sujeitos talentosos “[...] podem desenvolver um rico vocabulário gráfico e uma capacidade de representar relações espaciais claramente, o que torna o seu trabalho, na sua concepção e execução, semelhante ao do adulto.”, portanto, esse seria o fator mais fácil de ser notado para a distinção destes indivíduos dentro de um grupo.

6 Medida provisória 746/2016. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> . Acesso em 07 jul. 2021.

Esse critério utilizado como elemento responsável pela maior parte do direcionamento dos estudantes talentosos para as SRAH/SD demonstra uma visão limitada de quais características podem estar presentes em pessoas com habilidades artísticas, como conclui Araújo (2014, p.39).

O uso de critérios de identificação de estudantes em artes visuais baseados na habilidade para o desenho pode ser até possível, mas não é fundamental como fator indicativo de superdotação e de talento em artes visuais, muito menos um indicador de prática ou sucesso futuro nessa área.

Para Cuchi e Pérez (2020), estudantes com AH/SD do tipo produtivo-criativo apresentam características dominantes, assim relacionadas “[...] curiosidade, imaginação e espírito inventivo, elevado nível de criatividade, interesses variados e distintos, autonomia, senso de humor desenvolvido, nível de exigência e perfeccionismo elevado, autonomia e pensamento divergente.”⁷ o que exige um olhar preparado e sensível por parte dos professores para que possam ser vistos dentro de suas potencialidades. Tais características só poderão ser notadas e associadas a comportamentos de superdotação se os profissionais que lidam com estes estudantes não se pautarem pelo senso comum e tiverem ciência de que habilidades no campo das artes visuais não se limitam à capacidade de expressão pelo desenho. Autores como Nakano e Primi (2020, p.475) ressaltam a importância de uma formação que capacite professores do ensino regular para identificação e atuação no desenvolvimento das potencialidades, sendo esses os principais responsáveis pelo encaminhamento dos estudantes para o atendimento especializado.

Outra limitação apontada por Araújo (2014), Cuchi e Pérez (2020) refere-se à redução do conceito do que é arte e do que é valorizado enquanto expressão artística. Uma visão limitada das manifestações nas artes visuais às práticas tradicionais associadas ao desenho, pintura, escultura e gravura suprimem a possibilidade de se reconhecer habilidades em expressões vinculadas à arte contemporânea e a inegável influência da cultura visual na materialização de produtos audiovisuais, cada vez mais presentes na vida das crianças e adolescentes. Ao ressaltar a importância da valorização de diferentes manifestações

7 Texto sem paginação disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA6_ID739_28102020232744.pdf . Acesso em 8 de jul. 2021.

estéticas, pretende-se ampliar o olhar sobre um número enorme de crianças e jovens com AH/SD na perspectiva produtivo-criativa que permanecem invisibilizados devido ao despreparo dos educadores na demanda da identificação. Os professores do ensino regular são os maiores aliados do AEE em altas habilidades, pois são eles a ponte, na maioria das vezes, para que o educando talentoso chegue até o professor tutor da SRAH/SD.

Constitui-se como um dos maiores obstáculos para a atuação do professor tutor de artes a ausência ou escassez de subsídios usados na indicação do estudante para o atendimento. Usualmente, os apontamentos sobre os comportamentos e traços alegados como indícios de AH/SD são superficialmente descritos ou por vezes, mal interpretados, o que dificulta e atrasa os processos de observação dos profissionais da Sala de Recursos. Uma indicação mais criteriosa, pautada em uma observação propositiva, evitaria uma série de constrangimentos e expectativas geradas quando da inobservância, após período hábil de estimulações e investigações, de traços de habilidades artísticas em certos indivíduos.

A dinâmica do atendimento nas salas ateliês deve pautar-se pela estimulação da experimentação, da autonomia, da pesquisa, da ampliação do repertório imagético e estético, do aguçamento da criticidade, do desenvolvimento da capacidade de leitura de mundo para que os estudantes sintam-se desafiados e capazes de criar e se expressarem através da arte. Baseado em estudos anteriores, observações e experimentos, Clark e Zimmerman (2004) fazem diversas recomendações para o trabalho de arte educadores na promoção do desenvolvimento de seus estudantes habilidosos, entre essas



Figura 18- Eu por Maria Clara Nogueira. Line Art. 2021

[...] devem ser consideradas em termos de qualidades perceptivas, expressão e habilidades com mídia e qualidades conceituais, incluindo temas, trocadilhos, paradoxos e metáforas. [...] Desenvolvimento da autoexpressão e aquisição de modelos gráficos e convenções culturalmente

aprovados, incluindo habilidades e técnicas, não podem ser simplesmente entendidos como a aquisição de habilidades de reprodução visual. (2004, p. 78, tradução nossa)⁸

Outro ponto importante da análise feita por esses autores rejeita a ideia de que educandos superdotados expostos a uma grande diversidade de materiais se desenvolvam artisticamente por si só. Eles ressaltam a importância do professor dentro do processo ensino aprendizagem em altas habilidades ao afirmarem que “Todo o progresso é o resultado de instrução intensiva e prolongada; talento não se desenvolve sem uma quantidade substancial de prática e estudo, junto com assistência, orientação e incentivo.”⁹ (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p.78, tradução nossa).

As estratégias personalizadas, pensadas e postas em prática na SRAH/SD, mesmo sendo de grande importância para aquisição de conhecimento e confiança, não exime a escola de ensino regular de promover ações pedagógicas que estimulem a descoberta e ampliação das habilidades nestes estudantes. Juntos, SRAH/SD, escola e família podem se configurar como a rede de apoio necessária para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, emocionais, psicológicas e sociais destes indivíduos produtivo-criativos.

2.5 Encontro com as Altas Habilidades

Para entender como eu me encontrei na SRAH/SD é preciso antes entender o momento em que me tornei arte educadora, para isso volto a 2013, ano em que tomei posse como professora de artes visuais na SEDF. Não que eu não tenha tido várias experiências lecionando em outras instituições, particulares, diga-se de passagem, mas foi no chão de uma escola pública que eu me descobri professora de verdade.

8 No original: [...]should be considered in terms of perceptual qualities, expression and skills with media, and conceptual qualities, including themes, puns, paradoxes, and metaphors. [...]Development of self-expression and acquisition of culturally approved graphic models and conventions, including skills and techniques, cannot simply be understood as the acquisition of skills of visual reproduction.

9 No original: All progress is the result of intensive and prolonged instruction; talent does not develop without a substantial amount of practice and study, along with assistance, guidance, and encouragement.

Rememoro as palavras de um grande amigo e companheiro de trabalho, que dizia sempre que, depois que se é picado pelo bichinho da educação, não tem mais volta. Eu fui picada por esse ser metafórico assim que pisei em uma sala de aula de uma escola pública.

Quando fui chamada para ingressar na carreira magistério da SEDF meu filho acabara de completar quatro meses de vida e diante do chamado hesitei várias vezes, pois ainda não estava preparada para a separação e retorno ao trabalho. A decisão só seria tomada depois de ouvir sábios conselhos desse mesmo amigo que seguiu preciso em seus palpites. Atordoada com as possibilidades errei o dia da posse e perdi a escolha da regional de ensino para atuação. Restara vaga para três regiões administrativas, a mais próxima da minha casa, Brazlândia. Foi assim que cheguei, ou melhor, fixei residência, na terra do morango. Título que muitos habitantes ostentam com orgulho.

Ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula como professora da rede pública, todos os estereótipos em que eu me apegara até aquele momento, sobre como é lecionar em uma escola pública, sobre quem é o público que frequenta esse espaço e sobre quem eu era como educadora e cidadã vieram abaixo, em um movimento brusco de resignificação pessoal e profissional. Estar na educação pública é para mim a oportunidade contínua de ampliação do meu eu social, da minha capacidade crítica e da descoberta de caminhos frente à luta por justiça social. Ao escrever estas palavras inevitavelmente rememoro Paulo Freire, que para mim sempre foi exemplo. Nunca consegui ler seus textos sem imaginar que estava sentada ao seu lado bebendo da fonte e emocionando-me a cada frase dita com paixão.



Figura 19- Eu por Frei Hudson. Colagem digital. 2020

Em minhas conversas imaginárias com Freire, às vezes posso ouvi-lo dizer: “[...] foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (2019, p.75).

No final das nossas conversas eu sempre agradeço ao mestre pelos ensinamentos e à vida, pela oportunidade contínua de me apaixonar pela educação.

Em 2016, fui literalmente encontrada por um professor de matemática das altas habilidades. Ele me chamou em um canto e me disse que o que eu tentava a todo custo fazer sozinha nas minhas turmas do ensino regular e que me causavam muita angústia, pela escassez de recursos materiais e humanos, eu poderia realizar e colher resultados se me dedicasse a um grupo de estudantes com alto potencial nas artes visuais, dessa forma, fui apresentada ao AEE de altas habilidades da SEDF, que apesar de estar atuando neste órgão há três anos, nunca ouvira falar a respeito.

No ano seguinte, assumi como professora na SRAH/SD de artes visuais na cidade de Brazlândia, na verdade, sala é um eufemismo, tendo em vista que me foi entregue um espaço inacabado de 15 m² no fundo de uma escola. Para colocar o espaço em funcionamento meu marido, um amigo e eu tivemos que retirar todo o lixo, fazer a parte elétrica, hidráulica, parte da pintura e restaurar mesa e cavaletes para uso dos estudantes. Por dois anos, as atividades da Sala foram mantidas por meio de doações, vendas de rifas ou de qualquer outra coisa que pudesse levantar fundos para a compra de materiais adequados para a produção artística.

Em 2019 o atendimento foi transferido para uma sala maior e passou a contar com novos equipamentos e materiais de qualidade para a produção artística,



Figura 20- Eu por Nubia Vasquez. Grafite sobre papel. 2020.

proporcionando assim, meios para que projetos individuais e coletivos pudessem ganhar vida e visibilidade.

De 2017 até hoje, realizamos exposições coletivas em espaços culturais, publicamos três livros escritos e ilustrados pelos alunos-artista, realizamos dois concursos de desenho para todos os estudantes do DF durante a pandemia, recebemos menções honrosas e premiações em concursos locais, nacionais e internacionais, realizamos uma viagem cultural para fora do DF, visitamos periodicamente espaços culturais, contando principalmente com patrocínio de agentes externos, venda de rifas e subprodutos das obras produzidas pelos estudantes, como botons, por exemplo. A venda das obras produzidas gera renda para os alunos-artistas que investem, muitas vezes, em novos materiais para a sua produção.

Mesmo em circunstâncias adversas, muitos projetos foram desenvolvidos, dando voz a adolescentes habilidosos que até então, só viam a arte como um mero passatempo. Hoje, muitos encaram com seriedade e responsabilidade o seu desenvolvimento artístico e o compromisso social que suas produções assumem. É com orgulho que digo que dois alunos-artistas, que passaram pela nossa pequena sala ateliê, optaram pela carreira de arte-educador e agora dentro da universidade, começam a formar suas identidades enquanto professores.



Figura 21- Fotografias da sala ateliê. Acervo da autora.

2.6 Projeto enquanto ferramenta na sala ateliê

O desenvolvimento de projetos dentro das SRAH/SD esbarra muitas vezes em limitações burocráticas que impedem a aplicação de recursos para a compra de materiais específicos, na realização de viagens, na participação em concursos, eventos e atividades de enriquecimento cultural, publicação de livros e de exposições coletivas ou individuais de autoria dos educandos. Mesmo diante dessas limitações, estratégias para propiciar essas e outras oportunidades de aprendizado foram usadas ao longo desses anos.

É de suma importância o desenvolvimento de projetos individuais e coletivos nas SRAH/SD, sendo que na área artística essa ferramenta intensifica os espaços de aprendizado, produção e trocas. Em apontamentos sobre a aprendizagem em artes, Gardner (1995, p.124, grifo do autor) ressalta a importância do aprendizado através do desenvolvimento de projetos:

Sempre que possível, a aprendizagem artística deve organizar-se em torno de projetos significativos, executados num período de tempo significativo, que proporcionem uma ampla oportunidade de feedback, discussão e reflexão. Esses projetos provavelmente irão interessar aos alunos, motivá-los e encorajá-los a desenvolver capacidades; e provavelmente exercerão um impacto prolongado sobre a competência e o entendimento do aluno. Tanto quanto possível, as experiências de aprendizado “de uma única tentativa” devem ser rejeitadas.

Trabalhar com projetos proporciona ao professor mecanismos de trocas dinâmicas que capacitam o estudante para o desenvolvimento de seu protagonismo e viabilizam o diálogo entre variados campos do conhecimento tornando o trabalho interdisciplinar uma



prática corriqueira. Para Santos e Leal (2018, p.83) a Pedagogia de Projeto

[...] pode definir que os saberes apreendidos no processo de educação formal estejam integrados com os saberes sociais, pois o estudante aprenderá algo que faz sentido e tem significado em sua vida, compreenderá o valor do objeto a ser investigado e assim desenvolverá atitudes e conceitos indispensáveis à resolução de problemas sociais e culturais, se posicionando como sujeito e protagonista de sua ação.

O trabalho com projetos, junto aos estudantes com altas habilidades, vem de encontro com as especificidades desse tipo de atendimento que é marcado por momentos de experimentação, descobertas e pesquisas constantes. Essa ferramenta de trabalho está constantemente suscetível a mudanças, imprevistos e aberturas ao novo, como ressaltam Santos e Leal (2018, p.86) quando afirmam que “O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não determinado e flexibilidade para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas”. Tais exigências recaem sobre todos os envolvidos, educadores e educandos, fazendo com que ambos trabalhem de forma cooperativa ao mesmo tempo em que se reconhecem enquanto peças fundamentais para o desfecho do projeto assumido.

Entender a dinâmica do projeto enquanto ferramenta implica em não buscar uma fórmula pronta para a escolha e trabalho com temas específicos que transbordam a gama de conteúdos pré-estabelecidos, mas se abrir para o aprendizado junto com os estudantes envolvidos. Para Hernández projetos, longe de serem a resposta para os desafios da educação, caracterizam-se como um “lugar” que possibilita

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, [...] o que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentado, distanciado dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.” (1998, p.61, grifo do autor)





Ao longo dos últimos anos trabalhando com projetos dentro da sala ateliê e para além dela, aprendi que esse é um caminho pedagógico possível que possibilita tanto a educandos quanto a educadores a:

- Aprender como fazer;
- Despertar a vontade de fazer;
- Compreender que é possível fazer;
- Desenvolver formas de fazer;
- Sentir os impactos do seu próprio fazer;
- Desenvolver habilidades socioemocionais;
- Tornar-se protagonista de sua história.

Abrir mão da sala de aula como único espaço de aprendizagem e do controle sobre os processos e resultados conduziu-me a infindáveis caminhos e descobertas e foi assim, que me permiti trilhar novas possibilidades, conduzida pelo entusiasmo juvenil contagiante dos meus alunos-artistas e pela abertura ao novo, que os projetos enquanto “lugar” do pensar, do fazer e do sentir proporcionaram-me.



Escaneie e veja: Clipe da música "Sol quadrado" do álbum "Só clipão da quarentena" de Adriana Calcanhoto.

Figura 22- Série de fotografias de vivências extracurriculares com os alunos-artistas. Acervo da autora (p. 71,762 e 73).

3. UMA CONEXÃO A/R/TOGRÁFICA

Figura 23- Composição digital com fotografias da autora.



Pesquisa, docência e experiência estética podem se imbricar de tal forma que se torna impossível dizer onde começa uma e termina a outra.

(TOURINHO, 2013, p. 64)

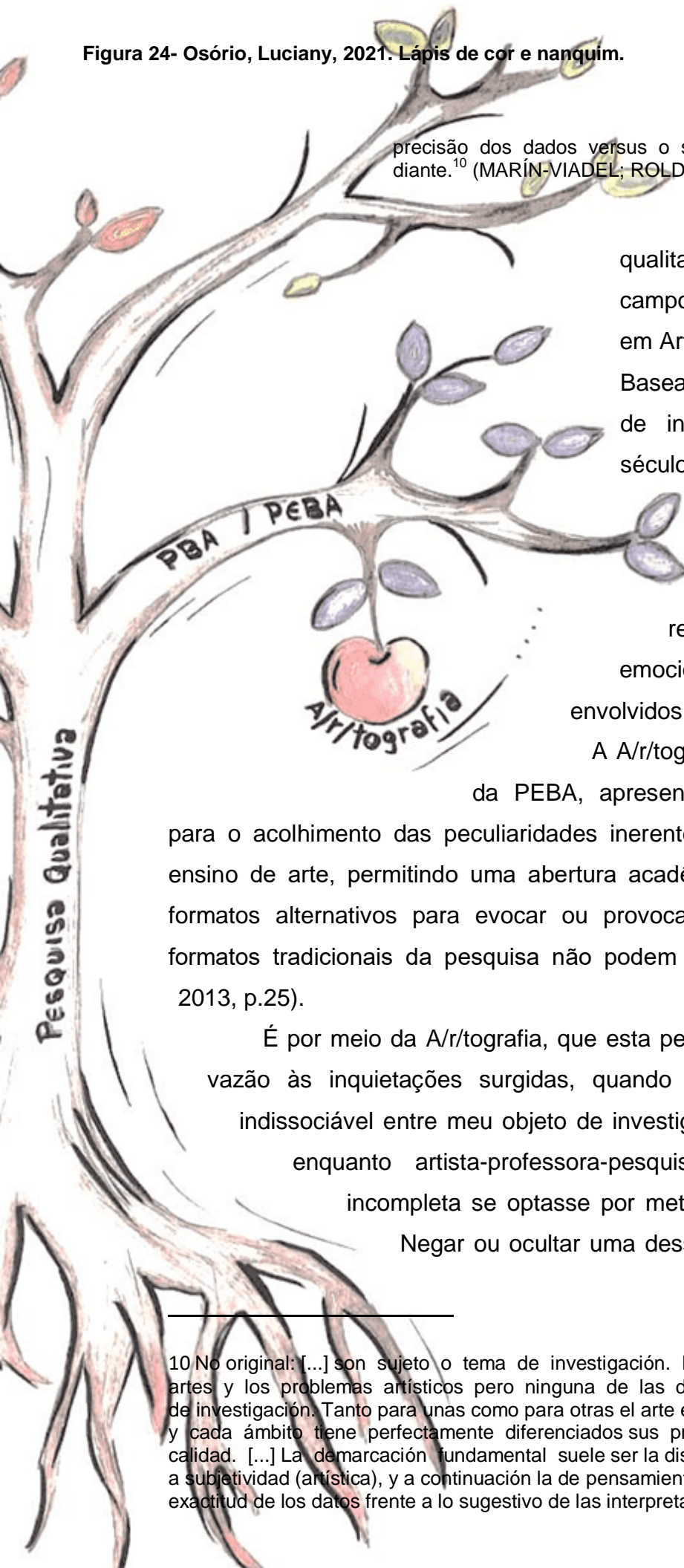
Assim me vi diante dos desafios dessa investigação, na impossibilidade de deixar de lado a professora e a artista para dar lugar somente a investigadora. Para que esta pesquisa acomodasse todas essas identidades o primeiro passo foi encontrar uma metodologia que permitisse essa abertura.

Metodologias são ferramentas que o pesquisador seleciona para conversar com seu objeto, com a finalidade de buscar respostas, ou não. Muitas vezes esse diálogo se desdobra em novas perguntas, que por sua vez levam a uma multiplicidade de caminhos e leituras que a investigação vai tomando ao longo do processo. Historicamente, esse é um pensamento relativamente novo comparado à predominância do olhar positivista sobre a pesquisa e o anseio por precisão de resultados gerados por métodos quantitativos. Essas pesquisas são responsáveis por avanços em diversas áreas do conhecimento e durante muito tempo foram postas como superiores às investigações de caráter qualitativo a despeito do rigor científico.

Aberta a outras áreas do conhecimento, mais propícias a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, a pesquisa qualitativa considera aspectos subjetivos que circundam a investigação e a impossibilidade de neutralidade total do pesquisador diante de seu objeto em relações pedagógicas, poéticas, antropológicas, etnográficas, etc. As próprias escolhas feitas pelo pesquisador demonstram uma posição perante o objeto investigado. Apesar desta abertura metodológica propiciada pela pesquisa qualitativa, as artes permaneceram, para ambas (quantitativa e qualitativa) somente enquanto

[...] um assunto ou tópico de pesquisa. Na verdade, ambos investigam as artes e os problemas artísticos, mas nenhum deles reconhece as artes como metodologia de pesquisa. Para ambas, arte é criação e pesquisa é ciência, e cada campo tem seus propósitos, instituições e critérios de qualidade perfeitamente diferenciados. [...] A demarcação fundamental é geralmente o dilema entre objetividade (científica) versus subjetividade (artística), e então o do pensamento versus emoção, e também o da

Figura 24- Osório, Luciany, 2021. Lápis de cor e nanquim.



precisão dos dados versus o sugestivo de interpretações, e assim por diante.¹⁰ (MARÍN-VADEL; ROLDÁN, 2019, p.883 - tradução nossa).

A metodologia de pesquisa qualitativa tomou várias direções. No campo das Artes, a Pesquisa Baseada em Artes (PBA) e a Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA), modalidades de investigação surgidas no final do século XX em universidades norte-americanas e europeias, ensejaram novas formas de se fazer pesquisa, permitindo o reconhecimento do envolvimento emocional e cognitivo de todos os envolvidos no processo (DIAS, 2013).

A A/r/tografia, metodologia que se desdobra da PEBA, apresenta-se como um importante passo para o acolhimento das peculiaridades inerentes à pesquisa ação em arte e do ensino de arte, permitindo uma abertura acadêmica que gerou o estudo de “[...] formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem possibilitar” (DIAS, 2013, p.25).

É por meio da A/r/tografia, que esta pesquisa encontra caminhos para dar vazão às inquietações surgidas, quando da percepção do entrelaçamento indissociável entre meu objeto de investigação e a minha própria identidade enquanto artista-professora-pesquisadora, tarefa esta, que ficaria incompleta se optasse por metodologias tradicionais de pesquisa.

Negar ou ocultar uma dessas partes esvaziaria de sentido os

10 No original: “[...] son sujeto o tema de investigación. De hecho ambas investigan sobre las artes y los problemas artísticos pero ninguna de las dos reconoce las artes como metodología de investigación. Tanto para unas como para otras el arte es creación y la investigación es ciencia, y cada ámbito tiene perfectamente diferenciados sus propósitos, instituciones y criterios de la calidad. [...] La demarcación fundamental suele ser la disyuntiva entre objetividad (científica) frente a subjetividad (artística), y a continuación la de pensamiento frente a emoción, y también la de exactitud de los datos frente a lo sugestivo de las interpretaciones, y así sucesivamente.

objetivos desta investigação, tendo em vista meu envolvimento emocional, intelectual e prático, em todas as etapas do projeto investigado e com os participantes e produtos gerados pelo processo. Minha opção por uma abordagem metodológica não convencional parte de uma vontade latente de incluir o outro e de fazer presente a minha própria voz nesta pesquisa.

A A/r/tografia possibilita que a escrita faça uso da arte e das imagens como forma de responder e dialogar com questões da ordem da prática docente e vice e versa. Pesquisadores comprometidos com essas metodologias disruptivas estão pré-dispostos a buscar “[...] modos criativos de representação que reflitam a riqueza e a complexidade das amostras e dados de pesquisa e desse modo promovem múltiplos níveis de envolvimento, que são simultaneamente cognitivos e emocionais” (DIAS, 2013, p.24).

Não há neutralidade na relação professor educando, não há distanciamento emocional entre artista e sua obra. Como haveria de se exigir do artista-professor-pesquisador uma superação desta singularidade própria de sua constituição como sujeito posto no mundo? Marín-Viadel e Roldán explicam essa personalidade presente nas investigações a/r/tográficas quando afirmam que

[...] a ênfase na incardinación pessoal (artista + pesquisador + professor) é importante porque se conecta com os conceitos de 'pensamento corporificado' e de 'atividade situada' ou 'pensamento situado' [atividade situada, cognição situada] que afirmam que o pensamento é inseparável da ação e dos contextos sociais e culturais.

[...] Formados em arte e sendo professoras e professores, a tríade arte, pesquisa e educação é o que organiza suas vidas e interesses pessoais e profissionais. (2019, p. 887- tradução nossa)¹¹

Para o a/r/tógrafo não há uma hierarquização entre os papéis que ele exerce, pois ambos se encontram entrelaçados, se complementam em um diálogo constante entre teoria, prática e poética (DIAS; IRWIN, 2013). Abro aqui um parêntese para situar o meu eu professora, pois ao assumir este papel fui ancorada no mundo real, assim, ele sempre me serve como ponto de referência. Foi no chão de uma escola pública que minha vida e meu olhar sobre e para o outro foram transformados radicalmente.

11 No original [...] el énfasis en la incardinación personal (artista+investigador/a+profesor/a) es importante debido a que conecta con los conceptos de 'pensamiento encarnado' [embodied thought] y de 'actividad situada' o 'pensamiento situado' [situated activity, situated cognition] que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales y culturales. [...] Formados en arte y siendo profesoras y profesores, la tríada, arte, investigación y educación es la que organiza sus vidas e intereses personales y profesionales.

A arte me alimenta, a pesquisa me faz caminhar e a educação me impele a ser e a fazer um pouco melhor a cada dia. É pela educação que faço pesquisa na minha sala ateliê, é por ela que oriento e faço arte junto aos meus alunos-artistas, foi ela que me trouxe até aqui e é ela que me conduzirá a resgates da memória, a trânsitos temporais que me farão experimentar repetidamente sensações e sentimentos próprios a minha condição professora. É no diálogo entre esses três aspectos de mim mesma que ambos se fortalecem e se reconhecem como *uno*.

O encontro com a A/r/tografia proporciona ao artista-professor-pesquisador a operacionalização do que essa metodologia denomina mestiçagem que é “[...] o ato de interdisciplinaridade. Ele hifeniza, cria pontes, barras, e outras formas de terceiridade que oferecem espaço para exploração, tradução e compreensão de maneiras mais profundas e enfatizadas de construção de significado”. (IRWIN, 2008, p.92). Experiências pedagógicas e artísticas desembocam em uma escrita carregada de significados, imbricada de metáforas e visualidades, atribuindo sentido ao ato de pesquisar.

A A/r/tografia, com seus caminhos e olhares múltiplos sobre os objetos e métodos qualitativos empregados na investigação, é capaz de oferecer “[...] respostas a questões que têm a ver com atitudes, sentimentos, sensações, percepções e construções sociais de sentido” (DIAS, 2013, p.16). Partindo da compreensão que essa é a ferramenta mais adequada para conectar práticas pedagógicas, memórias, construções narrativas e seus desdobramentos poéticos, a tarefa de compilação dessas facetas nesta pesquisa se torna mais prazerosa e mais desafiadora.

Quando a consciência de que a prática artística e pedagógica oferecem oportunidades de geração de experiências singulares que produzem conhecimento, emerge daí a possibilidade de que o processo percorrido durante a investigação se torne “[...] tão importante, às vezes até mais importante, quanto à representação dos resultados alcançados” (IRWIN, 2013, p.29). A ênfase no processo, no envolvimento com questões de ordem estética e poética durante a escrita se tornam ferramentas para que a investigação assuma a produção visual, as memórias e narrativas pessoais como dados interligados, produtores de significados.

Como proposto, dialogar com as imagens produzidas pelos estudantes, suas percepções e memórias, a partir da interação e da aproximação com artistas e suas

obras permeia o processo investigativo de um emaranhado de conexões metaforizadas e materializadas na forma de fios, linhas, cordas e cordões em minha própria produção artística, conectando todos os partícipes do PECA e as partes do todo que compõem esta pesquisa.

3.1 Procedimentos e instrumentos

Os procedimentos utilizados levam em consideração as circunstâncias impostas pela pandemia, às orientações quanto às medidas de prevenção de contágio e as distâncias geográficas entre os sujeitos participantes da investigação.

Os métodos de pesquisa selecionados para a construção deste produto a/r/tográfico são essencialmente de natureza qualitativa, dessa forma propõem-se os seguintes procedimentos, buscando acessar respostas que auxiliem na elucidação da pergunta fundante desta investigação:

- Pesquisa em referencial bibliográfico através de revisão de literatura em livros, artigos, dissertações e teses.
- Seleção e análise das produções artísticas dos alunos-artistas como desdobramento do PECA, utilizando os seguintes critérios: capacidade de diálogo com os artistas e suas obras, onde serão observados elementos que tencionem conceitos abordados pelos artistas e capacidade de criação de composições que demonstrem um olhar crítico sobre os temas discutidos; habilidade artística acima da média, onde serão analisados o uso de técnicas e materiais empregados na produção das obras; envolvimento com a tarefa proposta e para além dela, a partir de indícios que demonstrem autonomia de pesquisa e experimentação.
- Entrevista compreensiva guiada pelas obras dos próprios alunos-artistas, de forma a obter dados sobre a apreensão da experiência, das memórias e da autoanálise dos resultados poéticos obtidos em desdobramento aos encontros com os artistas. Essa proposta será realizada via *Google Meet* e não terá um limite de tempo determinado, deixando o estudante à vontade para dialogar sobre a experiência e sobre as suas produções.

A opção pela condução de uma conversa mais pautada na improvisação e criatividade, na forma de entrevista compreensiva, focada nas apreensões da experiência, através da apresentação de suas próprias obras, coloca os alunos-artistas em um papel semelhante ao dos artistas participantes do PECA, reduzindo as possibilidades de interferências e conduções de respostas através do uso exclusivo de perguntas pré-estabelecidas e limitadas em um modelo de pesquisa tradicional de entrevista. Desta forma “A aplicação da entrevista de tipo compreensivo pressupõe a obtenção de um discurso mais narrativo que informativo resultado da intersubjetividade que se desenrola entre entrevistado e entrevistador” (FERREIRA, 2014, p. 979), onde ambos participam da reflexão e se apropriam dos objetos e narrativas.

Abrir aqui o campo de fala, parte da vontade de estimular processos autônomos e um olhar crítico e analítico sobre suas próprias produções, encorajando estes jovens a pensar o processo e o resultado. Nesta investigação é preciso levar em consideração a temporalidade que separa os encontros com os artistas, o momento da práxis dos estudantes, o lugar da memória e o espaço da fala estimulada pelas próprias obras.

Estudantes e responsáveis autorizaram a divulgação de seus trabalhos, identidades, suas imagens e de seus depoimentos concedidos sobre a experiência de participação tanto no PECA quanto nesta pesquisa.

3.2 Processos criativos

Os momentos de investigação e escrita desta pesquisa estão enlaçados pelos processos criativos que acompanham todas as etapas propostas, pois se constituem como dados importantes para responder os caminhos trilhados pelo PECA em sintonia com o caráter conectivo, agregador e colaborativo que a minha própria produção artística vai tomando ao longo desta relação artista-professora-pesquisadora.

Como produto dessas relações, no início desta pesquisa foi proposto aos alunos-artistas que pensassem em materiais que se relacionassem a ideia de conexão, aproximação, ligação, depois todos foram convidados a procurarem em

Figura 25- Sales, Rebeca. Coleta dos materiais doados pelos estudantes e famílias. 2021.



suas casas materiais que se ligassem ao exercício inicial e que pudessem ser doados como matéria prima para a exploração e construção visual deste trabalho de pesquisa que surge em desdobramento tanto do PECA quanto das produções artísticas dos meus educandos.

No dia e horário marcados, estudantes e familiares levaram diversos materiais, como linhas, barbantes, fitas, cadarços, fios elétricos e peças inacabadas de trançados de malhas (Figura 25) que vão sendo explorados gradativamente nesta pesquisa e na elaboração de diversas obras.

Inicialmente, um rolo de linha de crochê azul marinho foi usado em uma performance, onde busco formas de me desvencilhar do emaranhado de fios e acabo por crocheter, com os poucos pontos que consegui aprender com minha avó materna, uma máscara de proteção improvisada que metaforicamente me remete aos desafios e esforços pedagógicos, emocionais e também sociais enfrentados no início da pandemia . A ligação com minha avó e com meus pais é materializada no ato da confecção da máscara, perfazendo o momento em que tive que me afastar para protegê-los do vírus. O ato solitário do crochê rememora as queixas feitas diariamente por minha avó em nossas conversas por vídeo chamadas. A casa antes repleta de filhos, netos e bisnetos, agora estava imensa de vazios. A sequência fotográfica que registra essa ação intitulei “Para os meus” (Fig. 10 e 11) e ao rememorá-la aqui, sinto que fiz tudo que pude para proteger a minha família quando o medo da perda era latente. Os vazios e ausências tiveram de ser preenchidos por longos meses de isolamento social ocupado pelo trabalho, pela pesquisa e pelo meu reencontro com a arte que pode ser visto nas produções autorais apresentadas nesta pesquisa.

Minha prática artística sempre fora incipiente, com esporádicas produções no campo da pintura e do desenho. Acreditei que uma identidade de artista já não me cabia depois de tantos anos de sala de aula como arte educadora. Diante da relutância de me perceber também artista, notei a contradição da professora que busca despertar, em jovens talentosos, a consciência de suas habilidades enquanto utiliza de subterfúgios para se afastar da prática artística. Foi a descoberta da

pesquisa a/r/tográfica que despertou em mim o interesse por pensar e fazer arte de formas que nunca havia experimentado, não como uma necessidade visual de composição para essa investigação, mas como uma vontade crescente de me descobrir fazedora de arte.

Neste lugar, a escrita se encontra com a arte, que por sua vez abre caminho para novas leituras e sentidos, mas não de uma forma direta e subordinada. Para compreender o uso das imagens em uma peça a/r/tográfica é necessário ter em mente que, “O texto escrito não explica ou traduz as imagens ou sons, nem são essas, ilustrações do texto escrito, mas o significado deve surgir das consonâncias e ressonâncias entre ambas as dimensões”¹² (MARÍN-VADEL; ROLDÁN, 2019, p.889 - tradução nossa).

Além do registro fotográfico da performance, realizei intervenções com parte dos materiais ofertados em espaços culturais da cidade de Brasília, como forma de metaforizar a presença de meus alunos-artistas nesses locais. Em um momento em que museus e centros culturais do país inteiro cerraram suas portas, o objetivo aqui era suscitar indagações sobre o acesso de estudantes de periferias a estes centros de arte, independente do contexto pandêmico.

Intervenções com as linhas e cordões foram feitas em quatro dos maiores espaços de exposição da capital federal: na Caixa Cultural (Figura 26), no Museu Nacional (Figura 27), no Museu de Arte de Brasília (Figura 28) e no Centro Cultural Banco do Brasil (Figura 29), que permaneceu por muitos anos fechado, retomando suas



Figura 26- Intervenção “Tecer Presenças” na estátua de D. Pedro II na Caixa Cultural de Brasília. 2021. Fotografia da autora.

12 No original: El texto escrito no explica ni traduce las imágenes o sonidos, ni estos son ilustraciones del texto escrito, sino que el sentido debe surgir de las consonancias y resonancias entre ambas dimensiones.

atividades em 2021. Essa ação que denominei “Tecer presenças” foi registrada em uma série fotográfica.

Os materiais coletados permaneceram pulsando em meu imaginário e deram vazão a *assemblage* “Das memórias que inventei” (capa) e a instalação “Troca-se talento por pão” que juntamente com as obras já mencionadas vieram a compor a exposição coletiva Tácito (2022) ¹³, minha primeira experiência de exposição pública de obras.

Figura 27- Intervenção “Tecer Presenças” no Museu Nacional em Brasília, 2021. Fotografia da autora.



Figura 28- Intervenção “Tecer Presenças” no Museu de Arte de Brasília, Na imagem escultura de Omar Franco, 2021. Fotografia da autora.

As imagens aqui se distanciam de uma função ilustrativa e se aproximam da busca por respostas e por um alicerçamento das metáforas propostas nesta pesquisa. As imagens têm a pretensão de enredar-se à escrita na busca por significar-se e simultaneamente, dar significado às minhas práticas pedagógicas e artísticas.

A materialização destas obras só se tornou viável através do acionamento e participação da rede criada pelos sujeitos participantes do PECA. Ao aproximar

13 Informações disponíveis em <https://ucb.catolica.edu.br/portal/noticias/exposicao-coletiva-tacito/> e no Instagram @ucbbiblioteca .

artistas, obras e estudantes, uma rede imaginária foi sendo tecida, possibilitando a construção de conexões de territórios, espaços e tempos que se materializaram na forma das imagens e composições visuais que constituem essa pesquisa.



Figura 29 - Intervenção “Tecer Presenças” no Centro Cultural Banco do Brasil, 2021. Fotografia da autora.

4. CONSTRUINDO
PONTES:
PROJETO
DE ENSINO
CONEXÃO
ARTÍSTICA
E SEUS
VESTÍGIOS



Figura 30- Composição digital com fotografia da autora.

É por isso que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a quem me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade.

(FREIRE, 2010, p.109)

A neutralidade nunca foi minha companheira, isso explica em parte, porque a arte-educação tornou-se uma das minhas maiores paixões. Através da arte pude abordar temas sensíveis e polêmicos dentro e fora da sala de aula, todavia foi no atendimento em AH/SD que meus projetos ganharam identidade a partir da extrapolação do currículo formal.

O convívio com a arte é a premissa do trabalho desenvolvido por educadores que atuam junto a estudantes com altas habilidades na área de artes visuais, seja através da prática, da pesquisa e ou de atividades extraclasse que proporcionam o contato direto com a arte. As ações e atividades desenvolvidas nesse programa da SEDF visam suplementar a formação destes discentes com base em estímulos, experimentações e vivências nas suas áreas de interesse.

Por contemplar essencialmente a prática e o contato direto com as manifestações artísticas em atividades fora dos muros da escola, professores das SRAH/SD do DF enfrentaram grandes desafios para proporcionar momentos de produção e acesso à arte no período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, quando escolas, espaços comunitários e centros culturais foram forçados a fecharem suas portas.

Com o ensino transportado para o mundo virtual, ferramentas de comunicação on-line se tornaram essenciais para a transposição das barreiras físicas que impediram as ações pedagógicas presenciais dentro das salas ateliês. Apesar das adversidades decorrentes do momento vivido, novas práticas surgiram e oportunidades de aprendizado e partilhas foram construídas. Em resposta a este cenário inédito e desafiador e com dois propósitos principais em mente: estimular a

produção artística fora da sala ateliê e possibilitar o contato com uma variedade de linguagens das artes visuais em substituição as visitas guiadas a exposições periódicas nos espaços culturais de Brasília e a tantas outras experiências estéticas, concebi e coordenei o PECA.

Desenvolvido dentro do programa de atendimento em Altas Habilidades na região administrativa de Brazlândia, este projeto fez uso de ferramentas digitais de comunicação, na busca pela democratização do acesso à arte e aos bens culturais no período em que as escolas foram fechadas em decorrência das restrições sociais necessárias ao controle da pandemia. Dentro dessa perspectiva, o convite para a participação no projeto foi estendido a todos os professores e estudantes das SRAH/SD de Talentos em Artes Visuais do DF, entretanto para a minha surpresa, educadores de outras Salas de altas habilidades aderiram às ações propostas. Participaram do projeto 16 Salas das áreas de artes visuais, linguagem e acadêmica de Anos Iniciais.

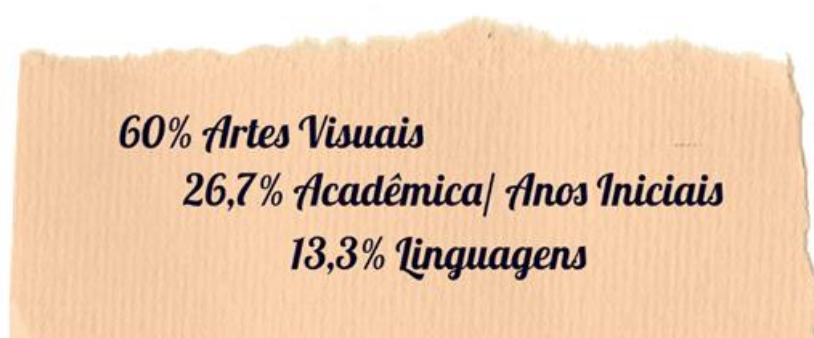


Figura 31- Montagem digital com dados obtidos pela autora.

Pela primeira vez um projeto de ensino dentro do atendimento em altas habilidades da SEDF contou com a participação de representantes de 12 das 14 regionais de ensino. Isso mostra como a tecnologia digital nos aproximou enquanto profissionais, possibilitou o compartilhamento de experiências e propostas pedagógicas e potencializou a criação de uma rede colaborativa entre as SRAH/SD que se manteve durante o primeiro semestre de 2021, quando outros professores abriram suas *lives* de palestras e oficinas para as turmas de professores de outras regionais de ensino.

Antes da pandemia, os encontros com outros educadores deste AEE em AH/SD eram escassos e quando aconteciam eram promovidos na maior parte das

vezes pela Diretoria de Educação Especial (DIEE), onde as pautas já estavam definidas e o diálogo e troca de experiência entre os profissionais eram praticamente inexistentes. De 2017 até 2021, foram promovidos apenas três encontros entre os professores, que visavam à formação ou a apresentação de informes relativos ao trabalho. Em 2020, mesmo com a prática das coordenações virtuais, que se tornou habitual, não tivemos proposição de encontros coletivos pela DIEE para discutirmos as demandas e propostas para a adequação do atendimento ao ensino remoto.

A partir da necessidade de divulgação do PECA criei um grupo de *WhatsApp* com todos os arte-educadores das SRAH/SD do DF, por esse canal, divulgamos as ações pedagógicas de cada equipe, palestras e cursos de interesse geral. Propus a este grupo uma coordenação coletiva via *Google Meet* onde nos apresentamos e criamos, a partir dali, uma rede de apoio e compartilhamento de informações que permanece mesmo depois do retorno das aulas presenciais.

Foi através de um projeto que leva a palavra conexão no título, que diversas aproximações se deram nesse ano letivo tão incomum, a começar pela oportunidade de tecer relações com outros profissionais que enfrentavam desafios semelhantes aos meus. A cada passo dado em direção ao outro, ficou mais evidente como perdemos oportunidades únicas de aprendizado e partilha nesses anos de distanciamento entre as equipes e o quanto poderíamos ter construído e avançado coletivamente. É irônico pensar que foi em um momento de distanciamento social que mais nos aproximamos, que mais nos abrimos para ver e ouvir o que cada um estava fazendo a anos isolados em nossas salas, em nossas escolas, em nossas regionais. Inesperadamente, ficou mais fácil compartilhar e abraçar ideias, incluir o outro estava agora ao alcance de um click.

Essa aproximação entre os profissionais das SRAH/SD foi a primeira demonstração da extensão do potencial que um projeto de ensino pode ter quando as ferramentas digitais são utilizadas para transpor barreiras físicas. Posteriormente, os obstáculos entre educandos, artistas, obras e professores também foram sendo derrubados e ressignificados. Essas experiências proporcionadas pelo PECA antes não seriam possíveis. Unir participantes que se encontravam em espaços diversos, tornando acessíveis os ateliês dos artistas, seria inimaginável sem o uso das TDIC's.

A opção por trabalhar remotamente a partir da proposição de um projeto de ensino, se deu por esse caráter agregador, pela capacidade de abertura ao

protagonismo estudantil e pela interdisciplinaridade que um projeto propicia na estimulação da curiosidade e da criticidade em um contexto educacional. O projeto cria espaços para a pesquisa, para o diálogo, para as ideias serem postas, pensadas, debatidas e ressignificadas. Hernández (1998) ressalta o potencial do projeto enquanto método, cujas experiências e conhecimentos gerados são passíveis de transferência para outras situações, pois propicia novas formas de aprender integrando-se às vivências dos participantes. Interessa a esta pesquisa a busca por evidências dessa transferência e ressignificação do conhecimento, gerados a partir da experiência, sob a forma de arte produzida pelos alunos-artistas.

Antes da pandemia as redes sociais já se configuravam como galerias virtuais que encurtavam caminhos entre artista, público e obra. Tais aportes tecnológicos são meios que se adequam facilmente às linguagens da arte contemporânea e aos impulsos de consumo frenético de imagens em uma sociedade eletronicamente conectada. Mesmo aqueles que trabalham com linguagens artísticas mais modernistas como a pintura, por exemplo, se apoiam nessas novas ferramentas de marketing e interação com públicos diversos. Se o acesso aos espaços tradicionais da arte ainda é uma realidade distante para muitos, a visibilidade promovida no meio artístico pelas redes sociais, inegavelmente encontra poucas barreiras, que vão desaparecendo na velocidade em que o número de usuários da rede mundial de computadores se expande. Com o fechamento dos espaços formais de exposição em 2020, redes sociais, como o Instagram, tornaram-se grandes vitrines para a produção de artistas contemporâneos, possibilitando uma interação mais direta com o público. Para Roberto e Bohns (2015, p.02) “A partir de uma visão extra museológica, as possibilidades na sociedade contemporânea de espaços para fins artísticos são inúmeras” o que é facilmente observado na multiplicação de perfis com esses propósitos e na imensa rede de contatos que se forma a partir de afinidades, estilos e gostos entre artistas e entre artistas e público.

Foi através da plataforma do Instagram que 14 artistas de diferentes partes do país e do exterior foram convidados a participar do PECA com vistas a apresentar suas obras, poéticas, trajetórias e debater os mais variados assuntos levantados a partir da interação dos estudantes e professores com suas produções. Entre agosto de 2020 a janeiro de 2021 os encontros foram pensados e preparados juntamente com os artistas convidados que se comunicaram com os estudantes através de

conversações, vivências sensoriais, visitas aos ateliês e oficinas de criação através da plataforma do *Google Meet*. Antes de cada encontro, estudantes e professores receberam materiais de pesquisa sobre o artista, para que pudessem conhecer previamente algumas das obras que seriam apresentadas e debatidas. As durações desses encontros variaram de 1 hora e meia a até mais de 3 horas, de acordo com a programação do artista convidado. Somados todos os encontros, tivemos vinte e sete horas e quatorze minutos de contato e interação ao vivo com os artistas.

A oportunidade de conversar, tirar dúvidas e trocar ideias sobre os mais variados temas com nomes diversos das artes visuais possibilitou um novo olhar sobre o acesso à arte para estes estudantes e seus professores. Através dessa ponte construída sobre bases digitais, eles puderam conhecer técnicas empregadas na produção artística, suas trajetórias, obstáculos enfrentados e pedir dicas aos artistas participantes.

Alguns se sentiram à vontade para opinar sobre as obras dos convidados, levantar questionamentos, compartilhar ideias e mostrar algumas de suas produções, assumindo uma postura de fala de artista para artista. Diante da profusão de ideias e debates levantados a partir do olhar do artista sobre a própria obra, temas como racismo, desigualdade social, decolonização, homofobia, machismo, sexismo, questões ambientais, direitos dos povos indígenas, violência contra os animais, políticas de enfrentamento à pandemia entre tantos outros, assumiram papel importante na estimulação da reflexão social crítica entre os participantes.

Para alguns professores tais posicionamentos juvenis podem soar como uma ameaça à ordem, mas é nessa postura autônoma que encontramos uma grande ferramenta para a educação, como ressalta Hooks (2017, p.55-56) ao afirmar que

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. [...] quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito.

Vê-los tão seguros de si, de suas vozes, de suas escolhas e do produto de suas habilidades, sem dúvida, agrega mais significado a minha prática pedagógica e me faz crer que o espaço do PECA foi sentido como um lugar estimulante e ao mesmo tempo seguro para que ideias e opiniões pudessem ser manifestadas

livremente. A partir dessas vivências acredito que os temas e ponderações abordados dentro do projeto tenham impactado positivamente as experiências desses estudantes, não só como indivíduos com potencial artístico, mas principalmente, na formação de cidadãos críticos.

No projeto o contato com a arte se deu em espaços coletivos e individuais, em que o tempo dedicado à prática surge como consequência à complexidade da experiência conjunta nos encontros com os convidados. Durante todo o período de ensino remoto foi mantida uma sala virtual no *Google Classroom*, que vinculada ao PECA, serviu para dar suporte aos desdobramentos dos momentos com os artistas. Após cada encontro uma proposta era lançada com o intuito de estimular a produção artística dos educandos, com exceção de três artistas que ofertaram oficinas de exploração de materiais, tornando assim, a práxis coletiva, mesmo que à distância.

Para que os 32 estudantes da Sala de Talentos de Brazlândia tivessem acesso a uma variedade de materiais para a prática artística foram entregues, em suas casas e na escola, kits com blocos de papéis especiais, aquarela, nanquim, lápis 6B, lápis de cor, caneta gel branca, lápis carvão, entre outros. Os materiais que antes eram de uso coletivo na sala ateliê tiveram de ser divididos e complementados para que todos recebessem os kits e pudessem dar continuidade às produções fora da escola.

Ao todo, os alunos-artistas de Brazlândia produziram durante o PECA 196 obras entre desenhos, aquarelas, pinturas, fotografias, *assemblages*, esculturas, performance, etc. Para um contexto de enfrentamento de inúmeros obstáculos, onde repetidas vezes professores se queixaram da ausência dos educandos nas aulas on-line, da apatia e baixa produtividade dos alunos, o PECA se mostrou como um caminho eficiente para manter esses jovens conectados ao atendimento, a arte e ao compromisso de desenvolvimento de suas habilidades.

4.1 Professora-curadora

Na origem da palavra, curador é aquele que tem a tutela de algo, portanto, a responsabilidade de cuidar e gerir. O termo foi usado inicialmente na área do direito

e posteriormente abarcou o campo das artes, estendendo-se hoje a outras áreas do conhecimento agregando novas atribuições.

O curador nas artes define o conceito de uma exposição através da escolha dos artistas e das obras que serão exibidas, buscando assim, promover uma experiência estética significativa junto ao público da mostra. Quando essas escolhas primam pela interlocução entre público e obra, de forma a potencializar o papel da arte enquanto instigadora de reflexões socioculturais, a curadoria passa a exercer também uma função educativa, como afirma Lopes, Sommer e Schmidt (2014, p.61):

A intenção do curador geralmente é fornecer elementos ou informações sobre um conjunto de obras de arte a fim de aguçar os sentidos e o interesse do visitante de uma exposição ou instalação e, ao mesmo tempo, provocar uma leitura que extrapola a experiência imediata entre a obra e o visitante. De certa forma, a curadoria cumpre um papel de mediação entre as obras ou objetos de arte e o observador/leitor/visitante. Nesse sentido, é possível afirmarmos, em certa medida, que a curadoria exerce função pedagógica a favor da apreensão ou aprendizagem sobre uma obra de arte, coleção ou exposição.

Essa postura educativa no campo da curadoria artística marca posição e é impulsionada por mudanças dentro do cenário da arte contemporânea, na medida em que artistas passam a buscar uma relação mais dialógica com a sociedade, através de concepções poéticas que viabilizem essas trocas. O caráter contemplativo das obras sede espaço para uma “virada pedagógica da arte”, onde os artistas passam a investigar e explorar “[...] o valor social da arte e o valor estético da educação. É um movimento que não se interessa por definições ou classificações de arte, mas pela potência ética e estética para provocar rupturas na ordem das coisas”. (FERNANDÉZ, 2015, p. 116). Diante de obras e artistas, que tencionam mudanças de paradigmas da arte e da sociedade, curadores foram levados a adotar estratégias pedagógicas para conectar arte e público, em uma sinergia epistemológica.

Para além das funções de curadoria no âmbito da arte, hoje se debate profusamente o papel do professor curador na era digital, na qual a informação se dissemina na velocidade das conexões no ciberespaço. Diante da obrigatoriedade de oferta do ensino remoto, a demanda pela seleção de conteúdos na Internet, que possam auxiliar o aprendizado dos educandos, trouxe uma maior consciência da importância da curadoria digital para os processos educativos.

O desenvolvimento de competências que capacitem indivíduos sobre como e o que fazer com uma gama enorme de informações as quais somos expostos

diariamente, é o caminho para que a educação se utilize desses dados disponíveis na *web* como forma de gerar conhecimento socialmente relevante para os educandos. A curadoria de conteúdos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para acessar as informações é o primeiro passo para a ativação dessas competências.

Todo e qualquer processo curatorial é feito baseado em escolhas, que longe de serem neutras, são carregadas de sentido e intencionalidade, de forma a “[...] provocar experiência, já que é ela a responsável por nos mover para olhar o que antes não víamos, [...] nos pasmar, nos assombrar...” (MARTINS, 2006, p.4). Na premissa de construir conexões entre informação e o seu uso, de maneira a produzir significados socialmente relevantes, a curadoria educacional digital pode abarcar o papel de elucidador do por que e para quê aprender em um mundo cada vez mais voltado para as relações virtuais.

Nesta pesquisa, pensar a curadoria não se restringe aos campos da arte nem da educação, mas se abre ao hibridismo existente entre eles, em um contexto totalmente novo para mim, o de desenvolvimento de um projeto exclusivamente por vias remotas.

Enquanto professora de uma SRAH/SD, meu trabalho é essencialmente curatorial, quando da necessidade de atender especificidades individuais de meus educandos e potencializar suas habilidades através de processos investigativos e experimentais. Nesse tipo de AEE selecionar conteúdos e informações, principalmente na forma de imagens, faz parte das etapas iniciais do trabalho de estimulação dos potenciais e desenvolvimento de habilidades junto aos estudantes. Imagens históricas, do cotidiano, de obras de arte e de suas próprias produções artísticas são gatilhos para o desencadeamento de experiências estéticas que partem de minhas escolhas conscientes na busca por despertar um olhar crítico nos meus jovens alunos-artistas. Martins ressalta que, ao “ativar culturalmente as obras”, o professor é capaz de

Ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias, por meio de uma curadoria educativa provocadora pode despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma experiência, um caminho que leve a pensar a vida, a linguagem da arte, provocando leitores de signos. (2006, p.5)

Ao arte-educador cabe a promoção da extrapolação do tempo e espaço da arte contextualizando-a e resignificando-a a partir das vivências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Inserida em um contexto de ensino exclusivamente remoto, a proposição do PECA como ferramenta para aproximar e resignificar a arte para estudantes da periferia do DF possibilitou uma visão mais ampla sobre minha práxis enquanto professora-curadora e agregou significados ao meu lugar de professora-mediadora, papéis que se complementam e se retroalimentam ao longo do período de realização do projeto.

A consciência do exercício da função de curadoria dentro do projeto surgiu no percurso desta pesquisa, quando da percepção que os processos e ferramentas utilizadas no PECA tinham como objetivo a produção de “[...] sentidos sobre o que foi selecionado, tanto do ponto de vista estético quanto epistemológico” (Lopes, Sommer e Schmidt 2014, p.62). A curadoria parte de escolhas, portanto, as eleições metodológicas e poéticas realizadas no planejamento e execução do projeto foram o ponto de partida para a ativação das experiências sociais e estéticas que se desdobraram nas produções artísticas dos alunos-artistas.

Um mês antes do início dos encontros com os artistas começaram as primeiras ações de planejamento do projeto, poucos dias após o retorno oficial das atividades escolares no novo formato virtual. Pensado inicialmente para os alunos-artistas da SRAH/SD de Brazlândia, cujo convívio mais próximo com a maioria dos estudantes do atendimento serviu como motivação para o primeiro papel que viria a desempenhar dentro do PECA, o de professora-curadora. A escolha dos artistas que entraram na composição do projeto partiu dos interesses, das necessidades dos estudantes e das premissas que sempre norteiam os projetos pedagógicos que desenvolvo em minha sala de aula: educar para a vida, para os direitos humanos e promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais a partir do trabalho e contato com a arte.

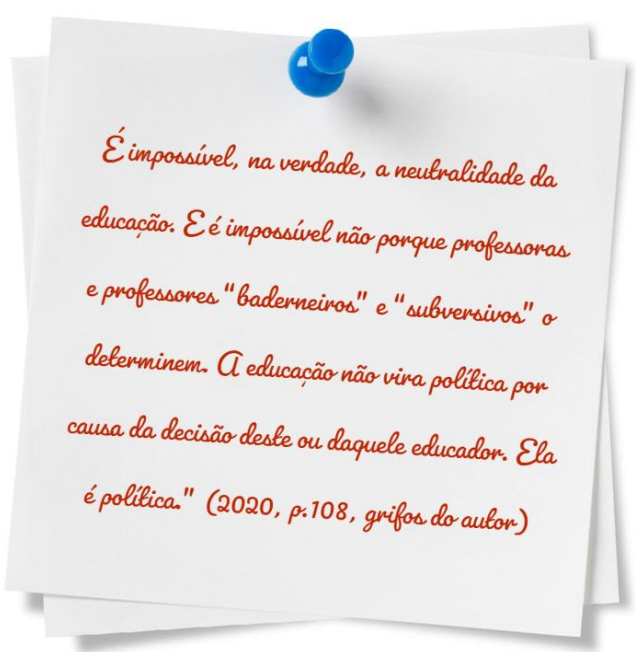
O aspecto curatorial do PECA se inicia na escolha dos artistas participantes dessa mostra virtual, a partir de obras que abarcam uma gama diversa de temas com capacidade de diálogo entre si e principalmente, com os participantes. Posteriormente, esse papel foi dividido com os próprios artistas, que fizeram uma seleção das obras que foram apresentadas para atender melhor a proposta do

projeto. Os artistas ao serem contatados eram apresentados aos estudantes de forma indireta, a partir das produções e projetos desenvolvidos anteriormente e postados no Instagram da SRAH/SD de Brazlândia¹⁴ e através da descrição do perfil do público que participaria dos encontros.

Coube a mim não só a curadoria dos artistas através de suas obras e temas que seriam abordados no PECA, mas também a curadoria posterior das obras dos alunos-artistas que viriam a compor esta pesquisa. A posição de curadora dentro do PECA foi norteada pelas seguintes perguntas: Quais experiências estéticas pretendo desencadear ao contato com as obras? Como potencializar essas experiências de forma a se fazerem singulares para esses jovens?

A busca por promover experiências que provoquem certo desconforto pelo seu ineditismo e imprevisibilidade é para minha prática docente de grande importância, pois se tornam catalisadoras da curiosidade crítica, retirando parte do meu controle sobre a ordem das coisas e redistribuindo-o com meus alunos-artistas. Respostas prontas nunca me saciaram, talvez por isso, na minha relação com meus educandos eu sempre preferi me desviar das certezas, provocando-os a pensar e encontrar suas próprias respostas. Essa postura longe de ser omissa ou neutra é uma aposta no ser humano enquanto ser autônomo e ao mesmo tempo coletivo, que se forma a partir da relação com o outro e com o meio.

Antes de aproximar o leitor desta pesquisa dos artistas e dos temas que nortearam as discussões e reflexões dentro do PECA recorro aqui ao mestre Paulo Freire mais uma vez para elucidar minhas escolhas curatoriais no projeto.



É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. É impossível não porque professoras e professores "baderneiros" e "subversivos" o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política." (2020, p.108, grifos do autor)

14 @altashabilidadesbraz

4.2 Sobre os encontros e os artistas

Para a apresentação dos artistas participantes do PECA, uma colcha de imagens foi tecida com pequenos recortes de suas produções conectadas com informações sobre os encontros para que o leitor possa compreender as experiências vivenciadas por mim e por meus alunos-artistas e assim, ser capaz de vislumbrar, mesmo que parcialmente, essa experiência construída coletivamente.



Figura 33 - Osório, Luciany. Mergulho, 2021. Carvão sobre papel.

CONEXÃO

ARTÍSTICA

17 DE AGOSTO ÀS 14H

COM O FOTÓGRAFO RICARDO STUCKERT

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA - DF
MEDIACÃO DA PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

27 DE AGOSTO ÀS 14H

COM O ARTISTA PLÁSTICO TARCÍSIO VELOSO

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

03 DE SETEMBRO ÀS 14H

COM A ARTISTA PLÁSTICA ALICE LARA

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

24 DE SETEMBRO ÀS 14H

COM A ARTISTA PLÁSTICA FERNANDA PACCA

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

06 DE OUTUBRO ÀS 14H

COM O ARTISTA PLÁSTICO MANU MILITÃO

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

22 DE OUTUBRO ÀS 14H

COM A FOTÓGRAFA E ARTISTA VISUAL CHARLY TECHIO

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

29 DE OUTUBRO ÀS 14H

COM O ARTISTA PLÁSTICO IAGO GOUVÊA

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

07 DE NOVEMBRO ÀS 10H

COM O ARTISTA PLÁSTICO MARLON AMARO

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

17 DE NOVEMBRO ÀS 14:30H

COM A ARTISTA PLÁSTICA CLÁUDIA LARA

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

10 DE DEZEMBRO ÀS 16:30H

COM A ARTISTA PLÁSTICA E TERAPEUTA SONORA MARIANA MARCASSA

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

09 DE JANEIRO ÀS 14H

COM O ARTISTA VISUAL DANTE

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

26 DE NOVEMBRO ÀS 14H

COM A ARTISTA PLÁSTICA MÁRCIA FALCÃO

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

03 DE DEZEMBRO ÀS 14H

COM O ARTISTA PLÁSTICO JEFFERSON MEDEIROS

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

10 DE DEZEMBRO ÀS 16:30H

COM A ARTISTA PLÁSTICA E TERAPEUTA SONORA MARIANA MARCASSA

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

09 DE JANEIRO ÀS 14H

COM O ARTISTA VISUAL DANTE

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ

CONEXÃO

ARTÍSTICA

21 DE JANEIRO ÀS 14H

COM O ARTISTA PLÁSTICO DENILSON BANIWA

PROJETO DA SALA DE TALENTOS DE ALTAS HABILIDADES DE BRAZLÂNDIA-DF
MEDIACÃO PROFESSORA LUCIANY OSÓRIO VIA GOOGLE MEET
@ALTASHABILIDADESBRZ



Escaneie e veja: Clipe da música "Bunda lê lê" do álbum "Só clipe da quarentena" de Adriana Calcanhoto.

Figura 34- Pôsteres do PECA.

A abertura do PECA contou com a participação do renomado fotógrafo Ricardo Stuckert, diretor de fotografia do filme Democracia em Vertigem, que concorreu ao Oscar em 2019. Ricardo, que trabalhou como fotógrafo oficial da presidência da república por dois mandatos, também se dedica a um projeto de registros da cultura de diversas tribos indígenas pelo Brasil. Nos últimos anos esta pesquisa fotográfica com os povos indígenas se intensificou e gerou uma exposição que foi exibida no início de 2020 na Aliança Francesa em Brasília. Ocasão em que tive a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente e convidá-lo para realizar uma palestra para a minha turma dentro de um projeto que estávamos realizando antes da pandemia.

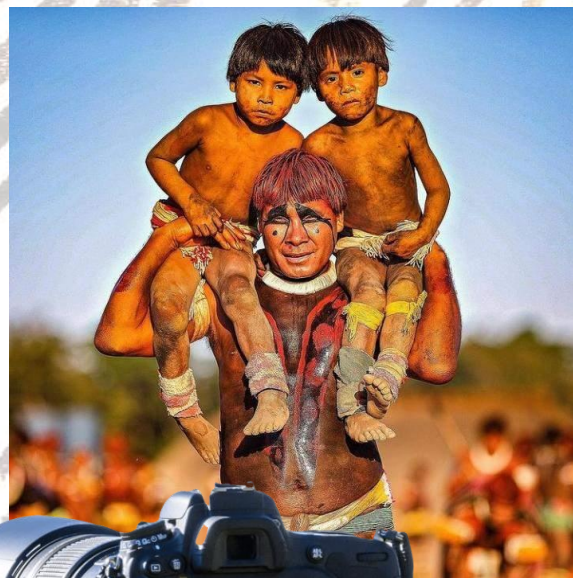


Figura 35 - Stuckert, Ricardo. Índios Kalapalo. Instagram @ricardostuckert, 11 ago 2019.



Figura 36 - Câmera. Fonte: Spark Adobe

Durante o encontro foi abordada a importância dos registros imagéticos, a relevância de discutirmos a preservação das diversas etnias indígenas e a urgência do realinhamento da política de demarcação das terras dos povos originários para a promoção da preservação de ecossistemas como o Cerrado e a Amazônia.

O fotógrafo também falou sobre o início da história da fotografia dentro da sua família a partir de seu bisavô e deu dicas aos estudantes sobre o uso seguro das mídias sociais para a promoção e divulgação de trabalhos artísticos.



Figura 38- Stuckert, Ricardo. Penha Góes da tribo Yanomami em 2015. Instagram @ricardostuckert 20 ago.

Figura 37 - Stuckert, Ricardo. Penha Góes da tribo Yanomami em 1997. Instagram @ricardostuckert. 14 maio 2020.

Figura 41- Veloso, Tarcísio. Feito pra ficar só? Óleo sobre tela, 2020. 40x50x4cm. Instagram @tarcisioveloso , 20 nov. 2020



O segundo convidado para o encontro com os estudantes foi o artista plástico Tarcísio Veloso. Baiano, Tarcísio adotou Goiânia como local de moradia onde se dedica exclusivamente ao realismo fantástico em suas pinturas a óleo. Formado em direito encontrou na arte de inspiração clássica uma forma de dialogar com questões contemporâneas de gênero, raça e classe social. Seus personagens aparecem envoltos em trajes luxuosos com adereços de prata e ouro. Em algumas de suas pinturas palavras são inseridas como parte da poética de seu trabalho.

As obras deste jovem artista autodidata, hoje fazem parte de acervos de grandes colecionadores do Brasil e do exterior e já foi transformada em estampa na coleção “Zuzu Vive” do estilista Ronaldo Fraga.

Figura 39- Pingente. Fonte: Spark Adobe



Figura 40- Veloso, Tarcísio. Fome. Óleo sobre tela, 2019. Instagram @tarcisioveloso , 20 set. 2019.

O encontro envolveu reflexões sobre o papel social do artista, caminhos para a transposição da desigualdade no nosso país, mercado e comércio da arte e uma vivência sensorial guiada realizada com materiais previamente selecionados pelos estudantes a pedido do artista.



Figura 42- Lara, Alice. Meninos uniformizados aprendendo a ser humanos. 2020, da série As ordens no Paraíso. Acrílica, encáustica e óleo sobre tela. 15x10 cm. (Obra indicada ao Prêmio Pipa 2020). Disponível em <http://alichelara.com.br/AS-ORDENS-NO-PARAISO>

**Figura 43- Folha de palmeira.
Fonte: Spark Adobe.**



Durante o encontro a artista apresentou suas obras, falou sobre materiais e técnicas de pintura e realizou uma oficina de desenho utilizando caixinhas de papelão que seriam descartadas.

Alice Lara, artista brasileira que hoje reside na cidade de São Paulo trouxe para o encontro reflexões sobre a relação violenta e contemplativa dos seres humanos com outras espécies de animais e o impacto destas relações no meio ambiente, como por exemplo, as consequências do crescimento urbano desenfreado. Alice que também é arte educadora da SEDF se afastou nos últimos anos das atividades como professora para se dedicar exclusivamente a sua produção artística e a pesquisa, o que lhe tem rendido indicações a prêmios importantes e diversas exposições individuais e coletivas no circuito das artes visuais.

Figura 44- Lara, Alice. Recinto dos elefantes. Acrílica, encáustica e óleo sobre tela, 2019. Disponível em <http://alichelara.com.br/AS-ORDENS-NO-PARAISO>



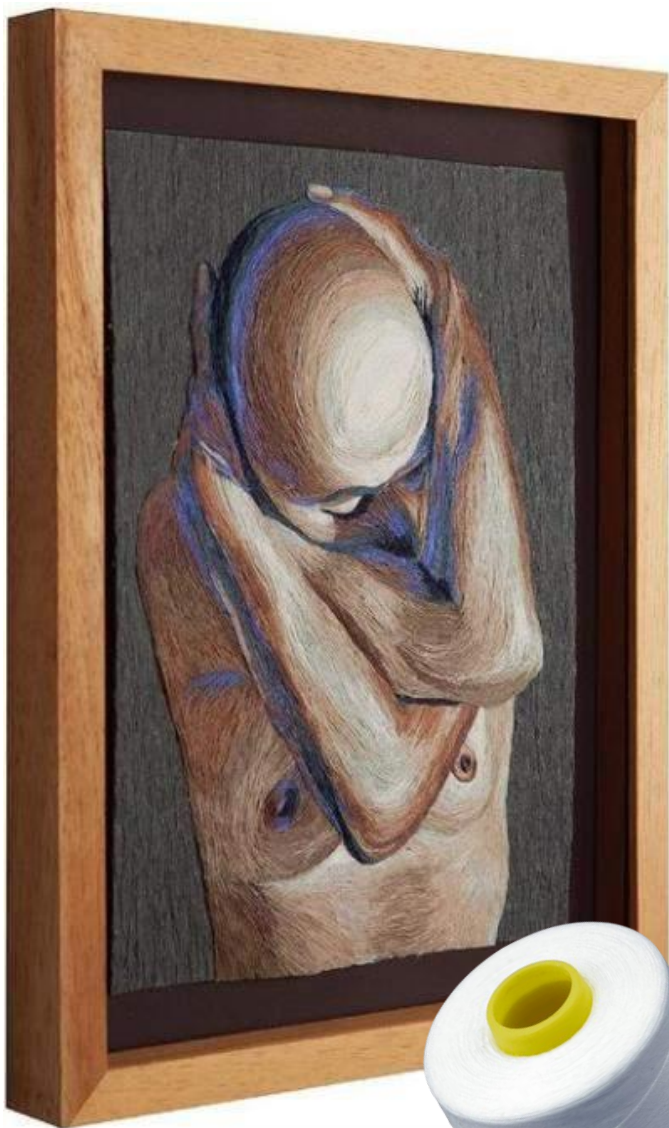


Figura 45- Pacca, Fernanda. Cingiu o corpo com os braços, 2021. Sobreposição de linhas de costura com pinça curva. Linhas de costura e adesivo sobre papel (100% algodão, Hahnemühle, 600g/m²). 41x32,5 cm. Fonte: Instagram @fernandapacca, 12 mai. 2021.

A quarta convidada do PECA foi a artista plástica Fernanda Pacca que possui uma produção voltada para o universo feminino e as relações de conflito pessoal e social aos quais as mulheres são expostas em uma sociedade com raízes patriarcais.

Fernanda que largou a carreira de dentista na capital federal para se mudar para a histórica e pacata cidade de Pirenópolis em Goiás, hoje se dedica integralmente à arte. Com uma produção que explora diversos tipos de materiais como linhas, tachinhas, lacres plásticos, parafina, entre outros, a artista faz de bisturis e pinças cirúrgicas extensões de suas mãos habilidosas.

Figura 46- Carretel de linha.
Fonte: Spark Adobe



Entre linhas e instrumentos odontológicos a artista mostrou técnicas que ela aplica na produção de suas obras, proporcionou uma visita virtual pela sua galeria particular e por seu ateliê. Atualmente, várias de suas obras estão em coleções particulares no Brasil e na Alemanha.



Figura 47- Pacca, Fernanda. NIQAB, 2018. Linha sobre tela metálica. 100x80 cm. Fonte: Instagram @fernandapacca 23 out. 2020.

O mês de outubro começou com o artista plástico Manu Militão que compartilhou com os estudantes relatos e registros do seu projeto Border, que resultou na exposição do mesmo nome no Museu Nacional em Brasília em 2019. Em uma viagem de motocicleta de Brasília até o Alasca, o artista, que se apresenta como metamodernista, retratou pessoas em todos os 14 países por onde passou.

O artista participou de exposições no Brasil e no exterior e pintou com seu traço expressionista e suas cores vibrantes anônimos e personalidades de nossa época.



Figura 48- Militão, Manu. Road. 2017. Acrílica sobre tela. 100x120cm. Disponível em: <https://www.manumilitao.com/acrilicos?lightbox=datattem-k22b8g7x2>

A partir dos retratos produzidos o convidado falou sobre identidade e o lugar do artista na sociedade contemporânea, além de apresentar um vídeo mostrando as etapas da produção de uma de suas obras.

Figura 49- Pincéis.
Fonte: Spark Adobe

Figura 50- Militão, Manu. Canadá, 2019. Da série Border. Acrílica sobre tela. 60x60 cm. Disponível em: <https://www.manumilitao.com/canada>



Figura 51- Militão, Manu, Nina, 2019. Acrílica sobre tela. Disponível em: <https://www.manumilitao.com/acrilicos>



Figura 52- Máquina fotográfica.
Fonte: Spark Adobe



Figura 54- Techio, Charly. Série Eva (Monstera Deliciosa). Impressão fotográfica em Canvas. 90x90cm. Instagram @charlytechio , 3 dez. 2020

De Curitiba a artista visual e fotógrafa Charly Techio, apresentou sua extensa bagagem artística e discutiu com os educandos o uso da fotografia como arte, princípios do autorretrato e o corpo como elemento de composição visual em seu trabalho.

A artista, que também é supervisora do Curso de Fotografia do Centro Europeu, teve suas obras expostas em várias cidades brasileiras e também em Nova York, Berlin e Helsinque. Em seu currículo tem vários prêmios pelo reconhecimento de sua obra.



Figura 53- Techio, Charly. Cat Jackson, 2018. Interferência digital sobre fotografia de 1889 do lutador de boxe Peter Jackson. Instagram @catpeopleart

Durante a conversação a artista propôs um momento de exercício de percepção visual com os participantes, com o uso de imagens icônicas como a fotografia do pimentão de Edward Weston, ressaltando o uso intencional da luz como elemento fundamental para uma composição fotográfica.



Figura 55- Gouvêa, Iago. Porque eu nunca vi meu pai chorando, 2020. Bordado e cimento sobre serrote. 14x44,5x3 cm. Disponível em <http://www.iagogouvea.com/ambivalencia.html>

O jovem artista plástico Iago Gouvêa foi o sétimo convidado do PECA. O artista de Belo Horizonte mostrou suas obras através de suas histórias de família e da relação poética com a memória, o espaço urbano e os animais.

Suas esculturas e seus bordados feitos sobre concreto, ferro e outros materiais ressignificam instrumentos típicos da construção civil abrindo espaço para uma reflexão sobre o papel do trabalho e do trabalhador. Suas obras vêm sendo expostas em mostras coletivas e Salões pelo Brasil.

A criatividade e engenhosidade no uso de materiais para a produção de suas obras despertaram o interesse dos estudantes.

No encontro o artista explicou algumas das técnicas empregadas na produção de seus bordados sobre concreto e de suas esculturas em argila de ratos metamórficos que fazem uma crítica ao uso de animais para experimentos científicos.



Figura 57- Gouvêa, Iago. Exp. Flora 002, 2020. Cerâmica de alta temperatura. Instagram @iagogou , 25 ago. 2020.

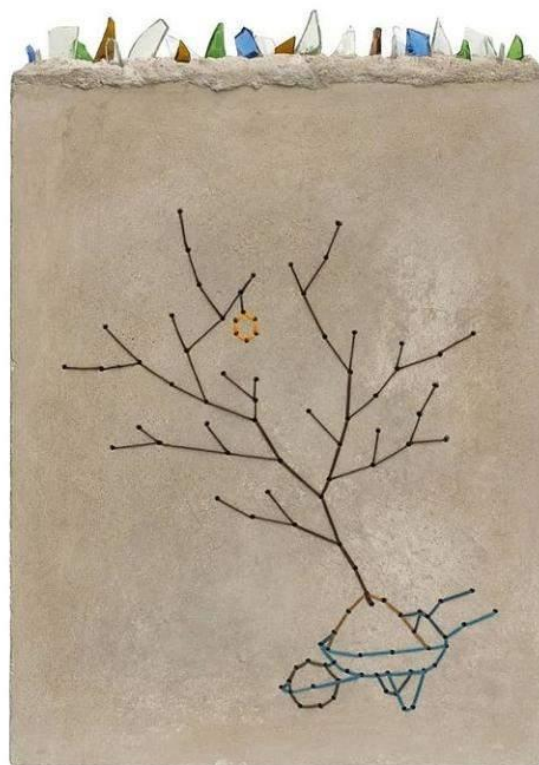


Figura 56- Gouvêa, Iago. Muro 02. Bordado e vidro sobre concreto. 52x36x4 cm. Disponível em <http://www.iagogouvea.com/ambivalencia.html>

No mês de novembro o artista plástico carioca Marlon Amaro, trouxe sua visão ácida de uma sociedade construída a partir de relações nocivas e abusivas através de suas pinturas coloridas e vibrantes. O artista falou sobre a construção de uma autoestima através da arte e da sua história e cotidiano enquanto morador de uma comunidade no Rio de Janeiro.

Suas obras pensadas e criadas a partir de fotografias antigas de famílias dos Estados Unidos amplia a crítica ao racismo estrutural além das fronteiras do nosso país. Participou de exposições coletivas e individuais no Brasil e no exterior e suas obras podem ser vistas em galerias do Rio de Janeiro, São Paulo, Nova York e Los Angeles.

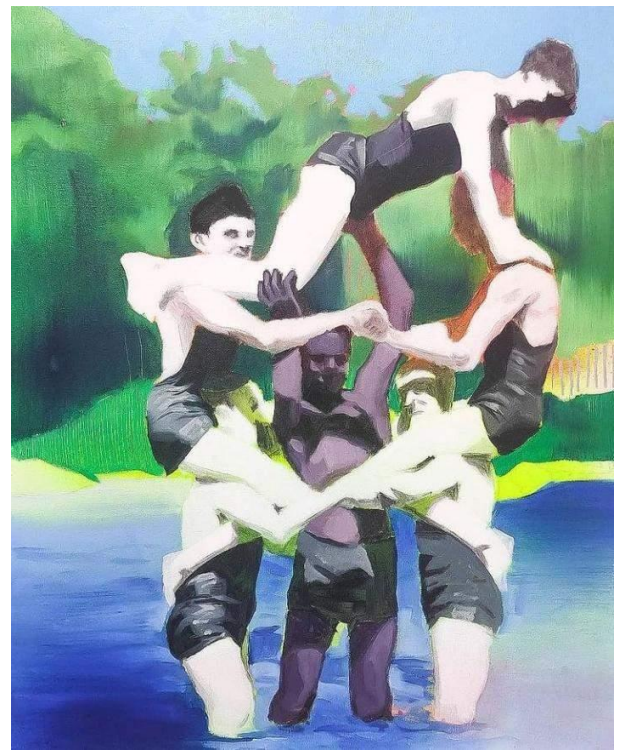


Figura 58- Amaro, Marlon. Sísifo, 2020. Fonte: Instagram @_marlonamaro , 19 abr. 2021.

Durante o encontro, o artista falou sobre o uso de spray, glitter e outros materiais na sua pintura e ressaltou a importância do debate e do uso da arte para dar voz a pessoas negras que enfrentam o preconceito no seu dia-a-dia. Ressaltou também a importância da arte como ferramenta para a promoção do diálogo que possibilite mudanças no comportamento e no olhar de uma sociedade que necessita extirpar o racismo de suas estruturas sociais.

Figura 60- Spray. Fonte: Spark Adobe.

Figura 59- Amaro, Marlon. Crescer no Brasil, 2020. Fonte: Instagram @_marlonamaro , 20 abr. 2021.

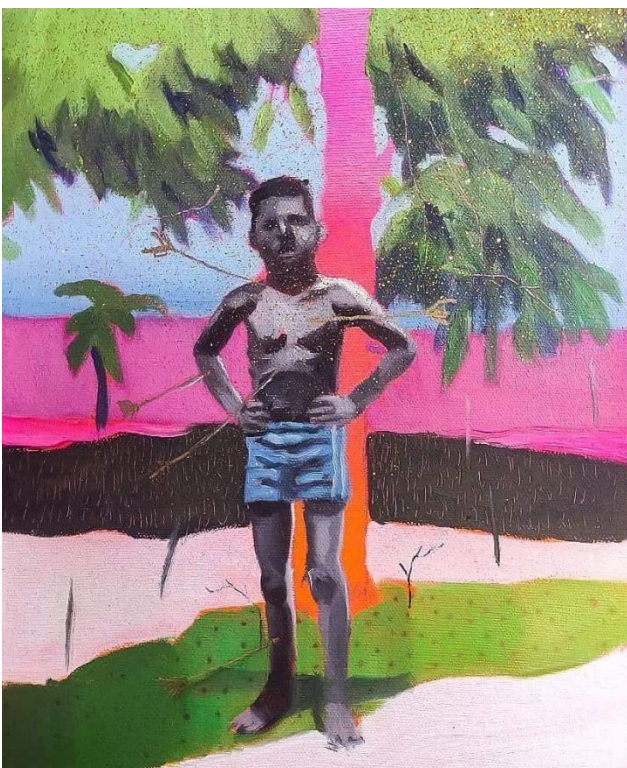


Figura 62- Lara, Claudia. Nido Monadero. 2015. Assemblage têxtil. 40x40cm. Fonte: Instagram @claularte , 10 ago. 2015.



Entre pinturas, objetos, *assemblages*, esculturas e instalações a artista apresentou aos estudantes seu trabalho delicado e repleto de memórias. Algumas de suas obras foram feitas em parceria com artesãs bordadeiras.



Figura 63- Lara, Claudia. Todo mundo quer ser amado, 2013. Bordado sobre retalhos. 90x60 cm. Fonte: Instagram @claularte , 13 jan. 2021

Figura 61- Tecido.
Fonte: Spark Adobe

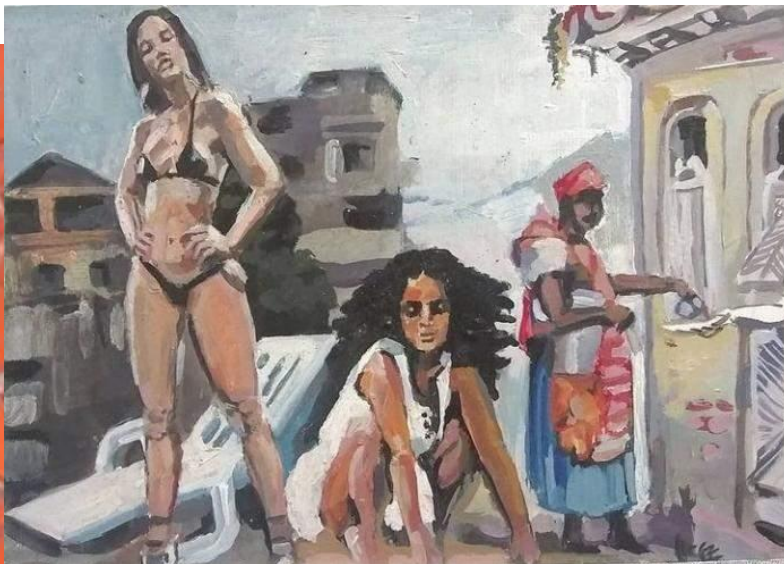
A artista de Curitiba Claudia Lara tem uma longa trajetória nas artes plásticas, participou de diversas exposições individuais e coletivas no Brasil e no exterior.

Dentro de uma reflexão sobre o lugar da mulher negra nas artes, a artista dialoga com lembranças e signos da sua história utilizando na criação de suas obras, materiais como tecidos, linhas, botões, entre outros que remetem às lembranças de sua infância.



Figura 64- Lara, Claudia. Slowmoticon (2016-2018). Acrílica e bordado manual sobre tecido. 160x153 cm Disponível em <https://diasnoraaalateria.com.br/nroiect/claudia-lara/>

Figura 67- Falcão, Márcia. Sem título, 2019. Acrílica sobre papel. 21x29,7 cm. Fonte: Instagram @marciafalcao 19 ago. 2020.



Para encerrar a programação de novembro, a artista plástica Márcia Falcão apresentou suas pinturas, que abordam o cotidiano do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro e a relação do corpo da mulher com o espaço que ela habita. Elementos como emaranhados de fios e retalhos de azulejos vermelhos são inseridos em suas pinturas como parte do corpo, dialogando poeticamente com o imaginário da periferia carioca. A artista também questiona a objetificação do corpo da mulher e a violência por trás de estereótipos impostos pela sociedade.

Atualmente a artista possui em seu currículo uma série de exposições coletivas, intervenções urbanas e tem seu trabalho em coleções de renomados colecionadores como a artista Adriana Varejão.

A artista realizou com os participantes uma oficina de escultura em barras de sabão para trabalhar noções de volume.



Figura 65- Falcão, Márcia. Pesadona, 2021. Acrílica, óleo e pastel oleoso sobre tela. 150x100cm. Fonte: Instagram @marciafalcao, 29 abr. 2021.

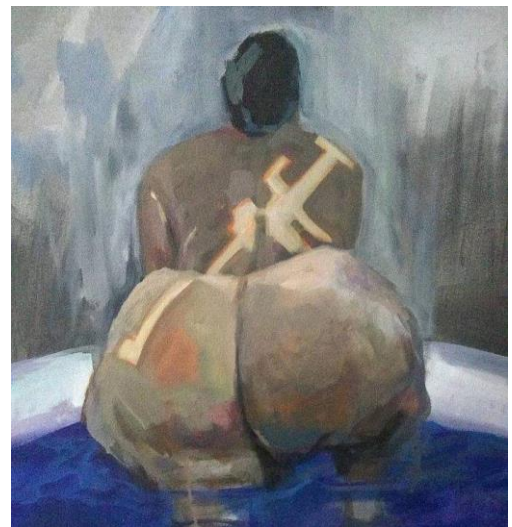


Figura 66- Falcão, Márcia. Marquinha, 2021. Acrílica e óleo sobre tela. 100x80 cm. Fonte: Instagram @marciafalcao_ 24 mai. 2021.

Além do bate-papo, a artista preparou uma oficina de escultura em barras de sabão, onde os estudantes exploraram noções de volume.

Figura 68- Piso de caco. Fonte: <https://saopaulosao.com.br/conteudos/otros/3414-a-curiosa-historia-dos-pisos-de-caquinhos-de-ceramica.html>.

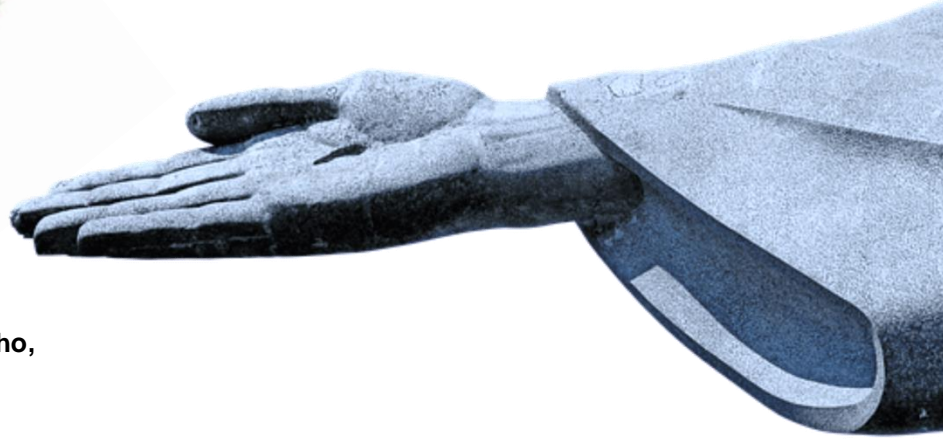


Figura 70- Medeiros, Jefferson. Aviãozinho, 2019. Papel. Fonte:Instagram @jmedeiros.ars , 29 jul. 2019.

De São Gonçalo, no Rio de Janeiro, o artista plástico Jefferson Medeiros deu uma aula de geopolítica e história do Brasil. Filósofo, historiador e sociólogo, o artista mostrou aos estudantes as raízes da crítica social que impregna todo o seu trabalho. Suas esculturas trazem em sua poética questionamentos sobre as bases da desigualdade e da violência em nosso país. Autor de um trabalho profundamente conectado com os problemas políticos e sociais da atualidade, as metáforas presentes em sua obra levaram os participantes a perceberem a simbiose entre os materiais utilizados na produção das obras e o cotidiano de violência vivido nas periferias brasileiras.

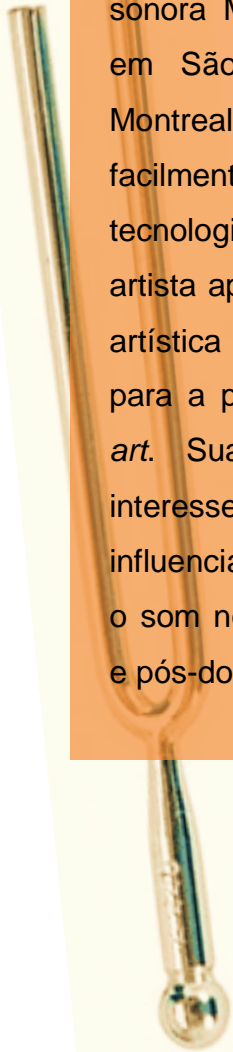
Participou de exposições coletivas e individuais e teve uma de suas obras adquiridas para o acervo da Pinacoteca de São Paulo.

Os participantes puderam perceber quantos Brasis existem dentro do Brasil. Entre relatos sobre a violência cotidiana na cidade do Rio de Janeiro, os estudantes puderam perceber aproximações e singularidades próprias de seu território e do território do outro.

Figura 71 - Medeiros, Jefferson. Queima, 2019. Papel. Fonte:Instagram @jmedeiros.ars , 29 jul. 2019.



Figura 75- Diapasão. Fonte: Spark Adobe.



A artista visual e terapeuta sonora Mariana Marcassa, nascida em São Paulo, hoje reside em Montreal no Canadá. Distância facilmente superada pela tecnologia, que permitiu que a artista apresentasse a sua trajetória artística com trabalhos voltados para a performance e para a *body art*. Sua trajetória marcada pelo interesse constante pelo corpo influenciaram suas pesquisas sobre o som no âmbito do seu doutorado e pós-doutorado.

Figura 74- Marcassa, Mariana. Seances, 2018.. Disponível em: <https://cargocollective.com/marianamarcassa/artwork/voicing-another-spiritwork/voicing-another-spirit>

Figura 72- Marcassa, Mariana. A Concert for Otherness, 2019. Disponível em: <https://cargocollective.com/marianamarcassa/somatic-practice/A-Concert-for-Otherness>.



A artista que hoje trabalha com performances e terapias associadas aos efeitos do som sobre a matéria realizou com os estudantes e professores um momento de meditação guiada por sons. A experiência despertou sensações corporais diversas nos participantes que depois compartilharam as impressões deste momento com o grupo.

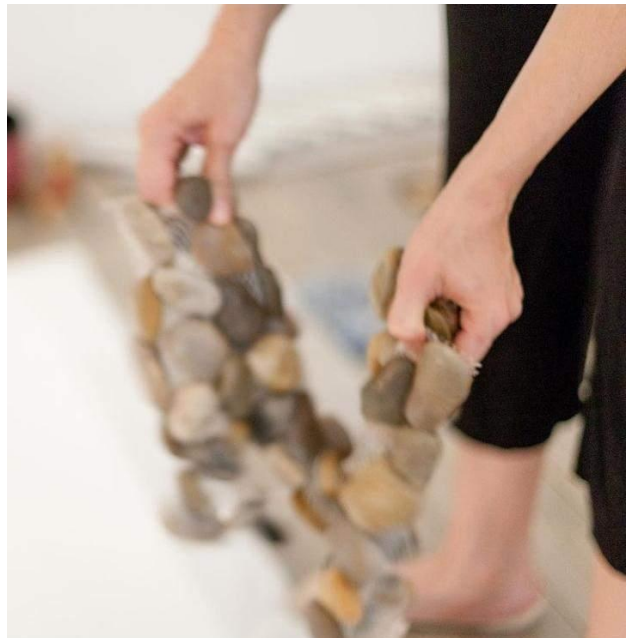


Figura 73- Marcassa, Mariana. Seances, 2018.. Disponível em: <https://cargocollective.com/marianamarcassa/>



Figura 76- Dante, Bruno. #infancia, 2019. Resina e tecido. Fonte: Instagram @arte.dante , 10 dez. 2019.

Para fechar o encontro, Dante ministrou uma oficina de bonecos onde os participantes puderam aprender técnicas e pedir dicas para o artista durante todo o processo. No decorrer da oficina, cada pessoa foi levada a construir uma identidade e narrativa para o seu boneco, produzindo assim, um personagem a partir da experiência vivida.



Figura 78- Dante, Bruno. Nelson e Edgar, 2020. Pintura acrílica sobre resina. Fonte: Instagram @arte.dante, 17 mai. 2020

O PECA começa o ano de 2021 com a participação do artista carioca Bruno Dante. Especialista em ilustração pelo *Saint Martin College of Art and Design* de Londres, Dante cria bonecos para peças de teatro, novelas, minisséries, programas de TV, trabalha como design, além de escrever e ilustrar livros.

O artista não aborda somente o universo lúdico em suas obras. Em 2020, Dante criou fantoches no estilo realista, em tamanho natural, para a comissão de frente da escola de samba Paraíso do Tuiuti, como forma de homenagear mulheres da comunidade. Possui também uma série de trabalhos que denunciam a exploração e violência infantil no Brasil.

Figura 77- Tesoura. Fonte: Spark adobe.



Figura 79- Dante, Bruno. Neide e Dilson, 2021. Meia, retalhos e botões. Bonecos confeccionados durante oficina do PECA. Fonte: Instagram @arte.dante 9. ian. 2021.

Figura 80- Baniwa, Denilson. Forget me, please! - Acrílica sobre tela, 2017. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/58478871/Forget-me-pleaseance.net/gallery/58478871/Forget-me-please>



Das margens do Rio Negro, no coração da Amazônia, o artista apresentou sua obra aos estudantes e professores ressaltando a importância de buscarmos modos de vida e consumo mais conscientes, pautados na preservação da vida humana e não humana.

Uma semana antes do término do ano letivo, encerramos as atividades do projeto em um encontro com um dos maiores nomes da arte contemporânea brasileira. Denilson Baniwa, artista e ativista indígena apresentou suas obras que expressam, entre outras, a sua visão dos modos de vida das novas gerações nas aldeias brasileiras, as consequências do consumo desenfreado e da expansão do agronegócio para o meio ambiente, para os povos originários e para a população brasileira no geral.

Ganhador do Prêmio Pipa em 2019 na categoria on-line, Denilson já expôs suas obras em vários estados brasileiros e também no Canadá, França e Austrália.



Figura 81- Baniwa, Denilson. Habemus Chaos, 2015. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/25535433>

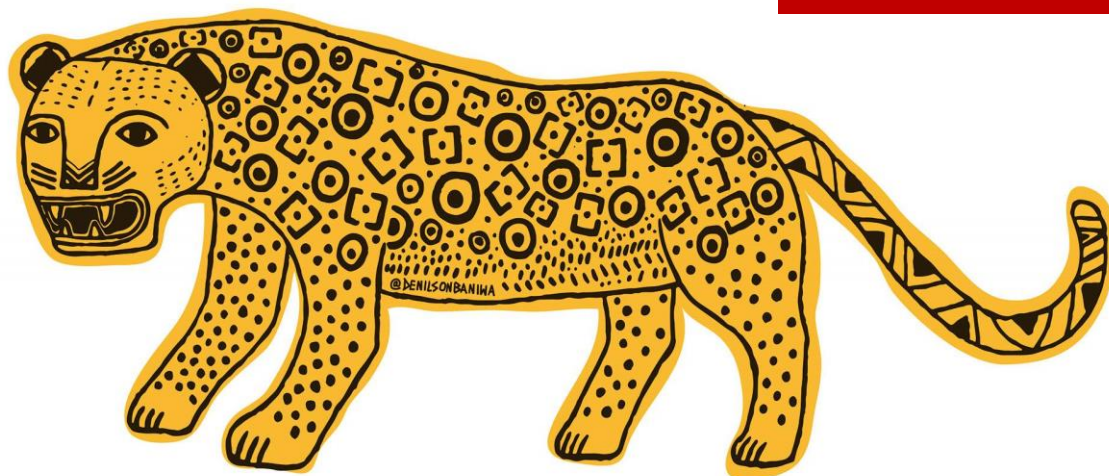


Figura 82- Baniwa, Denilson. Yawareté, 2016. Impressão em papel para lambe-lambe. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/76659373/Yawareté>

5. URDIDURAS: DOS VESTÍGIOS ANÁLISE



Figura 83- Osório, Luciany. Sobre escolhas, 2022. Crochê e pedras.

Um dos maiores desafios ao realizar essa pesquisa foi selecionar uma amostragem de produções artísticas, que seriam posteriormente revisitadas e analisadas pelos alunos-artistas, em meio a um universo de 196 obras produzidas por 32 estudantes da Sala de Talentos de AH/SD de Brazlândia durante a realização do PECA. Tal tarefa me fez buscar a conciliação dos parâmetros estabelecidos anteriormente nos procedimentos metodológicos e que serão revisitados a seguir, a uma amostragem significativa de obras que representassem o encontro com 11 dos 14 artistas participantes do PECA. Ficaram de fora dessa análise as produções realizadas durante as oficinas com os artistas Alice Lara, Márcia Falcão e Bruno Dante, por serem mais focadas na experimentação de novos materiais e técnicas e por ter um tempo limitado para a produção artística. Portanto, as obras selecionadas são representações de processos reflexivos de criação pós-encontros, no qual não foram definidos limites de tempo para a criação.

Foram escolhidas para análise durante as entrevistas 40 obras produzidas por oito alunos-artistas que apresentam indícios de uma maior intensidade da potencialização de um olhar crítico tencionados por conceitos abordados nos encontros e demonstrados a partir da criação de composições que apontem uma ideia emancipada de ser e estar no mundo sob a ótica freireana, um maior envolvimento com a tarefa proposta e para além dela, a partir de indícios que demonstrem autonomia de pesquisa e de experimentação e a presença de uma habilidade artística acima da média, onde serão analisados o emprego de técnicas e materiais na produção das obras, sendo estes dois últimos critérios pautados nos estudos sobre altas habilidades referenciados principalmente nos estudos de Joseph Renzulli (2004) e Ângela Virgolim (2007). Foram escolhidas para análise somente essas obras pelo escopo da pesquisa, porém isso representa uma quinta parte do total produzido durante o projeto.

A análise dos dados sobre o pensar crítico se relaciona com os princípios de uma educação libertadora “[...] onde os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2019, p.166). Quando manifestados esses posicionamentos críticos nos dados, oferecidos pelas obras e falas dos estudantes, busca-se reconhecer através destes, se as experiências geradas no PECA contribuíram em alguma medida, para a potencialização da capacidade destes alunos-artistas de se verem e de se posicionarem criticamente diante de temas de relevância coletiva e pessoal.

Enquanto estudantes atendidos em um programa de altas habilidades, torna-se relevante a busca por indícios de uma possível potencialização, pelo projeto, de traços e/ou comportamentos, como as já mencionadas habilidades acima da média e o envolvimento com a tarefa. A observação de comportamentos autônomos, inventivos, a disposição e destreza para pesquisa e experimentação de técnicas e materiais serão utilizadas para mensurar se o projeto foi capaz de potencializar esses dois aspectos ligados às altas habilidades.

Ressalto que as entrevistas foram realizadas em dezembro de 2021, 11 meses após o último encontro do projeto, tal dado é relevante para que se tenha em mente esse espaço cronológico entre a análise e o momento da experiência, portanto, é preciso considerar essa conversação também como um exercício de resgate de memórias. Ao todo foram contabilizadas 8 horas de entrevistas via plataforma digital do Google Meet que posteriormente foram transcritas e utilizadas como ferramenta e matéria-prima dessa investigação (Anexo, p.180).

Após essa fase de entrevistas foram selecionadas, dentre as 40 obras iniciais, 28 produções e também as falas dos estudantes que apresentavam os dados em maior potência capazes de colaborar para a elucidação da pergunta de pesquisa: **como as experiências geradas no PECA contribuíram para a potencialização de um pensamento crítico e para a estimulação da prática artística entre estudantes da SRAH/SD de Brazlândia no período da pandemia.** Essa redução



Escaneie e veja: Clipe da música "Lembrando da estrada" do álbum "Só clipão da quarentena" de Adriana Calcanhoto.

de obras foi um exercício necessário para se analisar os dados com maior precisão no espaço que cabe a esta pesquisa.

5.1 Apresentações: singularidades e aproximações

Para responder a inquietação fundante desta pesquisa a minha análise dos vestígios visuais produzidos pelos alunos-artistas não me pareceu suficiente. Essa seria apenas a minha voz, a minha verdade contaminada pelo fato de que eu idealizei e coordenei o projeto em questão e como enfatiza Freire (2019, p.112) “A autossuficiência é incompatível com o diálogo”, por isso, era preciso mais. Era preciso que de alguma forma o projeto continuasse na voz e no protagonismo dos meus jovens alunos-artistas, para que dessa maneira eu pudesse entender o alcance desta iniciativa.

Antes de buscar respostas nas obras e entrevistas dos jovens artistas selecionados nessa empreitada julgo ser necessário apresentá-los, de maneira que se compreenda a relação que estes estudantes têm com a SRAH/SD. Ressalto que eles serão citados por seus nomes artísticos, escolhidos antes mesmo dessa pesquisa.

De forma não premeditada, a seleção dos educandos que integram esta pesquisa contempla toda a história do atendimento da Sala de Talentos da região administrativa de Brazlândia, daqueles que ingressaram no primeiro ano de funcionamento da Sala até os que tiveram o primeiro contato com o atendimento no formato virtual, durante a pandemia da Covid-19. Não premeditada porque a escolha das obras a serem analisadas determinou os indivíduos que participariam das entrevistas.

Deste grupo de oito alunos-artistas o **Matheus Souza**, que na data da entrevista tinha 14 anos, foi o primeiro a ingressar na Sala de Talentos de Brazlândia em 2016. Antes da minha chegada ao atendimento a Sala funcionou por seis meses com uma professora em lotação provisória, com quem ele teve o primeiro contato com essa modalidade de ensino especial.

Em 2017 quando fui lotada na SRAH/SD levei comigo a estudante do ensino regular **Nubia Vasques**, a qual já havia notado o interesse singular pela arte. Hoje aos 20 anos é estudante de licenciatura em Artes Visuais.

Hudson Freitas (18 anos), ou melhor, **Frei Hudson**, nome artístico que surgiu depois de exaustiva conversa sobre a identidade do artista, chegou com as próprias pernas no atendimento em 2018. Ele fora indicado pela escola de origem para a Sala de Exatas por suas habilidades matemáticas, mas sabendo da existência da Sala de Talentos o estudante se auto indicou para o atendimento. Hoje Frei Hudson é estudante do departamento de Artes da Universidade de Brasília.

Karoline Luz (17 anos) chegou à Sala em 2019 por indicação da escola de origem, mas já fora minha aluna alguns anos antes no ensino regular, no qual se destacava pelas habilidades artísticas, pelo gosto pela matemática e pela escrita.

Quase no final do ano letivo de 2019 **Kaic Silva**, (16 anos) chegou ao atendimento e apesar do pouco contato presencial com o jovem foi possível perceber um amadurecimento expressivo ao longo dos anos seguintes, quando mesmo à distância esteve presente e ativo nas ações da SRAH/SD.

Júlia Alves (16 anos) ingressou no atendimento em 2020, doze dias antes do fechamento das escolas em decorrência da pandemia, mas mesmo com o pouco contato com a Sala foi a estudante que mais produziu no ano de 2020 e 2021 durante o ensino remoto.

Assim como a Júlia, **Luana Cavalcante**, (14 anos) chegou ao atendimento pouco antes da interrupção das aulas presenciais. Já frequentava há algum tempo a SRAH/SD de Exatas quando surgiu a vaga para que ingressasse na Sala de Talentos. Mesmo sendo recém-chegada ao atendimento a estudante foi uma das que se manteve mais produtiva dentro e fora do PECA.

Maria Clara Nogueira (16 anos) iniciou o atendimento de forma virtual um mês antes do início do PECA. Apesar de nunca ter estado na sala ateliê e de não nos conhecermos pessoalmente a estudante participou ativamente do PECA e de todas as atividades propostas durante o ensino remoto. Ainda no 2º ano do Ensino Médio a aluna-artista foi aprovada na prova de habilidade específica do Instituto de Artes da UnB, onde concorrerá em 2022 a uma vaga.

A partir deste ponto inicio, com o auxílio das entrevistas e do resgate de minhas próprias memórias, a análise das obras e das apreensões individuais desses

alunos-artistas sobre a experiência proporcionada pelo projeto investigado. É necessário ressaltar que nesse lugar os estudantes assumem papel semelhante aos artistas convidados do PECA. A eles cabe aqui comunicar as percepções sobre seus processos criativos e acessar impressões acerca dessa experiência.

Com o objetivo de trazer maior fluidez na apresentação e análise dos dados as obras e falas obtidas junto aos alunos-artistas serão divididas entre os critérios: potencialização de um olhar crítico, envolvimento com a tarefa e habilidade artística acima da média, sendo que os dados podem revelar atributos de um ou mais critérios apresentados. O caráter conectivo desta investigação permite que pesquisadora e leitor possam inquirir um dado sob a perspectiva de qualquer um dos critérios, portanto, em determinados momentos uma obra pode ser revisitada sob a ótica de mais de um critério estabelecido.

A partir desse lugar os fios da memória tomam forma, se desembaraçam e se transformam em narrativas. As obras dos alunos-artistas saem dos arquivos pessoais e do armazenamento do *Drive* para enfim, se entregarem ao olhar do outro e se multiplicarem em impressões, interpretações e histórias pessoais, que como pontua Hooks (2020, p.91) “[...] conferem à escrita uma intimidade frequentemente ausente quando há apenas teoria pura”. Neste lugar de fala, por vezes, ao revisitarem suas produções artísticas, lembranças e sentimentos eclodiram para explicar como as experiências vivenciadas no PECA somaram-se para a construção de novos olhares poéticos, dito isto, apresento os dados de nossas conversações conduzidas.

5.1.1 - Potencialização do olhar crítico

Após o encontro com o fotógrafo Ricardo Stuckert os estudantes foram instigados a dialogar plasticamente com as fotografias e os temas abordados pelo convidado que se relacionam principalmente com questões sensíveis aos povos indígenas. A princípio, Stuckert sugeriu uma de suas fotografias (Figura 85), mas a escolha de outra imagem ou múltiplas imagens para esse exercício ficou a critério de cada educando.

Figura 85- Stuckert, Ricardo. Índio Bejà no rio Xingu, 2015.



Fonte: Instagram do artista @ricardostuckert. Acesso em 25 de Jan. 2022

Kaic Silva traçou esse diálogo a partir da imagem sugerida pelo convidado, mas realizando um movimento de aproximação com sua própria identidade e lugar no mundo. Seu relato poético da obra Margens (Figura 86) traça um fio que percorre toda a sua produção durante o PECA discutindo questões sobre raça e padrões estéticos. Ao falar sobre sua obra o jovem demonstra capacidade de interpretação que não desmerece a questão indígena por não abordá-la, como o faz Ricardo Stuckert, mas amplia a discussão para a exclusão social dos negros em nosso país, como pode ser observado na descrição de seu processo de construção artística:

No meu caso eu trouxe uma personagem negra mais para o canto, na margem. Eu quis trazer uma visão histórica, pois com o fim da escravidão o negro foi marginalizado. A personagem pra mim faz um movimento de sair da margem se deslocando para o centro pra mostrar que a gente está conquistando o nosso lugar onde deveríamos estar desde sempre, o centro é o lugar onde todos deveriam estar desde o início. A escravidão nunca deveria ter acontecido.

Nessa fala o aluno-artista se coloca e se reconhece dentro da sua produção enquanto cidadão negro em um país de injustiças e preconceitos, mostrando como obra e autor estão intimamente ligados. Quando opta por trocar o personagem indígena da cena pela figura de uma pessoa negra o jovem transporta também as discussões no campo da exclusão social para uma base histórica, em uma reflexão

sobre o processo de colonização que empurrou negros e indígenas para as margens da sociedade fato esse perpetuado e retroalimentado até os dias de hoje.

Figura 86- Kaic Silva. Margens, 2020. Aquarela sobre papel.



Kaic que trabalhara pouco tempo de forma presencial antes do fechamento da escola relata as dificuldades encontradas durante o processo de criação dessa obra devido à escolha do material para a execução da obra:

No começo usar aquarela foi difícil porque eu não tinha o costume de pintar os desenhos e nunca tinha usado esse material, por ser uma experiência nova tive dificuldades. Fiz essa obra quatro vezes pra chegar mais próximo do que eu queria porque quando eu estou começando algo eu vou insistindo até chegar ao que eu queria inicialmente. [...] a partir do momento que chegou o kit com materiais comecei a testar pra ver no que ia dar e aí não parei mais.

A exploração de um novo material e a vontade de trazer à tona sua posição sobre um tema que lhe é caro fizeram com que ele refizesse a produção diversas vezes buscando o melhor resultado, mesmo diante da ausência de prática e técnica a ser usada com o material escolhido. A persistência em alcançar um objetivo estabelecido por ele denota um empenho na realização da tarefa de seu interesse, traço típico de indivíduos com altas habilidades. Durante o PECA as experiências com aquarela continuaram, assim como sua vontade de usar a arte para tratar de temas que são ao mesmo tempo de relevância pessoal e coletiva.

Mesmo sem o domínio técnico do material empregado na confecção da obra o aspecto que marca essa composição é a busca por uma reflexão crítica e dialógica que pode denotar um movimento emancipatório de ideias e ações do aluno-artista. Para Freire (2019, p.175) “O intento de ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão”, dessa forma parece-me que os primeiros passos de Kaic dentro do PECA já denotam uma vontade de usar a arte como uma ferramenta de transformação.

Durante o encontro com Tarcísio Veloso foi sugerido, pelo próprio artista, que os estudantes traçassem um diálogo que levassem a suas próprias criações partindo da obra O Astronauta (Figura 87).

Figura 87- Tarcísio Veloso. O Astronauta, 2020. Óleo sobre tela, 138x80 cm



Fonte: Instagram do artista @tarcisiovelosoo. Acesso em 02 fev. 2022.

Figura 88- Luana Cavalcante. Problema social, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel.



Na criação poética de Problema Social (Figura 88), **Luana Cavalcante** optou por se ater a um detalhe da obra de referência, analisando parte da fala do artista sobre os aspectos simbólicos presentes na sua composição e que desencadeiam uma crítica acerca da relação entre os seres humanos e destes com o meio ambiente. Assim Luana justifica seu recorte visual da obra do artista:

Quando eu olhei essa parte da obra do artista a primeira coisa que passou pela minha cabeça foi como o nosso planeta é injusto e como as pessoas não conseguem se unir a menos que aconteça um conflito. Diferente de nós as abelhas se ajudam, trabalham coletivamente, cuidam uma das outras, elas me lembram de união e amizade, por isso escolhi representar essa parte da obra. Existem poucas pessoas no mundo com a capacidade de se colocar no lugar do outro, então eu quis refletir sobre o fato das pessoas às vezes não se importarem com as coisas que estão acontecendo a sua volta, como quando veem um policial agredindo alguém injustamente ou uma pessoa negra sofrendo preconceito e ninguém faz nada, as pessoas passam reto e ninguém diz nada.

A interpretação visual da jovem sobre a experiência com o artista e sua obra denota uma ação consciente que foge da repetição e da subordinação à obra de referência sugerida e se aproxima de um pensamento analítico sobre o comportamento humano conectado com problemáticas sociais recorrentes.

Para Tarcísio Veloso, o ser humano desprende esforços grandiosos na exploração do espaço enquanto destrói sua única casa, o planeta Terra, atirando a grande massa populacional a própria sorte. Na obra O Astronauta as abelhas estão cambaleantes, algumas mortas, caídas no chão, já para a aluna-artista o aspecto de coletividade é ressaltado metaforicamente na maximização de seus corpos que circundam o globo como sentinelas. Em sua fala ela ressalta que são poucos aqueles que têm empatia, porém ao mesmo tempo lembra que existem momentos propícios para despertar. Há uma posição crítica em sua fala, como também há esperança mesmo que de forma tímida.

A escolha da obra Inseticida (Figura 89), para compor essa investigação parte da observação de que o aluno-artista **Matheus Souza** foi capaz, através de sua criação, de ressignificar a obra de referência a partir de um diálogo direto com as questões ambientais levantadas pelo artista durante o encontro. Ao substituir o menino que brinca de ser astronauta por um adulto que faz uso indiscriminado de veneno, destruindo o meio ambiente e colocando em risco a sua própria vida, o estudante retoma de forma crítica e criativa temas como a contaminação da natureza pelo uso excessivo de agrotóxicos e a destruição do meio ambiente em

detrimento do capital, onde o homem investe vultosos recursos para colonizar outros planetas enquanto mina e destrói os recursos da Terra.

A forma como o jovem resgata elementos da obra do artista atribuindo a eles novos olhares e significados demonstra sua habilidade artística e criatividade, da cortina que substitui o pano colocado no fundo, aos insetos mortos que fazem alusão às abelhas, Matheus transporta para seu desenho boa parte da crítica contida na fala do artista, durante o encontro, ao apresentar a obra O Astronauta (Figura 87).

A solução poética delineada pelo estudante, para dialogar com a obra do artista, para mim é sagaz e ácida, entretanto para Matheus a prática não teve esse alcance crítico, como ele revela na entrevista:

Eu só lembrei que ele falou sobre abelhas, que elas são importantes, que estão morrendo e sendo reduzidas no planeta, então pensei que abelha é um inseto, por isso me lembrei da barata e como ele falou sobre abelhas estarem morrendo eu pensei em exterminador. Não sei por que, acho que foi porque eu quis. Não sou bom nesse negócio de crítica.

Não é possível identificar os motivos pelos quais o estudante não realizou uma análise mais crítica e aprofundada de suas produções ao longo da entrevista.

Esse é um dado importante na pesquisa para compreendermos os diferentes alcances e significados do PECA para os participantes, que por vezes podem ter demonstrado uma elevada quantidade de produções artísticas durante o projeto, porém uma potencialização crítica menor ou inexistente, como relata o aluno-artista Matheus Souza, entretanto o contrário também pode acontecer, assim como ambos

Figura 89 - Matheus Souza. Inseticida. 2020. Grafite sobre papel.



aspectos, estimulação da prática e olhar crítico, também podem ser notados com intensidade em outros indivíduos na observação dos dados coletados nesta investigação.

Da imprevisibilidade nasce à possibilidade do assombro, da descoberta, da emoção e da identificação, sentimentos que caminham lado a lado com a arte e que aproximaram a aluna-artista **Maria Clara Nogueira** da artista convidada Fernanda Pacca. Após o encontro com a artista foi sugerido o emprego de linhas ou outro material similar para a produção de uma obra, cuja resposta da aluna-artista ao desafio foi a obra Fonte (Figura 90), que se liga à produção de Fernanda Pacca não só pelo uso da linha como material principal, como também pela relação com questões ligadas ao universo feminino.

Sobre o trabalho da artista e as conexões com a obra Fonte, Maria Clara discorre:

As obras da Fernanda são muito pessoais e trazem elementos feministas com temas críticos relacionados ao papel da mulher e também sobre os tipos de violência sofrida por nós mulheres. Percebi que ela traz isso até no jeito que ela vai moldando suas obras, foi isso também que eu tentei trazer

Figura 90- Maria Clara Nogueira. Fonte, 2020. Linhas de lã e nanquim sobre papel.

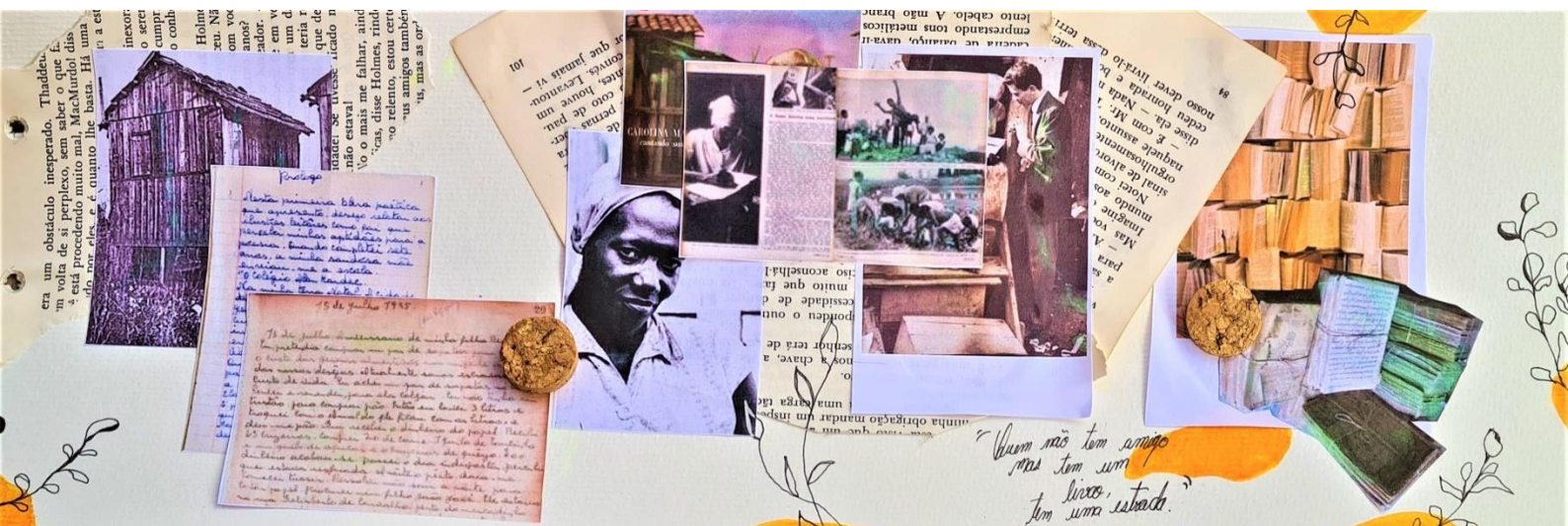


representando o útero, que pra mim simboliza a vida. [...] Minha produção tem uma relação muito forte com as questões feministas, o que ainda é um tabu na sociedade. O próprio papel de uma adolescente falar sobre as questões do universo feminino é forte e importante. A Fernanda teve várias falas de cunho feminista e traz isso para a arte como outras artistas mulheres que tentam quebrar os padrões dialogando com essas questões, fazendo pensar o quanto a mulher ainda precisa lutar para conseguir seu lugar na sociedade.

A percepção do uso da arte como uma ferramenta de luta potencializou não só o seu olhar crítico sobre as questões feministas, como também desencadeou um engajamento no direcionamento de suas habilidades artísticas para esse fim.

Maria Clara Nogueira reafirma essa postura não só em seu discurso, mas principalmente na sequência de obras que produziu sobre a temática feminista ao longo de 2020 e 2021, ano em que apresentou, para professores, graduandos e pós-graduandos, a produção de um livro de artista sobre mulheres transformadoras (Figura 91) em um congresso da Universidade Estadual de Goiás. Essa obra foi produzida em resposta ao projeto Mulheres Transformam que realizei de forma virtual com os estudantes da SRAH/SD de Brazlândia no primeiro semestre de 2021 e que se desdobrou das questões feministas levantadas durante o PECA.

Figura 91- Maria Clara Nogueira. Detalhe do livro de artista que traz a história de Carolina Maria de Jesus. 2021.



A obra Fonte marcou o início de sua criação de obras durante e após o PECA que trazem questões sociais, históricas e ao mesmo tempo pessoais que envolvem os desafios de mulheres de todo o mundo utilizando a arte como linguagem. Sua fala e sua obra se completam para evidenciar seu pensamento reflexivo e disruptivo, sua habilidade artística na criação poética e no uso de materiais diversos.

Um detalhe chamou-me a atenção nas obras criadas pela aluna-artista, a presença de elementos botânicos como flores e folhas. Perguntada sobre a presença desses elementos em suas produções ao longo do PECA, a jovem explica o simbolismo presente nessa obra em especial: *“O útero me parece até um coração, está cheio, rodeado de cores fortes e as plantas ficam de modo mais simples na obra. As plantas e o útero aqui estão associados àquilo que traz a vida, como elementos importantes para dar continuidade à vida”*. A jovem explica que vem realizando pesquisas no campo da botânica como forma de alimentar um repertório imagético que sirva de base na criação de elementos orgânicos para associá-los a outros elementos como ela explica:

Como eu gosto muito dessa proximidade com a natureza acabei partindo para a pesquisa de algumas plantas, principalmente flores, e isso me deu a vontade de criar minhas próprias espécies, a partir do que eu via, depois comecei a inserir essas plantas inventadas dentro das minhas criações.

Fora a presença de uma visão crítica em sua obra, essa pesquisa direcionada e independente, engendrada pela jovem, demonstra seu envolvimento com a tarefa que vai além dos limites e orientações sugeridos, a fim de buscar respostas visuais originais em seus trabalhos.

Em resposta ao encontro com a artista visual Charly Techio, **Kaic Silva** criou a série fotográfica Resistência (Figura 92), que contou também com a participação da mãe para o registro das imagens que posteriormente foram manipuladas digitalmente. O aluno-artista afirma que a forma como a artista usa o próprio corpo na composição de suas fotografias o instigaram a seguir processo semelhante nesta criação que foi sua primeira experiência com foto arte. A escolha pela captura de imagens de seu ato performático pelo olhar do outro, pode apontar uma perspicácia na escolha do material e meio mais expressivo para colocar sua posição crítica frente ao mundo.

Para além do estímulo à prática, essa proposta levou-o a usar a arte para levantar questionamentos sobre padrões estéticos e autoimagem, assim relatado:

Essa obra se relaciona com o tempo que eu demorei para aceitar o meu corpo e como aquilo foi se quebrando aos poucos, como se eu estivesse desbloqueado aquele receio que eu tinha com o meu corpo. Eu estava muito preso às questões estéticas que a sociedade trazia e depois eu estava me libertando, estava saindo desse casulo de medo. A crítica em cima da minha obra surge a partir da minha experiência enquanto pessoa gorda. Eu quis mostrar a liberdade que eu tive a partir do momento que ignorei o que as pessoas falavam.

Figura 92- Kaic Silva. Resistência, 2020. Fotografia digital manipulada a partir do registro de performance.



Em sua fala ele enfatiza a vontade de que sua obra seja portadora de uma mensagem geradora de reflexões críticas sobre padrões estéticos:

Serve para as pessoas que passaram ou passam pelo que eu passei para que questionem esses padrões de beleza. A partir do momento que eu percebi que eu não precisava seguir os padrões que as pessoas colocavam em cima de mim é que eu comecei a me aceitar, a aceitar o meu corpo e aceitar o jeito que eu sou, agora eu sou o meu próprio padrão.

Em nossa conversa ressalttei que era a primeira vez que via em suas obras uma atenção voltada a debates ligados a preconceitos e perguntei se essas eram questões que só tinham lhe ocorrido recentemente e Kaic Silva respondeu:

Tem relação com a pandemia também, porque foi nesse momento que eu quebrei de vez esse casulo. A pandemia trouxe muitas coisas ruins, mas me ajudou no meu amadurecimento, foi aí que comecei a pensar por mim, onde eu queria me encaixar e se eu queria me encaixar e não ir pela cabeça dos outros. O medo de morrer pelo vírus foi maior, mas eu também vi que pessoas estavam morrendo porque não se aceitavam e porque a sociedade não as aceitava. Eu comecei a me perguntar: Por que você tem que ficar preso nesse casulo? Por que você não procura saber por você mesmo o que

é o certo? Foi um período onde eu comecei a pensar onde eu queria chegar e quis mostrar isso para as pessoas porque eu não me acho feio eu me acho maravilhoso.

Nossas buscas por respostas nos ensinam a pensar e nos capacitam para o desenvolvimento de um pensamento crítico que nos posiciona no mundo como agentes de autotransformação e de transformação coletiva (HOOKS, 2020). Através da arte o aluno-artista fala de si ao mesmo tempo em que fala de muitos. Para além de uma primeira experiência com foto arte, Kaic encontrou no registro do próprio corpo caminhos para reflexões sobre como nos vemos, como nos sentimos diante de nós mesmos, quem somos e quem fingimos ser, quem queremos ser e dentro desse processo poético percebeu a força da arte como ponte para ressignificar essas dores.

Perguntado se o contato com as obras e os artistas influenciaram seu trabalho e identidade artística Kaic Silva não hesitou:

Antes as minhas obras eram mais lúdicas, eram coisas que vinham de uma realidade que não é a que a gente vive e com a troca que tive com alguns desses artistas, que traziam a realidade deles através das obras, eu comecei a trazer a minha realidade e a realidade das pessoas e das coisas ao seu redor. [...] comecei olhar tanto para questão estética quanto para ideia que eu quis levar. Se for uma coisa ruim como eu posso mudar aquilo na minha realidade e tentar ajudar as pessoas que vivem aquilo a mudar também? Eu comecei a ter um olhar mais crítico tanto das minhas obras quanto da sociedade e como aquilo me afetava. O projeto me ajudou a ter esse olhar mais crítico para dentro das minhas obras e para dentro da minha realidade.

Nessa fala, o aluno-artista deixa explícitas as mudanças que eu havia percebido em suas produções artísticas durante do PECA e que tais alterações não se limitavam às obras. Kaic amadurecera e como afirmou diversas vezes durante nossa conversa, o projeto fez parte desse processo de despertar crítico desencadeando um crescimento artístico e pessoal.

A partir de ampla pesquisa de imagens, o artista visual Marlon Amaro seleciona referências fotográficas antigas de famílias norte-americanas para construir cenas onde questiona a sociedade e seus valores. Como proposta de criação poética referente a esse encontro, o artista selecionou uma imagem (Figura 93) do seu banco de referências para que os alunos-artistas pudessem se basear para, a partir de suas obras refletirem sobre questões raciais.

Figura 93- Valentines twinning, 1966.



Fonte: Instagram @secretlifeofnell.
Acesso em 06 abr. 2022.

O processo de entrelaçamento da imagem de referência com memórias que levaram a construção da obra *Cor pela expressão* (Figura 94) da aluna-artista **Nubia Vasques** foi revelado em nossa conversação, elucidando como a participação nos encontros com os artistas e as práticas artísticas oriundas desses momentos se tornaram o gatilho para uma percepção mais crítica de si e do mundo.

A escolha desse desenho para análise nesta pesquisa não tem relação com a qualidade técnica ou destreza no uso dos materiais, tendo em vista que este é um dos trabalhos menos elaborados já apresentados pela aluna-artista em quatro anos de atendimento na SRAH/SD, mas pela surpresa de ver pela primeira vez a jovem representar uma pessoa negra em seus trabalhos. Mesmo em atividades que envolviam a produção de autorretratos, Nubia sempre representava garotas com pele clara de cabelos longos e lisos.

Quando perguntada sobre como ela relacionava o encontro com Marlon Amaro, a fotografia que ele escolheu para a releitura e a sua obra (Figura 93), Nubia contou como o encontro e a prática haviam se ligado a experiências que marcaram sua infância:

Essa obra retrata um pouco o preconceito racial, eu quis afirmar que crianças negras podem ter brinquedos brancos. Fala da minha história porque quando eu era pequena eu sofri racismo, uma mulher se negou a me dar uma boneca branca pelo simples fato de eu ser negra e então me entregou a boneca preta, eu queria a branca, mas ela não quis me dar. Eu queria a boneca branca porque ela era diferente de mim, ela era mais bonita para mim. O padrão que o mundo coloca sobre as pessoas do que é feio e do que é bonito, eu acho que cresci ligada a isso. As outras meninas brancas não tinham bonecas negras. Eu não quis a boneca preta, então minha mãe ficou com ela.

Figura 94 - Nubia Vasques. Cor pela expressão, 2020. Grafite e lápis de cor sobre papel.



Nubia segue relembrando outro momento que remete a fotografia escolhida pelo artista:

Eu quero te contar uma história, professora. Eu ganhei do meu tio uma boneca preta maior do que eu, ele dizia que eu era a boneca e eu fiquei muito magoada, porque eu lembrei da história da outra boneca que a mulher tinha me dado. Durante toda a minha infância eu buscava bonecas brancas, Barbies, mas ninguém falava que parecia comigo. [...] Eu olhava para as pessoas e achava que elas eram melhores do que eu, achava que não tinha merecimento de nada, só os outros que mereciam.

Desses episódios o que ficaram foram as sensações sentidas, lembranças dolorosas que eclodiram no contato com o artista e suas obras e com a proposta da prática reflexiva.

Para a aluna-artista a experiência junto ao artista Marlon Amaro foi a chave para que ela pudesse começar a ressignificar essas memórias através de uma abordagem mais crítica de si e de suas vivências:

As obras e as histórias que o artista contou me fizeram refletir sobre os acontecimentos na minha vida, sobre o racismo e todo tipo de preconceitos que eu passei na vida. Era como se eu me visse nas obras dele. Antes eu nunca havia parado para pensar sobre isso.

Quando pergunto se foi importante esse contato com artistas negros para que começasse a entender essas questões que fazem parte da sua história e do seu cotidiano ela revela: *“Para mim foi importante ver artistas negros bem sucedidos, pois antes eu não via artistas negros como eu. Isso me influenciou a pensar que um dia eu posso chegar lá onde eles estão”*. E finaliza, indicando como as mudanças estão se desdobrando em novas percepções emancipadoras: *“Me ver e me identificar como uma mulher negra é uma coisa recente pra mim. Eu acho que eu consegui ver isso quando eu fiz a obra das bonecas porque me trouxe memórias que antigamente eu ignorava”*.

Para além do estímulo a prática artística essa experiência lhe despertou percepções mais profundas de si mesma que ressignificaram memórias e trouxeram elementos mais críticos a sua produção. Quando as experiências do educando são vistas como significativas e passam a serem elementos centrais no ato da criação, o aprendizado pode se tornar mais fluído e alcançar múltiplas esferas da vida dos indivíduos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Na criação da obra Julgamento (Figura 95), **Luana Cavalcante** cria um contraponto entre a realidade das personagens da foto de referência (Figura 93) e a construção de uma narrativa visual que diz muito sobre a desigualdade social, racial e de gênero na nossa sociedade. Sobre o processo de criação e as

Figura 95 - Luana Cavalcante. Julgamento, 2020. Acrílica sobre papel.



aproximações entre sua obra e o encontro com o artista, Luana responde:

A primeira coisa que vejo na imagem que o Marlon mandou para a gente é o padrão social das meninas, bem vestidas brincando com bonecas caras, dá para entender que é uma família com condições, que tem uma vida boa e que podem comprar tudo que as filhas querem. Já na minha obra eu quis representar o contrário, a personagem retratada é uma adolescente negra que foi abusada e que passa pelo julgamento da sociedade, representado pelos olhos na imagem. Ela carrega uma criança nas costas e está grávida de outra. Uma coisa que acontece muito na sociedade são as pessoas acharem que ela tem culpa por estar nessa situação e julgarem sem conhecer as dificuldades, as dores e a realidade dessa menina. O sofrimento das mulheres acontece também devido o julgamento das pessoas que não buscam saber pelo que a outra está passando quando na verdade deveriam acolhê-la.

Aqui o encontro com o artista e suas obras ácidas, que escancaram uma estrutura social cruel, foi o mote para que a aluna-artista desse vazão a sua visão crítica da estrutura sociocultural que massacra meninas e mulheres, através da criação de uma narrativa visual que se aproxima e ao mesmo tempo se difere da imagem de referência por ampliar a discussão racial para outros desdobramentos e percepções sociais. O uso imaginativo do tema e dos materiais demonstram também uma capacidade criativa e habilidade artística notável.

Após o encontro com o artista plástico Jefferson Medeiros foi proposto aos alunos-artistas uma reflexão crítica sobre a história do nosso país e os reflexos da colonização no nosso cotidiano. Baseado na obra Mapa Atual (Figura 96) os jovens foram convidados a produzir um desenho que dialogasse com a questão da violência no Brasil, suas causas e/ou reflexos em nosso cotidiano.

Durante o encontro o artista contou como o lugar em que nasceu e ainda vive influenciam a sua forma de ver e fazer arte. A história que ele relatou sobre a origem das cápsulas para a produção de suas obras, seguramente impactou muitos de nós que participávamos do encontro, por se tratar de uma realidade extrema e que difere da nossa experiência cotidiana. **Júlia Alves** relata essas impressões não só na obra Brincadeira de criança (Figura 97), mas também em nossa entrevista, ao deixar claro

Figura 96 - Jefferson Medeiros. Mapa atual, 2020. Cápsula/ metal.



Fonte: Instagram do artista @jmedeiros.ars. Acesso em 20 abr. 2022.

seu espanto diante de um Brasil que muitos de nós só conhecemos através dos noticiários:

Eu fiquei pensando muito sobre o que o artista falou, foi um encontro bem intenso, sobre assuntos muito sérios a partir de experiências reais. Todo mundo está ciente da violência que acontece só que é diferente quando alguém passou por aquilo, como é o caso dele. [...] Pensar como alguém que tem medo de uma bala perdida, de morrer a qualquer momento em um tiroteio tendo que lidar com isso diariamente, para gente é surreal enquanto que para eles é natural porque é o que eles passam desde a infância e isso me fez refletir bastante.

Figura 97- Júlia Alves. Brincadeira de criança, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel.



A aluna-artista demonstra em sua fala como seu imaginário foi inundado pela narrativa do artista e como isso a fez pensar sobre mudanças que vemos ser incorporadas ao nosso cotidiano e que acabamos por banalizá-las sem fazer a devida reflexão crítica quanto à origem e as consequências de tais assimilações.

Sobre essas novas percepções, Júlia explica:

A história que ele contou sobre as crianças procurando as balas na rua para brincar como se fosse banal, mesmo sendo uma coisa que simboliza extrema violência me espantou. Outra coisa é quando ele fala sobre as brincadeiras. Normalmente os garotos brincam muito de arminhas e hoje as lojas vendem muitas nerfs que são armas de brinquedos, nas lojas tem variedades de armas de tipos diferentes e também podemos ver isso refletido nos jogos com

armas, tiros, violência. Hoje as crianças estão muito familiarizadas com isso principalmente os garotos, tanto que eles sabem a diferença das armas, o nome, o calibre, eles falam de uma maneira tão natural como se arma fosse um brinquedo, como se fosse um objeto de brincadeira, mas é usado para violência, até porque esse é o objetivo da arma. Virou uma coisa muito natural é meio que uma ostentação para algumas crianças. Antes do contato com o artista eu nunca tinha parado para pensar na romantização das armas e brincadeiras que envolvem representações da violência.

Ao afirmar que esta experiência proporcionada pelo PECA foi o elemento desencadeante de uma reflexão crítica inédita para ela, a aluna-artista oferece um dado relevante na busca por indícios de ampliação e potencialização do pensar crítico para esses estudantes participantes do projeto.

Essa reflexão sobre o relato cotidiano de uma comunidade no Rio de Janeiro, que parecia tão distante de repente lhe pareceu familiar, quando as conexões entre a origem e as consequências da extrema violência no nosso país aproximaram novamente nossos territórios. A problematização promovida por propostas pedagógicas que aguçam essa visão analítica se dá a partir de “[...] um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2019, p. 100). Esse novo olhar despertado pela experiência do encontro com o artista foi retratado em cores vivas e traços cartunescos, sem se abster do tom crítico representado pela mão anônima, suja de sangue que nos leva a indagar sua identidade e simbolismo.

Trazendo uma reflexão mais histórica sobre a questão da violência no Brasil, **Maria Clara Nogueira** busca referências no passado e no presente para a construção poética da obra *Digo que lutei pelas dores* (Figura 98). Quando perguntada sobre a relação do tema violência, abordado no encontro com a criação dessa obra a aluna-artista explica suas motivações:

Quando ele começou a falar sobre a violência me trouxe a lembrança de momentos históricos e um dos principais períodos que eu lembrei foi à ditadura militar. Eu vi e li muitas coisas sobre a ditadura militar e sempre tive depoimentos do meu avô sobre a violência e a opressão nesse período. Historicamente a ditadura militar acabou, mas ainda hoje temos rastros e pegadas desse período, no nosso tipo de governo, na nossa política, no modo como o país é e eu quis trazer essa questão para a obra.

A percepção da jovem de que diversas questões ligadas à ditadura militar brasileira permaneceram na sociedade e de que tantas outras foram reavivadas pela atual conjuntura política do país demonstram uma capacidade de análise crítica do

contexto e do uso dela no exercício de construção poética da imagem. Tais questões também foram abordadas pelo artista Jefferson Medeiros de uma forma didática, percorrendo os processos históricos de violência do Brasil colônia até os dias atuais. Para além dessa análise, a própria obra do artista traz uma crítica veemente ao presente modelo de governo no país. Dessa forma, além dos relatos feitos pela aluna-artista sobre suas referências anteriores posso presumir que a experiência junto ao artista também foi responsável por esse viés mais politizado da obra de Maria Clara Nogueira.

Sobre os elementos e referências presentes na obra, que remetem à análise desse período histórico, a aluna-artista complementa:

No momento em que eu estava esboçando este personagem eu coloquei uma flor murcha, caída, quase morta, é como se os dois estivessem morrendo aos poucos [...] Peguei como referência também a música do Geraldo Vandré, Pra não dizer que não falei das flores que retrata muito a ditadura. Também me inspirei em cantores como Caetano Veloso e Chico Buarque que representam essa luta contra a ditadura através de suas músicas, da arte. O personagem é um jovem negro, que viveu a repressão e as torturas dessa época.

A presença do elemento orgânico travestido de simbolismos potencializa a crítica a qual a obra se propõe e demonstra uma busca por continuidade, experimentação e aprimoramento da pesquisa estética em torno de suas produções dentro do PECA denotando um comprometimento e envolvimento com a tarefa, que

Figura 98 - Maria Clara Nogueira. Digo que lutei pelas dores, 2020. Aquarela sobre papel.



também podem ser percebidos pelas conexões externas que alimentam a prática poética.

Para além dessa visão crítica da nossa história expressada pela aluna-artista, ela demonstra uma habilidade artística notável e um domínio técnico do material escolhido para a produção.

Diante de tantas pautas sociais levantadas durante os encontros do PECA a última proposta de prática artística se baseou em uma forma de divulgação da arte associada a uma mensagem social relevante. Após o encontro com o artista plástico Denilson Baniwa, que possui diversos trabalhos em lambe-lambe, um suporte para levar sua arte de protesto para além dos muros dos centros culturais, os alunos-artistas foram convidados a criar um modelo para lambe-lambe que contivesse uma reflexão, mensagem de protesto, alerta e/ou informação sobre o tema que julgassem mais relevante para o momento atual. Para essa prática eles poderiam usar no processo de criação meios digitais, desenho, aquarela e/ou pintura.

Alinhada com a temática abordada pelo artista durante o encontro, **Luana Cavalcante** produziu a obra Natural (Figura 99) que trata das questões ambientais e da importância dos povos indígenas nessa luta. Quando solicitada que falasse sobre sua obra e a ideia de arte como forma de diálogo com a sociedade a jovem apresenta suas intenções nesta produção:

[...] eu quis colocar algumas críticas marcadas pelas palavras inseridas na imagem, ressaltar o fato de que toda essa beleza representada no desenho está ameaçada. Os povos indígenas e suas terras estão sendo frequentemente ameaçados e conseqüentemente a natureza e toda a vida na Terra.

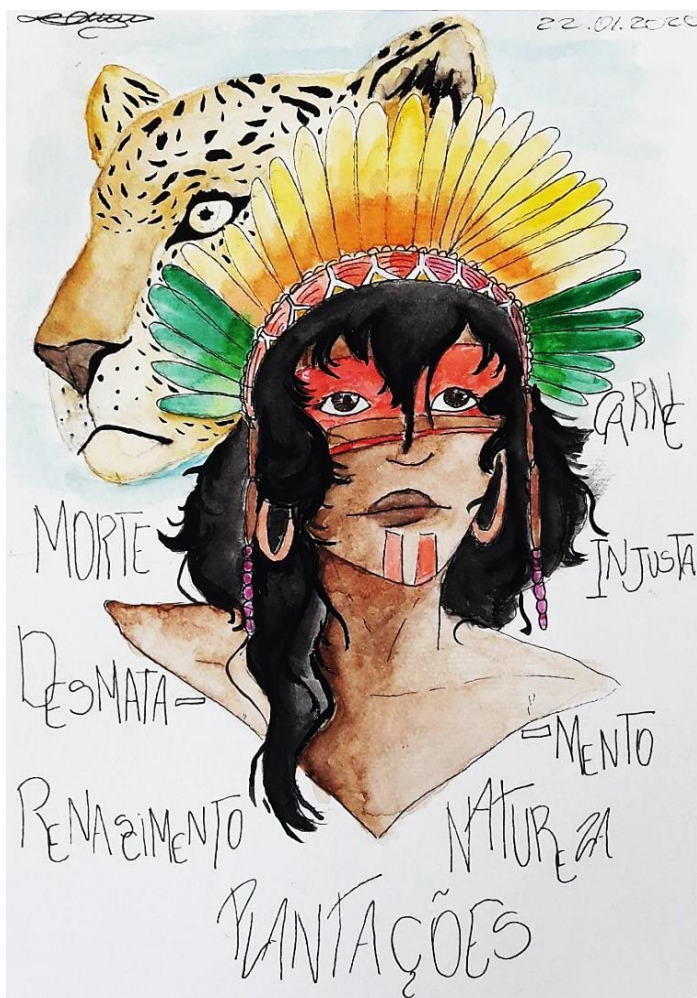
A aluna-artista chama a atenção para o fato de que o primeiro convidado do projeto também abordou questões que envolvem os povos originários em suas fotografias e em sua fala, além de atribuir como uma das principais causas da degradação ambiental a ausência de informações sobre o tema. Para ela

[...] há uma falta de interesse do governo e da sociedade de encarar esse assunto” e isso se reflete na estigmatização desses grupos indígenas, bem como, na destruição ambiental em detrimento da expansão de atividades econômicas desenfreadas. Através de sua obra Luana “[...] quis mostrar que as pessoas estão trocando uma grande riqueza por ganância, as pessoas querem pegar o que não é delas ou matar porque tem medo ou desconhecem a importância.

Diante dessa afirmação questionei se o contato com as obras do Denilson Baniwa e Ricardo Stuckert lhe trouxeram subsídios que influenciaram seu julgamento sobre os direitos e importância dos povos indígenas, no que ela afirma que conseguiu “[...] *entrelaçar as ideias e fatos apresentados pelos dois convidados e somá-las aos conceitos que já tinha [...]*” o que lhe proporcionou uma visão mais abrangente sobre o tema, portanto, para a estudante, tais experiências vivenciadas durante o PECA foram fonte de informações que potencializaram reflexões críticas sobre as questões indigenistas.

Figura 99 - Luana Cavalcante. Natural, 2021. Aquarela e nanquim sobre papel.

Figura 100 - Júlia Alves. Amor impagável, 2021. Aquarela e nanquim sobre papel.



Novamente nota-se na obra dessa aluna-artista elementos técnicos no uso dos materiais e na criação da composição que demonstram, para além de uma abordagem crítica, uma habilidade artística acima da média, quando comparada a

estudantes da mesma faixa etária que não apresentam altas habilidades na área produtivo-criativa.

Outras questões de relevância social foram levantadas pelos alunos-artistas em suas produções, como ocorreu com **Júlia Alves** que abordou o problema do aumento de animais de rua nas nossas cidades. Na composição da obra Amor impagável (Figura 100) ela questiona a ausência de ética no comércio de animais e ressalta a importância da adoção de posturas de cuidados e respeito para com eles. Para a jovem, essa questão sensível precisa ser vista com outros olhos e a arte pode ser usada para levar essa mensagem de conscientização. Assim, ela justifica sua criação e a mensagem que ela carrega: “[...] *como eu sou muito ligada às questões da natureza e dos animais eu quis fazer algo que envolvesse o direito dos animais. Eu pensei bastante sobre o que eu ia fazer e não me veio outra coisa além dessa questão da adoção de animais*”. Ainda sobre as motivações e a mensagem representada na obra, Júlia afirma:

A venda de animais de raça muitas vezes envolve um processo de violência onde a fêmea é forçada a cruzar para parir mais e mais filhotes para gerar lucro enquanto muitos animais estão vivendo situações de abandono e maus tratos. [...] Amor você dá de graça, o amor não se compra. Se você quer um animal para dar amor não há diferença se é um cachorrinho vira-lata ou um comprado se é o mesmo tipo de amor. Falta conscientização, ainda tem muita coisa pra mudar, as pessoas precisam pensar antes de comprar um cachorro.

A prática proposta conduziu a aluna-artista à reflexão crítica sobre os diferentes papéis que a arte pode assumir quando se propõe ao engajamento, enfatizando que “[...] *assuntos sérios podem ser tratados de várias formas diferentes na arte*”. Assim também pensa **Kaic Silva** que trouxe os conflitos raciais estampados nos noticiários como tema para a criação da obra Liberdade (Figura 101).

A presença do contexto histórico como mote para a produção foi assim justificada pelo aluno-artista:

Eu lembro que na época estavam em alta os protestos e hashtags relacionados à morte do George Floyd¹⁵ nos EUA, então eu comecei a ver que essas questões aqui no Brasil eram muito pouco faladas [...]. Acho que pelo fato do racismo estar enraizado na nossa cultura as pessoas tratam

15 George Floyd era um cidadão afro-americano assassinado em Minneapolis no dia 25 de maio de 2020, vítima de violência policial. Sua morte desencadeou uma onda de protesto contra o racismo em diversas partes do mundo. Disponível em: <https://g1.globo.com/tudo-sobre/george-floyd/>. Acesso em: 06 mai. 2022.

como algo banal [...] As pessoas tratam o racismo como algo pequeno, insignificante e sem fundamento, trazendo e repetindo até hoje as atitudes e falas racistas que tem origem no Brasil escravista.

A constatação, por parte do jovem, de que a violência racial é minimizada em nosso país mostra como o pensamento crítico busca “[...] entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia” (HOOKS, 2020, p.34).

Figura 101 - Kaic Silva. Liberdade, 2021. Lápis de cor e nanquim sobre papel.



Indagado a respeito desse olhar histórico sobre o tema, Kaic afirma: *“A minha visão a respeito das questões históricas que envolvem o racismo era algo muito raso antes do projeto. Depois do projeto eu comecei a ter um ponto de vista mais claro e amplo a respeito das questões raciais”*. Tal colocação aponta o alcance dos debates e reflexões geradas no PECA e a potencial mobilização de esforços para a aquisição de um pensamento crítico e emancipador entre os participantes.

Kaic explica como ressignificou em sua criação as imagens e símbolos que marcaram os protestos que ficaram conhecidos como *Black Lives Matter*:

Nas imagens de protesto aparecem sempre correntes, então eu quis trazer a flor para ser mais leve, algo que não remetesse a uma época de tanta dor e sofrimento e sim, simbolizar essa luta coletiva que tem que ser de todos. A mão erguida traz a lembrança que não podemos parar, que não podemos deixar o medo nos dominar para que continuemos lutando e avançando.

Nessa criação o aluno-artista utiliza sua arte para convocar os negros a se erguerem contra a opressão ao mesmo tempo em que reforça que a luta contra o racismo é dever de todos. O jovem afirma que a capacidade de ver as coisas ao seu redor de uma maneira mais crítica e a percepção de poder usar a arte para abordar questões sociais relevantes foi despertado pelas experiências do PECA: *“Essa questão do olhar crítico a partir das minhas obras foi inusitado pra mim, eu descobri que eu tinha esse olhar e que eu precisava melhorar ele”*.

Figura 102 - Nubia Vasques. *Combate*, 2021.
Acrílica sobre tela. 50x70cm

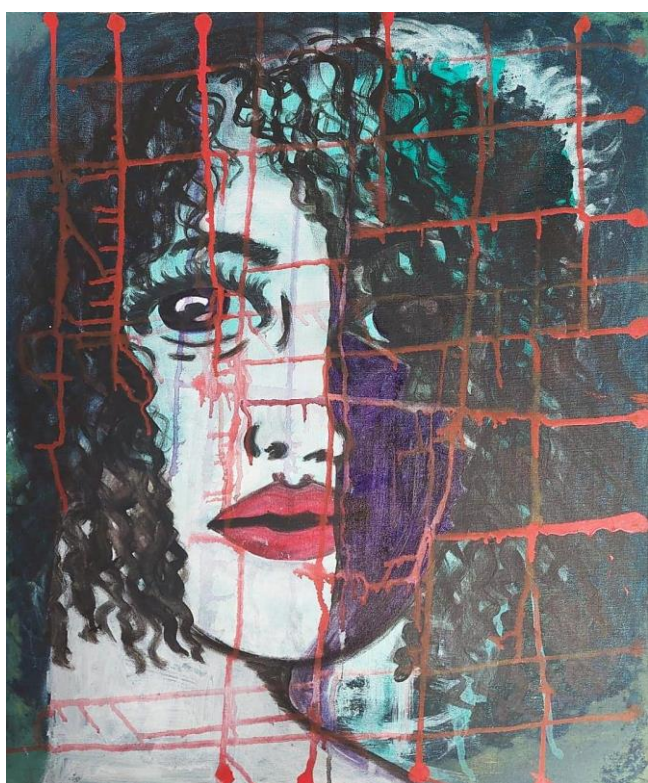
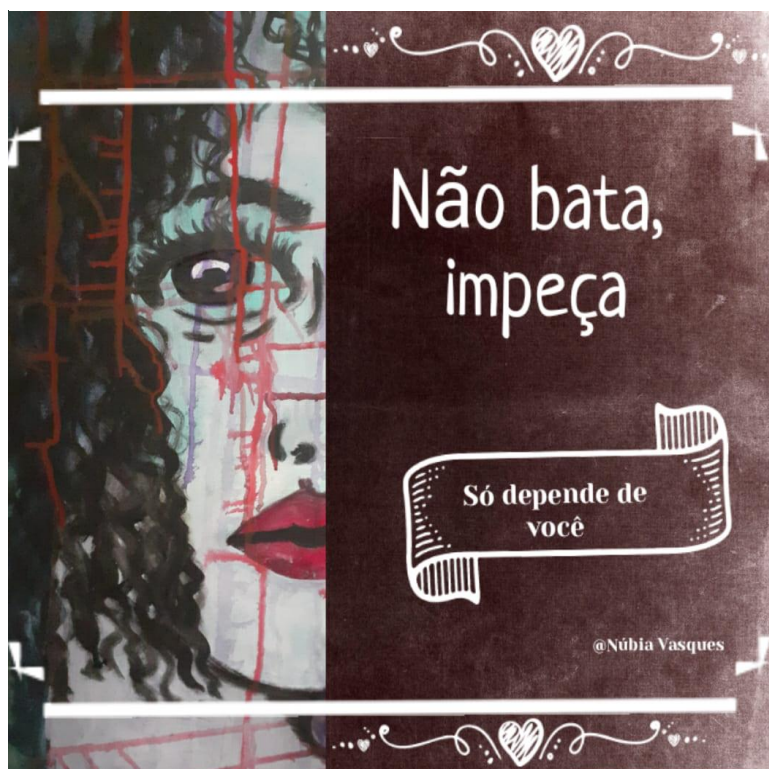


Figura 103 - Nubia Vasques. *Não finja que não vê*, 2021.
Interferência digital sobre fotografia.



Na criação das obras *Combate* (Figura 102) e *Não finja que não vê* (Figura 103), **Nubia Vasques** usa sua arte como forma de protesto e denúncia frente às enxurradas de notícias que diariamente estampam os telejornais com casos de violência e feminicídio. Para a criação da arte do lambe-lambe a aluna-artista produziu a princípio uma pintura que retrata as marcas da violência sobre o rosto e o psicológico da mulher para depois usar a imagem como pano de fundo para a realização da proposta inicial. Sobre o resultado e a mensagem que se propôs a transmitir Nubia explica:

É um quadro grande que mostra as feridas dessa mulher, mostra as dores e as cicatrizes que ela sente por dentro. As mulheres que sofrem agressão não

falam e vão guardando essas lembranças e cicatrizes. As gotas de sangue representam o sangue que é derramado, o feminicídio. Essa mensagem foi feita para os homens, para eles parem de bater nas mulheres, pra eles verem o quanto as mulheres são significativas na vida deles e para todos que podem impedir que a violência aconteça.

Alimentada por um problema cotidiano, no qual as mulheres estão submersas, a aluna-artista expressa seu olhar crítico através da arte para falar não de fora para dentro, mas na condição de mulher que cresce temendo a figura masculina. A jovem ressalta outro aspecto relacionado ao machismo que foi percebido após discussões levantadas em alguns encontros com artistas mulheres:

Depois de ouvir muitas artistas como a Fernanda (Fernanda Pacca) e a Márcia (Márcia Falcão) percebi como a questão da violência está ligada não só a educação dos meninos, mas a criação que também é dada às meninas. Muita coisa tem que mudar para que a mulher perceba que ela também pode ser e fazer o que ela quiser.

Propostas de práticas como essa estimulam a criação, o pensamento independente, a autonomia e a autoconfiança, assim como o exercício da fala reflexiva suscitada aqui pelas entrevistas. Os temas abordados pelos alunos-artistas nessa proposição criativa expõem seus desejos por mudança e indicam nichos de interesse para futuras produções e desenvolvimento de novos projetos. Para o educador a atenção a esses detalhes e pistas deixadas pelos estudantes é ferramenta preciosa de trabalho que pode indicar os rumos a serem seguidos para a promoção de transformações pela educação e pela arte. Curioso e ávido por interpretar o mundo que o rodeia o jovem no “[...] exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2020, p.85), sendo assim, é no exercício da liberdade criativa que a arte-educação encontra seu propósito maior, o de desenvolver o olhar e o pensar crítico.

5.1.2 Envolvimento com a tarefa

Para **Maria Clara Nogueira**, a obra Sem título (Figura 104), produzida em resposta ao encontro com o fotógrafo Ricardo Stuckert, marcou o início de uma série de trabalhos de exploração e pesquisa sobre espécies vegetais que viriam a compor outras produções dentro e fora do PECA. Sobre o início desse interesse pela

associação de elementos vegetais na construção visual de suas obras a jovem explica:

Tudo que eu gosto muito envolve planta, envolve natureza, agora eu sempre tento colocar algo natural nas imagens. Assim como o artista traz a natureza e os indígenas para a obra eu busquei trazer a natureza para a minha obra também mostrando a conexão do homem com a natureza e essa convivência.

Em seu diálogo com a fotografia (Figura 85) Maria Clara Nogueira conserva somente a posição da cabeça e o rosto parcialmente visível, ao mesmo tempo em que insere elementos naturais que a acompanharam em outras produções, demonstrando uma busca por desenvolver um processo de pesquisa e uma coesão poética entre os seus trabalhos, aspecto esse anteriormente abordado na discussão da obra Fonte (Figura 90).

Figura 104- Maria Clara Nogueira. Sem título, 2020. Nanquim e guache sobre papel.



A estudante demonstrou nessa primeira produção dentro do PECA habilidade artística no uso dos materiais escolhidos para a execução da obra e uma busca autônoma de ampliação de seu repertório imagético aguçada por sua curiosidade, sem que para isso fosse necessária estimulação e supervisão da professora o que ressalta seu profundo envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 2004).

Diferentemente dos outros alunos-artistas, **Frei Hudson** escolheu outra fotografia de referência (Figura 105) para traçar um diálogo com questões abordadas pelo fotógrafo Ricardo Stuckert e atribui sua escolha a uma busca por suas origens despertada durante o encontro, conforme relatado durante a entrevista:

Conversando com o Ricardo [...] me reconectei com algo que eu tinha perdido. Como artista eu tenho uma influência muito grande dos povos indígena, eu vejo como se fosse uma parte de mim que eu perdi. Na minha família tenho a minha bisavó que é índia e eu vejo que no nosso contexto social a gente perdeu toda nossa forma cultural de expressar a nossa ancestralidade.

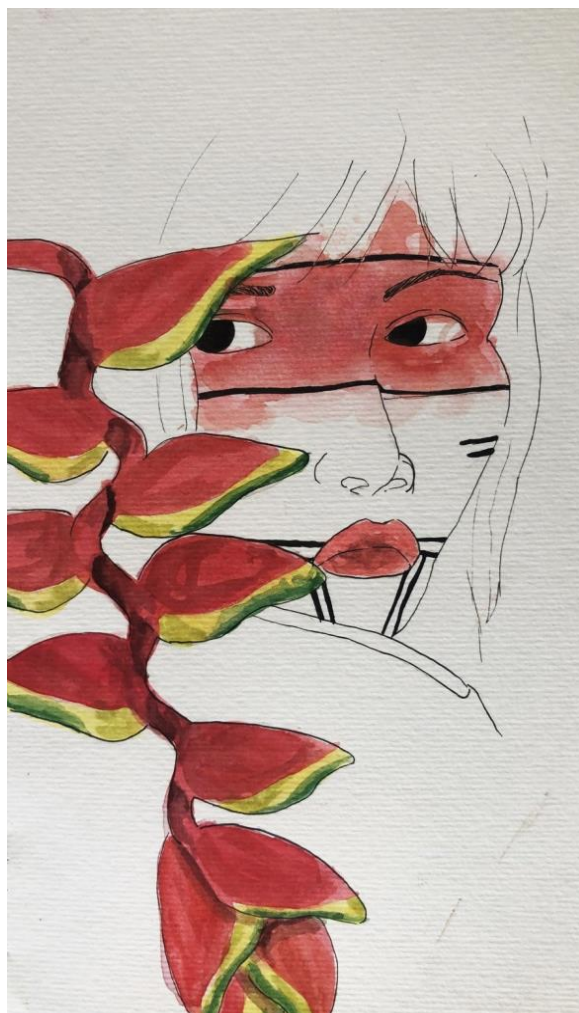
Nessa afirmação o jovem demonstra a importância dessa experiência para a potencialização de um olhar mais atento e comprometido com um pensamento decolonial que busca nas raízes culturais formas de reconstrução de uma identidade individual e ao mesmo tempo coletiva.

Figura 105- Ricardo Stuckert.
Indígena da etnia Ashaninka na
aldeia Apiwtxa no estado do Acre.



Fonte: Instagram do artista
@ricardostuckert. Acesso em 03 de
Fev. 2022

**Figura 106- Frei Hudson. Inspirações
Orgânicas, 2020. Aquarela e nanquim
sobre papel.**



Sobre a obra *Inspirações Orgânicas* (Figura 106), o aluno-artista ressalta a importância do trabalho de pesquisa realizado antes da criação plástica:

O vermelho não é só uma cor pra eles é o urucum, é o sangue dos animais que eles matam e que honram, é o sangue da tribo, do pajé, é a fruta, são as flores da mata. Eu gostei de fazer essa coisa com o vermelho porque eu fiz uma pesquisa na época sobre o urucum, a cochonilha, pra saber de onde os nossos ancestrais retiravam essa cor, quais eram as inspirações. Eles olhavam para a própria natureza.

Seu interesse e busca por uma pesquisa autônoma apresenta-se como uma característica importante entre estudantes com altas habilidades, porém nesta produção a pesquisa serviu como fonte para saciar sua curiosidade, para agregar conhecimento, mas não avançou para uma produção artística mais autoral, por conter grande quantidade de elementos que remetem mais a fotografia de referência do que a desdobramentos criativos. Apesar das considerações sobre a obra, fica visível em sua fala o quão importante é para o indivíduo com altas habilidades, assim como para um artista, a busca por informações que lhe subsidiem a prática e a construção poética de suas narrativas.

Novamente, quando foi sugerida a realização de uma obra que dialogasse com a produção e com questões abordadas por um dos convidados, **Frei Hudson** procedeu com uma pesquisa independente despertada por seu interesse pela obra *A Primeira Aluna* (Figura 107) do artista plástico Tarcísio Veloso. As questões sobre empoderamento e visibilidade das pessoas negras na sociedade, abordadas durante o encontro com o artista, possivelmente corroboraram para que o aluno-artista buscasse em seu cotidiano exemplos dessa publicização do tema, como relatado em nossa conversa:

Na época do encontro eu vi essa obra do Tarcísio e a primeira coisa que pensei foi Beyonce, foi no mesmo período em que ela estava fazendo um projeto chamado Preto é rei que era um filme musical sobre a realeza da pretitude e das raízes africanas. É um musical que conta a história do Rei Leão protagonizado por pessoas pretas que foram roubadas da África e de toda sua cultura, nesse filme tinha uma menina desse jeito que era a namorada do Simba, era uma princesa que tinha esse penteado. Fiquei curioso porque eu achei esse penteado muito interessante, então fui pesquisar a origem dele e descobri que esse era um penteado que significa realeza em alguns países africanos. Quando associei o significado com a obra do Tarcísio eu fiquei mais impactado ainda.

Sua produção intitulada *Hairleza* (Figura 108) foi precedida de uma pesquisa imagética e histórica que contextualizou historicamente o penteado da personagem

do quadro do artista convidado, ao mesmo tempo em que se enlaça na referência áudio visual citada. Ao justificar sua escolha da obra A primeira aluna para o diálogo visual com o artista o jovem ressalta os detalhes e os significados encontrados em sua pesquisa:

Eu escolhi esta obra especificamente porque ela fala de nobreza e realeza, você pode ver que a menina está com uma roupa exuberante, uma roupa linda e delicada, o cabelo está extremamente arrumado com anéis de prata em cada divisão do cabelo e um broche, e geralmente broches e brasões eram ligados a famílias nobres. Eu vejo essa obra como um lugar de

Figura 107- Tarcísio Veloso. A Primeira Aluna, 2020. Óleo sobre tela. 50x60cm



Fonte: Instagram do artista @tarcisioveloso. Acesso em 02 fev. 2022.

Figura 108- Frei Hudson. Hairleza, 2020. Lápis de cor sobre papel.



retomada da realeza no lugar do homem branco.

Durante a entrevista, Frei Hudson deixa clara a importância da pesquisa para a composição de sua obra quando aponta componentes histórico-culturais que atravessam a obra de Tarcísio e o filme da cantora Beyonce (Figura 109):

Nesse mesmo filme aparecem muitos tipos de penteados e diversos tipos de beleza, tem um onde a testa era mais valorizada pela tribo onde o tipo de beleza era de quanto maior a testa mais bonita era e os cabelos eram feitos em forma de cone para parecer que a testa era maior ainda.

Para Virgolim (2007b, p.46) este comportamento de busca constante por respostas pode ser assim explicado entre os indivíduos com altas habilidades:

A energia que se origina desta sede de saber vem, em seu componente psicológico, da necessidade premente de compreender o sentido do mundo e das coisas, de entender o mundo em que vive, de criar seu próprio mundo. Há uma necessidade de domínio em vários sentidos – domínio do mundo no sentido físico, intelectual e criativo.

Perguntado sobre o seu interesse em pesquisar o significado desses penteados e se há alguma relação com alguma experiência anterior, Frei Hudson revela sua aproximação com o tema:

Eu sou um jovem expressivo e uma boa parte da minha vida foi negada esta expressão, só tinha o desenho para me expressar, mas mesmo eu não podendo me expressar nas minhas roupas, nas minhas vestimentas eu vi que no cabelo eu tinha essa liberdade. Eu comecei me recusando a ir ao cabelereiro cortar, comecei deixando crescer, passei uma fase com o cabelo grande, uma fase emocional e espiritual também, depois essa fase passou e eu quis raspar. Eu venho me renovando e me expressando toda vez que eu corto ou pinto o meu cabelo, para mim é como se fosse uma mudança de fase, uma mudança de espírito.

Este envolvimento pessoal com o tema e o visível desprendimento de uma quantidade significativa de energia emocional envolvida para a execução da tarefa é um comportamento recorrente entre indivíduos com habilidades criativo-produtiva (RENZULLI; REIS, 1997) e pode ser observado na forma como o aluno-artista busca utilizar a arte e a pesquisa para tratar de assuntos que lhe despertam memórias e sensações que levam a reflexões próprias da experiência.

Larrosa (2002, p.26) ao afirmar que “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” nos oferece pistas de como o saber se materializa na práxis, ilustrando como as experiências nos marcam e nos levam a

Figura 109- Print de imagem do filme musical Black is king da cantora Beyonce. Penteados afros.



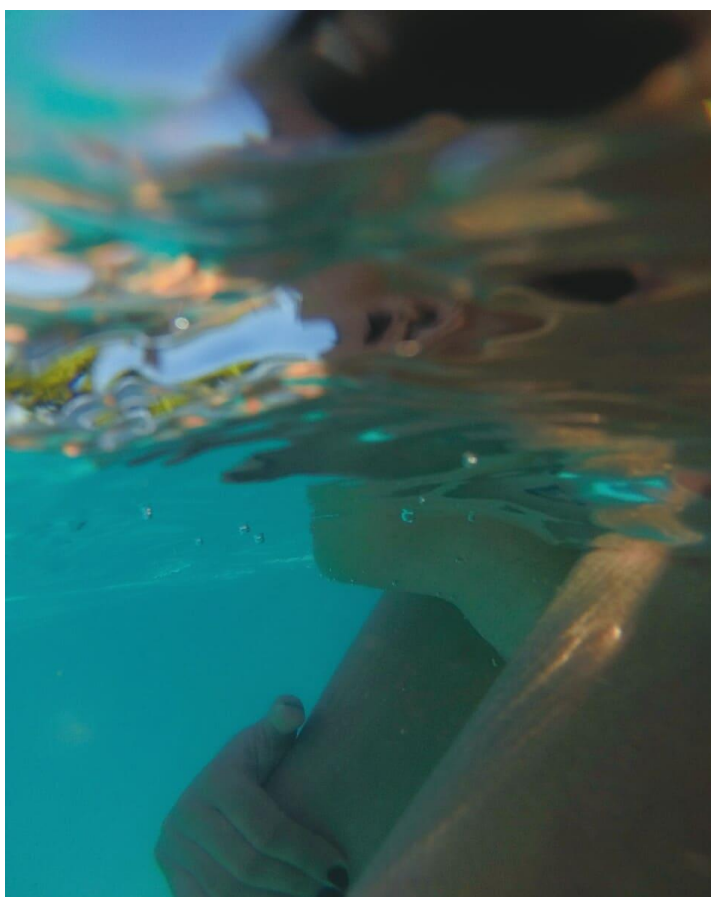
Fonte: Plataforma de vídeos

<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/black-is-king/7daDvpFdBXPp>. Acesso em 15 fev. 2022.

buscar caminhos para dar vazão e novos significados as sensações arquivadas na memória. A experiência do encontro com o artista e o processo de pesquisa, a que ele se propôs, se mostram importantes para Frei Hudson que estabelece durante a sua fala diversas conexões entre obra, pesquisa, cotidiano e memória, mostrando um engajamento crítico e um envolvimento para além da tarefa proposta, no entanto, novamente se ateve a imagem de referência fazendo uma espécie de caricatura dela, não chegando a ressignificá-la a partir de uma produção mais autoral.

Para **Luana Cavalcante** a proposta de criação de uma foto arte utilizando o corpo, após o encontro com a artista visual Charly Techio, lhe pareceu confortável, pois afirma em entrevista já ter realizado alguns trabalhos de fotografia para publicidade. Na obra Plenitude (Figura 110) a aluna-artista utiliza a água para produzir uma distorção ótica que à primeira vista tende a induzir o espectador a ver somente uma pessoa na imagem. Sobre o processo de criação da imagem Luana explica:

Figura 110- Luana Cavalcante. Plenitude, 2020. Fotografia digital.



Eu utilizei uma câmera GoPro para fazer essa foto e a distorção foi produzida naturalmente, não tem tratamento algum na imagem para que ela chegasse a esse resultado. [...] São duas pessoas na foto, onde parece ombros e braços são na verdade as minhas pernas, o rosto e a mão são da minha irmã, eu estou sentada nos ombros dela. Eu fiz várias fotos pra chegar a esse resultado porque com esse tipo de câmera não dá pra ver o que está sendo fotografado, você vai meio que na sorte pra ver o que acontece.

A demonstração de disposição para experimentar e a busca por encontrar um modo criativo para transmitir ideias e sensações através da imagem mostra sua

capacidade de envolvimento com a tarefa, independente da linguagem utilizada na produção artística. Para Virgolim (2007b, p.48) esta característica de “[...] perseverança está relacionada ao período de atenção e à habilidade de se concentrar, assim como à tenacidade e força de vontade da criança, o que, em geral, aumenta com a maturidade”.

Luana informa que essa produção foi realizada durante uma viagem em família para o estado de Minas Gerais. O fato do PECA ter sido realizado de forma remota possibilitou que os estudantes pudessem participar e se envolver com os encontros e as atividades mesmo estando longe de casa, em outros espaços, durante experiências para além do cotidiano e da reclusão imposta pelo isolamento social, o que seguramente contribuiu para a criação de algumas obras que se nutriram desses momentos mais descontraídos. Estes alunos-artistas não deixaram de participar ativamente das ações do projeto por estarem buscando momentos de lazer e descanso, pelo contrário, usaram esses momentos para buscar referências *in loco* e exercitar a prática artística.

A pintura e o desenho são, para muitos alunos-artistas, a forma mais confortável de externarem suas ideias e posições críticas, já para outros, a arte contemporânea abre um leque infinito de possibilidades para essas expressões. Entre os que costumeiramente optam pelo risco da descoberta e da experimentação de novos caminhos está o aluno-artista **Frei Hudson** que ao ser desafiado a produzir uma série fotográfica que envolvesse o corpo criou a série de foto artes Confinado (Figura 111), a partir de um ato performático.

Perguntado sobre os sentimentos e sensações que envolveram essa criação ele explica:

Nesse momento eu estava com minha sanidade mental bem abalada por causa da pandemia. Eu quis fazer alguma coisa sobre angústia, sobre intensidade, para tirar aquele negocio do peito ou colocar mais coisa no peito para sofrer mais, por isso eu me usei, porque eu era sujeito da ação, eu era o sujeito do sentimento. Nas mãos e braços fiz uma colagem digital com os meus olhos. [...] Sinto que essas mãos querem me segurar, me prender, me levar pra longe.

A arte dentro do seu percurso poético de criação foi usada para ressignificar emoções conflitantes que se tornaram matéria prima para sua produção.

Sobre o simbolismo dos olhos nessa foto arte Frei Hudson faz uma conexão com uma sensação constante de vigilância que sentiu na adolescência. A prática

artística aqui estimulada não levou somente a análise e reflexão do contexto pandêmico, mas resgatou memórias anteriores que se somaram nesta construção. Neste processo de descoberta e experimentação de emoções Frei Hudson aciona os mecanismos da *autoconsciência*, que “[...] surge quando este intelecto incisivo e

Figura 111- Frei Hudson. Confinado, 2020. Fotografia digital manipulada a partir do registro de performance.



analítico é focalizado para o seu próprio interior” (VIRGOLIM, 2007b, p.48) e que por ser frequentemente mais aguçado em indivíduos com altas habilidades permite que eles se envolvam em jornadas de criação e pesquisas imersivas que denotam sua extrema capacidade de envolvimento com as atividades a que se propõem.

Para chegar a esse resultado o aluno-artista contou com a participação da mãe que registrou sua performance com mais de 40 fotos para que ele chegasse à escolha das quatro imagens que posteriormente foram manipuladas digitalmente.

Frei Hudson ressalta como essa prática, em particular, foi uma preparação para as demandas que viriam, ao afirmar que na faculdade foi “[...] *desafiado a criar uma performance e essa experiência do PECA foi uma espécie de preparação para essas novas experiências com arte corporal*” demonstrando a importância dessa vivência para seu aprendizado artístico.

Dentre os alunos-artistas que seguramente modificaram sua forma de ver e produzir arte durante o PECA está **Kaic Silva**, que passou a adotar posicionamentos críticos em suas obras. Para mim, a mudança é nítida ao constatar que todas as suas produções durante o projeto enfatizam, direta ou indiretamente, aspectos da luta por respeito, igualdade e representatividade das pessoas negras na sociedade. As obras elaboradas em resposta aos encontros apresentam propósitos claros de militância que são reforçados durante a nossa conversa.

Figura 112 – Kaic Silva. Cores da felicidade, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel.



Ao ser indagado sobre como a sua criação Cores da felicidade (Figura 112) se conecta ao encontro com o artista Marlon Amaro, o jovem explica como fez uso da fotografia de referência (Figura 92) cedida para esse exercício visual:

Eu lembro que quando eu olhei a imagem eu pensei logo de cara: Por que eu não posso trazer duas meninas negras para a imagem? Essa foi a base para a criação dessa obra. Depois tentei trazer algum contexto histórico para essa obra, pois na época dessa fotografia não havia muita representatividade, então eu trouxe as bonecas negras e o fundo cinza com os respingos coloridos para representar como se naquele momento em que elas tiveram contato com as bonecas que lembravam elas, que as representavam as cores voltassem para vida, é a cor representando a felicidade.

Em sua fala é perceptível que as indagações críticas levaram a busca por subsídios que corroboraram em seu processo poético, mostrando quão imerso o estudante se encontrava em suas pesquisas teóricas e práticas.

Reforçando as ideias de representatividade e identidade, Kaic afirma ter se empenhado na busca por referências para a construção dos trajes das personagens:

“Eu pesquisei sobre as questões das estampas das vestimentas, passei um tempo procurando uma estampa e com essa pesquisa eu comecei a ver e trazer esses padrões até construir minha própria estampa”. Seu comportamento investigativo o levou a busca e aquisição de novos referenciais imagéticos para serem usados como base no seu processo criativo, mostrando assim, seu intento por originalidade e distanciamento de exercícios meramente reprodutivos. Renzulli e Reis (1997b) ressaltam como um dos traços característicos dos estudantes com habilidades criativo-produtivos a inventividade representada aqui pelo aluno-artista como a capacidade de criar novos padrões gráficos para as vestimentas das personagens.

Dentro da proposta de resignificação dos materiais, **Maria Clara Nogueira** buscou elementos para a construção poética da obra Artefato de lembranças (Figura 113) que se liga diretamente ao resgate de memórias da sua infância. Em nossa entrevista a aluna-artista resalta a importância e influência dessa experiência na criação de outras obras (Figura 91) após a finalização do PECA. Sua fala exalta a importância do desafio proposto, após o estímulo do contato com a produção da artista Claudia Lara, para a descoberta de novas formas de fazer arte:

Foi a primeira vez que eu fiz uma assemblagem e depois dessa experiência percebi que gostei muito. Essa questão do toque dos tecidos, de adicionar elementos táteis me influenciou a criar um livro de artista e outros trabalhos que dialogaram com as questões feministas.

Figura 113 – Maria Clara Nogueira. Artefato de lembranças, 2020. Assemblagem com tecido, linha e recortes de papel.



Nessa afirmação a jovem ressalta que o envolvimento com a tarefa, despertado pela exploração de novos materiais, não cessou após a finalização da obra, ao contrário, se desdobrou em um novo processo de pesquisa e prática poética.

Sobre os caminhos tomados para entrelaçar materiais e memórias para a criação dessas assemblagem, Maria Clara Nogueira afirma:

Eu escolhi cada material pensando em uma história que eu poderia contar. A caixa traz memórias de infância onde foi agregado um rosário, que era utilizado pelos meus avós, tecidos que eu tinha desde criança, alguns lápis antigos e outros materiais e objetos. Desde pequena eu vivo na casa dos meus avós paternos e a convivência com eles sempre foi muito próxima, praticamente vivia com eles e hoje eu moro na casa dos meus avós, então para mim é totalmente normal essa proximidade porque boa parte da minha infância foi aqui. Nessa obra tudo que eu coloquei na caixa pertence a este local. Essa assemblagem foi uma construção narrativa das minhas memórias de infância, da importância de viver experiências enquanto criança e como elas vão formando a gente para a vida, para o mundo.

O empenho na realização dessa obra, para além da experimentação técnica, assume também um caráter de profundo envolvimento afetivo que a levou a buscar uma série de elementos que se ligam a emoções e memórias. Para Renzulli e Reis (1997) é característica comum entre indivíduos habilidosos essa capacidade de direcionar uma grande quantidade de energia emocional para a realização de atividades de seu interesse.

Nessa colcha de retalhos, performada por objetos escolhidos para lembrar o afeto e o aconchego do lar dos avós, ela estabelece um significado para si ao mesmo tempo em que abre mão de fazê-lo para o público ao afastar-se de representações naturalistas. A aluna-artista demonstrou ao longo de sua trajetória de produções dentro do PECA versatilidade na escolha e uso de materiais, demonstrando abertura para processos experimentais e uma dedicação na busca por respostas poéticas que atendessem às propostas do projeto e para além dele.

Diferente das demais proposições, que tiveram como gatilho um tema, a exploração de materiais ou uma imagem de referência, a produção após o encontro com a artista Mariana Marcassa deveria associar-se a sensações e percepções experimentadas durante uma meditação guiada pela artista convidada. A materialização no campo visual dessa experiência sensorial mostrou como a criatividade pode ser aguçada quando tiramos o foco da visão e permitimos que outros sentidos se tornem protagonistas ou simplesmente quando nos refugiamos dentro de nós mesmos e passamos a observar como nosso corpo e mente reagem diante de estímulos, como nossa mente vaga e fica alerta para nos mostrar que o que está dentro e o que está fora são igualmente ricos e importantes para o processo criativo. Neste lugar de introspecção e concentração, que envolvem ambos os processos, desenho e meditação, é possível encontrar bem-estar, sensação essa relatada por todos os alunos-artistas entrevistados.

Essa prática de relaxamento e introspecção levou a resultados criativos desencadeados por momentos de concentração e entrega, como relata **Júlia Alves** sobre essa experiência proporcionada pela artista Mariana Marcassa:

Eu achei a experiência de meditação muito interessante, o som aguçou os nossos sentidos, não só a audição. [...] a experiência foi única para cada um, pois as memórias olfativas, auditivas, táteis nos levam a criar coisas diferentes. A sensação de escutar aquela mistura de sons foi muito boa, porque não dava pra saber exatamente o que eram, a mente trabalhava naquilo a partir da imaginação. A criatividade surgia do sentir, para depois

passar o que se imaginou e sentiu para o papel. O áudio me deu uma sensação de calma, tranquilidade, paz, me senti ligada a natureza. Era como se eu estivesse no meio de uma floresta escutando o som do ambiente, das árvores, da água, dos animais.

Como resultado dessa experiência Júlia Alves criou a obra Paraíso sensorial (Figura 114) que vai além da mera busca pela representação dos sons, pois extrapola o real ao criar um universo paralelo que aguça os sentidos, a fim de transportar o espectador para o lugar imaginário visitado e corporificado pela aluna-artista. Sobre os caminhos trilhados para a criação dessa obra Júlia explica:

Tentei representar um mundo, fora da vida real. Quando eu escutei o áudio eu me senti tele transportada, como se estivesse em uma realidade alternativa onde eu havia sido levada para longe da Terra, dentro da minha própria mente. Representei pedaços de um planeta flutuante, como se ele não fosse redondo, como se ele tivesse explodido e cada um dos pedaços se conectasse mesmo estando flutuando pelo espaço. Eu fui sentindo e fazendo. Acho que eu consegui retratar bastante o que eu senti.

Figura 114 - Júlia Alves. Paraíso sensorial, 2020. Aquarela e nanquim sobre papel.



Resultados criativos e inusitados produzidos através de percepções mais profundas, como essas relatadas pela aluna-artista, surgem a partir de uma

motivação intrínseca que conduz a uma obstinação para se chegar a um resultado satisfatório que leve a um estado de alegria e realização por parte dos indivíduos com altas habilidades (ALENCAR; FLEITH; 2009).

Após analisar esse relato, acredito que essa prática sensorial realizada durante o PECA despertou a motivação e revelou aos alunos-artistas novas formas de estimular a criatividade através do acionamento de outros sentidos em detrimento da visão. A diversidade de proposições apresentadas pelo PECA além de estimular a prática e experimentação artística despertaram entre os jovens a reflexão sobre o poder da imaginação e o potencial criador da mente.

5.1.3 Habilidade artística

Maria Clara Nogueira se ateu a uma parte da obra de referência (Figura 87) para elaborar um caminho de diálogo com o artista Tarcísio Veloso. Como as obras do artista retratam majoritariamente crianças, ela começou a se perguntar como seriam esses personagens quando fossem mais velhos. Desta indagação imaginativa surgiu a obra Sem título (Figura 115) que se concentra na representação do rosto do personagem como ela explica:

Eu tentei desenhar de um modo parecido, mas não representando uma criança como ele fez e sim como um pré-adolescente, um jovem para trazer uma cronologia envelhecendo o personagem. Talvez ainda faça uma série, com a pintura dele como criança, esse jovem, talvez um adulto e um idoso. Fiquei imaginando como seriam os personagens do Tarcísio mais velhos.

Entre indivíduos criativo-produtivos como Maria Clara Nogueira, é perceptível um pensamento analógico, criativo e original, que os leva a manipular as ideias de forma mais lúdica e inventiva para criar novas formas de fazer as coisas (REZULLI; REIS, 1997).

Quando perguntada sobre a ideia de envelhecer o personagem ela justifica afirmando que viu

[...] um post que falava que cada rosto traz uma história e é verdade, todo rosto a gente percebe que tem uma história por trás. Por que talvez você tenha um tipo de ruga, uma cicatriz, seus dentes são de um jeito? Por que você tem muita olheira? Essas coisas me interessam.

Seu interesse parte da ideia que observando o outro, podemos conhecê-lo, acessá-lo e só então, estar aptos a contar sua história e em um desenho do tipo retrato ela se propõe a interpretar esse personagem através de sua expressão, através de um olhar. Em sua fala a aluna-artista demonstra uma percepção para além do óbvio e caminha para uma interpretação mais emocional e subjetiva da imagem mostrando seu envolvimento, habilidades artísticas, pensamento reflexivo e independente.

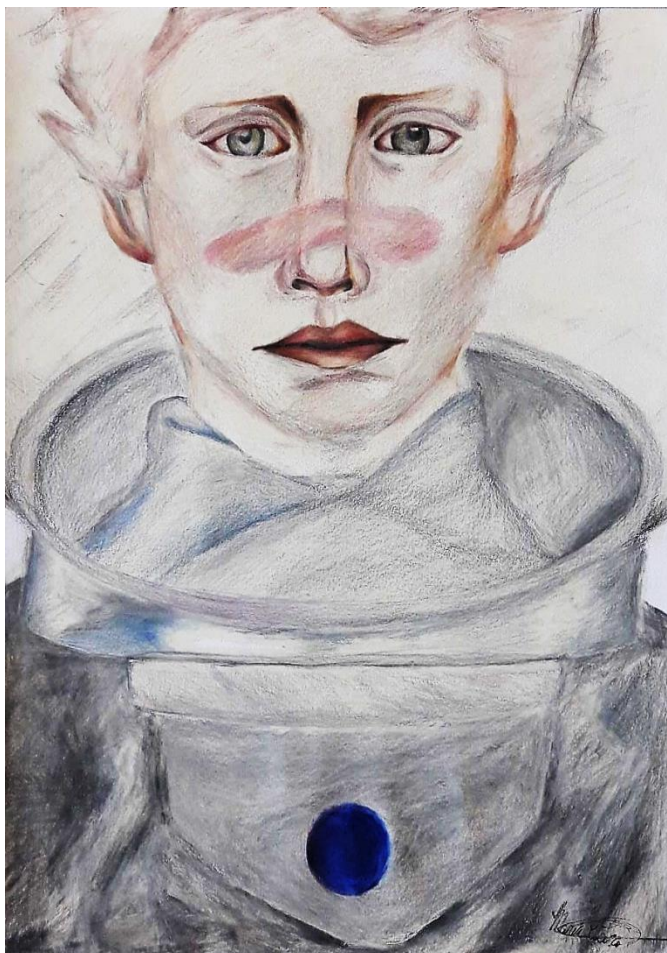
Ao longo de todo o projeto Maria Clara Nogueira apresentou obras diversificadas, demonstrando destreza e

habilidade no uso de materiais, sejam eles familiares para ela, como o lápis de cor ou nunca antes trabalhados, como a linha.

Dentre todos os alunos-artistas somente **Nubia Vasques** buscou experimentar uma técnica com linhas similar à empregada e demonstrada pela artista Fernanda Pacca em suas produções. A sobreposição de linhas de costura para dar forma às imagens se materializaram na obra Sem Voz (Figura 116) que traz a figura de uma mulher confrontando a si mesma.

Sobre o processo de produção que envolveu a obra a aluna-artista explica: *“Demorou um pouco para finalizar, foram três dias de muitas horas de trabalho, mas às vezes eu parava para descansar porque a minha mão doía. Foi a obra que mais demorei para fazer”*. Ainda sobre o uso do material e a técnica empregada nessa obra Nubia afirma: *“Foi incrível trabalhar com linha, quando eu trabalhei com esse*

Figura 115- Maria Nogueira. Sem título, 2020. Lápis de cor sobre papel.



material eu senti uma sensação de alívio, que eu podia fazer várias coisas com ele. Foi o aprendizado sobre técnica que mais gostei este trabalho com a linha”.

Alencar e Fleich (2009, p.50) falam dessa busca incansável despertada durante o processo criativo, a qual as autoras denominam “momento de iluminação”, assim descrito:

É comum ser um momento de intensa alegria por parte do criador. Observa-se que o envolvimento da pessoa é ainda mais evidente no momento de pico de iluminação e inspiração, que é talvez o mais fascinante do processo criativo, quando as ideias, muitas vezes, vêm aos borbotões, levando o indivíduo a trabalhar sem cessar durante longos períodos, até que se esgotem as ideias ou até que chegue ao estado de exaustão.

O resultado surpreende, principalmente quando levamos em conta o fato dessa ser a primeira obra da aluna-artista utilizando a linha como matéria prima e por ela ter tido tão pouco contato com a as obras e com a técnica descrita pela artista Fernanda Pacca, o que demonstra uma habilidade artística superior.

Figura 116- Nubia Vasques. Sem Voz, 2020. Linha de costura sobre papel.



Ao falar sobre as intenções e simbologia por traz da criação, a aluna-artista revela como fez uso da arte para falar de sua própria dor:

Representa uma mulher que está se vendo, ela se vê como se não tivesse voz [...]. Eu já me senti desse jeito, sem voz, como se algo na minha garganta estivesse me impedindo, como se tudo que eu fizesse eu ficasse sem voz, eu não me sentia ouvida e não conseguia me expressar.

Esse encontro proporcionou a jovem não só o contato com novos materiais, mas a estimulou a criar novas formas de falar sobre si e de se comunicar com o outro. A linha foi só o meio para que ela pudesse usar suas habilidades artísticas e sua perseverança diante de novos obstáculos.

Após o encontro com o artista plástico Manu Militão, os alunos-artistas foram convidados a criar um retrato de alguém que fosse próximo a eles, para isso poderiam fazer uso de uma fotografia ou de um modelo vivo. Da percepção sensível do uso das cores presentes nas obras do artista à criação de um autorretrato (Figura 117), **Karoline Luz** mostrou suas habilidades artísticas utilizando canetas esferográficas e de marca texto, materiais de fácil acesso no dia-a-dia.

No intuito de abordar questões raciais a aluna-artista optou por mostrar a si mesma como explicou na nossa conversa:

Figura 117- Karoline Luz. Meu mundo colorido, 2021. Caneta esferográfica e canetas marca texto sobre papel.



Eu gosto de fazer essa representação não por mim, mas como uma representação negra. Eu utilizo a minha imagem para fazer uma representação de uma mulher negra. É importante a representatividade para mostrar a beleza da raça negra. Todas as cores tem sua beleza.

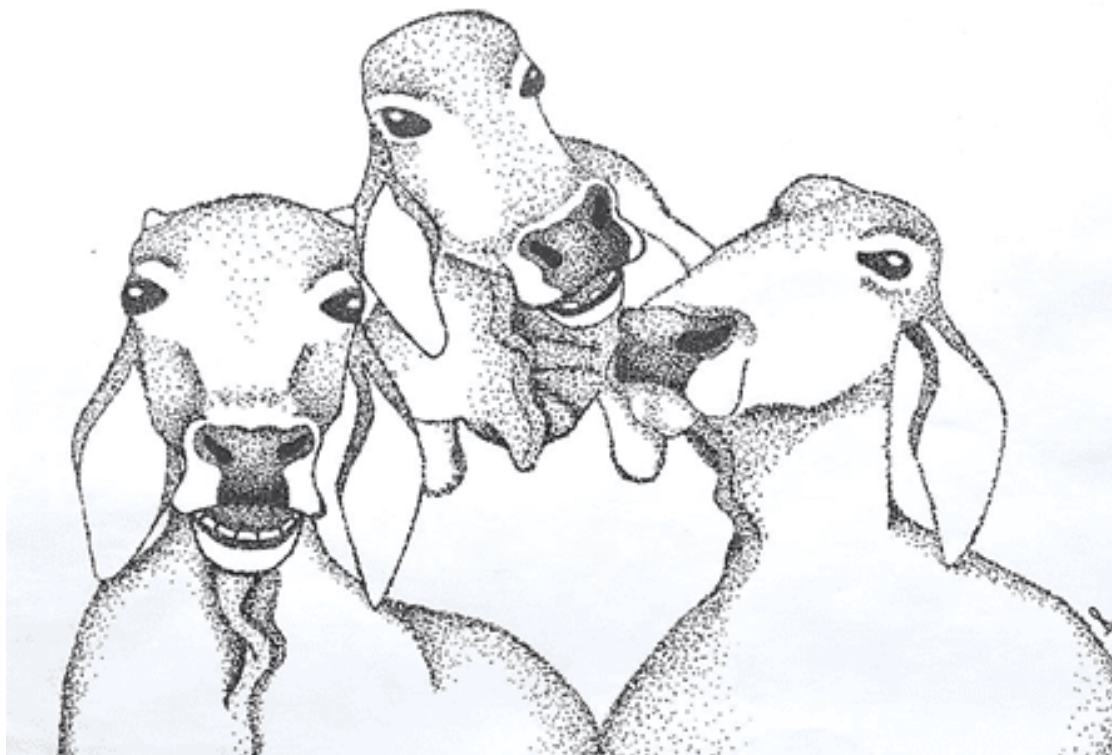
Assim como pontua Freire (2019) e Hooks (2017), a educação só se torna libertadora quando considera a relevância da experiência dos indivíduos que

constituem o ato de aprender e é na sua própria experiência que Karoline Luz vem pautando sua busca por experimentar e desenvolver novas técnicas para serem empregadas em obras onde ela reafirma sua presença através de autorretratos.

Em uma viagem ao Maranhão **Júlia Alves** viveu o que ela chamou de “a realização de um sonho” e a partir dessa experiência foi construída a ideia para a produção da obra Algodão (Figura 118) em resposta ao encontro com o artista plástico Iago Gouvêa, que pediu que os estudantes representassem uma ligação afetiva ou uma memória com algum animal. A jovem relata que sempre teve uma relação muito forte com os animais e que se sente atraída pela beleza e personalidade dos bichos, até mesmo os mais exóticos. Sobre essa experiência que a levou a produção dessa obra, Júlia Alves explica:

Eu fiz essa obra quando voltei da viagem ao Maranhão. Eu sempre tive um sonho de abraçar uma vaca, eu via no pasto e me dava àquela vontade de tocar em uma vaca e no Maranhão foi o primeiro contato próximo que tive com uma, na fazenda do meu avô, porém as vacas não deixavam eu me aproximar e os bezerros tinham medo de mim. Esse é o Algodão, um bezerro que eu tive que ir me aproximando aos poucos e ele se apegou a mim, ele me deixava fazer carinho nele e nós nos conectamos, todos os dias a gente tirava foto, ele deitava no meu colo e me deixava abraçar.

Figura 118- Júlia Alves. Algodão, 2020. Nanquim sobre papel.



Com carinho ela fala desses momentos em que esteve tão próxima a esse animal e descreve as sensações de aconchego e troca: *“Os animais se conectam entre eles e conosco e nos doam amor”*. Para Larrosa (2021, p.50) “[...] se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E, portanto, não podem se transmitir”. Para Júlia a transmissão dessa experiência se deu de forma fluída, na representação plástica dessa relação e na verbalização das sensações daqueles instantes passados junto ao Algodão.

Júlia, que está acostumada a produzir com um estilo mais voltado para a linguagem do *cartoon*, se desafiou nessa obra ao adotar técnicas que ela afirma ter pouca familiaridade, mas que lhe trouxeram grande satisfação diante do resultado obtido:

Eu nunca tinha feito uma obra completa em pontilhismo, mas resolvi me desafiar. A iniciativa foi minha de fazer em pontilhismo e realismo o que eu não trabalho bem, mas eu amei o resultado. O PECA me impulsionou a sair totalmente da minha zona de conforto.

A capacidade de reprodução de sombras e volumes utilizando uma técnica minuciosa e que não fazia parte de suas práticas cotidianas demonstra sua capacidade de adaptação e aprendizado, seu perfeccionismo e habilidades artísticas.

Acredito que o intenso contato com obras dos mais variados estilos e o incentivo proporcionado pelas atividades sugeridas potencializaram uma busca autônoma por novas experiências através da experimentação de materiais diversos e de novas linguagens artísticas.

Ela ainda observa que suas escolhas durante o processo de criação levaram a resultados inesperados, que se relacionam intimamente com a ideia que ela pretendia transmitir com a obra: *“Como fiquei na dúvida de qual fotografia usar para retratar o Algodão resolvi trabalhar com três ângulos diferentes e no final percebi que formavam um coração entre eles, sem a intenção cheguei nesse resultado”*. Aqui duas experiências significativas se somaram para que o obra viesse à tona, o mergulho nas obras e relatos do artista Iago Gouvêa, que reivindicam a todo o momento os laços que unem animais humanos a não humanos e as memórias afetivas da aluna-artista.

Para **Nubia Vasques** a proposta dessa criação artística foi expressa em outro tom. Como já fizera em outras ocasiões, a obra Sentimento repelido (Figura 119) serviu como uma válvula de escape de emoções e memórias incômodas. Em várias obras produzidas durante o PECA a aluna-artista elabora simbolismos visuais para falar de si, como fica explicitado em sua fala:

Essa obra me ajudou a retratar algumas coisas que eu estava sentindo naquele momento, angústias, preocupações, mágoas que eu sofri ao longo da minha vida, igual aos artistas que colocam emoções nas obras eu quis retratar as minhas emoções. As flechas representam algumas decepções que eu tive e que foram como uma flechada em mim, o coelho significa quanta confiança que eu tinha nessas pessoas que me decepcionaram.

Extrapolando a proposta da prática artística sugerida, a aluna-artista ressignificou a ideia da representação da relação com um animal ao se colocar metaforicamente como o coelho ferido com as vísceras expostas. Ela fala do afeto não como algo prazeroso, mas como algo doloroso.

Figura 119- Nubia Vasques. Sentimento repelido, 2020. Lápis de cor sobre papel.

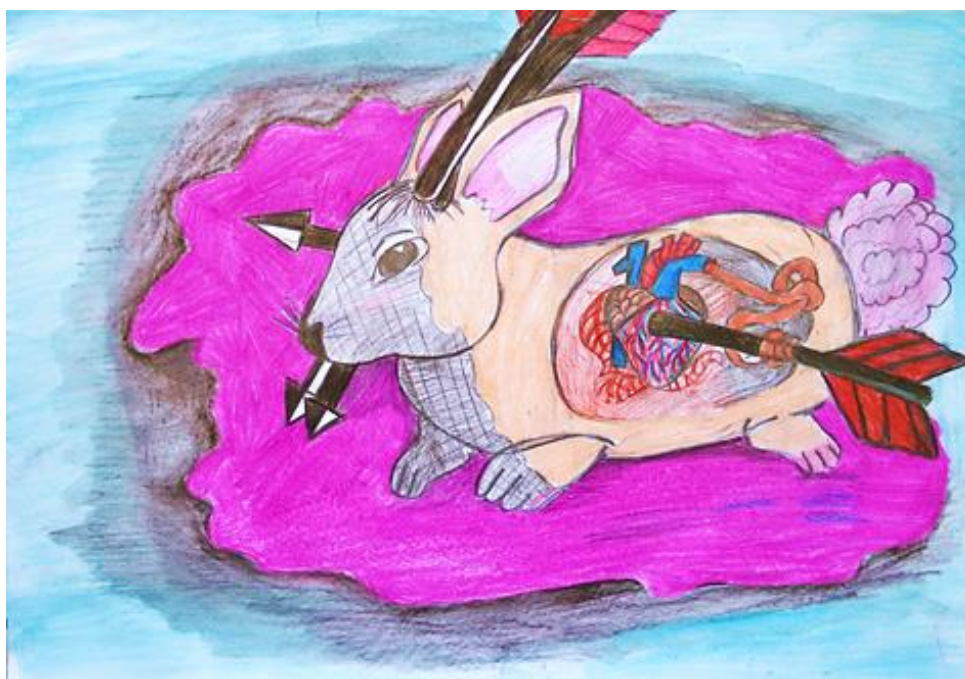
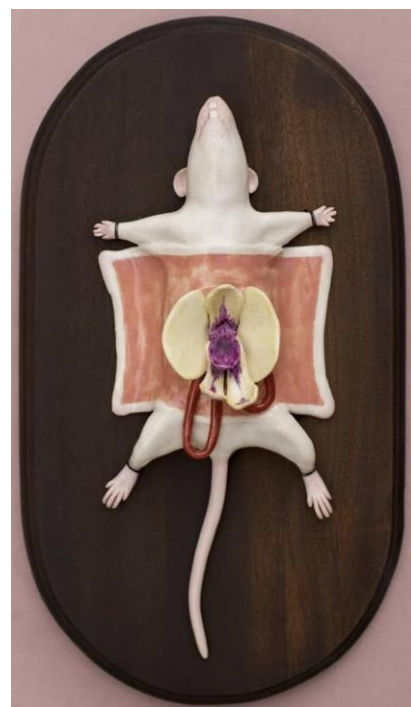


Figura 120- Iago Gouvêa. Exp. Flora 001 / Série In Vitro, 2020. Cerâmica de alta temperatura e madeira.



Fonte: Instagram do artista @iagogou. Acesso em 5 de abr 2022.

As imagens dos ratos transmutados, com seus órgãos à mostra, do artista Iago Gouvêa (Figura 120), podem ter servido como repertório imagético para a criação desse desenho, que demonstra sua habilidade artística de interpretação e construção poética a partir do tema proposto.

Frei Hudson também se coloca dentro da obra (Figura 121) produzindo um intercâmbio poético com as obras do artista Iago Gouvêa. O aluno-artista opta por não tratar das relações pessoais com os bichos, mas se propõe a refletir sobre questões éticas que envolvem o uso de animais para experimentos na ciência e na indústria. Ao se colocar metaforicamente no lugar desses seres sencientes usados para atender as vontades e necessidades humanas. Hudson questiona a relação homem natureza, ao mesmo tempo em que afirma a conexão indissociável entre ambos. Na nossa conversa Hudson fala sobre as questões que nortearam a produção da obra *Mutagênico animal*:

Figura 121- Frei Hudson. Mutagênico animal, 2020. Técnica mista de edição e colagem digital.



O Iago faz um trabalho com ratos, onde estes são objetos de teste, então eu pensei: E se fossem nós? E se fossem humanos sendo testados com experimentos de transferências de membros? O que seríamos? Eu quis fazer esse monstro, que tem química, que tem outros braços biológicos, doenças, que foram testados remédios, que não enxergam e que tem essa forma grotesca.

Novamente, durante a realização do projeto, Frei Hudson demonstrou interesse pela fotografia e pelo uso do corpo, de uma maneira performática, na composição de uma obra. Tal interesse foi despertado durante o encontro com a

artista Charly Techio, que trabalha o corpo na fotografia e se solidificou com o contato com a artista performática Mariana Marcassa, afirma o aluno-artista em entrevista.

Sobre as escolhas técnicas e os processos criativos que permearam a produção da obra ele explica:

Em termos de técnica tive que usar as luzes do meu banheiro que é bem branca, pois eu queria chegar a um efeito artificial na imagem. A primeira parte foi tirar as fotos, são três fotos de partes diferentes do meu corpo, os braços são pernas com mãos digitalmente no final. Eu quis fazer essa coisa de transformar e experimentar como o próprio artista faz.

A exploração e elaboração de estratégias para alcançar o resultado esperado reflete sua habilidade artística através do uso de diferentes ferramentas de criação, além de enfatizar seu empenho na realização das tarefas que despertam seu interesse.

No encontro com a artista Claudia Lara o foco do processo criativo esteve na livre experimentação de materiais para a produção artística. Ao propor a criação de uma obra tipo assemblagem, em que os materiais empregados assumissem o papel principal na composição visual, observei que a maioria dos estudantes começou, porém não finalizou a produção. É preciso certo grau de abertura ao desconhecido para sair da zona de conforto e atribuir novos significados a objetos triviais. Entre aqueles que se dispuseram a percorrer essa trilha experimental alguns o fizeram de forma mais comedida,

Figura 122 - Luana Cavalcante. Meu mundo maravilha, 2020. Aquarela, café, nanquim e linha sobre papel.



sem perder os laços com uma estética na qual estavam mais habituados. Esse foi o caminho que **Luana Cavalcante** optou na criação da obra *Meu mundo maravilha* (Fig. 122), em que manteve a estética realista ao mesmo tempo em que agregou outros materiais na produção.

Assim como a artista Claudia Lara faz uso do bordado em alguns de seus trabalhos, Luana pela primeira vez emprega a linha como um bordado sobre o papel, um processo que foi encarado pela jovem como um desafio, como ela explica durante a entrevista:

Antes do encontro com a Claudia Lara eu nunca tinha feito um trabalho artístico utilizando linha, só bordados simples. Nessa obra além da linha eu usei café como uma representação de materiais orgânicos. Quando eu comecei a trabalhar com a linha eu senti uma grande dificuldade, pois não sou acostumada a trabalhar com esse material que exige mais atenção e tempo, então eu demorei bastante para finalizar. Sou acostumada a fazer coisas mais rápidas, mais espontâneas.

A presença do café como material para a confecção da obra se apresenta como um elemento inusitado, demonstrando uma habilidade artística também no emprego e associação de materiais com propósito poético.

A escolha dos materiais foi importante na criação poética de sua obra, pois direciona um olhar crítico sobre os limites sociais impostos às mulheres por comportamentos machistas que visam amarrá-las a padrões que cerceiam a livre expressão, como ela explica:

Nessa obra eu tento representar a mulher o mais delicada possível e a linha representa uma prática associada à mulher, a costura. Da mesma forma o café remete a servidão. Apesar de triste eu tento demonstrar que ela ainda tenta manter sua personalidade através do cabelo colorido. Muita gente acha que as mulheres se importam muito com o cabelo, mas tem mulheres que se importam com outras coisas [...]. É como se as mulheres tivessem que ter um comportamento padrão, pois ainda existem muitas mulheres que vivem com se tivessem sido trancadas em uma caixa e se negam a sair de lá, como se o mundo fosse assim e tudo bem.

A técnica escolhida pela aluna-artista exigiu que ela dedicasse um tempo e um olhar não habitual ao seu processo criativo. Mesmo não estando totalmente confortável, o envolvimento com a tarefa, que é a disposição em resolver problemas através do acionamento de dispositivos como autoconfiança e perseverança, (RENZULLI, 2004) levaram-na a um desfecho que lhe trouxe satisfação e compensação com o resultado alcançado.

5.2 Experiências, sentidos e singularidades.

Revisitar o PECA com os alunos-artistas através das entrevistas e das obras produzidas por eles proporcionou uma visão mais ampla do alcance das práticas realizadas durante os encontros virtuais e após estes momentos, em espaços e tempos ressignificados pelo contexto da pandemia. Para Dewey (2010, p.112) “Ao repassar mentalmente uma experiência, depois que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo”, o que me conduziu na busca por elementos que atravessam as falas e as obras da maioria dos alunos-artistas participantes dessa investigação.

Para entender como o isolamento social refletiu positivamente ou negativamente na participação no projeto e na continuidade da prática artística os jovens foram convidados a pensar nos obstáculos enfrentados nesse período. Para alguns a maior dificuldade foi a limitação do contato social que servia como fonte de inspiração para a produção poética, como relata **Frei Hudson**:

A pandemia dificultou muito o meu trabalho, eu pensava que ia ter mais tempo, mas tudo que eu fazia com meu tempo antes era o que me dava realmente inspiração para produzir, um olhar diferente para as coisas, ou seja, eu ir para a escola todo dia, pegar ônibus, andar com meus amigos na rua, tudo isso era matéria para as minhas obras, eu me encontrei em uma situação que eu não tinha mais material para minhas obras.

Queixa semelhante a do aluno-artista **Kaic Silva** que afirma:

Durante a pandemia eu passei muito tempo em casa porque tinha que ficar para se proteger contra o vírus e nesse período eu fiquei muito parado em poucas ideias. Minha produção ficou mais lenta porque eu não tinha onde me inspirar quando perdi o contato com os lugares e com as pessoas que me inspiravam. [...] Para mim é necessário conversar porque aí eu vou trocando ideia com a pessoa e ali vai surgindo algo na minha cabeça que vai evoluindo com o tempo até eu chegar a um lugar onde posso me apoiar para fazer as minhas obras.

As falas desses jovens ressaltam o quanto o convívio com seus pares é fator primordial para o desenvolvimento de suas habilidades através da prática, que foi comprometida na ausência do contato social no início da pandemia.

Júlia Alves explica como o isolamento a afetou nas questões emocionais e conseqüentemente na vontade de se expressar através da arte:

Sempre fui uma pessoa muito sociável, gostava de ir para escola para ficar com meus amigos, conversar e dentro de casa não tinha muita interação e quanto mais ia vendo as notícias, com a pandemia só aumentando acabava desmotivando mais ainda, me dava uma coisa melancólica e menos vontade de fazer qualquer coisa.

O ambiente escolar é fonte de exploração e criatividade para os estudantes com altas habilidades, quando oferece desafios que instigam a exploração e produção. **Karoline Luz** fala sobre esse papel da SRAH/SD e sobre as dificuldades enfrentadas com a interrupção do atendimento:

Zerou minha criatividade. Dentro da sala a gente tinha um estímulo, já fazia parte do meu cotidiano. Eu tinha em mente que eu ia pra lá produzir arte e era muito estimulante para mim. Com o isolamento aí acabou, eu não tinha mais a responsabilidade de produzir e para mim foi muito difícil.

Afirmações como *“na aula presencial é mais fácil porque é muito ruim concentrar em casa por causa dos barulhos, eu tenho mais foco na escola, em casa eu me distraio mais”* feita por **Matheus Souza** e *“eu me senti muito triste e às vezes a minha criatividade não vinha. Na sala eu me sinto mais criativa, tenho mais interesse em desenhar, aqui em casa o ambiente é meio desanimador às vezes”* feita por **Nubia Vasques** durante as entrevistas são importantes para entendermos o papel da escola para o desenvolvimento integral do indivíduo. Essa discussão se torna extremamente relevante em um momento em que o direito de frequência a escola está sendo atacado por segmentos da sociedade que defendem o chamado *homeschooling*. A pauta que visa à autorização para que as famílias possam optar por uma educação ministrada exclusivamente dentro do ambiente doméstico avança no Congresso Nacional com apoio total do poder executivo contrariando o Plano Nacional de Educação (2001) e especialistas da área. A escola é lugar de formação para a diversidade, de acolhimento, de proteção, de desenvolvimento cognitivo e emocional coletivo e a perda desse direito implicaria em um aprofundamento das desigualdades, a dificuldade de identificação de situações de abuso e maus tratos, bem como a radicalização de pensamentos segregatórios.

A necessidade do ensino remoto mostrou na prática para pais, estudantes e professores a real necessidade do convívio escolar, assim como nos fez entender, de uma vez por todas, a importância e potencialidades do uso das tecnologias digitais na educação. Um não exclui o outro, pelo contrário, podem se complementar maximizando seu alcance e efetividade.

Outro obstáculo apontado por **Luana Cavalcante** foi o uso exclusivo e a limitação de acesso às ferramentas tecnológicas como fonte de contato com amigos e escola nesse período de pandemia:

Uma das maiores dificuldades foi ter que depender tanto de tecnologia e internet porque eu só tinha o celular para pesquisar e estudar. [...] A vida social se limitou a internet e isso virou um vício, uma distração que às vezes atrapalha a produção artística, gastando o tempo fazendo nada.

Essa colocação reafirma a necessidade de momentos fora do mundo virtual para que a exploração e o aprendizado se consolidem e para que o tempo seja aproveitado com criatividade e prazer e não para a mera alienação conduzida facilmente pelo *ciberespaço*. As horas perdidas nas redes sociais não tratam das pausas necessárias para o corpo e para a mente, nem fazem parte do ócio criativo que alimentam nossa inventividade. Ao contrário do uso sem orientação e propósito da Internet, as atividades pedagógicas que levam em conta as potencialidades das ferramentas digitais como forma de driblar os obstáculos impostos pela pandemia conduziram a uma nova visão e ampliação dos usos desses recursos.

Pensando nas possíveis contribuições do PECA na superação dos obstáculos para a continuidade da prática e do contato com a arte, os alunos-artistas foram convidados a pensar o projeto como um todo analisando se houberam alterações nas percepções relatadas anteriormente, durante e após a participação no projeto.

Para **Frei Hudson** as mudanças foram sentidas logo no início das atividades propostas no projeto:

Logo depois do primeiro encontro do PECA foi como se tivesse aberto janelas. Achei que ia ser uma coisa maçante, mais uma aula EAD, pelo contrário, foi muito descontraído e divertido, me dava muita liberdade e vontade de usar o tema que foi discutido no Conexão para voltar a produzir, coisa que eu não estava fazendo antes. Eu via os encontros muito mais como um momento de diversão e aprimoramento de minhas habilidades artísticas do que como uma aula. [...] Eu recebi muitas ideias e artista quando tem ideia quer botar para fora, quer produzir, quer testar. Todo encontro a gente recebia novo material mental para produzir, era meio aquela coisa sentindo uma coceira que não dá pra coçar, uma ideia na cabeça que tem que botar pra fora porque se não botar você não fica quieto, então me estimulou muito a produzir.

A criatividade e a vontade de fazer arte foram estimuladas pelo contato com as múltiplas linguagens artísticas, com a partilha de experiências e histórias dos artistas convidados e com a oportunidade de exploração de novas técnicas e materiais suscitada pelos encontros e pelas atividades propostas, como afirma

Karoline Luz: “[...] com o PECA eu tive várias ideias que me ajudaram e me estimularam muito a acessar a minha criatividade, a voltar a desenhar, porque antes eu não tinha estímulo nenhum. O projeto me ajudou a voltar a produzir mais obras”.

Para **Júlia Alves** a visão era de que:

No PECA era diferente, como a gente fazia os meets acabava que tinha uma motivação, a gente se inspirava nos artistas, a gente ouvia as histórias deles, via as obras e também tinha a interação com os outros colegas. [...] Como eu estava muito parada na pandemia a chegada do PECA me deu um pouco de gás e eu comecei a produzir mais, a desenhar mais porque eu participei de todas as conexões. Isso me ajudou muito a aprender novas técnicas, e treinar novas coisas e me motivou a experimentar mais, dando inspiração para fazer novos desenhos e experimentar coisas novas.

Kaic Silva ressalta que para além das atividades práticas sugeridas surgiu a

[...] vontade de fazer e experimentar novas técnicas e materiais, por exemplo, eu não sabia que podia usar linha para fazer uma obra, então comecei a produzir e testar novas técnicas. Eu fui aprimorando o uso da aquarela, experimentei o uso de linhas e outros materiais e foi o projeto que me ajudou muito nessa questão de exploração.

A diversidade das práticas realizadas e a importância do contato com artistas diversos que compartilharam experiências e conhecimentos foram ressaltadas por

Luana Cavalcante:

O PECA abriu uma porta para bilhões de possibilidades que eu não prestava muita atenção, me mostrou que eu podia fazer de tudo com diversos materiais, com diversas histórias, com composições diferentes. Valeu muito a pena participar, pois me abriu várias portas para conhecer artistas diferentes que talvez eu jamais conhecesse.

O reconhecimento das proposições feitas após os encontros com os artistas no Google Sala de Aula e o impacto na continuidade da prática artística foram lembrados por **Maria Clara Nogueira** quando afirma que “[...] as atividades da plataforma nos incentivou a continuar a criar. [...] A gente vê como esses projetos são muito importantes para a vida de um aluno, como fazem a diferença”.

O contato com os artistas e suas trajetórias foi apontado como fator determinante para a escolha profissional de **Frei Hudson** que relata que:

[...] no 2º ano eu já estava pensando em seguir uma carreira artística, mas estava pesando muito a questão monetária e o preconceito que tem na sociedade de que artista não ganha dinheiro, que não vai conseguir um pão, uma casa. No PECA eu percebi que não era tudo isso que me diziam, eu vi ali na minha frente artistas muito bem sucedidos que vieram de onde eu vim, vieram de Brasília, vieram de comunidades do Rio de Janeiro, de Minas Gerais. Eu me vi e me espelhei naqueles artistas que são negros, pobres, brancos, altos, magros, gordos, indígenas, foi a maior inspiração que eu tive

no meio da pandemia. Eu olhei aquilo e pensei: - Eu gosto muito, é a minha área e eu estou vendo que tem gente trabalhando com isso, então tem como viver disso. Eu tinha medo de fazer algo que me prejudicasse que eu ficasse dependente da minha mãe, mas o PECA me mostrou que vai muito, além disso, que é possível fazer arte como ganha pão também.

Assim como **Júlia Alves** que afirma ter tomado a decisão de seguir a carreira artística após a participação no projeto:

O PECA me apresentou pessoas desse meio e me fez tomar a decisão de querer seguir a carreira artística, porque eu estava na dúvida se seria possível viver da arte. Se esses artistas conseguiram, eu também consigo. Estava na dúvida com uma crise existencial antes de participar do PECA, essa experiência me fez decidir que eu quero viver da minha arte, viver do que eu amo mostrar minhas obras para as pessoas e trabalhar com isso. Esse projeto mudou a minha vida, eu recebi o apoio que eu precisava pra tomar essa decisão.

Outra aluna-artista, **Maria Clara Nogueira**, pontua que sua escolha profissional também foi definida durante a pandemia através das práticas artísticas desenvolvidas no período:

Eu ainda não tinha entrado totalmente nessa carreira artística, mas fui tentando aos poucos em processo constante de aprendizado. Durante a pandemia e com a participação no PECA consegui perceber melhor as minhas questões artísticas. Eu sempre gostei muito de artes, sempre gostei de desenhar, mas eu nunca tinha me aprofundado nisso, com esse período da pandemia, querendo ou não eu fiquei mais sozinha, consegui produzir mais, produzir melhor, consegui descobrir um talento que eu tinha, mas que eu pensava que era apenas um hobby. Agora pretendo seguir a carreira artística, eu acho que me encaixo bem nessa área.

Entre os três alunos-artistas que afirmaram terem escolhido o caminho profissional nas artes visuais após a participação no PECA, **Frei Hudson** ingressou no curso de bacharelado em Artes Visuais pela Universidade de Brasília (UnB) em 2021, **Maria Clara Nogueira** passou na prova de habilidade específica e aguarda o término do terceiro ano do Ensino Médio para tentar o ingresso no mesmo curso e **Júlia Alves** se prepara para também tentar uma vaga no programa dessa mesma universidade. Tais propósitos mostram que o projeto não foi determinante somente para o estímulo da prática artística no contexto da pandemia, como também levou a tomada de decisões que estabelecem uma relação mais próxima e duradoura com a Arte.

O despertar do interesse pela produção de uma arte engajada e crítica foi um dos elementos mais recorrentes na fala dos entrevistados quando perguntados se o

contato com as obras e os artistas influenciaram de alguma maneira suas produções e a forma como eles se viam enquanto artistas. Sem dúvida, esse é o aspecto que mais me chamou a atenção na produção dos alunos-artistas durante o PECA, a mudança significativa do olhar ao abordarem determinados temas em suas obras. A percepção dessa mudança por parte dos estudantes é nítida quando analisamos as falas e obras de **Kaic Silva**, amplamente discutidas neste capítulo.

Da mesma forma **Júlia Alves** explica como o contato com obras tão diversas a fez vislumbrar novas maneiras de usar a arte para dialogar com questões relevantes para a sociedade:

Tinham umas obras que eram muito fortes que tinham um significado, principalmente aquelas que falavam sobre assuntos mais sérios como racismo e preconceito, isso me fez refletir sobre o que eu quero transmitir com a minha obra, qual o significado da obra, o que ela vai simbolizar e não só desenhar por desenhar.

Sobre a busca dessa arte que fala sobre si e sobre o mundo **Nubia Vasques** explica a influência dos encontros na sua forma atual de ver e fazer arte quando afirma que: “[...] cada artista que conheci no projeto coloca significado nas obras e isso tem me levado a buscar fazer isso nas minhas também”. **Luana Cavalcante** também nota essa guinada nas suas produções após a participação no projeto evidenciada na fala: “Hoje já consigo encaixar o que estava pensando naquele momento, o que eu vejo e isso eu não conseguia fazer antes, pois minhas obras não tinham um significado maior”.

A ampliação e mudança de perspectivas sobre um determinado tema, durante os encontros com os artistas, foi levantada por **Karoline Luz** que passou a perceber-se de outra forma nas suas relações sociais:

As discussões sobre o racismo impactaram na minha visão social sobre o tema. Passei a ter um conhecimento mais amplo sobre o racismo estrutural, racismo dentro das instituições. Antes eu não sabia, pois racismo para mim era só pessoas que tem preconceito com a etnia, mas têm muitas coisas envolvidas nisso, em relação ao local de trabalho, onde você está inserido, qual o tipo de grupo social que você pertence. Isso me ajudou e eu passei a enxergar o racismo no meu cotidiano e me ajudou a diferenciar as pessoas que realmente queriam falar para me prejudicar, discriminar e aquelas pessoas que não tinham conhecimento, que só seguiam o fluxo das outras pessoas. Palavras que eu considerava normais eu tirei do meu cotidiano, como criado-mudo, mulata, porque depois que eu descobri o significado disso eu aboli totalmente da minha conversação com as pessoas. As obras de artistas negros como o Marlon Amaro e a Claudia Lara me trouxeram uma visão mais crítica do nosso mundo, mais ampla da sociedade.

Já **Maria Clara Nogueira** ressalta as contribuições do projeto para a construção de sua identidade não só como artista, assim como em diversos campos da vida:

De certa forma tudo que eu faço hoje não só na arte está conectado a tudo que eu presenciei nos encontros e com certeza fui influenciada pelos aprendizados e vivências do projeto. [...] Eu mudei muito minha visão sobre várias coisas e também consegui consolidar várias ideias que eu já possuía. Não é como se eu descartasse uma velha Maria Clara eu só estou atribuindo mais coisas para que seja uma versão que eu goste, para que eu possa me aceitar e viver comigo mesma, a gente sabe que está em constante mudança e eu consigo perceber isso.

A importância das experimentações práticas feitas durante o PECA e a experiência inédita de dialogar com os artistas sobre as suas obras foram apontadas como significativas pela maioria dos alunos-artistas durante as entrevistas, o que sugere se tratar de aspectos singulares da experiência geral. Ao identificar passagens pontuais que os marcaram dentro do projeto os alunos-artistas nos dão pistas de onde e quando determinados momentos deixaram marcas em seus imaginários, como relata **Karoline Luz**:

Pela primeira vez conversei com artistas e achei totalmente inovadoras coisas como costurar em uma parede, por exemplo. Foi no PECA que descobri que dá para fazer muito mais coisas nesse mundo das artes. Tentei aplicar algumas técnicas que eu vi e isso me estimulou a experimentar mais.

Para **Frei Hudson** esses encontros foram fonte constante de experimentações que geraram trabalhos dentro e fora do PECA. Ele afirma que esse contato com os artistas o levou a produzir sua primeira série de trabalhos autorais em 2020, em uma busca por uma identidade e estilo próprios. Na entrevista ele explica como alguns artistas marcaram essa jornada de aprendizados e descobertas:

No encontro com o Ricardo ele me mostrou um lado do artista que não é só a imagem pronta, mas todo um processo por trás. Você pode olhar para qualquer quadro da Márcia Falcão que você vai identificar que é dela, aquilo ali são as pinceladas da Márcia, assim como o lago, você olha e vê ele na modelagem dele. [...] No encontro com a Cláudia Lara eu fiquei impressionado com a habilidade dela de fazer coisas com linha, tecelagem, e isso me inspirou tanto que comecei a bordar. Comecei a pensar em usar técnicas de bordados em obras futuras, assim como eu comecei a pensar em usar fotografias, pinturas e em me colocar dentro das obras, como a Márcia Falcão faz. [...] Não que a gente vá usar essas técnicas nas nossas obras, não que a gente vá fazer delas nosso principal ato artístico, mas elas liberam

para gente outro horizonte de possibilidades, por exemplo, quando o lago me inspirou a fazer uma obra com mutação.

Pensar o projeto não como um todo, mas como fragmentos de memórias, sensações e desdobramentos produzidos por indivíduos diversos, com olhares e percepções múltiplas nos dá a possibilidade de leituras mais próximas do real, da verdade que não é a da a/r/tógrafa que aqui escreve, mas do outro, partícipe ativo da experiência. Para Larrosa (2021, p.110-111)

[...] o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos. [...] não é aquele que tematiza ou problematiza, e sim o que pergunta e, sobretudo o que se pergunta. [...] não é aquele obcecado pela vontade de identificar, uma vontade que sempre tem algo de policial, mas o que trata de estar ele mesmo presente na relação que estabelece com aquilo que se lhe apresenta.

Portanto, foi a capacidade de envolvimento, entrega e busca que levou tanto a produção quanto a abertura ao diálogo, por parte dos alunos-artistas, aos dados e registros que tornaram possíveis esta pesquisa na qual o olhar e a voz do outro são a fonte maior de materialidade do PECA enquanto rastros de uma “experiência singular” (DEWEY, 2010).

As palavras da **Júlia Alves**, ainda no início da nossa entrevista, revelaram o quanto o PECA agregou à sua produção artística e me deram pistas valiosas de como compreender este evento enquanto uma experiência singular para os participantes que se permitiram mergulhar no desafio: *“O PECA criou uma rede de referências para as minhas produções. Fui ousando mais, testando... Se ficar em função do medo não faz nada na vida”*. Esse combustível, chamado experiência, que impulsiona a experimentação, a produção e a criatividade levam os indivíduos a caminhos distintos e a ressignificações singulares. A imprevisibilidade de como o evento afetará a cada um dos participantes é fato, pois “[...] não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p.28). Abraçando o desconhecido podemos criar formas de nos libertar de amarras e certezas que nos impedem de acessar atalhos para o conhecimento de uma forma muito mais prazerosa e inventiva.

6. ENTRE NÓS OS LAÇOS: CONSIDERAÇÕES

Figura 123 - Troca-se talento por pão, 2022. Instalação da autora. Acrílica sobre cerâmica, linhas de crochê.



Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes “em busca de liberdade” ensinam a transgredir e a transformar.

(HOOKS, 2020, p.59, grifo do autor)

A percepção da mudança de pensamento e comportamento em mim e em muitos dos meus alunos-artistas marcaram profundamente o processo de pesquisa e escrita dessa peça a/r/tográfica. As experiências proporcionadas pelo PECA seguramente ofereceram meios que nos fizeram despertar para a importância da arte em nossas vidas, não só como consumidores e fruidores, mas principalmente enquanto produtores que enxergam a capacidade de penetração e transformação social gerada por uma arte crítica e engajada.

Saber-se artista faz parte de um processo que muitas vezes pode ser lento, cheio de dúvidas e percalços imposto por estigmas que nos fazem duvidar de nossas capacidades e vontades e que se veem amarradas a ideais construídos com a intenção de perpetuação de modelos que pretendem definir o que é arte, onde está a arte, para quem é a arte e quem é o artista. Na pretensa tentativa de ensiná-los a encontrar na arte um caminho para entender o mundo que os rodeia e assim, serem capazes de construir ferramentas para transformá-lo desatei o nó que me enlaçava ao meu próprio medo de reconhecer-me também artista. O PECA foi o gatilho para essa libertação dos sentidos e a escrita foi o caminho que me conduziu a busca poética que reverberou na plasticidade das ideias e sensações quando as palavras não eram mais suficientes para expressar meus pensamentos.

Comecei essa pesquisa com a pretensão de dar lugar de destaque aos alunos-artistas e suas obras, porém chego ao final dessa jornada com a certeza de que dividimos este espaço de forma similar, na medida em que minhas obras e as produções desses jovens se fizeram presentes em um diálogo constante nestas páginas. Para você que está lendo a análise desta jornada sob o ponto de vista de jovens artistas, através de suas obras e relatos, saiba que durante este processo a artista que aqui vos fala também ganhou voz. A constatação que esses elementos

desencadeantes e instigadores da prática artística e da potencialização de nossos olhares críticos atuaram não só sobre os estudantes, como também sobre mim reverberam em todas as produções visuais realizadas concomitantemente com este projeto a/r/tográfico e que veio compor em 2022 uma exposição coletiva denominada Tácito¹⁶, em que também atuei como curadora.

Por que inicio esta última sessão falando das implicações do PECA e dessa pesquisa na descoberta de uma identidade artística que antes eu me furtava? A resposta está na percepção de que muitas vezes havia extrema similaridade nos processos de descobertas e transformações relatados pelos alunos-artistas e os processos sentidos e assimilados por mim. Isso me levou a tentativas constantes de responder a pergunta de pesquisa não só em relação aos estudantes entrevistados, como também em relação a mim, a partir do momento em que me vi produzindo mais e mais com o propósito de

16 Informações disponíveis em <https://ucb.catolica.edu.br/portal/noticias/exposicao-coletiva-tacito/> e no Instagram @ucbbiblioteca .



estou aqui para viver em voz alta

responder a questões pessoais frutos de reverberações externas. Compreender como esta experiência afetou a forma como me vejo enquanto artista e como fui estimulada a desatar o nó que me impedia de pensar e viver a minha arte foi essencial para pensar em como esses processos se deram também com os estudantes.

Como as experiências geradas no PECA contribuíram para a potencialização do olhar crítico e para a estimulação da prática artística entre os alunos-artistas atendidos na SRAH/SD de Brazlândia no período da pandemia?

Através das obras produzidas pelos estudantes e de seus relatos sobre elas é identificável quais encontros despertaram reflexões mais profundas, em termos pessoais e sociais, tornando-se catalizadoras de ideias que corroboraram para um despertar e uma maximização de um olhar crítico sobre temas diversos. As obras de artistas como Ricardo Stuckert, Fernanda Pacca, Marlon Amaro, Jefferson Medeiros, Márcia Falcão e Denilson Baniwa suscitaram questionamentos que fizeram os participantes analisarem comportamentos, memórias e aspectos do cotidiano sob uma ótica emancipadora, decolonial e coletiva. Artistas como Charly Techio, Claudia Lara, Fernanda Pacca, Iago Gouvêa, Manu Militão, Alice Lara, Mariana Marcassa e Márcia Falcão estimularam uma postura experimental que fez com que muitos participantes assumissem riscos e posturas mais livres diante dos materiais e meios escolhidos para a produção artística despertando o interesse pela pesquisa teórica, de materiais e linguagens para suas composições poéticas.

Tanto as experimentações quanto o interesse pela abordagem de temas sociais e pessoais nas obras foram fatores importantes na estimulação da prática artística, corroborada pela expressiva quantidade e diversidade de produções ao longo do projeto. A potencialização do olhar crítico surgiu através de estratégias pedagógicas emancipadoras que posicionaram os jovens enquanto sujeitos centrais do processo de ensino aprendizagem, onde a autonomia, o lugar de fala, a produção de ideias, a liberdade de expressão, a autocrítica, a empatia, a multiplicidade de identidades são valorizadas, estimuladas e respeitadas entre todos os participantes.

Processos transformadores vivenciados no PECA, carregados de sentido e percebidos na forma de aprendizado foram relatados pela maioria dos alunos-artistas participantes desta pesquisa. Durante nossas conversas evidenciou-se a

capacidade dessa prática de aproximar jovens estudantes de múltiplas linguagens artísticas, espaços diversos, de despertar um pensar e um fazer artístico reflexivo e crítico além de desencadear a tomada de decisão quanto a escolha profissional de alguns desses educandos.

As escolhas iniciais de quais artistas entrariam no projeto, de quais temas e linguagens poderiam ser mais relevantes para a promoção de um engajamento e de reflexões que pudessem contribuir para a mudança de pensamentos e comportamentos, foram determinantes para proporcionar aos alunos-artistas experiências singulares que viessem a expandir as possibilidades de criação e de olhares, tanto pela exposição e instigação do uso de materiais diversificados, quanto pela inundação de reflexões, de imagens físicas e mentais geradas durante e após os encontros virtuais.

Alguns dos participantes nunca haviam visitado uma exposição de artes e todos os entrevistados afirmaram ser a primeira vez que tinham contato direto com os artistas por trás das obras. Esse ineditismo da experiência também foi um fator relevante que despertou o interesse dos participantes que aguardavam o próximo encontro para descobrirem histórias e curiosidades que conduziram a criação de obras tão diversas. O PECA funcionou também como um desmistificador da figura do artista e do que é a arte, retirando-os do pedestal inalcançável e reposicionando-os para que todos tivessem a possibilidade de acessá-los. Este movimento gerou entre a maior parte dos alunos-artistas um engajamento poético para fazerem de suas obras instrumentos de reflexão e debate acerca de questões que os afetam na esfera pessoal e coletiva, aspectos facilmente verificados nas produções e nas falas coletadas durante as entrevistas. A busca por tornar suas produções fontes de diálogo fez com que muitos se empenhassem em estender a pesquisa para além das propostas do PECA, ampliando ainda mais o contato com outras narrativas visuais. As oficinas ofertadas pelos artistas convidados e as propostas de práticas artísticas feitas após os encontros foram a chave para a estimulação da experimentação de novos materiais e técnicas que levaram a uma produção intensa e constante de obras ao longo do período de realização do projeto. Os processos de produção continuaram dentro e fora de casa, quando saíam para outros lugares a arte e o PECA os acompanhavam e tudo que os rodeava servia de matéria prima para a criação.

Em um período de grande evasão escolar e de baixa participação dos estudantes nas atividades ofertadas durante o ensino remoto as estratégias utilizadas no PECA se mostraram capazes de garantir a suplementação curricular, proposta no ensino de AH/SD, ampliando as possibilidades de participação, aprendizado e protagonismo dos alunos-artistas a partir da exploração de diversos meios digitais disponíveis e adaptados à realidade que o momento exigia. É possível afirmar que o projeto também serviu de grande estímulo e suporte emocional ao aproximar estudantes, professores e artistas que se encontravam em isolamento social, ao mesmo tempo em que promovia discussões sobre temas sociais sensíveis estimulando uma troca dialética rica de significados pessoais e coletivos.

As estratégias utilizadas no atendimento da SRAH/SD e o êxito alcançado na execução de projetos como o PECA nos mostram, na prática, que a educação só cumpre o seu papel libertador quando é revestida de significados que geram em todos os seus entes a certeza do pertencimento. Larrosa (2021) nos lembra de que na atualidade o ser humano é exposto diariamente a uma enorme variedade e quantidade de acontecimentos sem que verdadeiramente tenham o valor de uma experiência. Para sete dos oito estudantes participantes desta pesquisa o aprendizado durante o PECA foi significativo e prazeroso, pois esse não se deu de forma passiva, ao contrário, durante todo o processo os estudantes assumiram o protagonismo no intercâmbio e produção de conhecimento artístico.

O PECA em vários momentos nos forçou a penetrar em questões que, superficialmente vistas, pareciam alheias a nós, mas quando abordadas pelas histórias pessoais e pelas poéticas presentes nas obras dos artistas deixavam claro o quão somos atravessados por todas as implicações da ordem do coletivo. Tudo se conecta, estamos todos conectados.

Os relatos dos alunos-artistas demonstram a importância de retomarmos as memórias do PECA através das entrevistas e do exercício de revisitarmos as obras produzidas para que os elos externos de compreensão se expandam e promovam novas formas de ver-se no mundo. Esse é um processo de aproximação e elucidação de nossa construção social que se intensifica na medida em que a sala de aula se torna espaço de escuta, onde as vozes não competem entre si, ao contrário, são ouvidas e respeitadas a partir do lugar que lhe é próprio, o lugar que se ancora nas experiências individuais e coletivas.

Minha posição de pesquisadora nesta investigação me fez enxergar que as diferentes visões dos alunos-artistas sobre o projeto foram balizadores importantes para a análise do PECA, pois afirmam que este foi recebido de formas diferentes pelos participantes e que para uns essa fora uma “experiência singular” (DEWEY, 2010), mas para outros não.

Após a análise dos dados percebo que o projeto não findou no dia 21 de janeiro de 2021 com a apresentação do último convidado, ao contrário, ele se multiplica em novas obras, leituras, significados e práticas desses jovens talentosos e nos desdobramentos já colhidos no presente e nas reverberações futuras. O reconhecimento público com o Prêmio Conectando Boas Práticas onde o PECA foi premiado entre as dez melhores práticas de ensino em 2021 mostra que o projeto pode ganhar asas e multiplicar-se em novas práticas a fim de conectar artistas e suas obras a estudantes da educação básica no intuito de democratizar o acesso à arte e estimular a prática artística.

Para finalizar é sempre bom lembrar que um país que não incentiva a descoberta e potencialização de seus talentos é um país que mata suas melhores chances de desenvolvimento. Em indivíduos com altas habilidades os potenciais estão latentes, inclusive os tornam mais sensíveis a questões da ordem do coletivo, portanto é preciso aproveitá-los e estimulá-los se temos a pretensão de cultivarmos um mundo mais justo, mais responsável e mais próspero para todos os seus cidadãos. Lembrando Virgolim (2007b, p. 44) “A consciência social, que frequentemente aparece cedo no desenvolvimento destas crianças, torna-se uma oportunidade para se desenvolver nelas uma adequada estrutura de valores e de transformar valores em ações sociais”, sendo assim, sigamos pensando e trabalhando estratégias que possibilitem a emancipação intelectual e emocional desses estudantes, para que seus talentos possam contribuir para que mudanças profundas e profícuas surjam e se estabeleçam em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise se Souza. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano, FLEITH. **Criatividade:** múltiplas perspectivas. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

ARAÚJO, Fábio T. **Estudantes superdotados e talentosos:** a visão de educadores em Artes Visuais. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16520> . Acesso em: 15 jul. de 2021.

BASTOS, Ronaldo da S. **Minidicionário da língua portuguesa.** 1. Ed. Caxias do Sul: Culturama, 2016.

BERGER, John. **Modos de Ver.** Lisboa: Edições 70, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, 1994. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial.** Censo Escolar 2020. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6945769. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> . Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 254, de 2011.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior. **Senado Federal**, 2011. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2951225&disposition=inline>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf . Acesso em 04 mar. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c..

CHUCHI, Simone de O. B; PÉREZ, Susana Graciela B. **A arte e a pessoa com altas habilidades/ superdotação**. IV CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva. V Jornada da chilena brasileira de educação inclusiva, 2021.

CLARK, Gilbert; ZIMMERMAN, Enid. **Educating artistically talented students**. California: Syracuse University Press, 1984. 199p.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. Coleção Todas as Artes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Gerência de Educação Especial. **Orientação Pedagógica**. Brasília: SEEDF, 2010. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf . Acesso em: 24 fev. 2021.

FAVERI, Fanny Bianca M. de, HEINZLE, Marcia Regina S. (2019). Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019 – Publicação Contínua. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/html> . Acesso em: 11 mar. 2021.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria Del Rosario Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 321 f., il. Tese (Doutorado em Artes)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22007> . Acesso em: 01 ago. 2021.

FERREIRA, Vitor Sergio. Artes e manhas da entrevista compreensiva [Arts and tricks of comprehensive interview]. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.23, n.3, p.979-992, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/9DHbWGDTp74bgMWcPpk3KPd/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à descolonização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

HONORATO, Cayo. **A museologia pós-crítica segundo os Tate Encounters**. Canoas: Revista Universidade La Salle, 2019. [p.93-107]. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/5440> . Acesso em: 20 maio 2021.

[HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.](#)

[HOOKS, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.](#)

JOYCE, Cassandra R.; MOREIRA, Marília M.; ROCHA, Sinara S. D. **Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19**. Research, Society and Development. 2020. P. 1-29. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299> . Acesso em: 15 jul. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [on-line]. 2002, n. 19, pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 4 ago. 2021

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MAGALHÃES, Marília. G. M. S. **Programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?** 2006. 187f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5309> . Acesso em: 03 mar. 2021.

MARÍN-VADEL, Ricardo; ROLDÁN, Joaquín. **Ar/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística**. Arte, Individuo y Sociedad, v. 31, n. 4, pág. 881-895, 10 de setembro 2019.

MARLAND, S. P. Education of the gifted and talented. Report to Congress. Washington, DC: **Documento oficial, 1971**. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED056243>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MARQUES, Emanuele S., HASSELMANN, Maria H., REICHENHEIN, Michael E., MORAES, Cláudia L., DESLANDES, Suely F. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cad. Saúde Pública**, abr. 2020;34(4). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/SCYZFVKpRGpg6sxJsX6Sftx/?lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2022.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em:

http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf . Acesso em: 22 ago. 2021.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MORÁN, José . **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf . Acesso em: 10 ago. 2021.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 29 jul. 2021.

NAKANO, Tatiana de Cássia; PRIMI, Ricardo. Triagem de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: validade de critério. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 77, p. 472-495, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/6794> . Acesso em: 26 mar. 2021.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 19 fev. 2021.

NEGRINI, Tatiane. Altas Habilidades/ Superdotação: conceitos e características. In: PAVÃO, Ana Cláudia; PAVÃO, Sílvia Maria de O.; NEGRINI, Tatiane (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação**. Santa Maria: FACOS – UFSM, 2018. P. 59-91. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf#page=59> . Acesso em: 04 mar. 2021.

OLIVEIRA, Gildásio M. de; SOBRINHO, Reginaldo Célio . Um diálogo sobre regulamentação do Cadastro Nacional de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: Entrevista com a professora doutora Olzeni Leite Costa Ribeiro. **Revista Educação Especial em Debate** | v. 3 | n. 06 | p. 156-172| jul./dez.2018 Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED>. Acesso em: 03 mar. 2021.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally. M. **The schoolwide enrichment model: How to guide for educational excellence** (2ª ed.). Mansfi eld Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, vol. XXVII, nº. 52, janeiro-abril, 2004, pp. 75-131. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805205>. Acesso em: 04 mar. 2021.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 50 | p. 539-

562 set./dez.. 2014. Santa Maria. Título original “The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness”. Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 07 mar. 2021.

ROBERTO, Yanne A.; BOHNS, Neiva. # **Art:** entre o público e o artista visual. XVII Seminário de História da Arte: Anacronias do tempo. N.5. Universidade Federal de Pelotas. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/7836> . Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTOS, Dilce Melo, LEAL, Nadja Melo. A pedagogia de projetos e sua relevância como práxis pedagógica e instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino e aprendizagem. In: **Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, a.12, n. 19 (Nov. 2018) Paulo Afonso, BA: FASETE, 2018. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/19/a_pedagogia_de_projetos_e_sua_relevancia_como_praxis_pedagogica_e_instrumento_de_avaliacao_inovadora.pdf . Acesso em: 1 set. 2021.

SILVA, Samara Taiana de L. **A sobrevivência da produção cultural nacional em tempos de recessão de investimentos:** um paralelo entre as crises dos setores da educação e da cultura no Brasil atual. Salvador: XV Enecult, 2019. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112432.pdf> . Acesso em: 26 abr. 2021.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo? In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 63-70.

VIRGOLIM, Ângela M. R. (Org.). **Talento Criativo:** Expressão em Múltiplos Contextos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004652.pdf> . Acesso em: 25 fev. 2021.

ANEXOS

ENTREVISTAS

Hudson Freitas da Silva/ Frei Hudson

Data: 06/12/21

L.O.: Gostaria que você falasse sobre os principais obstáculos que você encontrou durante o isolamento social para continuar a sua produção artística.

F.H.: No início da pandemia eu não senti dificuldades, pelo contrário, esse efeito veio meio que a rebote pra mim, senti depois de um tempo. Eu gostava muito de ficar em casa, eu já era uma pessoa muito consolidada com meus próprios pensamentos, com minhas próprias ideias, então no início da pandemia é como se eu tivesse mais tempo pra produzir. Quando começou a cair os fatos, número de mortes subir, o pessoal ter que começar a fechar as lojas, deu um baque, eu meio que fiquei sem chão, sem reação.

A minha produção da época foi mais coisas de treinamento, ideias e rabiscos. A pandemia dificultou muito o meu trabalho, eu pensava que ia ter mais tempo, mas tudo que eu fazia com meu tempo antes era o que me dava realmente inspiração para produzir, um olhar diferente para as coisas, ou seja, eu ir para a escola todo dia, pegar ônibus, andar com meus amigos na rua, tudo isso era matéria para as minhas obras, eu me encontrei em uma situação que eu não tinha mais material para minhas obras. Minha principal fonte de inspiração é esse meio social e depois veio a pandemia e levou tudo isso pra longe. Eu achei que ia ter mais tempo, mas eu fui tirado de tudo aquilo que me dava vontade de desenhar e pintar.

L.O.: O PECA contribuiu de alguma forma para que você continuasse a produzir? Lembro que você foi um dos participantes que mais interagiu com os artistas durante as *lives*.

F.H.: Logo depois do primeiro encontro do PECA foi como se tivesse aberto janelas. Achei que ia ser uma coisa maçante, mais uma aula EAD, pelo contrário, foi muito descontraído e divertido. Me dava muita liberdade e vontade de usar do tema que foi discutido no Conexão para voltar a produzir, coisa que eu não tava fazendo antes.

Eu via os encontros muito mais como um momento de diversão e aprimoramento de minhas habilidades artísticas do que como uma aula.

É importante falar que eu estava no 3º ano do ensino Médio quando a pandemia acertou a gente em cheio e no 2º ano eu já estava pensando em seguir uma carreira artística, mas estava pesando muito a questão monetária e o preconceito que tem na sociedade de que artista não ganha dinheiro, que não vai conseguir um pão, uma casa. No PECA eu percebi que não era tudo isso que me diziam, eu vi ali na minha frente artistas muito bem sucedidos que vieram de onde eu vim, vieram de Brasília, vieram de comunidades do Rio de Janeiro, de Minas Gerais. Eu me vi e me espelhei naqueles artistas que são negros, pobres, brancos, altos, magros, gordos, indígenas, foi a maior inspiração que eu tive no meio da pandemia. Eu olhei aquilo e pensei: - Eu gosto muito, é a minha área e eu estou vendo que tem gente trabalhando com isso, então tem como viver disso. Eu tinha medo de fazer algo que me prejudicasse que eu ficasse dependente da minha mãe, mas o PECA me mostrou que vai muito além disso, que é possível fazer arte como ganha pão também.

Eu recebi muitas ideias e artista quando tem ideia quer botar pra fora, quer produzir, quer testar. Todo encontro a gente recebia novo material mental pra produzir, era meio aquela coisa sentindo uma coceira que não dá pra coçar, uma ideia na cabeça que tem que botar pra fora porque se não botar você não fica quieto, então me estimulou muito a produzir.

L.O.: O contato com as obras e os artistas influenciaram de alguma forma seu trabalho, sua identidade artística ou sua escolha profissional?

F.H.: No encontro com o Ricardo ele me mostrou um lado do artista que não é só a imagem pronta, mas todo um processo por trás. Você pode olhar para qualquer quadro da Márcia Falcão que você vai identificar que é dela, aquilo ali são as pinceladas da Márcia, assim como o lago, você olha e vê ele na modelagem dele. Eu pensei: - Tá na minha hora de achar isso em mim, tá na hora do artista em mim começar achar o meu sentido, o meu projeto o meu rumo. Essas conversas com os artistas que já produzem me ajudaram muito e me incentivou a produzir, tanto que em 2020 no meio da pandemia eu comecei meu primeiro projeto, uma série de pinturas que tem a minha identidade visual, com uma pegada totalmente autoral.

No encontro com a Claudia Lara eu fiquei impressionado com a habilidade dela de fazer coisas com linha, tecelagem e isso me inspirou, tanto que comecei a bordar. Comecei a pensar em usar técnicas de bordados em obras futuras, assim como eu comecei a pensar em usar fotografias, pinturas e em me colocar dentro das obras, como a Márcia Falcão faz. É como se ela explicasse como se colocar dentro da sua própria pintura e eu tomei aquilo muito pra mim, em todas as pinturas dela eu consigo vê-la e eu quero conseguir isso também, deixando as coisas menos objetivas e mais subjetivas.

Não que a gente vá usar essas técnicas nas nossas obras, não que a gente vá fazer delas nosso principal ato artístico, mas elas liberam pra gente outro horizonte de possibilidades, por exemplo, quando o Iago me inspirou a fazer uma obra com mutação. Não é que eu vou usar sempre mutação nas minhas obras, mas eu quis experimentar, eu gostei, me abriu horizontes, agora eu tenho a possibilidade usar esse tema nas minhas obras.

L.O.: Teve mais alguma coisa de novo ou inusitado que essa experiência te proporcionou.

F.H.: Antes de ser artista a gente é público. Antes de entrar nas Altas Habilidades eu frequentava os museus, as galerias de arte e pra mim aquilo ali era sempre uma forma muito mais tradicional de arte, pinturas e esculturas. No PECA a gama de técnicas e linguagens apresentadas foi tão alta, de Fernanda Pacca que usa linhas pra fazer um objeto expressivo com volume utilizando instrumentos odontológicos a Denilson Baniwa retratando o seu cotidiano e levando sua arte pra rua, extrapolando o limite do museu que eu vi que a gente não precisa só almejar uma exposição no CCBB, na galeria tal, no museu porque o espaço urbano pode virar uma galeria.

Eu nunca tinha conversado com nenhum artista, então eu aproveitei e tentei extrair o máximo de aprendizado daqueles momentos. Fiquei com essa ideia na minha cabeça: Um dia eu vou ser igual eles, um dia eu vou estar no lugar deles, com eles.

L.O.: Após o encontro com o fotógrafo Ricardo Stuckert você realizou a releitura “Inspirações Orgânicas”. Fale um pouco sobre esse encontro e a relação com a obra produzida?

F.H.: Conversando com o Ricardo e vendo os tópicos que ele trouxe pra nós com o trabalho dele em fotografia, aquela foto que ele tirou da Índia e 10 anos depois fez a mesma foto com ela mais velha, me reconectou com algo que eu tinha perdido. Como artista eu tenho uma influência muito grande dos povos indígena, eu vejo como se fosse uma parte de mim que eu perdi. Na minha família tenho a minha bisavó que é índia e eu vejo que no nosso contexto social a gente perdeu toda nossa forma cultural de expressar a nossa ancestralidade.

Eu sinto essa conexão muito forte e eu quis expressar isso no meu desenho, esse olhar para um lugar onde não se consegue interagir mais se consegue sentir e a conexão dela com a natureza. O vermelho não é só uma cor pra eles é o urucum, é o sangue dos animais que eles matam e que honram, é o sangue da tribo, do pajé, é a fruta, são as flores da mata. Eu gostei de fazer essa coisa com o vermelho porque eu fiz uma pesquisa na época sobre o urucum, a cochonilha, pra saber de onde os nossos ancestrais retiravam essa cor, quais eram as inspirações. Eles olhavam para a própria natureza.

L.O.: Após o encontro com o artista Tarcísio Veloso você produziu a releitura “Harileza”. Por que você escolheu essa obra específica do artista, o que te chamou a atenção nela? Como você relaciona a sua obra ao trabalho do artista?

F.H.: Na época do encontro eu vi essa obra do Tarcísio e a primeira coisa que pensei foi Beyonce, foi no mesmo período em que ela estava fazendo um projeto chamado “Preto é rei” que era um filme musical sobre a realeza da pretitude e das raízes africanas. É um musical que conta a história do Rei Leão protagonizado por pessoas pretas que foram roubadas da África e de toda sua cultura, nesse filme tinha uma menina desse jeito que era a namorada do Simba, era uma princesa que tinha esse penteado. Fiquei curioso porque eu achei esse penteado muito interessante, então fui pesquisar a origem dele e descobri que esse era um penteado pra significar realeza em alguns países africanos. Quando associei o significado com a obra do Tarcísio eu fiquei mais impactado ainda.

Eu escolhi esta obra especificamente porque ela fala de nobreza e realeza, você pode ver que a menina está com uma roupa exuberante, uma roupa linda e delicada, o cabelo está extremamente arrumado com anéis de prata em cada divisão do

cabelo e está usando um broche, geralmente broches e brasões eram ligados a famílias nobres. Eu vejo essa obra como um lugar de retomada da realeza do povo preto.

Nesse mesmo filme aparecem muitos tipos de penteados e diversos tipos de beleza, tem um onde a testa era mais valorizada pela tribo onde o tipo de beleza era de quanto maior a testa mais bonita era e os cabelos eram feitos em forma de cone para parecer que a testa era maior ainda. A questão da apropriação cultural aqui é levantada, quando alguém diz eu posso usar esse cabelo porque não importa é só um penteado, a gente vê que essas raízes não são só um penteado.

L.O.: De onde surgiu esse interesse em pesquisar o significado desses penteados? Existe alguma relação com alguma experiência pessoal?

F.H.: Eu sou um jovem expressivo e uma boa parte da minha vida foi negada esta expressão, só tinha o desenho pra me expressar, mas mesmo eu não podendo me expressar nas minhas roupas, nas minhas vestimentas eu vi que no cabelo eu tinha essa liberdade. Eu comecei me recusando a ir ao cabelereiro cortar, comecei deixando crescer, passei uma fase com o cabelo grande, uma fase emocional e espiritual também, depois essa fase passou e eu quis raspar. Eu venho me renovando e me expressando toda vez que eu corto ou pinto o meu cabelo, pra mim é como se fosse uma mudança de fase, uma mudança de espírito.

L.O.: Depois do encontro com a Fernanda Pacca você fez essa obra “Sem título” onde você pintou um coração sobre uma base de gesso. Qual a ideia por trás dessa criação?

F.H.: Esse coração que está sendo apertado por essas linhas é como se fosse o sofrimento que eu estava vivendo, causado pela quantidade de coisas que estavam acontecendo ao mesmo tempo. Eu estava muito confuso porque foi o momento que eu comecei a me entender como pessoa, além disso, tinha pandemia, mortes, negacionismo e a solidão, porque eu tive que me isolar da minha mãe e da minha irmã que são enfermeiras, eu perdi a interação com minha família, meus amigos e isso tornou esse momento mais difícil ainda.

Eu vejo nessa obra um desabafo do meu eu e rever ela um tempo depois me dá outras percepções desse processo e eu consigo agora fechar as ideias de uma maneira diferente, ela começa a fazer mais sentido pra mim.

L.O.: Após o encontro com a artista visual Charly Techio você produziu uma série de fotoartes intitulada “Confinado”. Como foi para você trabalhar com fotoarte?

F.H.: Eu tirava fotografia de coisas que eu gostava, mas nunca tinha produzido fotoarte, foi a partir desses encontros que comecei a fazer fotoarte apesar de já brincar com ferramentas como photoshop quando era criança. Para mim essa experiência foi como controlar um modelo vivo, como sou eu ali, então posso fazer o que eu estou sentindo no momento.

L.O.: Essa série de fotografias ficou bem forte. Existe uma crítica ou reflexão por traz dessa criação? Tem alguma relação com você ou com o momento do isolamento social?

F.H.: Nesse momento eu estava com minha sanidade mental bem abalada por causa da pandemia. Eu quis fazer alguma coisa sobre angústia, sobre intensidade, para tirar aquele negocio do peito ou colocar mais coisa no peito pra sofrer mais, por isso eu me usei, porque eu era sujeito da ação, eu era o sujeito do sentimento.

Nas mãos e braços fiz uma colagem digital com os meus olhos. Eu sempre uso muito a representação de olhos como uma referência ao que sentia na adolescência, quando tinha a sensação que sempre havia alguém me olhando, que não podia sair da linha, que era preciso tomar cuidado com tudo que fazia. Sinto que essas mãos querem me segurar, me prender, me levar pra longe.

Eu fiz uma performance para criar essa série de fotoartes. Contei com a ajuda da minha mãe que tirou as fotos enquanto eu fazia os movimentos. Eu tinha pintado meus dedos de preto como se fosse uma contaminação ou uma sujeira que estava ali e eu passava as mãos no rosto e esfregava pelo pescoço. Foram aproximadamente 40 fotos até esse resultado.

Agora na faculdade eu fui desafiado a criar uma performance e essa experiência do PECA foi uma espécie de preparação para essas novas experiências com arte corporal.

L.O.: O artista Iago Gouvêa propôs que pensássemos a nossa relação com os animais e nos expressássemos através da arte. Como você chegou à obra “Mutagênico Animal” e o que essa imagem representa pra você?

F.H.: Em termos de técnica tive que usar as luzes do meu banheiro que é bem branca, pois eu queria chegar a um efeito artificial na imagem. A primeira parte foi tirar as fotos, são três fotos de partes diferentes do meu corpo, os braços são pernas com mãos digitalmente no final. Eu quis fazer essa coisa de transformar e experimentar como o próprio artista faz.

O Iago faz um trabalho com ratos, onde estes são objetos de teste, então eu pensei: E se fossemos nós? E se fossem humanos sendo testados com experimentos de transferências de membros? O que seríamos? Eu quis fazer esse monstro, que tem química, que tem outros braços biológicos, doenças, que foram testados remédios, que não enxergam e que tem essa forma grotesca.

L.O.: Teve algum artista ou encontro que você se identificou mais? Se sim, por quê?

F.H.: Quem eu mais me identifiquei foi a Marcia Falcão, fiz uma relação da história de vida dela com a vida da minha mãe, uma mãe solteira com duas crianças. O estilo dela também me impressionou, suas pinturas com acrílica e imagens mais subjetivas e simbólicas.

O PECA deu um rumo pra gente durante o isolamento e derrubou as minhas desculpas pra não produzir.

L.O.: Gostaria que você falasse sobre os principais obstáculos que você encontrou durante o isolamento social para continuar a sua produção artística.

J.A.: Eu fiquei muito tempo em casa todo dia a mesma coisa, uma rotina repetitiva que me levou a procrastinar meus estudos e minha produção. Antes da pandemia eu estudava muito, eu lia, era super organizada, desenhava o tempo todo e quando chegou à pandemia me desmotivei um pouco. Sempre fui uma pessoa muito sociável, gostava de ir pra escola pra ficar com meus amigos, conversar e dentro de casa não tinha muita interação e quanto mais ia vendo as notícias, com a pandemia só aumentando acabava desmotivando mais ainda, me dava uma coisa melancólica e menos vontade de fazer qualquer coisa.

Sou super social e tive meus contatos interrompidos. No início eu pensava que ia aproveitar o tempo pra produzir, ler, mas foi só da boca pra fora porque na prática acabou que nem fiz muito.

L.O.: Mas você foi a aluna-artista que mais produziu durante os encontros do PECA recebeu até um presente pela participação ativa durante as aulas remotas. Você acha que o PECA contribuiu de alguma forma para que você continuasse a produzir?

J.A.: No PECA era diferente, como a gente fazia os *meets* acabava que tinha uma motivação, a gente se inspirava nos artistas, a gente ouvia as histórias deles, via as obras e também tinha a interação com os outros colegas.

Todos os tipos de obras eram muito diferentes entre si, cada um dos artistas usava materiais diferentes, técnicas diferentes, conceitos, o significado das obras eram muito distintos, pra mim foi muito interessante ver tudo isso.

Como eu estava muito parada na pandemia a chegada do PECA me deu um pouco de gás e eu comecei a produzir mais, a desenhar mais porque eu participei de todas as conexões. Isso me ajudou muito a aprender novas técnicas, e treinar novas coisas e me motivou a experimentar mais, dando inspiração para fazer novos desenhos e experimentar coisas novas. Por exemplo, o contato com a artista Alice Lara me mostrou como usar coisas que a gente joga fora como caixa de pasta de dente para poder produzir arte. Aqui em casa agora tenho uma pasta só com

materiais que iam ser descartados para usar como suporte para desenhos. Fiquei mais produtiva porque fiquei com vontade de desenhar mais pra testar novas coisas, aprender novas coisas e experimentar mesmo.

L.O.: De alguma maneira você acha que o contato com as obras e os artistas influenciaram seu trabalho e/ou identidade artística?

J.A.: De certa forma o contato com os artistas me influenciou sim porque as obras tinham muito significado. Muitos artistas você olha e consegue sentir o que eles queriam passar através daquela arte, isso mexe com você em relação a sentimentos, em relação a tudo, você olha e sente porque é uma forma de expressão. Tinham umas obras que eram muito fortes que tinham um significado, principalmente aquelas que falavam sobre assuntos mais sérios como racismo e preconceito, isso me fez refletir sobre o que eu quero transmitir com a minha obra, qual o significado da obra, o que ela vai simbolizar e não só desenhar por desenhar. Depois de ver o que os artistas faziam comecei a pensar em transmitir algo com minhas obras, ter uma expressão ali, um significado, um simbolismos, um sentimento dentro, algo que eu quisesse transmitir e pensar.

Os artistas querem te fazer refletir sobre um assunto, eles querem passar uma mensagem, isso é muito legal e eu quero fazer assim com minhas obras também. Não tem como fazer isso com todas, às vezes a gente só quer testar algumas coisas.

L.O.: Fale sobre o que de novo ou inusitado essa experiência te proporcionou.

J.A.: Essa experiência me trouxe muitas coisas novas. Eu nunca tinha conversado com nenhum artista e nunca havia ido a uma exposição de arte. Ouvir tantos artistas com experiências de vida diferente, cada um deles com suas histórias foi uma grande motivação pra mim. Quando a gente fala que quer ser artista as pessoas a nossa volta não nos motivam porque a arte é muito pouco valorizada no Brasil. As pessoas nem consideram artes uma profissão. Quando a gente vai vender uma obra as pessoas dizem que está caro, que é fácil, que é só fazer. Como se fosse só fazer, então por que que não é qualquer um que faz?

O PECA me apresentou pessoas desse meio e me fez tomar a decisão de querer seguir a carreira artística, porque eu estava na dúvida se seria possível viver da arte.

Se esses artistas conseguiram eu também consigo. Estava na dúvida com uma crise existencial antes de participar do PECA, essa experiência me fez decidir que eu quero viver da minha arte, viver do que eu amo, mostrar minhas obras para as pessoas e trabalhar com isso. Esse projeto mudou a minha vida, eu recebi o apoio que eu precisava pra tomar essa decisão. Eu não tinha motivação externa, eu não tinha apoio. Estar em um meio onde tem muitos artistas, onde as pessoas estão falando que você consegue e todos tem o mesmo objetivo que o seu acaba te motivando e você se inspira nelas. Agora eu estou decidida.

L.O. Agora vamos falar sobre as suas obras. Após o encontro com o fotógrafo Ricardo Stuckert você realizou a releitura “Descoberta”. Não pude deixar de notar a expressão do personagem na obra. Pra você isso tem algum significado ou relação com o encontro com o artista?

J.A: Eu sempre gostei de trabalhar com expressão, me inspiro em artistas que conseguem transmitir emoções e mensagens através das expressões, acho uma coisa muito legal e dá pra brincar bastante com as expressões.

Essa expressão é como se ela estivesse descobrindo coisas novas, meio confusa, olhando ao redor. Como essa obra foi a primeira do PECA eu também estava descobrindo novas coisas, talvez essa obra possa ter uma relação comigo naquele momento.

Hoje eu faria esta obra diferente, porque eu não acho que trabalhei tão bem nela. Talvez essa obra me retrate muito naquele momento.

O rio aqui é como o mundo, amplo, grande onde a gente pode descobrir coisas novas a cada passo, um oceano de possibilidades. Não tem como a gente saber tudo, a gente aprende com o tempo, descobre coisas novas a cada dia, a cada manhã a gente tem experiências novas. O rio aqui é um lugar onde eu não havia estado antes, onde eu estava me inserindo conhecendo, meio confusa, olhando um novo mundo onde eu não tinha estado antes. Esse contato com os artistas era pra mim surreal, não sabia que poderia ser possível. Nunca imaginei conversando com um artista de verdade.

Teve um momento na pandemia que eu pensei em ser fotógrafa e quando eu vi que o primeiro convidado do PECA era um grande fotógrafo parecia que o mundo estava me ouvindo. Um fotógrafo e um artista vê o mundo de forma muito distinta, a

fotografia pode captar isso de forma mais instantânea. Ainda penso em fazer fotografia porque as obras do Ricardo me inspiraram a ver o mundo através de um ângulo diferente.

L.O.: Você tem um estilo bem cartunesco e apesar das diferenças de estilo você consegue traçar relações entre a obra do artista Tarcísio Veloso e a sua obra “Viagem pela imaginação”. Fale sobre essa releitura produzida após este encontro e como você relaciona ambas as obras?

J.A.: Eu acho essa obra do Tarcísio cheia de expressão. Eu fiz uma releitura onde substituí o menino por um animal, peguei os elementos da obra original e fui transformando e mudando a função. A imagem pode criar uma narrativa, o que eu gosto muito. A maioria dos meus desenhos são associados à criação de histórias por trás dos personagens, eu consigo construir uma história pensando o que aconteceu até chegar aquele momento.

L.O.: E nesse trabalho, você ficou mais satisfeita com o resultado?

J.A.: Eu gostei muito porque é muito colorido. Antes eu tinha medo de pintar, meus desenhos eram só no grafite, mas eu gosto de cores. No PECA tive a oportunidade de utilizar materiais novos que eu não nunca tinha usado. Nessa obra, por exemplo, eu estava treinando o uso da aquarela o que me ajudou a gostar de colorir.

Não tinha espaço para não experimentar no PECA, não tinha como ficar na minha zona de conforto e com isso eu descobri coisas novas pra empregar nas minhas obras. Eu gosto de sentir os materiais. Hoje em dia se vê muita arte digital, eu gosto mais de sentir o papel, o lápis, o pincel.

O PECA criou uma rede de referências para as minhas produções. Fui ousando mais, testando... Se ficar em função do medo não faz nada na vida.

L.O.: Depois do encontro com o artista Manu Militão você produziu um retrato que você intitulou “Alice Duda”. Quem é essa personagem e como você estabeleceu associações com as obras do artista?

J.A.: Essa é a minha irmã Alice. Eu queria fazer uma pessoa real porque nas obras ele transformava pessoas reais em arte. Ele trabalha muito com cores o que eu amo, ele não tinha medo de misturar as cores, não ficava preso ao “certo”. Pra mim não existe certo e errado, bonito ou feio. Ele eterniza as pessoas nos quadros.

Eu quis pegar meu estilo cartoon, brincando com as cores para fazer o retrato. Hoje eu não faria de lápis, usaria um material que pudesse misturar mais as cores, como aquarela ou tinta, mas eu ainda estava muito insegura pra pintar com tinta aqui. Eu sou uma pessoa muito controladora, principalmente nos meus desenhos, eu gosto de tudo no seu devido lugar, gosto de manter o controle e não gosto de soltar tudo ali, acho que por isso que gosto tanto do lápis porque eu posso manter a precisão e eu também sempre coloco contorno nos meus desenhos.

A aquarela e a tinta me forçam a abrir mão do controle total do resultado. A tinta você não consegue manter ela presa atrás da linha. Na aquarela a tinta é uma coisa mais solta, mais fluída, mais livre, por isso que no início eu não consegui trabalhar bem com aquarela. O que eu acho lindo é essa fluidez, você não sabe onde ela começa, onde termina, por onde o artista começou, é como se a tinta estivesse brincando.

Quero explorar mais esses materiais e tentar abrir mão desse controle, o PECA me ajudou muito nesse sentido. Quero poder fazer obras com materiais diferentes, eu quero conseguir fazer uma obra mais fluida, com mais maestria, ou algo mais abstrato.

Eu nunca faria uma obra como essa, pergunta pra minha eu do passado. Agora eu já me soltei um pouco e perdi um pouco o medo. Desenhos são experiências, obras são experiências, então tem que testar. É igual comida, se não experimentou como você sabe que não gosta? Se gostar continue a experimentar, se não, tudo bem, nada é perdido fica a experiência. É legal testar coisas novas.

L.O.: Você produziu a fotografia “Fim do ciclo” após o encontro com a artista visual Charly Techio. Você já havia trabalhado com foto arte?

J.A.: Eu nunca tinha trabalhado com fotografia, mas sempre vi a fotografia como arte. O universo da arte é muito amplo.

L.O.: Para mim enquanto espectadora essa imagem é forte. Existe uma crítica ou reflexão por traz dessa criação?

J.A.: Eram três fotografias, eu tinha uma ideia do que eu queria fazer nas três, mas não deu certo, não ficou como eu queria.

Eu fiz essa fotografia em uma viagem ao Maranhão. Eu precisava de modelos, mas ninguém quis me ajudar, o que me irmã faria se estivesse lá. O local era perfeito, mas tive que usar o meu próprio corpo. Precisei deitar no chão que tinha passado por uma queimada, foi difícil conseguir uma posição para tirar a foto.

Eu queria que tivesse uma relação com plantas, meu corpo em ambientes naturais diferentes representando um ciclo. A primeira representando o nascimento da vida, a segunda o crescimento, a terceira significando a morte, o fim da vida representado pelas queimadas.

Como a imagem é mais monocromática a bota deu um contraste e fez parte da construção da imagem.

Eu fiquei triste porque eu não consegui concretizar a ideia de ciclo nas três fotografias.

L.O.: Interessante como você descreve a imagem e como se difere da forma que eu li no primeiro contato, para mim a foto fala sobre a luta pela terra, sobre violência no campo. É bom ouvir o artista também e ver onde chega a nossa leitura da obra.

J.A.: Como é legal, a gente pensa uma coisa, mas quando você entrega a obra cada um pode ver uma coisa diferente.

L.O.: O artista Iago Gouvêa propôs que pensássemos a nossa relação com os animais e nos expressássemos através da arte. Como você chegou a obra “Algodão”?

J.A.: Ele falou sobre representar um animal que era importante para nós e eu sempre tive uma ligação muito forte com animais porque eu gosto de todos os tipos e animais, sempre vi beleza em todos os tipos de animais. A violência contra os animais sempre foi um tema muito forte pra mim porque eles são livres de maldade, são puros, ao contrário dos humanos que tem uma maldade dentro de si. Os animais se conectam entre eles e conosco e nos doam amor.

Eu fiz essa obra quando voltei da viagem ao Maranhão. Eu sempre tive um sonho de abraçar uma vaca, eu via no pasto e me dava aquela vontade de tocar em uma vaca e no Maranhão foi o primeiro contato próximo que tive com uma na fazenda do meu

avô, porém as vacas não deixavam eu me aproximar e os bezerros tinham medo de mim.

Esse é o Algodão, um bezerro que eu tive que ir me aproximando aos poucos e ele se apegou a mim, ele me deixava fazer carinho nele e nós nos conectamos, todos os dias a gente tirava foto, ele deitava no meu colo e deixava eu abraçar.

Eu usei pontilhismo por influencia de um artista do Tic Tok, que eu passei a seguir na pandemia. Eu nunca tinha feito uma obra completa em pontilhismo mais resolvi me desafiar. A iniciativa foi minha de fazer em pontilhismo e realismo o que eu não trabalho bem, mas eu amei o resultado. O PECA me impulsionou a sair totalmente da minha zona de conforto.

Como fiquei na dúvida de qual fotografia usar para retratar o Algodão resolvi trabalhar com três ângulos diferentes e no final percebi que formavam um coração entre eles, sem a intenção cheguei nesse resultado.

L.O.: As expressões são um ponto que não tem como não notar no seu trabalho. Como você relaciona o encontro com Marlon Amaro, a fotografia que ele escolheu para a reeleitura e a sua obra “Jovem inocência” que você fez em resposta a tudo isso?

J.A.: Eu não gostei do resultado final dessa obra quando acrescentei o fundo, mas gostei das personagens. Eu esqueci de colocar os cílios o que me incomoda também.

Eu quis discutir o racismo, mas não sei se consegui transmitir o que eu queria. Eu queria discutir as questões de desigualdade social relacionadas às questões raciais. O olhar que a menina branca direciona para a menina negra é de desprezo, preconceito, como se ela fosse inferior. Uma já vê o mundo dividido em classes e em raças e a outra é como se fosse uma criança ingênua, não vê ainda a maldade das pessoas, talvez com o tempo essa menina negra perceba que o mundo não é tão bom quanto ela pensava que fosse, mas aqui eu retrato ela como uma criança que tinha apenas uma visão, sem preconceito, sem maldade.

L.O.: Na obra “Brincadeira de criança” vejo que você foi influenciada pela história que o artista Jefferson Medeiros contou sobre sua vivência no

subúrbio do Rio de Janeiro. Fale um pouco sobre esse encontro e sobre a sua obra.

J.A.: Eu fiquei pensando muito sobre o que o artista falou, foi um encontro bem intenso, sobre assuntos muito sérios a partir de experiências reais. Todo mundo está ciente da violência que acontece só que é diferente quando alguém passou por aquilo, como é o caso dele. Apesar de ter consciência não vou saber como é essa sensação na minha pele porque eu nunca passei por isso, eu moro em uma cidade... eu não vivo na pobreza, sou de uma família de classe média. Pensar como alguém que tem medo de uma bala perdida, de morrer a qualquer momento em um tiroteio tendo que lidar com isso diariamente, pra gente é surreal enquanto que para eles é natural porque é o que eles passam desde a infância e isso me fez refletir bastante.

A história que ele contou sobre as crianças procurando as balas na rua para brincar como se fosse banal, mesmo sendo uma coisa que simboliza extrema violência me espantou. Outra coisa é quando ele fala sobre as brincadeiras. Normalmente os garotos brincam muito de arminhas e hoje as lojas vendem muitas *nerfs* que são armas de brinquedos, nas lojas tem variedades de armas de tipos diferentes e também podemos ver isso refletido nos jogos com armas, tiros, violência e hoje as crianças estão muito familiarizadas com isso principalmente os garotos, tanto que eles sabem a diferença das armas, o nome, o calibre, eles falam de uma maneira tão natural como se arma fosse um brinquedo, como se fosse um objeto de brincadeira, mas é usado pra violência, até porque esse é o objetivo da arma. Virou uma coisa muito natural é meio que uma ostentação para algumas crianças.

Antes do contato com o artista eu nunca tinha parado para pensar na romantização das armas e brincadeiras que envolvem representações da violência.

Eu representei essas histórias, as crianças brincando com armas de uma forma ingênua, pois faz parte do seu cotidiano e uma mão segurando uma bala. (risos) Eu tenho muito orgulho dessa mão porque sou péssima desenhando mão e essa mão não ficou ruim. A bala representa uma bala perdida suja de sangue que simboliza a morte, a violência, as pessoas que já morreram e no fundo as crianças brincando com naturalidade criando esse contraste.

L.O.: Após o encontro com a artista Mariana Marcassa foi proposto que você representasse as sensações vivenciadas durante a meditação guiada pela

artista. Como você chegou à obra Paraíso sensorial? Como foi essa experiência para você?

J.A.: Eu achei a experiência de meditação muito interessante, o som aguçou os nossos sentidos, não só a audição. A arte já trabalha muito com os nossos sentidos, a gente pode olhar para a mesma obra e cada pessoa ver uma coisa diferente. Ninguém representa, sente ou enxerga da mesma maneira, então a experiência foi única para cada um, pois as memórias olfativas, auditivas, táteis nos levam a criar coisas diferentes.

A sensação de escutar aquela mistura de sons foi muito boa, porque não dava pra saber exatamente o que eram, a mente trabalhava naquilo a partir da imaginação. A criatividade surgia do sentir, para depois passar o que se imaginou e sentiu para o papel.

O áudio me deu uma sensação de calma, tranquilidade, paz, me senti ligada a natureza. Era como se eu estivesse no meio de uma floresta escutando o som do ambiente, das árvores, da água, dos animais. Tentei representar os sons que me pareceram bambus quando bate o vento.

Tentei representar um mundo, fora da vida real. Quando eu escutei o áudio eu me senti tele transportada, como se estivesse em uma realidade alternativa onde eu havia sido levada para longe da Terra, dentro da minha própria mente. Representei pedaços de um planeta flutuante, como se ele não fosse redondo, como se ele tivesse explodido e cada um dos pedaços se conectasse mesmo estando flutuando pelo espaço. Eu fui sentindo e fazendo. Acho que eu consegui retratar bastante o que eu senti.

L.O.: No encontro com o artista Denilson Baniwa foi ressaltado o papel da arte enquanto ferramenta de luta e informação. Ao final foi pedido que produzisse um lambe-lambe com mensagem direta e tivesse uma relevância social e pessoal pra você. Fale sobre a sua obra “Amor impagável” e a importância da arte como forma de dialogar com questões relevantes para a sociedade.

J.A.: A gente pode transmitir ideias o tempo todo através de várias coisas diferentes, como a música e todos os tipos de arte por exemplo. Assuntos sérios podem ser tratados de várias formas diferentes na arte. Tem milhões de possibilidades para falar sobre diversos assuntos.

Para fazer essa obra me inspirei no lambe-lambe do artista que tinha uma mensagem sobre a floresta amazônica e colocava animais fazendo um trocadilho sobre a preservação da natureza. E como eu sou muito ligada às questões da natureza e dos animais eu quis fazer algo que envolvesse o direito dos animais. Eu pensei bastante sobre o que eu ia fazer e não me veio outra coisa além dessa questão da adoção de animais. A venda de animais de raça muitas vezes envolve um processo de violência onde a fêmea é forçada a cruzar para parir mais e mais filhotes para gerar lucro enquanto muitos animais estão vivendo situações de abandono e maus tratos. Desde pequena eu tenho um sonho de criar uma ONG para resgatar animais de rua e dar um lar pra eles. Mesmo que eu não crie uma ong eu quero ajudar uma que já existe de diversas formas com doações, ajudando no resgate e cuidados.

Amor você dá de graça, o amor não se compra. Se você quer um animal para dar amor não há diferença se é um cachorrinho vira-lata ou um comprado se é o mesmo tipo de amor.

Falta conscientização, ainda tem muita coisa pra mudar, as pessoas precisam pensar antes de comprar um cachorro.

L.O: Essa situação está cada vez mais crítica com o agravamento das questões econômicas da população. Só nesse período de isolamento social eu resgatei 13 cachorros abandonados, a última foi uma cachorrinha que pariu 10 filhotes em um buraco perto da sua escola. Doei os filhotes, castrei, tratei e resolvi ficar com ela, agora ela é a Nina.

J.A: Eu conheço ela, professora. Ela ficava indo na minha escola assistir as aulas com a gente, estava com a barriga enorme e tinha um machucado nas costas. Não sabia que ela tinha parido os cachorrinhos. Que bom que ela está com você, professora!

Eu não resgato porque moro com meus pais e eles não deixam.

L.O.: Teve algum artista ou encontro que você se identificou mais? Se sim, por quê?

J.A.: Cada um dos artistas me tocou de uma forma diferente, todos acrescentaram muito a minha experiência e a minha vida. Alguns eu me identificava mais pelo tipo

de materiais que usavam nas obras, mas de qualquer forma todos me motivaram a experimentar.

O Dante me impressionou com o livro que ele ilustrou porque ele misturou três tipos de arte diferentes, criação de bonecos, ilustração e fotografia tudo misturado no livro. A arte é muito versátil, você consegue trabalhar com mais de uma coisa ao mesmo tempo, você consegue misturar essas coisas em uma só e criar uma obra com vários tipos de arte diferente.

Kaic Otávio Silva de Sousa

Data: 03/12/21

L.O.: Gostaria que você falasse sobre os principais obstáculos que você encontrou durante o isolamento social para continuar a sua produção artística.

K.S.: Durante a pandemia eu passei muito tempo em casa porque tinha que ficar para se proteger contra o vírus e nesse período eu fiquei muito parado em poucas ideias. Minha produção ficou mais lenta porque eu não tinha onde me inspirar quando perdi o contato com os lugares e com as pessoas que me inspiravam. Eu não tinha mais as pessoas que me apoiavam a criar as minhas obras, as duas únicas pessoas que eu tinha contato eram o meu pai e minha mãe. Pra mim é necessário conversar porque ai eu vou trocando ideia com a pessoa e ali vai surgindo algo na minha cabeça que vai evoluindo com o tempo até eu chegar a um lugar onde posso me apoiar para fazer as minhas obras.

L.O.: O PECA contribuiu de alguma forma para que você continuasse a produzir?

K.S.: Sim, porque eu tinha contato com artistas que eu nem sabia que existiam e ver os artistas e suas obras, conversar com os colegas restabeleceu meu contato com as pessoas. Por mais que a gente não tivesse o contato que a gente tinha antes as conversas com os colegas durante e depois dos encontros me ajudaram a voltar a produzir.

Além das atividades propostas eu tinha vontade de fazer e experimentar novas técnicas e materiais, por exemplo, eu não sabia que podia usar linha para fazer uma obra, então comecei a produzir e testar novas técnicas. Eu fui aprimorando o uso da aquarela, experimentei o uso de linhas e outros materiais e foi o projeto me ajudou muito nessa questão de exploração.

L.O.: O contato com as obras e os artistas influenciaram seu trabalho e/ou identidade artística de alguma maneira?

K.S.: Antes as minhas obras eram mais lúdicas, eram coisas que vinham de uma realidade que não é a que a gente vive e com a troca que tive com alguns desses artistas, que traziam a realidade deles através das obras, eu comecei a trazer a minha realidade e a realidade das pessoas e das coisas ao seu redor. Quanto mais eu trocava ideia com essas pessoas mais eu via o que elas viviam e eu conseguia contribuir, trazer isso pra dentro das minhas obras. Isso me ajudou a enxergar a realidade de outro modo para conseguir trazer para dentro das minhas obras eu pensava em como mudar aquilo fora das obras.

Durante o projeto eu comecei a trazer para as minhas obras a minha realidade, comecei olhar tanto pra questão estética quanto pra ideia que eu quis levar. Se for uma coisa ruim como eu posso mudar aquilo na minha realidade e tentar ajudar as pessoas que vivem aquilo a mudar também? Eu comecei a ter um olhar mais crítico tanto das minhas obras quanto da sociedade e como aquilo me afetava. O projeto me ajudou a ter esse olhar mais crítico pra dentro das minhas obras e pra dentro da minha realidade.

L.O.: Além desse novo olhar essa experiência te proporcionou algo mais de novo ou inusitado?

K.S.: Essa questão do olhar crítico a partir das minhas obras foi inusitado pra mim, eu descobri que eu tinha esse olhar e que eu precisava melhorar ele.

Eu nunca havia tido contato com artistas, nunca tinha experimentado linguagens como a fotografia, esculturas, produção de bonecos e foi a partir dos encontros que comecei a testar mais.

L.O.: Após o encontro com o fotógrafo Ricardo Stuckert você realizou uma releitura que intitulou “Margens”. Fale um pouco sobre essa obra e como ela se relaciona com a fotografia de referência do Ricardo.

K.S.: No meu caso eu trouxe uma personagem negra mais para o canto, na margem. Eu quis trazer uma visão histórica, pois com o fim da escravidão o negro foi marginalizado. A personagem pra mim faz um movimento de sair da margem se deslocando para o centro pra mostrar que a gente está conquistando o nosso lugar onde deveríamos estar desde sempre, o centro é o lugar onde todos deveriam estar desde o início. A escravidão nunca deveria ter acontecido. No começo usar aquarela foi difícil porque eu não tinha o costume de pintar os desenhos e nunca tinha usado esse material. Foi uma experiência nova, eu tive dificuldades.

No começo usar aquarela foi difícil porque eu não tinha o costume de pintar os desenhos e nunca tinha usado esse material, por ser uma experiência nova tive dificuldades. Fiz essa obra quatro vezes pra chegar mais próximo do que eu queria porque quando eu estou começando algo eu vou insistindo até chegar ao que eu queria inicialmente.

Eu sigo uma artista chamada Renata Celi que trabalha com aquarela, por causa dela comecei a ter a curiosidade e a partir do momento que chegou o kit com materiais comecei a testar pra ver no que ia dar e aí não parei mais.

L.O.: Você produziu fotoartes a partir de uma espécie de performance após o encontro com a artista visual Charly Techio. Você já havia trabalhado com estas linguagens das artes visuais? Como foi para você o processo de criação dessa série intitulada “Resistência”?

K.S.: Eu nunca tinha trabalhado a fotografia como arte. Eu fiquei encantado como a Charly trazia o corpo para as fotografias dela e como eram feitas as imagens. Pedi ajuda da minha mãe para tirar as fotos, demorou muito.

Essa obra se relaciona com o tempo que eu demorei para aceitar o meu corpo e como aquilo foi se quebrando aos poucos, como se eu estivesse desbloqueado aquele receio que eu tinha com o meu corpo. Eu estava muito preso às questões estéticas que a sociedade trazia e depois eu estava me libertando, estava saindo desse casulo de medo.

A crítica em cima da minha obra surge a partir da minha experiência enquanto pessoa gorda. Eu quis mostrar a liberdade que eu tive a partir do momento que ignorei o que as pessoas falavam. Serve para as pessoas que passaram ou passam pelo que eu passei para que questionem esses padrões de beleza.

Para mim esse processo de aceitação foi um processo lento, porque eu era muito preso e eu não tinha amadurecido, com o tempo fui percebendo que eu não precisava me encaixar nesses padrões. Muitas vezes foi dolorido porque eu ouvia muitas críticas das pessoas falando que eu deveria comer menos, que eu deveria emagrecer. A partir do momento que eu percebi que eu não precisava seguir os padrões que as pessoas colocavam em cima de mim é que eu comecei a me aceitar, a aceitar o meu corpo e aceitar o jeito que eu sou agora eu sou o meu próprio padrão.

L.O.: Trabalhamos juntos há algum tempo e não posso deixar de notar que esses posicionamentos são recentes. A pandemia exerceu algum papel nessa mudança de postura e pensamento?

K.S.: Tem relação com a pandemia também, porque foi nesse momento que eu quebrei de vez esse casulo. A pandemia trouxe muitas coisas ruins, mas me ajudou no meu amadurecimento, foi aí que comecei a pensar por mim, onde eu queria me encaixar e se eu queria me encaixar e não ir pela cabeça dos outros.

O medo de morrer pelo vírus foi maior, mas eu também vi que pessoas estavam morrendo porque não se aceitavam e porque a sociedade não as aceitava. Eu comecei a me perguntar: Por que você tem que ficar preso nesse casulo? Por que você não procura saber por você mesmo o que é o certo? Foi um período onde eu comecei a pensar onde eu queria chegar e quis mostrar isso para as pessoas porque eu não me acho feio eu me acho maravilhoso.

L.O.: Assim como o artista Marlon Amaro questões raciais estão muito presentes no seu trabalho “Cores da Felicidade”. Como você relaciona o encontro com ele a sua obra em resposta a proposta do artista?

K.S.: Eu lembro que quando eu olhei a imagem eu pensei logo de cara: Por que eu não posso trazer duas meninas negras para a imagem? Essa foi a base para a criação dessa obra.

Depois tentei trazer algum contexto histórico para essa obra, pois na época dessa fotografia não havia muita representatividade, então eu trouxe as bonecas negras e o fundo cinza com os respingos coloridos para representar como se naquele momento em que elas tiveram contato com as bonecas que lembravam elas, que as representavam as cores voltassem para vida, é a cor representando a felicidade. Eu pesquisei sobre as questões das estampas das vestimentas, passei um tempo procurando uma estampa e com essa pesquisa eu comecei a ver e trazer esses padrões até construir minha própria estampa.

L.O.: No encontro com o artista Denilson Baniwa foi ressaltado o papel da arte enquanto ferramenta de luta e informação. Ao final foi pedido que produzisse um lambe-lambe com mensagem direta e tivesse uma relevância social e pessoal pra você. Fale sobre a sua obra “Liberdade” e a importância da arte como forma de dialogar com questões relevantes para a sociedade.

K.S.: Eu lembro que na época estavam em alta os protestos e *hashtags* relacionados à morte do George Floyd nos EUA, então eu comecei a ver que essas questões aqui no Brasil eram muito pouco faladas. Nas imagens de protesto aparecem sempre correntes, então eu quis trazer a flor para ser mais leve, algo que não remetesse a uma época de tanta dor e sofrimento e sim, simbolizar essa luta coletiva que tem que ser de todos. Essa é uma luta que todos têm que enfrentar juntos. A mão erguida traz a lembrança que não podemos parar, que não podemos deixar o medo nos dominar para que continuemos lutando e avançando. Com o tempo muitos foram abrindo os olhos para essa realidade.

L.O.: Por que você acha que as questões raciais são pouco debatidas no Brasil?

K.S.: Acho que pelo fato do racismo estar enraizado na nossa cultura as pessoas tratam como algo banal. O Brasil deixou de ser um país escravista há pouco tempo e os termos usados de maneira pejorativa passaram a ser chamados de “brincadeiras”, a cultura afro-brasileira se tornou algo banal, onde as pessoas se acham no direito de julgar como querem e falar o que querem.

As pessoas tratam o racismo como algo pequeno, insignificante e sem fundamento, trazendo e repetindo até hoje as atitudes e falas racistas que tem origem no Brasil escravista.

L.O.: Você já tinha essa visão histórica do tema antes do PECA?

K.S.: Não, a minha visão a respeito das questões históricas que envolvem o racismo era algo muito raso antes do projeto. Depois do projeto eu comecei a ter um ponto de vista mais claro e amplo a respeito das questões raciais.

L.O.: Teve algum artista ou encontro que você se identificou mais? Se sim, por quê?

K.S.: O encontro com a Charly Techio me trouxe a questão de explorar o desconhecido que depois me levaram a produzir novos trabalhos com foto arte e assim como o Denilson, penso em usar a arte como forma de despertar o olhar crítico sobre questões importantes para que as pessoas se identifiquem e tentem mudar sua realidade.

Karoline Luz da Conceição

Data: 29/11/21

L.O.: Gostaria que você falasse sobre os principais obstáculos que você encontrou durante o isolamento social para continuar a sua produção artística.

K.L.: Zerou minha criatividade. Dentro da sala a gente tinha um estímulo, já fazia parte do meu cotidiano. Eu tinha em mente que eu ia pra lá produzir arte e era muito estimulante pra mim. Com o isolamento aí acabou, eu não tinha mais a responsabilidade de produzir e para mim foi muito difícil. Quando eu fiquei em casa zerou a minha criatividade, eu não consegui produzir como eu fazia antes, além disso, entraram outros problemas como as aulas da escola, foi difícil com as matérias da escola que estavam acumuladas para eu continuar a produzir.

L.O: Mesmo diante desses obstáculos você conseguiu fazer várias obras. O PECA contribuiu de alguma forma para que você continuasse a produzir?

K.L: Com o PECA eu tive várias ideias que me ajudaram e me estimularam muito a acessar a minha criatividade, a voltar a desenhar, porque antes eu não tinha estímulo nenhum. O projeto me ajudou a voltar a produzir mais obras. Eu fiz até uma tela (fora do PECA), uma crítica à situação onde as mães precisam sair pra trabalhar deixando seus filhos em casa e se arriscando no meio da pandemia. Minha mãe, por exemplo, que é gari, precisou estar na rua o tempo todo limpando. Ela se arrisca no meio da pandemia para trazer o sustento enquanto eu fico em casa. Na obra a mãe fica na frente protegendo o filho do vírus. A ideia da tela surgiu durante os encontros do Peca e a partir da observação das coisas que eu via no jornais, reportagens dos desafios que as pessoas estavam passando para trazer o sustento para casa, pessoas passando fome.

L.O.: O contato com as obras e os artistas influenciou seu trabalho e/ou identidade artística?

K.L.: As discussões sobre o racismo impactaram na minha visão social sobre o tema. Passei a ter um conhecimento mais amplo sobre o racismo estrutural, racismo dentro das instituições. Antes eu não sabia, pois racismo pra mim era só pessoas que tem preconceito com a etnia, mas têm muitas coisas envolvidas nisso, em relação ao local de trabalho, onde você está inserido, qual o tipo de grupo social que você pertence.

L.O.: Você acha que sua visão sobre o racismo foi ampliada?

K.L.: Isso me ajudou e eu passei a enxergar o racismo no meu cotidiano e me ajudou a diferenciar as pessoas que realmente queriam falar para me prejudicar, discriminar e aquelas pessoas que não tinham conhecimento, que só seguiam o fluxo das outras pessoas.

Palavras que eu considerava normais eu tirei do meu cotidiano, como criado-mudo, mulata, porque depois que eu descobri o significado disso eu aboli totalmente da minha conversação com as pessoas.

As obras de artistas negros como o Marlon Amaro e a Claudia Lara me trouxeram uma visão mais crítica do nosso mundo, mais ampla da sociedade.

L.O.: Além dessa nova visão sobre as questões raciais teve mais alguma coisa que você considerasse nova ou inusitada nessa experiência com o PECA?

K.L.: Passei a ter acesso a muitas informações, algumas que eu não tinha conhecimento nenhum, sobre diversos assuntos, como as etnias indígenas que eu não tinha conhecimento, as experiências sensoriais.

Pela primeira vez conversei com artistas e achei totalmente inovadoras coisas como costurar em uma parede, por exemplo. Foi no PECA que descobri que dá pra fazer muito mais coisas nesse mundo das artes. Tentei aplicar algumas técnicas que eu vi e isso me estimulou a experimentar mais.

L.O.: Fale sobre a releitura “Subnautico” produzida após o encontro com o fotógrafo Ricardo Stuckert. De que forma ela se relaciona a experiência desse encontro?

K.L.: Eu lembrei de um desenho que o Bruno (ex-aluno) fez na sala de aula de um menino tirando um monte de petróleo da água, então quando eu vi essa imagem do índio eu tentei associar com esse equipamento de proteção de mergulho antigo para fazer uma reflexão sobre a poluição dos rios, das águas e da responsabilidade dos seres humanos nesse processo de destruição.

Infelizmente as águas estão sendo muito poluídas por negligência do homem, ao invés de investir mais em proteção vemos o contrário. Nas águas poluídas os peixes que antes passariam por ali para se reproduzir não vão passar mais, vão tudo morrer. Se nós comermos um peixe que foi contaminado pela poluição isso vai para o nosso organismo pela negligenciação da segurança do meio ambiente.

L.O.: Após o encontro com o artista Manu Militão foi sugerido que vocês fizessem um retrato. Quem é a personagem de “Meu mundo colorido” e porque você a escolheu?

K.L.: Essa sou eu em um autorretrato. O artista utiliza muitas cores no fundo, nas roupas, no rosto e eu tentei empregar as cores misturando materiais, como marca texto na composição para trazer alegria.

Eu tenho feito autorretrato para praticar e aperfeiçoar algumas técnicas. Eu gosto de fazer essa representação não por mim, mas como uma representação negra. Eu utilizo a minha imagem para fazer uma representação de uma mulher negra. É

importante a representatividade para mostrar a beleza da raça negra. Todas as cores tem sua beleza.

L.O.: Fale sobre a experiência sensorial no encontro com a artista Mariana Marcassa e como você chegou à obra Canário do sonho.

K.L.: Eu pretendo refazer esse desenho, porque eu achei meio borrado.

Tentei demonstrar todos os sons que eu ouvi no áudio, mas não foi possível colocar tudo, queria ter colocado mais representação dos sons que percebi.

Eu me senti muito bem durante a meditação, no meio da experiência eu desenhava e tudo que eu ouvia eu tentava reproduzir. Tinham alguns instrumentos e eu pensava: - O que é isso? Eu tentava fazer no papel, mas saía estranho, diferente do que imaginava porque meu cérebro estava tentando reproduzir os sons através de desenhos.

L.O.: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o projeto ou sobre suas obras?

K.L.: Eu adorei os encontros, professora. Se eu pudesse eu agradeceria os artistas que dispuseram do seu tempo pra demonstrar que no meio desse mundo capitalista que a gente vive que é possível conquistar os nossos sonhos através da persistência. Gostaria de agradecer pessoalmente, pois eles me ajudaram muito nessa pandemia, eu fiquei triste, sem estímulo pra viver e eles me estimularam a produzir.

Foi importante eles mostrarem como eles superaram obstáculos como a Fernanda Pacca que era odontóloga e foi viver da arte.

L.O.: Gostaria que você falasse sobre os principais obstáculos que você encontrou durante o isolamento social para continuar a sua produção artística.

L.C.: Eu encontrei muitos obstáculos principalmente porque eu comecei tarde a treinar meus desenhos. Quando começou a quarentena eu não sabia muito a direção do que eu ia fazer, às vezes eu não sabia o que estudar, mas eu tive que me virar. Uma das maiores dificuldades foi ter que depender tanto de tecnologia e internet porque eu só tinha o celular para pesquisar e estudar.

Na pandemia meu contato ficou limitado aos meus familiares, no início eu achava que ia ter tempo pra produzir, mas não foi bem assim, eu fiquei sem tempo pra mim. A gente não foi acostumada a viver em isolamento e isso é muito esquisito.

Quando comecei a tentar trabalhar mais com a arte fui percebendo que quando eu começava a me soltar mais com o pincel, com o lápis eu começava a entrar em outro mundo. Como a gente ficava muito distante dos amigos eu fiquei meio frustrada, porque não me acostumo a ficar sozinha e isso abala o psicológico da pessoa, a gente fica meio triste e entra em um estado de se perguntar como que tudo isso pode acontecer. A pandemia mostrou que a gente sempre deveria se antecipar pra um tipo de coisa dessa e que é preciso se acostumar e aprender coisas novas.

A vida social se limitou a internet e isso virou um vício, uma distração que às vezes atrapalha a produção artística, gastando o tempo fazendo nada.

Como eu tinha acabado de entrar no atendimento quando a sala fechou esse projeto me incentivou a melhorar, a pesquisar e a fazer cursos.

L.O.: Você foi uma das alunas-artista que mais produziu durante os encontros do PECA. O projeto contribuiu de alguma forma para que você continuasse a produzir?

L.C.: O PECA abriu uma porta para bilhões de possibilidades que eu não prestava muita atenção, me mostrou que eu podia fazer de tudo com diversos materiais, com diversas histórias, com composições diferentes. Valeu muito a pena participar, pois me abriu várias portas para conhecer artistas diferentes que talvez eu jamais conhecesse.

O projeto me deixou muito animada e mais esforçada para produzir, me deu vontade de fazer obras que fizessem as pessoas pensar sobre o que está acontecendo ao seu redor.

L.O.: O contato com as obras e os artistas influenciaram seu trabalho e/ou identidade artística?

L.C.: Agora eu olho meus trabalhos e vejo que consigo retratar o momento, o que está acontecendo ao meu redor. O projeto abriu minha cabeça para conseguir expressar sentimentos e ideias através da minha arte. Hoje já consigo encaixar o que estava pensando naquele momento, o que eu vejo e isso eu não conseguia fazer antes, pois minhas obras não tinham um significado maior.

L.O.: Fale sobre o que de novo ou inusitado essa experiência te proporcionou.

L.C.: Ouvir as histórias de cada artista e o percurso da evolução deles através da arte foi muito novo pra mim, foi uma das coisas que mais me fez pensar e refletir como é possível ver na obra a história do artista, o que ele pensou e a origem das suas ideias. Antes do projeto nunca havia conversado com artistas renomados.

L.O: Na sua releitura “Problema social”, produzida após o encontro com o artista Tarcísio Veloso, você selecionou um pequeno recorte da obra do artista para fazer a sua obra. Por que você escolheu essa imagem e qual simbolismo ela carrega para você?

L.C.: Quando eu olhei essa parte da obra do artista a primeira coisa que passou pela minha cabeça foi como o nosso planeta é injusto e como as pessoas não conseguem se unir a menos que aconteça um conflito. Diferente de nós as abelhas se ajudam, trabalham coletivamente, cuidam uma das outras, elas me lembram de união e amizade, por isso escolhi representar essa parte da obra.

Existem poucas pessoas no mundo com a capacidade de se colocar no lugar do outro, então eu quis refletir sobre o fato das pessoas às vezes não se importarem com as coisas que estão acontecendo a sua volta, como quando veem um policial agredindo alguém injustamente ou uma pessoa negra sofrendo preconceito e ninguém faz nada, as pessoas passam reto e ninguém diz nada.

Eu gosto de usar aquarela porque eu me sinto bem, é uma técnica muito relaxante que me deixa calma. É algo tão suave quando a gente faz camadas por camada até chegar a um resultado maravilhoso, do início ao fim é uma coisa boa, nunca é a mesma coisa.

L.O.: Você produziu a fotoarte “Plenitude” após o encontro com a artista visual Charly Techio. Você já havia trabalhado com fotoarte?

L.C.: Eu já tinha trabalhado com fotografia para vender produtos, pra marketing, mas com finalidade artística foi a primeira vez.

L.O.: Como foi o processo de inserir o corpo nessa criação? Que impressões você tira dessa experiência?

L.C.: Essa foto eu tirei em uma viagem pra uma cidade de Minas Gerais quando eu estava brincando com minha irmã em uma piscina. Eu utilizei uma câmera GoPro pra fazer essa foto e a distorção foi produzida naturalmente, não tem tratamento algum na imagem para que ela chegasse a esse resultado. Essa foto me lembra de um momento feliz vivido com a minha irmã.

São duas pessoas na foto, onde parece ombros e braços são na verdade as minhas pernas, o rosto e a mão são da minha irmã, eu estou sentada nos ombros dela. Eu fiz várias fotos pra chegar a esse resultado porque com esse tipo de câmera não dá pra ver o que está sendo fotografado, você vai meio que na sorte pra ver o que acontece.

L.O.: O artista Iago Gouvêa propôs que pensássemos a nossa relação com os animais para nos expressar através da arte. Como você chegou a obra “Fantasia”?

L.C.: Eu liguei meus hamsters à produção deste desenho para criar uma história do tipo apólogo, pensando em um tipo de narrativa visual. Apólogo é um gênero textual onde seres inanimados são dotados de características humanas, como por exemplo, em um texto que li e que conta a história de uma caneta e um papel, onde o papel ficava triste porque a caneta havia feito uma escrita nele, mas que automaticamente ele se tornara um documento valioso e que só depois ele foi entender que por algo ter sido escrito nele ele se tornara importante.

Eu pensei em criar um mundo diferente, mágico. Nessa obra meu gato representa o fazendeiro e os meus hamsters representam crianças, são como momentos de uma brincadeira em que um adulto coloca as crianças em um carrinho de mão para brincar de corrida. Eu retirei o conflito entre os personagens, gato e rato, com representações de momentos alegres que acontecem com famílias.

L.O.: Como você relaciona o encontro com Marlon Amaro, com a fotografia que ele escolheu para a releitura, os temas abordados e a sua obra “Julgamento”, realizada após o encontro?

L.C.: A primeira coisa que vejo na imagem que o Marlon mandou pra gente é o padrão social das meninas bem vestidas brincando com bonecas caras, dá pra entender que é uma família com condições, que tem uma vida boa e que podem comprar tudo que as filhas querem.

Já na minha obra eu quis representar o contrário, a personagem retratada é uma adolescente negra que foi abusada e que passa pelo julgamento da sociedade, representado pelos olhos na imagem. Ela carrega uma criança nas costas e está grávida de outra. Uma coisa que acontece muito na sociedade são as pessoas acharem que ela tem culpa por estar nessa situação e julgarem sem conhecer as dificuldades, as dores e a realidade dessa menina. O sofrimento das mulheres acontece também devido o julgamento das pessoas que não buscam saber pelo que a outra está passando quando na verdade deveriam acolhê-la.

L.O.: Após o encontro com a artista Cláudia Lara você realizou a obra “Meu mundo maravilha” utilizando costura na imagem. Foi a primeira vez que você fez esse tipo de trabalho?

L.C.: Antes do encontro com a Claudia Lara eu nunca tinha feito um trabalho artístico utilizando linha, só bordados simples. Nesta obra além da linha eu usei café como uma representação de materiais orgânicos. Quando eu comecei a trabalhar com a linha eu senti uma grande dificuldade, pois não sou acostumada a trabalhar com esse material que exige mais atenção e tempo, então eu demorei bastante para finalizar. Sou acostumada a fazer coisas mais rápidas, mais espontâneas. Eu mesma não gosto de usar lápis de cor porque me frustra e me prende muito.

L.O.: Como você relaciona a sua obra ao encontro e a obra da artista?

L.C.: As obras da artista me levam a pensar em como vivemos em um mundo machista e racista e que às vezes a gente não percebe, por exemplo, em filmes e quadrinhos a mulher muitas vezes é representada como um ser frágil que tem que cuidar da casa e do marido, que deve ter classe. A sociedade determina como você deve se portar, como se vestir, o que você pode ou não falar, como quando alguém te dá uma cantada e nos ensinam que a gente deve olhar pra frente e continuar andando. A fala da artista me fez pensar e observar certas questões como o fato de homens serem criados por mulheres e mesmo assim continuarem a ser esse tipo de homem, machista.

Grande parte das mulheres se priva de coisas que elas gostam de fazer por causa de opiniões que não cabem mais. Quando eu faço meus desenhos eu penso nisso que independente da cor da mulher elas acabam abrindo mão de suas vontades em detrimento da vontade do homem.

Eu gosto de desenhar mulheres, primeiro porque me sinto mais confortável desenhando mulher, pra mim é mais fácil representar.

Nessa obra eu tento representar a mulher mais delicada possível e a linha representa uma prática associada à mulher, a costura. Da mesma forma o café remete a servidão. Apesar de triste eu tento demonstrar que ela ainda tenta manter sua personalidade através do cabelo colorido. Muita gente acha que as mulheres se importam muito com o cabelo, mas tem mulheres que se importam com outras coisas; claro que tem mulheres com uma ligação forte com o cabelo, mas não são todas. É como se as mulheres tivessem que ter um comportamento padrão, pois ainda existem muitas mulheres que vivem com se tivessem sido trancadas em uma caixa e se negam a sair de lá, como se o mundo fosse assim e tudo bem.

L.O.: No encontro com o artista Denilson Baniwa foi ressaltado o papel da arte enquanto ferramenta de luta e informação. Ao final foi pedido que você produzisse um lambe-lambe contendo uma mensagem direta que tivesse uma relevância social e pessoal. Fale sobre essa obra e a importância da arte como forma de dialogar com questões relevantes para a sociedade.

L.C.: Nessa arte eu quis colocar algumas críticas marcadas pelas palavras inseridas na imagem, ressaltar o fato de que toda essa beleza representada no desenho está ameaçada.

Os povos indígenas e suas terras estão sendo frequentemente ameaçados e conseqüentemente a natureza e toda a vida na Terra. Há uma falta de interesse do governo e da sociedade de encarar esse assunto. O Ricardo Stuckert também falou muito sobre os índios isolados e a ignorância de quem acha que esta maneira de viver é uma forma de atraso. A falta de informação faz com que as pessoas se achem no direito de ocupar esses lugares porque não compreendem a necessidade de preservação desses povos e do meio ambiente.

Eu quis mostrar que as pessoas estão trocando uma grande riqueza por ganância, as pessoas querem pegar o que não é delas ou matar porque tem medo ou desconhecem a importância.

L.O.: **Você disse que muitas coisas estão acontecendo com os povos indígenas e com a natureza por falta de informação das pessoas. Você acha que o fato de termos começado e encerrado o projeto com obras que tratam dessas questões fez com que você tivesse outro tipo de visão sobre o assunto?**

L.C.: Eu realmente consegui conectar as ideias que os dois artistas trouxeram e comecei a pensar mais sobre o assunto, sobre as origens e as causas dessa indiferença com relação a natureza e os índios. Acho que o que eu fiz foi entrelaçar as ideias e fatos apresentados pelos dois convidados aos conceitos que já tinha sobre o assunto.

L.O.: **Teve algum artista ou encontro que você se identificou mais? Se sim, por quê?**

L.C.: Eu me apaixonei por quase todas as obras, mas me identifiquei muito com a Márcia Falcão pela forma como ela trabalha e se expressa e como a obra dela transmite mensagens importantes principalmente sobre a mulher.

L.O.: Gostaria que você falasse sobre os principais obstáculos que você encontrou durante o isolamento social para continuar a sua produção artística.

M.C.N.: Em relação ao trabalho realizado na sala o acesso a alguns materiais era mais escasso estando em casa, às vezes não tinha alguns materiais que eu queria trabalhar e a interação com os colegas e professora me fez falta.

A arte me ajudou bastante na questão emocional e psicológica para lidar com o momento da pandemia, não foi fácil pra ninguém e não foi fácil para mim. Eu ainda não tinha entrado totalmente nessa carreira artística, mas fui tentando aos poucos em um processo constante de aprendizado. Durante a pandemia e com a participação no PECA consegui perceber melhor as minhas questões artísticas. Eu sempre gostei muito de artes, sempre gostei de desenhar, mas eu nunca tinha me aprofundado nisso, com esse período da pandemia, querendo ou não eu fiquei mais sozinha, consegui produzir mais, produzir melhor, consegui descobrir um talento que eu tinha, mas que eu pensava que era apenas um hobby. Agora pretendo seguir a carreira artística, eu acho que me encaixo bem nessa área.

Na pandemia eu passei a ter um tempo para mim mesma, eu tinha espaço para realizar coisas que eu não sabia que podia fazer.

Quando a gente gosta da arte ela já está dentro da gente, metaforicamente ela já está lá, quando a gente liberta isso, quando a gente vê que tem a capacidade de exprimir é algo totalmente diferente, a gente se transforma. Não foi fácil, mas eu consegui aprender muito durante o período da pandemia.

L.O.: O projeto Conexão Artística contribuiu de alguma forma para que você continuasse a produzir?

M.C.N.: Nossa! Contribuiu bastante. Nos encontros com os artistas eu aprendi muito com suas histórias de vida e as atividades da plataforma nos incentivou a continuar a criar. As falas dos artistas contribuíram e me incentivaram a produzir. A gente vê como esses projetos são muito importantes para a vida de um aluno, como fazem a diferença.

Eu me dediquei mais ao estudo de técnicas, a experimentação e também a pesquisa em temas críticos, culturais e históricos. Eu percebi que os temas que eles

abordavam se encaixavam na vida de muitos alunos e na minha principalmente e isso despertou mais meu interesse pela pesquisa, para buscar minha ancestralidade e encontrar minha essência.

L.O.: O contato com as obras e os artistas influenciou seu trabalho e/ou identidade artística?

M.C.N.: De certa forma tudo que eu faço hoje não só na arte está conectado a tudo que eu presenciei nos encontros e com certeza fui influenciada pelos aprendizados e vivências do projeto.

A Arte é maior parte do que eu faço, do que eu gosto e do que me identifico e eu associo a outras curiosidades que me levam a pesquisar.

Eu mudei muito minha visão sobre várias coisas e também consegui consolidar várias ideias que eu já possuía. Não é como se eu descartasse uma velha Maria Clara eu só estou atribuindo mais coisas para que seja uma versão que eu goste, para que eu possa me aceitar e viver comigo mesma, a gente sabe que está em constante mudança e eu consigo perceber isso.

L.O.: Fale sobre o que de novo ou inusitado essa experiência te proporcionou.

M.C.N.: Para mim foi positivo a interação com os outros colegas, mesmo que virtualmente, pois sou introvertida.

A conversa com os artistas a princípio me deixou meio intimidada, porque era algo totalmente novo pra mim, mas através de diálogos bem abertos eles conseguiram que todos os alunos ficassem confortáveis. Eu consegui acompanhar e falar também com muitos artistas, eu consegui ter essa interação.

Muitas coisas que foram ditas me instigaram a aprofundar na pesquisa sobre cada artista e suas obras.

L.O.: Fale sobre a releitura produzida após o encontro com o fotógrafo Ricardo Stuckert. De que forma ela se relaciona a experiência desse encontro?

M.C.N.: É difícil falar sobre nós mesmos, falar sobre o outro é mais fácil.

De um esboço eu resolvi aplicar outras técnicas, colorindo as flores e os olhos. Foi nesse trabalho que eu comecei a colocar plantas e flores nas minhas obras. Tudo que eu gosto muito envolve planta, envolve natureza, agora eu sempre tento colocar algo natural nas imagens. Assim como o artista traz a natureza e os indígenas para

a obra eu busquei trazer a natureza para a minha obra também mostrando a conexão do homem com a natureza e essa convivência.

L.O.: Fale sobre a releitura produzida após o encontro com artista Tarcísio Veloso. Por que você focou em um detalhe da obra original para fazer a sua obra

M.C.N.: Um dos encontros que eu mais gostei foi com o Tarcísio Veloso, ver o jeito que ele falava de cada obra dele foi muito interessante.

Eu tentei desenhar de um modo parecido, mas não representando uma criança como ele fez e sim como um pré-adolescente, um jovem para trazer uma cronologia envelhecendo o personagem. Talvez ainda faça uma série, com a pintura dele como criança, esse jovem, talvez um adulto e um idoso. Fiquei imaginando como seriam os personagens do Tarcísio mais velhos.

Uma vez eu vi um post que falava que cada rosto traz uma história e é verdade, todo rosto a gente percebe que tem uma história por trás. Por que talvez você tenha um tipo de ruga, uma cicatriz, seus dentes são de um jeito? Por que você tem muita olheira? Essas coisas me interessam.

L.O.: Fale sobre a experiência do encontro com a artista Fernanda Pacca e como você chegou ao resultado da obra “Fonte”.

M.C.N.: Nessa obra eu tentei trazer o uso de várias técnicas, como o desenho associado com as linhas. Novamente eu trago as plantas juntando ao formato do útero que pra mim é algo bem significativo.

As obras da Fernanda são muito pessoais e trazem elementos feministas com temas críticos relacionados ao papel da mulher e também sobre os tipos de violência sofridas por nós mulheres. Percebi que ela traz isso até no jeito que ela vai moldando suas obras, foi isso também que eu tentei trazer representando o útero, que pra mim simboliza a vida. O útero me parece até um coração, está cheio, rodeado de cores fortes e as plantas ficam de modo mais simples na obra. As plantas e o útero aqui estão associados àquilo que traz a vida, como elementos importantes para dar continuidade à vida.

Minha produção tem uma relação muito forte com as questões feministas, o que ainda é um tabu na sociedade. O próprio papel de uma adolescente falar sobre as questões do universo feminino é forte e importante. A Fernanda teve várias falas de

cunho feminista e traz isso para a arte como outras artistas mulheres que tentam quebrar os padrões dialogando com essas questões, fazendo pensar o quanto a mulher ainda precisa lutar para conseguir seu lugar na sociedade.

L.O.: Percebi que esses elementos botânicos aparecem com frequência nas suas obras, existe uma razão especial para isso?

M.C.N.: Como eu gosto muito dessa proximidade com a natureza acabei partindo para a pesquisa de algumas plantas, principalmente flores, e isso me deu a vontade de criar minhas próprias espécies, a partir do que eu via, depois comecei a inserir essas plantas inventadas dentro das minhas criações.

L.O.: Após o encontro com o artista Manu Militão foi sugerido que vocês fizessem um retrato. Quem é a personagem da sua obra “A virtude de um amor” e porque você a escolheu?

M.C.N.: Nessa pintura eu quis usar cores mais fortes e colocar plantas que representam esse meu interesse pela natureza. Eu usei tons mais fortes em relação a própria personalidade da minha mãe que aqui foi retratada. Percebi que o Manu Militão colocava cores muito fortes e se expressava através das cores. Assim como o artista eu resolvi retratar minha mãe com tons de vermelho que combinam muito com ela, pois representa o seu temperamento, o sentimento que tenho por ela, a sua intensidade e o calor da minha mãe.

L.O.: Então sua obras se relaciona a forma como o artista usa as cores nas obras?

M.C.N.: Sim, a obra do Manu me inspirou no uso das cores de uma forma mais ligada as sensações. Eu gosto do estilo que ele pinta.

L.O.: Sobre os materiais que você empregou na obra “Artefato de lembranças”, como eles se relacionam a você e a artista Cláudia Lara?

M.C.N.: Eu escolhi cada material pensando em uma história que eu poderia contar. A caixa traz memórias de infância onde foi agregado um rosário, que era utilizado pelos meus avós, tecidos que eu tinha desde criança, alguns lápis antigos e outros materiais e objetos.

Desde pequena eu vivo na casa dos meus avós paternos e a convivência com eles sempre foi muito próxima, praticamente vivia com eles e hoje eu moro na casa dos meus avós, então pra mim é totalmente normal essa proximidade porque boa parte da minha infância foi aqui. Nessa obra tudo que eu coloquei na caixa pertence a este local.

Essa assemblagem foi uma construção narrativa das minhas memórias de infância, da importância de viver experiências enquanto criança e como elas vão formando a gente para a vida, para o mundo.

L.O.: Você já havia trabalhado com este tipo de linguagem nas artes?

M.C.N.: Foi a primeira vez que eu fiz uma assemblagem e depois dessa experiência percebi que gostei muito. Essa questão do toque dos tecidos, de adicionar elementos táteis me influenciou a criar um livro de artista e outros trabalhos que dialogaram com as questões feministas.

L.O.: Sobre os temas abordados no encontro com Jefferson Medeiros como eles te influenciaram para na criação da obra “Digo que lutei pelas dores”?

M.C.N.: Quando ele começou a falar sobre a violência me veio à lembrança de momentos históricos e um dos principais períodos que eu lembrei foi à ditadura militar. Eu vi e li muitas coisas sobre a ditadura militar e sempre tive depoimentos do meu avô sobre a violência e a opressão nesse período. Historicamente a ditadura militar acabou, mas ainda hoje temos rastros e pegadas desse período, no nosso tipo de governo, na nossa política, no modo como o país é e eu quis trazer essa questão para a obra.

No momento em que eu estava esboçando este personagem eu coloquei uma flor murcha, caída, quase morta, é como se os dois estivessem morrendo aos poucos não em questões físicas, mas em questão social, como se cada vez mais eles estivessem definhando. Peguei como referência também a música do Geraldo Vandré, “Pra não dizer que não falei das flores” que retrata muito a ditadura. Também me inspirei em cantores como Caetano Veloso e Chico Buarque que representam essa luta contra a ditadura através de suas músicas, da arte. O personagem é um jovem negro, que viveu a repressão e as torturas desta época. Essa foi a minha primeira obra vendida e eu me senti muito conectada com ela.

L.O.: Teve algum artista ou obra que mexeu mais com você?

M.C.N.: Três artistas me chamaram mais atenção: Marlon Amaro, Jefferson Medeiros e a Márcia Falcão. Tudo que eles falaram sobre questões de luta de classe, raça, lutas sociais envolvendo a arte e a política me despertou o interesse pelo uso da arte como ferramenta de luta.

Matheus Souza da Silva

Data: 02/12/21

L.O.: Gostaria que falasse se você encontrou algum tipo de obstáculo durante o isolamento social para continuar a sua produção artística.

M.S.: Na aula presencial é mais fácil porque é muito ruim concentrar em casa por causa dos barulhos, eu tenho mais foco na escola, em casa eu me distraio mais. Antes de começar as aulas *on-line* eu estava desmotivado, mas quando voltou às aulas à distância voltei a desenhar com mais vontade, não por obrigação, mas porque eu queria. Hoje eu sinto mais gosto de desenhar, antes eu desenhava só por desenhar.

L.O.: O PECA contribuiu de alguma forma para que você continuasse a produzir?

M.S.: Eu participei de todos os encontros com os artistas, alguns eu gostei mais por causa do estilo que é mais parecido com o meu, dependida da chamada, porque os que menos me interessavam não dava vontade de ver, mas eu via porque era pra ver, mas mesmo esses eu achei informativo.

L.O.: Apesar de não ser obrigatória a participação você se sentiu pressionado a participar dos encontros?

M.S.: Pressionado não, mas como fazia parte das Altas Habilidades achei que precisava participar.

L.O.: O contato com as obras e os artistas influenciaram a sua forma de produzir ou pensar a arte?

M.S.: Eu acho que não, porque eu comecei a ter mais vontade de desenhar antes do PECA, o projeto foi como um complemento da vontade que eu já tinha.

L.O.: Essa experiência te proporcionou algo de novo ou inusitado? Se sim, fale a respeito.

M.S.: Eu achei interessante foi aquele encontro de escutar e meditar, aonde vai aparecendo umas coisas na mente. Achei legal porque precisava só ficar parado escutando e depois já imaginava um monte de coisas.

Também nunca tinha conversado com nenhum artista, a não ser um primo meu que não é desses tipos famosos, isso foi uma coisa nova pra mim. Tinha pouco contato com esse tipo de obra, às vezes eu tinha contato nas aulas de artes, através de livros e no Youtube.

L.O.: Gostaria que você falasse sobre a sua obra “Inseticida” produzida após o encontro com o artista Tarcísio Veloso. Você quis passar algum tipo de mensagem ou crítica com essa obra?

M.S.: Aí tem um problema, eu não sou bom de crítica. Eu só lembrei que ele falou sobre abelhas, que elas são importantes, que estão morrendo e sendo reduzidas no planeta, então pensei que abelha é um inseto, por isso me lembrei da barata e como ele falou sobre abelhas estarem morrendo eu pensei em exterminador. Não sei por que, acho que foi porque eu quis. Não sou bom nesse negócio de crítica.

L.O.: Baratas? Acredita que eu não tinha percebido que eram baratas?

M.S.: Sim, dá pra ver pelo formato do corpo.

L.O.: Dá mesmo, foi uma distração minha.

L.O.: Tanto na releitura da obra do Tarcísio quanto na releitura da fotografia proposta pelo Marlon Amaro a minha impressão é de que você estava atento a questões sociais abordadas pelos artistas em suas obras. Essa pode ter sido somente a minha leitura, não há problema da gente divergir nessas ideias,

então fique a vontade de falar o seu ponto de vista sobre a experiência e sobre suas criações. Fale sobre a sua obra “Irmãs” e como ela se relaciona ao encontro com o artista ou a sua vivência.

M.S.: Essa obra tem mais a ver com a minha vida. Esse desenho é baseado em um anterior que fiz a minha mãe e a minha tia só que elas estavam sentadas. Quando eu vi essas meninas brancas eu lembrei na minha mãe que é negra, mais ou menos, acho que é mais morena, então pensei: E se eu colocar elas no lugar dessas meninas o que aconteceria?

Eu acho que poderia ter feito melhor, eu estava gostando da ideia enquanto fazia. Fui colocando a realidade da minha mãe, o lugar onde ela vivia que era uma casa onde não tinha totalmente o reboco, usei também o urso no lugar das bonecas porque é mais comum.

L.O.: **Você usou somente grafite nas obras Inseticida e Irmãs. Tem alguma intenção por traz disso?**

M.S.: Ai que decepcionante! Eu não tenho intenções é porque eu tenho preguiça de pegar outro lápis. Eu uso o grafite porque eu acho mais fácil de desenhar e pintar com o grafite.

L.O.: **Após o encontro com a artista Mariana Marcassa foi proposto que você representasse as sensações vivenciadas durante a meditação guiada pela artista. Como você chegou ao resultado da obra Sintonia?**

M.S.: Eu fechei os olhos e ouvi o vento. Uma curiosidade, eu estava me vendo como um velho de óculos, barbudo, sentado em uma varandinha olhando para essa água com as montanhas, senti uma calma, era um final de tarde, mas eu não representei assim. Até hoje eu não sei por que pensei em um velho de óculos. Essa paisagem foi uma mistura de algo que eu já vi e de imaginação.

L.O.: **Teve algum artista ou encontro que você se identificou mais? Se sim, por quê?**

M.S.: Acho que nunca tive identificação por nada na verdade. Gostei da experiência com a Mariana Marcassa, mas não consigo me identificar com a obra dela.

Nenhum tema dos encontros me deu vontade de pesquisar. É meio decepcionante, mas não.

Nubia Vasques dos Santos

Data: 08/12/21

L.O.: Gostaria que você falasse sobre as principais dificuldades que você encontrou durante o isolamento social para continuar a sua produção artística.

N.V.: Nessa pandemia eu tive dificuldade porque não tive acesso a sala e em casa não é tão bom para continuar a produzir. Eu me senti muito triste e às vezes a minha criatividade não vinha. Na sala eu me sinto mais criativa, tenho mais interesse em desenhar, aqui em casa o ambiente é meio desanimador às vezes.

L.O.: Você foi uma das alunas-artista que mais produziu durante os encontros com os artistas. O PECA contribuiu de alguma forma para que você continuasse a produzir?

N.V.: Sim, me ajudou bastante a ter ideias mais criativas para usar também nas obras que eu ainda vou fazer e me incentivou a nunca parar de fazer arte.

Eu gostei de todos os encontros com os artistas, o modo como eles falavam, os conselhos e ver as técnicas que eles empregam nas obras.

L.O.: O contato com as obras e os artistas influenciaram de alguma forma o seu trabalho e/ou identidade artística?

N.V.: As obras deles com aquela grande quantidade de detalhes me fizeram ver que existem mais coisas que eu preciso melhorar no seu trabalho.

L.O.: Fale sobre o que de novo ou inusitado essa experiência te proporcionou.

N.V.: Eu nunca tinha feito um obra utilizando linhas e eu gostei, com certeza vou usar novamente em outros trabalhos. Antes do PECA eu nunca tinha tido contato com nenhum artista, saber o que eles pensam, ouvir sobre as histórias deles, entender mais sobre suas obras, isso foi novo pra mim. Cada artista que conheci no

projeto coloca significado nas obras e isso tem me levado a buscar fazer isso nas minhas também.

L.O.: Na sua releitura da obra do artista Tarcísio Veloso você fez poucas modificações com relação à obra original. Fale sobre essa releitura produzida após o encontro e se tem algum significado para você a alteração do personagem?

N.V.: O artista retratou um menino como se ele estivesse no espaço, eu quis retratar uma menina pra mostrar que a mulher também pode ir a Lua. A questão é que tudo que o homem pode fazer a mulher pode fazer, se ela quiser ela pode. Não importa se é mulher, o importante é que tenha um sonho e mulheres conseguem tudo.

L.O.: A obra da artista Fernanda Pacca aborda questões sobre a vida das mulheres. Na obra “Sem voz” você utilizou uma técnica semelhante e o mesmo tipo de material que a artista emprega em suas obras para também falar das mulheres. Como foi a experiência de trabalhar com esse material?

N.V.: Foi incrível trabalhar com linha, quando eu trabalhei com esse material eu senti uma sensação de alívio, que eu podia fazer várias coisas com ele. Foi o aprendizado sobre técnica que mais gostei este trabalho com a linha.

Demorou um pouco para finalizar, foram três dias de muitas horas de trabalho, mas às vezes eu parava para descansar porque a minha mão doía. Foi a obra que mais demorei para fazer.

L.O.: Achei a sua obra bem simbólica para nós mulheres, gostaria que você falasse o que ela representa para você e qual a relação que você fez com a obra da artista.

N.V.: Representa uma mulher que está se vendo, ela se vê como se não tivesse voz, como se estivesse presa com a boca tampada, com lágrimas nos olhos. Eu já me senti desse jeito sem voz, como se algo na minha garganta estivesse me impedindo, como se tudo que eu fizesse eu ficasse sem voz, eu não me sentia ouvida e não conseguia me expressar.

É só nos pensamentos que ela sente aquilo, mas para as pessoas ela aparenta outra coisa.

L.O.: O artista Iago Gouvêa propôs que pensássemos a nossa relação com os animais e nos expressássemos através da arte. Como você chegou à obra “Sentimento repellido”?

N.V.: Essa obra me ajudou a retratar algumas coisas que eu estava sentindo naquele momento, angústias, preocupações, mágoas que eu sofri ao longo da minha vida, igual aos artistas que colocam emoções nas obras eu quis retratar as minhas emoções. As flechas representam algumas decepções que eu tive e que foram como uma flechada em mim, o coelho significa quanta confiança que eu tinha nessas pessoas que me decepcionaram.

L.O.: Como você relaciona o encontro com o artista Marlon Amaro, a fotografia que ele escolheu para a releitura e a sua obra “Cor pela expressão”?

N.V.: Essa obra retrata um pouco o preconceito racial, eu quis afirmar que crianças negras podem ter brinquedos brancos.

Fala da minha história porque quando eu era pequena eu sofri racismo, uma mulher se negou a me dar uma boneca branca pelo simples fato de eu ser negra e então me entregou a boneca preta, eu queria a branca, mas ela não quis me dar. Eu queria a boneca branca porque ela era diferente de mim, ela era mais bonita pra mim. O padrão que o mundo coloca sobre as pessoas do que é feio e do que é bonito, eu acho que cresci ligada a isso.

As outras meninas brancas não tinham bonecas negras. Eu não quis a boneca preta, então minha mãe ficou com ela.

L.O.: Como eram as suas bonecas na sua infância, você se sentia representada nelas?

N.V.: Eu quero te contar uma história, professora. Eu ganhei do meu tio uma boneca preta maior do que eu, ele dizia que eu era a boneca e eu fiquei muito magoada, porque eu lembrei da história da outra boneca que a mulher tinha me dado. Durante toda a minha infância eu buscava bonecas brancas, Barbies, mas ninguém falava que parecia comigo. Professora você acha que eu tenho um pouco de racismo?

Eu olhava para as pessoas e achava que elas eram melhores do que eu, achava que não tinha merecimento de nada, só os outros que mereciam. Acho que eu mudei porque eu apanhei muito da vida.

As obras e as histórias que o artista contou me fizeram refletir sobre os acontecimentos na minha vida, sobre o racismo e todo tipo de preconceitos que eu passei na vida. Era como se eu me visse nas obras dele. Antes eu nunca havia parado para pensar sobre isso

L.O.: Após o encontro com a artista Cláudia Lara você criou a obra “Buquê florido” uma assemblagem agregando diferentes materiais, assim com fez a artista em alguns de seus trabalhos. Para você os materiais empregados na sua obra possuem um significado específico?

N.V.: Nessa obra eu me senti muito criativa, eu tive uma ideia de criar um buquê com esses materiais.

L.O.: Como foi pra você usar esse tipo de material e não ter que se preocupar tanto com a forma?

N.V.: Foi uma experiência ótima porque nesse momento eu usei minha criatividade cem por cento. Na hora que eu fui criando apareciam formas que iam mudando até eu chegar ao resultado que eu queria que se aproximasse da forma de um buquê. Não parece um buquê, professora?

L.O.: Após o encontro com a artista Mariana Marcassa foi proposto que você representasse as sensações vivenciadas durante a meditação guiada pela artista. Como você chegou à obra “Sensação vibrante”? Como foi essa experiência para você?

N.V.: Eu ainda sinto essa sensação da experiência da meditação. Na hora que ela colocou o áudio e mandou todo mundo fechar os olhos eu me vi em um lugar calmo e silencioso pra eu desenhar, com cortinas que fazem barulho, eu pude ver uma menina que se sentia feliz, radiante, calma, despreocupada, está em um estado tão bom que não queria sair de lá. É assim que eu me sinto quando estou desenhando.

L.O.: Então essa menina da obra é você?

N.V.: Acho que sim. Eu tenho uma lembrança de uma menina na escola que falou que o cabelo dela era mais bonito do que o meu. O cabelo dela era liso. Eu acho que por isso que eu ainda desenho assim.

L.O.: No encontro com o artista Denilson Baniwa foi ressaltado o papel da arte enquanto ferramenta de luta e informação. Ao final foi pedido que produzisse um lambe-lambe com mensagem direta que tivesse uma relevância social e pessoal pra você. Fale sobre a sua obra “Não finja que não vê” e a importância da arte tratar de questões sociais.

N.V.: Através desse lambe-lambe eu quis retratar o que eu estava vendo nos jornais de hoje em dia, homens batendo, espancando e matando mulheres ainda mais nesse período da pandemia. Eu fiz um quadro sobre esse assunto, então eu aproveitei a imagem dessa pintura para falar mais sobre isso quando fiz o cartaz. Eu tenho ele aqui comigo.

L.O.: Eu posso ver?

N.V.: É um quadro grande que mostra as feridas dessa mulher, mostra as dores e as cicatrizes que ela sente por dentro. As mulheres que sofrem agressão não falam e vão guardando essas lembranças e cicatrizes. As gotas de sangue representam o sangue que é derramado, o feminicídio. Essa mensagem foi feita para os homens, para eles parem de bater nas mulheres, pra eles verem o quanto as mulheres são significativas na vida deles e para todos que podem impedir que a violência aconteça.

Depois de ouvir muitas artistas como a Fernanda e a Márcia percebi como a questão da violência está ligada não só a educação dos meninos, mas a criação que também é dada as meninas. Muita coisa tem que mudar para que a mulher perceba que ela também pode ser e fazer o que ela quiser.

L.O.: Teve algum artista ou encontro que você se identificou mais? Se sim, por quê?

N.V.: Eu gostei de todos. Todos os artistas tinham obras cheias de significados e histórias que mostravam tudo que passaram para chegar onde estão. Também gostei dos temas das obras que retratam coisas que acontecem no dia a dia. O uso da linha na obra da Fernanda também gostei muito.

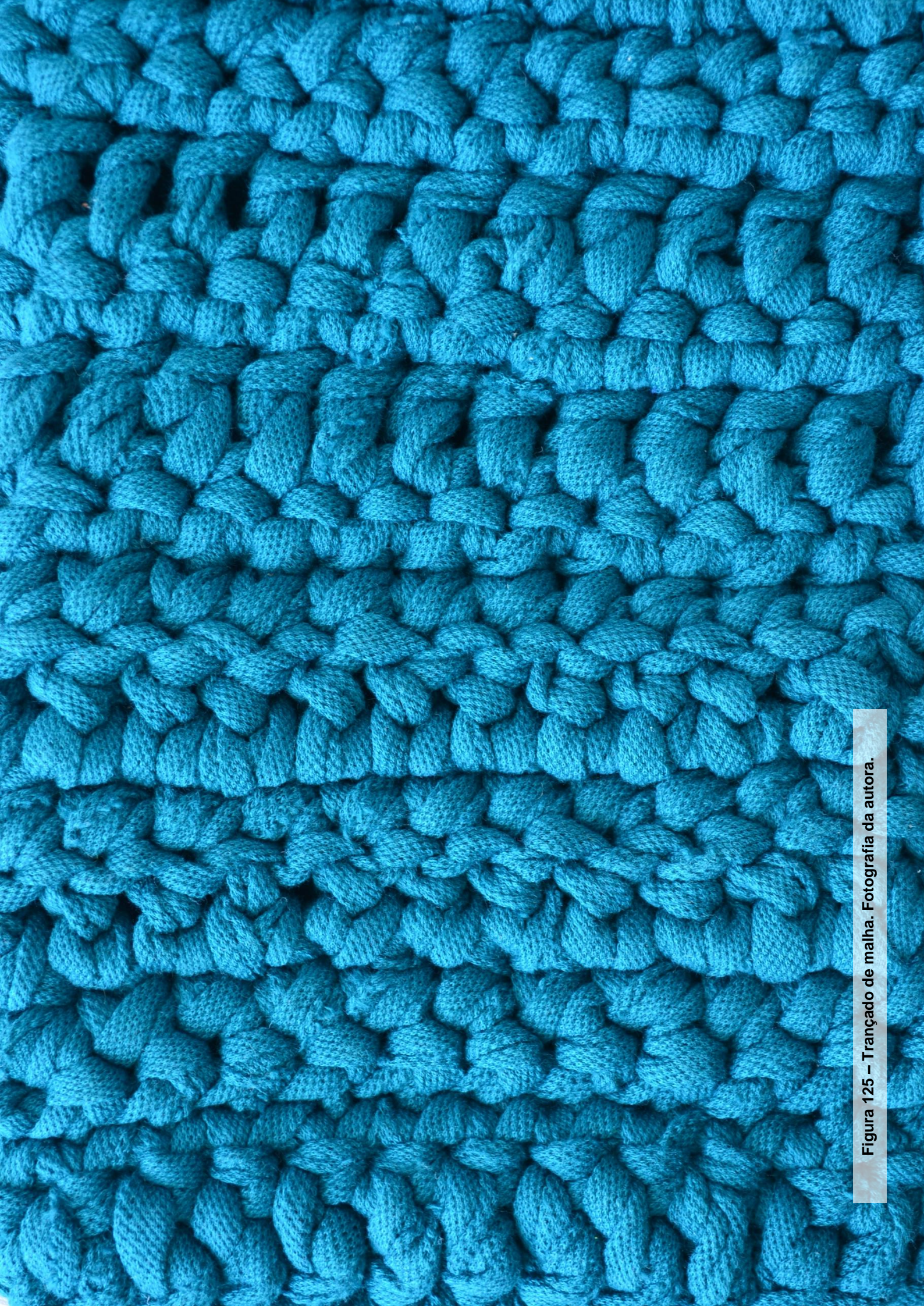


Figura 125 – Trançado de malha. Fotografia da autora.