

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Andreza Cabral da Silva

**Docência, arte e moda:  
reflexões alinhavadas em sala de aula**

Porto Alegre, 2019

Andreza Cabral da Silva

**Docência, arte e moda:  
reflexões alinhavadas em sala de aula**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joana Bosak de Figueiredo

Banca examinadora:

Prof Dr Celso Vitelli

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Pinheiro Machado Kern

Porto Alegre  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, Rosane e Sidnei e ao meu irmão Rodrigo pelo apoio em todas as etapas e momentos da minha vida.

Agradeço muito à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Joana Bosak de Figueiredo por toda a ajuda e paciência ao longo da construção deste trabalho.

Aos professores Dr<sup>a</sup> Daniela Pinheiro Machado Kern e Dr Celso Vitelli que aceitaram participar da banca e que tanto contribuíram para a escrita, com apontamentos e indicações de autores que fizeram grande diferença nas minhas reflexões

Ao Renato Sartori, agradeço pela ajuda na tradução do meu material para o Braille.

Agradeço também à Victoria, Gabriela e Igor pelas trocas, amizade e por me ouvirem sempre que precisei.

Ao Jack e ao Nasroc, pela companhia em todos os dias de planejamento e escrita, e à Pudim por ajudar a me aquecer nos dias de inverno.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para minha formação em diferentes âmbitos, pois é nos atravessamentos que acontecem a todo momento que nos construímos, desmanchando e novamente nos transformamos.

*Viver é um rasgar-se e remendar-se.*

*Guimarães Rosa*

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como foco a reflexão sobre docência, arte e moda, tendo como base minha experiência como estagiária de Artes Visuais. Partindo da cultura visual dos estudantes das turmas nas quais realizei minha prática de Estágio Obrigatório Curricular, foram por mim trabalhadas durante o estágio questões relacionadas à arte e a moda sob uma perspectiva que buscou privilegiar sentidos além do visual. Neste trabalho são apresentadas partes das atividades por mim desenvolvidas e meus questionamentos e considerações a respeito delas, das relações em sala de aula e reflexões com aportes teóricos de autores que tratam sobre a moda, a docência, a docência em arte e a cultura visual.

**Palavras-chave:** Docência; Arte; Moda; Sentidos; Cultura Visual

## **ABSTRACT**

This work focuses on reflection of teaching, art and fashion, based on my experience as a Visual Arts intern. Starting from the visual culture of the students of the classes in which I performed my compulsory internship practice, I worked during the internship issues related to art and fashion from a perspective that sought to privilege meanings beyond the visual. In this work are presented parts of the activities developed by me and my questions and considerations about them, the relations in the classroom and reflections with theoretical contributions from authors dealing with fashion, teaching, art teaching and visual culture.

**Keywords:** Teaching; Art; Fashion; Senses; Visual Culture

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>1 CONTEXTO</b>	<b>12</b>
1.1 A ESCOLA	12
1.2 AS TURMAS	15
<b>2 INÍCIO DO ESTÁGIO</b>	<b>17</b>
2.1 O PROJETO DE ENSINO	17
2.2 CONHECER E NÃO NEGAR	20
2.3 PALAVRAS	23
<b>3 OUTROS SENTIDOS PARA A MODA</b>	<b>27</b>
3.1 VENDAS	27
3.2 MEMÓRIA DAS ROUPAS	29
<b>4 SLIDES E AULAS EXPOSITIVAS</b>	<b>34</b>
<b>5 BORDADOS E <i>PATCHES</i></b>	<b>40</b>
<b>6 TECIDOS E BOAS MEMÓRIAS</b>	<b>46</b>
<b>7 FALHAS E CONTRATEMPOS</b>	<b>50</b>
7.1 CAMISETA	50
7.2 POTÊNCIA DAS FALHAS	54
<b>8 ISSO É AULA DE ARTES?</b>	<b>58</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>64</b>
<b>ANEXO</b>	<b>6</b>

## INTRODUÇÃO

Sendo a maneira de se vestir uma escolha, ela diz algo sobre o indivíduo que usa determinada peça ou estampa. A partir disso, podemos fazer recortes e identificar “tribos” ou grupos que partilham gostos, bem como o que influencia cada pessoa e interfere em seu modo de se colocar no mundo e se mostrar ao outro e a si. É, assim, uma forma de comunicação nas diversas relações que vivemos, uma vez que, de acordo com Malcolm Bernard, “a moda e a indumentária podem ser as formas mais significativas pelas quais são construídas, experimentadas e compreendidas as relações sociais entre as pessoas.” (BERNARD, 2003) Enquanto esse fato para uns é algo relevante desde cedo, para outros muitas vezes passa despercebido.

Isso pode ser observado dentro da sala de aula, na maneira como os alunos e alunas se vestem, como por exemplo no uso de estampas de personagens que gostam, ou ao copiarem a forma de se vestir e agir de personalidades que admiram. No entanto, nem sempre há uma reflexão por parte desses indivíduos sobre essas atitudes.

Pensando nisso, quis trazer questionamentos para a sala de aula sobre a função da moda e do vestuário na vida dos alunos, pois isso se se mostra algo que pode ser relevante para eles em seu reconhecimento de si e do mundo, bem como das relações que estão presentes em nível de comunicação ao escolher determinada peça de roupa, por exemplo. O potencial da sala de aula para isso é grande e, enquanto realizava minhas observações para o Estágio Curricular Obrigatório, em uma turma de sexto e em duas de nono ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias (apresentada no primeiro capítulo), acreditei que a temática da moda e sua relação com a arte teria boa recepção por parte dos estudantes com os quais viria a trabalhar.

Inicialmente, meu foco estava nas mensagens que podem ser transmitidas através da indumentária, especialmente em peças de roupas. Isso porque nelas, principalmente pela forma de estampas, estão contidos símbolos. “Símbolos são centrais para toda conformação de identidade” (SVENDSEN, 2010), uma vez que transmitem significados. Significados esses que podem mudar de acordo com a

leitura que fazemos, pois a partir de nossa formação cultural e visual, podemos encontrar sentidos diferentes em uma mesma imagem.

No entanto, em certo momento das minhas observações, percebi que um dos alunos das turmas em que estava realizando o estágio, era cego. A turma era do 9º ano, que tinha aula de Arte nas quintas-feiras, dia em que muitos feriados aconteceram, além de reuniões da escola e um curso que a professora titular da disciplina de Arte estava realizando e então, por essas razões, observei mais esparsamente no início. Esse aluno muitas vezes ficava de lado nas aulas, até mesmo naquelas em que eram passados vídeos, sem que houvesse uma descrição para ele do que estava acontecendo.

Não queria que, durante minha prática, esse aluno ficasse distante das aulas como vi acontecer. Fiquei pensando como meu direcionamento inicial, para o sentido da moda a partir de símbolos e mensagens, contemplaria esse estudante. Qual seria o sentido, para um adolescente cego, disso, se ele não vê a estampa de sua roupa? Esse questionamento, me levou a repensar a palavra “sentido”, que estava usando antes, de forma tão simplificada.

Os significados ou os sentidos presentes na indumentária, seja em acessórios ou roupas, não são apenas aqueles de cunho visual, uma vez que o significado de uma peça de roupa

“surge e existe sobretudo nos espaços entre as pessoas e entre estas e o mundo - onde diferentes interpretações se chocam, onde nenhuma instância pode se erigir numa autoridade absoluta para definir o significado de roupas, e onde nenhum significado definitivo pode jamais ser fixado” (SVENDSEN, 2010).

Assim, outros sentidos que não apenas a visão são usados no que tange a indumentária. Nós a tocamos, a sentimos. Somos sensibilizados por texturas e cheiros, que podem nos remeter a memórias ou trazer pensamentos. A interpretamos a partir desses diferentes âmbitos, e da mistura - ou choque, como afirma Lars Svendsen (2010) - de nossos diferentes sentidos, construímos uma interpretação. Assim como não há uma instância que possa ser autoridade no significado das roupas, também não há um sentido que possa ser o primordial quanto à indumentária.

Em alguns momentos, um sobressai ao outro, sim. Isso por razões físicas, de proximidade ou distância, ou mesmo biológicas, como em uma pessoa com

deficiência visual ou com algum outro sentido debilitado. No entanto, é do resultado de vários sentidos que se dá a construção do sentido das roupas, dos cabelos, dos acessórios... Dessa maneira, não haveria sentido, menos ainda em uma turma com um aluno cego, em trabalhar a indumentária apenas quanto ao sentido da visão.

Ainda, outro ponto importante para mim durante meu estágio foi privilegiar a cultura visual dos alunos com os quais trabalhei. No segundo capítulo, trago como se deu a aproximação com os universos particulares dos indivíduos das turmas e, antes disso, no segundo capítulo, falo mais detalhadamente sobre como minhas intenções e ideias foram se transformando até chegarem naquelas que apliquei em sala de aula e que compuseram o Projeto de Ensino.

No mesmo capítulo, abordo uma das atividades iniciais que realizei com as turmas, que também serviu como forma de conhecê-los melhor a partir de sua interpretação gráfica de termos que trabalharíamos mais posteriormente. Depois, relato a atividade em que os alunos foram vendados para exercitarem outras formas de percepção além da visual, utilizando tecidos e peças de vestuário. No capítulo três, trago a atividade sobre memória de uma peça de vestuário, desenvolvida em duas partes - uma textual em grupos e uma individual com desenho - que teve como base e partida um excerto de *O casaco de Marx: roupas, memória, dor* de Peter Stallybrass (2009).

No quarto capítulo, trago alguns slides de aulas expositivas que desenvolvi com base nas atividades realizadas nas primeiras aulas, utilizando referências da cultura visual dos estudantes. A atividade que pude desenvolver apenas com a turma de sexto ano, de confecção de *patches* é abordada no capítulo cinco. Já no capítulo seis, relato como ocorreu o desenvolvimento de uma atividade com base em uma campanha publicitária de uma marca de roupas, bem como se deu essa atividade que diferiu de todas as outras pois ocorreu concomitante às outras, ocupando grande parte do tempo da minha prática de estágio.

No capítulo posterior, sete, abordo uma atividade que permaneceu apenas como potencialidade, por perda de interesse da própria turma que a propôs. Ainda, faço uma reflexão sobre os contratempos e possíveis falhas que podem ocorrer em uma aula, trazendo exemplos que vivenciei. E, por fim, no capítulo oito, falo sobre o que se espera que seja uma aula de artes, das expectativas que os alunos têm

sobre isso e também das expectativas que, enquanto professores, criamos sobre o exercer de nossa prática e formação.

## 1 CONTEXTO

### 1.1 A ESCOLA

A busca pela escola para a realização do estágio supervisionado obrigatório iniciou com a intenção de estagiar em uma escola que tivesse tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, já que preferencialmente deveria-se cumprir 20 horas de observação em cada nível e, em um segundo momento, a mesma quantia de horas para a prática em cada nível. No entanto, na primeira escola em que fui, não estava mais sendo oferecido o Ensino Fundamental. Perguntei se poderia, caso conseguisse uma outra para o Ensino Fundamental, realizar ali o estágio com o Ensino Médio, mas a recepção no local não foi a melhor e me disseram, nesta escola, que seria melhor eu fazer em uma “escola que tivesse os dois”. Outras escolas que cogitei, no entanto, estavam sem professores de artes e não teriam quem me supervisionasse em sala de aula. Assim, fui até a Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias, na qual eu havia estudado.

Chegando lá, fui super bem recebida pela equipe da escola, que em parte era a mesma da época em que estudei no local. Ficaram muito felizes com meu retorno à escola, agora na figura de futura professora para realizar meu estágio e concluir minha formação na Licenciatura em Artes Visuais. Acabei por realizar todo o estágio nessa instituição, já que houve dificuldade em conseguir uma escola para o Ensino Médio. Sendo assim, a orientação na disciplina de estágio foi de escolher turmas com o maior espaçamento de séries possível. Conversei com a professora de Artes e ela autorizou que eu cumprisse como quisesse minha carga horária. Dessa maneira, fiquei com uma turma de 6º ano, que tinha dois períodos de Artes por semana, e com duas turmas de 9º ano, que tinham, cada uma, um período de Artes por semana.

Com aproximadamente 460 alunos, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias está situada na Zona Norte de Porto Alegre. A escola contempla o ensino fundamental completo: durante a tarde, os anos iniciais e pela manhã os finais. Além da equipe diretiva, da supervisão e dos professores, a escola conta também com uma sala de recursos com uma professora destinada a atender alunos com necessidades específicas, além do refeitório, sala de vídeo, biblioteca e um

laboratório de ciências desativado. Ao todo, são 38 professores e 7 funcionários que colaboram para o funcionamento da escola.

São realizadas reuniões pedagógicas mensais para as turmas do turno da manhã e semanais para o turno da tarde. As reuniões com os pais são feitas no início de cada ano letivo e nas entregas dos boletins, sendo a avaliação feita por nota no turno da manhã e por parecer descritivo no turno da tarde. É muito forte no colégio a participação dos responsáveis dos alunos, na figura do Conselho de Pais e Mestres, que possui até uma sala dentro da escola onde ocorre o “Brechó do CPM”, que arrecada dinheiro para melhorias na escola.

Assim como os sextos, os oitavos anos têm dois períodos de Arte por semana e, os os nonos, um apenas, da mesma maneira que os sétimos anos, e cada turma conta com aproximadamente 25 alunos cada. A professora titular da disciplina de Arte da escola, Liseane, relatou que, antes, todos os anos tinham apenas um período semanal, mas que ela conseguiu, com o tempo, maior espaço, pois a direção foi percebendo seu interesse e esforço. Segundo ela, nos anos em que há dois períodos semanais, o envolvimento dos alunos é maior; havendo uma sobrecarga para ela nos anos com apenas um período, pois os alunos frequentemente esquecem materiais e se ela não providencia, a atividade não acontece. Ela também conquistou um espaço próprio dentro da escola, uma sala que se transformou na “sala de artes”, em que ela possui materiais e livros. Lá, ela pode realizar os trabalhos que fazem mais “bagunça”, sem ter de lidar com os professores que assumem a turma depois do seu período e assim disse ter mais liberdade.



Figura 1. Corredor principal da escola. Porto Alegre, 2018.

A estrutura física da escola é algo a se destacar de um modo geral. Além da sala de recursos e da sala de artes, ela conta com dois pátios, um com duas quadras esportivas



Figura 2. Pátio com cobertura parcial. Porto Alegre, 2018.

onde é realizada a educação física e outro em que, antes de cada aula começar e após o intervalo terminar, os alunos fazem filas de acordo com suas turmas para seguirem com os professores para as suas salas de aula. Esse pátio possui cobertura parcial. Ainda há também um salão com uma quadra

e um palco, onde são realizados eventos como apresentações de final do ano ou educação física em dias de chuva. No corredor de entrada, há murais em que são expostos os trabalhos dos alunos, de diferentes disciplinas e anos.



Figura 3. Pátio com quadras esportivas. Porto Alegre, 2018.

Dessa maneira, é possível dizer que a Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias possui uma realidade privilegiada, pensando no contexto geral da educação básica de nosso estado. Enquanto aluna da instituição, não tinha um conhecimento embasado sobre o assunto, apenas o sentimento de estar em um bom local, em que havia esforço para que tudo funcionasse. Tal esforço partindo não só da equipe da escola, por meio de verbas fornecidas pelo governo, mas também dos pais e responsáveis engajados no bem da escola e dos alunos. Me recorro de diversas iniciativas do CPM da escola para angariar fundos para realizar melhorias dentro dos espaços físicos.

Durante as aulas das disciplinas de estágio, pude analisar o que vivenciara lá, quando aluna, e também o que estava percebendo tanto durante a observação, quanto durante a prática de estágio, com o que meus colegas de aula estavam vivendo. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias possui sim, muito a melhorar - como qualquer instituição pública de ensino, sobretudo da Educação Básica - e enfrenta problemas como qualquer outra escola. Contudo, analisando o todo, a realidade da escola é muito diferenciada das demais.

## 1.2 AS TURMAS

Realizei meu estágio em turmas de duas etapas que estão passando por algum tipo de transição escolar e de um modo geral na vida. O sexto ano, antigamente quinta série, é cheio de novidades. Na escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves dias, é quando os alunos passam a ter aulas no turno da manhã, primeira diferença do que viviam nos anos anteriores. Além disso, há uma diversidade muito maior de professores, para atenderem novas matérias em um sistema diferente do que estavam acostumados.

A maioria dos alunos da turma de sexto ano na qual estagiei, também, estava no início da adolescência. Grande parte dos alunos tinha onze e doze anos, idades compreendidas como pertencentes à pré-adolescência. Havia ainda alunos repetentes, sendo a mais velha da turma com 15 anos. Essa aluna possuía problemas pessoais, assim como muitos outros. Os problemas em questão presentes na turma eram diversos, sendo muitos psicológicos e emocionais

causados por vivências traumáticas. Pude tomar conhecimento de tais questões em um Conselho de Classe Participativo que tive a oportunidade de observar no início do meu estágio.

De um modo geral, a turma apesar de seus diversos traumas individuais, possuía grande apreço pelas aulas de Arte. Muitos, inclusive, que eram “problemas” em outras disciplinas, eram bons alunos em Arte. Logo durante minhas observações, vi que a maioria demonstrava interesse nas atividades e se esforça para realizá-las, além de recepcionar super bem a professora e demonstrar muito carinho por ela sempre que ela chegava para dar suas aulas (muitos dos que mais demonstravam esse carinho, eram os mesmos que possuíam grandes traumas ou questões pessoais pesadas para lidar). Apesar disso, havia aqueles dois ou três alunos que pareciam não estar muito interessados, que não realizam as atividades ou o faziam sem grande empenho.

Enquanto a turma de sexto ano estava chegando na nova etapa de estudar pela manhã e lidando com as demais novidades relacionadas, os nonos anos estavam despedindo-se dessa mesma etapa. As turmas de nono ano eram compostas por alunos de, em média, treze a catorze anos, havendo alguns repetentes com até 18 anos e havia o sentimento de “fim” nas turmas e as incertezas sobre o começo que viria no ano seguinte, que corresponderia ao Ensino Médio para aqueles que não reprovassem.

Como já mencionado, os nonos anos possuíam apenas um período semanal de Arte em sua grade curricular. Isso, juntamente com o fato de que as faltas são bem recorrentes nas turmas, tornava mais difícil realizar atividades cujo desenvolvimento necessitasse de mais de uma aula. Dessa forma, atividades preferencialmente com desenvolvimento e finalização em uma mesma aula, pareciam mais efetivas com as turmas

As turmas de nono ano demonstravam envolvimento com as aulas de Arte e trabalhavam bem em grupos e, assim como a turma de sexto ano, possuíam suas especificidades e dilemas. Em uma das turmas havia um aluno cego, que possuía grande autonomia ao se deslocar no espaço e desenvoltura quando se expressa verbalmente, mas que muitas vezes era deixado de lado nas aulas. Na outra turma, um aluno com baixa visão e má formação nos membros e no rosto.

## 2 INÍCIO DO ESTÁGIO

### 2.1 O PROJETO DE ENSINO

Inicialmente, a intenção era fazer um Projeto de Ensino todo baseado em aspectos visuais da moda, da arte e do vestuário. Minha intenção era realizar abordagens práticas que privilegiassem pensamentos sobre aquilo que os alunos e alunas vestiam, como se dava essa escolha e/ou se havia de fato uma escolha. Sua relação com as roupas, principalmente em relação às marcas - ou ausência delas - nas peças de vestuário e acessórios por eles utilizados, além dos materiais escolares, como estojos, cadernos e mochilas. As estampas de personagens e de personalidades me pareciam ter força também, sendo estes muitas vezes também “marcas”.

No entanto, houve um fato que me fez repensar isso tudo, ao menos como um centro de interesse. Não que tais questões tenham deixado de ser relevantes, pelo contrário, continuaram presentes. Contudo, os modos como havia intencionado abordá-las, sobretudo, deixaram de fazer sentido. Isso porque, qual seria o sentido de trabalhar a partir de uma perspectiva prática que seria quase toda visual, aspectos da moda e da arte em sua maioria também visuais, quando havia em uma das turmas um aluno cego?

Esse rasgo, essa ruptura, não se deu logo de início. Não foi no primeiro ou no segundo dia de observação do estágio obrigatório que fiquei sabendo, ou melhor, percebi que havia tal aluno entre os demais. Isso porque não foi algo sinalizado para mim por parte da direção ou da professora, ou mesmo pelos alunos. As primeiras aulas que observei foram quase todas na sala de vídeo, das três turmas. Sentava ao fundo nessas ocasiões e, em nenhum momento houve um cuidado diferenciado para nenhum aluno durante aulas expositivas com imagens ou ainda aulas com uso de vídeos e curtas (no início das minhas observações a professora estava trabalhando modernismo com os alunos e depois desenvolveu um trabalho com base em uma série de curtas com crianças de diferentes lugares do mundo).

Foi só depois de certo tempo que percebi, em um dia que a aula da turma foi na sala de aula e não na de vídeo, uma máquina de escrever em braille sobre a mesa do aluno. Após isso, até houve uma aula em que a professora lembrou que

deveria descrever os vídeos para ele. Ele disse “tudo bem” para ela, quando ela se desculpou por ter esquecido, pois segundo ele, ele ia ouvindo e entendia. Compreendo que não tenha sido necessariamente descaso esse esquecimento, pois ele era um aluno com muita autonomia motora e independência. Atribuí a isso falta de cuidado pedagógico.

Entre os colegas, não havia também diferenças de tratamento com o aluno. Nem com o aluno da outra turma, em que durante as práticas já tinha percebido as diferenças físicas, mas a baixa visão só fiquei sabendo na minha primeira aula prática, quando fui questioná-lo por não estar realizando a atividade, que era escrita (que será abordada no próximo capítulo). As brincadeiras e conversas entre os alunos eram as mesmas, não havia distinção ou isolamento. O que ocorria era certo cuidado por parte dos colegas, quando necessário, por exemplo, ao arrastarem as mesas para formarem os grupos.

Independente do motivo para o descaso no tratamento com o aluno cego e o aluno com baixa visão no desenvolver das atividades escolares, decidi que não queria dar o mesmo tratamento quando fosse realizar minha prática de estágio. Foi aí que entrei em conflito comigo mesma. Tudo que vinha planejando para meu Projeto de Ensino, minhas intenções de abordagens e práticas, bem como as questões que me inquietavam muito antes de chegar a etapa de finalmente realizar o estágio para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais, se mostraram então restritas. Claro, não é por uma abordagem não considerar o “todo” que é necessariamente ruim, até porque é preciso fazer recortes (o que pode ser bem difícil) e escolhas ao se fazer uma pesquisa acadêmica, ou mesmo investigar um assunto apenas por gosto e demanda pessoal. Contudo, ali, naquele momento e naquela situação, era algo que eu não poderia fazer de forma negligente.

Durante as aulas da disciplina de estágio, era recorrente o questionamento em torno sobre o que seria um “bom professor” ou uma “boa professora”, ou o que seria ainda uma “boa aula”, sobretudo uma “boa aula de artes”, já que estávamos ali em uma turma de estagiandos em Artes Visuais. Segundo Loponte (2015, p. 219):

a formação docente (em arte ou não) envolve bem mais do que uma busca insana pela professora “competente” ou um professor ideal que preencha uma determinada lista de “competências e habilidades” predeterminadas.

Não há receitas para ser um “bom professor” ou uma “boa professora”, há inúmeras possibilidades de ser docente. (...) A formação docente é uma ação compartilhada com pares, grupos diversos (dentro e fora da escola).

Sendo uma ação compartilhada, como ressalta a autora, negligenciar um aluno ou um grupo de alunos dentro de uma turma seria negar a ele ou eles fazer parte desse compartilhamento. Seria, também, deixar que minha formação docente tivesse um espaço vazio conscientemente, em que uma ou mais das possibilidades de “ser docente” a mim apresentadas - ou percebidas - naquele momento não fosse concretizada ou, ao menos, tentada. Falhas acontecem a todo momento conosco em todos os âmbitos da vida e, na docência, não é diferente. Mais do que qualquer falha que possa acontecer na atividade docente, o não tentar é o maior erro.

Com isso, passei a rever meus planejamentos de aulas. Tudo que havia pensado para trabalhar em sala de aula, era baseado, ao menos como partida, em questões visuais ligadas ao vestuário e à moda. De acordo com Rosário (2008), O processo de significação da imagem começa pelo sentido da visão – pelo sistema visual –, que, através das transformações óticas, químicas e nervosas, consegue codificar a informação luminosa. Assim, o sistema visual tem importância na atividade de interpretação, pois tem relação com os sistemas cognitivo e cultural e com a constante atualização do domínio imagético.

O processo de significação está ligado a todo um repertório cultural próprio de cada indivíduo. No entanto, em alguém cujo sentido da visão é debilitado, o sistema visual muito pouco provavelmente será o ponto de partida da significação. O que não denota, contudo, que essa pessoa não seja capaz de cumprir um processo de significação, ou que não o execute. Isso porque ainda que o indivíduo em questão não faça uso da visão primordialmente, ele ou ela ainda terá seu repertório cultural de apoio ao processo. O que acontece é que tal repertório talvez não vá ser majoritariamente imagético ou visual.

A partir disso, passei a tentar pensar em aulas que abarcassem outros sentidos utilizados na percepção e no processo de significação que fossem além do visual. Assim, após um longo processo, veio à tona um Projeto de Ensino que intitulei “Sentidos da Moda”. Busquei propor aulas que fizessem uso do máximo de sentidos possíveis, além de também trabalhar a partir disso a significação dentro do

vestuário como era minha intenção desde o início. Além disso, o Projeto de Ensino também teve grande enfoque na questão da memória, trabalhada de diferentes formas que serão abordadas de maneira mais detalhada nos capítulos seguintes.

## 2.2 CONHECER E NÃO NEGAR

Apesar de estar convivendo com as turmas e ter aprendido muitas coisas sobre os alunos e seus gostos, precisava conhecê-los melhor antes de qualquer coisa quando chegou a parte prática do estágio. Não seria produtivo, a meu ver, tratar de assuntos que queria desenvolver e/ou que fossem do meu interesse sem saber se aqueles indivíduos teriam esse mesmo interesse ou conseguiriam se relacionar com o que seria por mim proposto. Com isso, preparei as primeiras aulas do Projeto de Ensino com atividades direcionadas a uma reflexão mais ampla dentro do que eu havia pensado.

O primeiro dia de prática do estágio foi na turma de 6º ano. Os alunos foram como de costume muito carinhosos ao me receber, felizes com meu retorno. Distribuí um questionário com perguntas referentes aos seus gostos e costumes, bem como o que eles compreendiam sobre certos termos que estariam relacionados com o que trabalharíamos. Os níveis de respostas variaram muito, houve aqueles que se aprofundaram ao escrever, houve aqueles que não queriam fazer ou que precisavam de ajuda para entender o que era solicitado. Houve o clássico “isso vale nota?”, logo nessa minha primeira atividade. A quantidade de avaliações contava ali, para um aluno do 6º ano que queria saber se valeria e quanto valeria, para ponderar se ele iria realizar a atividade ou não. Dei uma resposta fugindo do assunto, pois eu também não sabia quanto aquilo valeria, “em nota”, ou se seria computado para a somatória deles no trimestre.

Não poderia negar uma resposta a ele, creio que todos temos direito a uma resposta, mas para mim aquilo valia muito mais do que alguns pontos apenas, pois era de onde eu partiria para desenvolver os meus planos de aula já concebidos, seria como aprofundaria as temáticas, partindo do que por eles fosse salientado. Mas no momento não consegui passar isso para eles, pelo jeito; para esse aluno ao

menos não, não a ponto de ele dar importância para a atividade: ele acabou deixando muitas questões em branco.

Nome: [redacted] Turma: 6<sup>o</sup>A Data: 5/9/2018

1. Você gosta de que tipo de música? Como se vestem os músicos que você gosta?  
Eu gosto de Pop, Dependendo do tipo musical ou grupo ela se veste de várias formas, por exemplo: 3MI, etc, até tendo a se vestir de forma diferente.
2. O que você assiste na TV ou na internet? Qual seu ator/atriz, youtuber, cantor/cantora preferido ou preferida? O que faz você gostar dele ou dela?  
Na TV eu costumo assistir filmes de ficção científica. Minha atriz preferida é Sigourney Weaver, eu gosto dela pois ela faz a personagem principal dos livros de Stephen King.
3. Você lê? O que você lê? Em que meio? (Ex: revistas, livros, e-book, sites e blogs...)  
Eu amo ler livros de fantasia e tenho gosto muito da minha série de filmes preferida Alien.
4. O que é estilo para você?  
Para mim, estilo é como você representa fisicamente sua personalidade, no seu modo de vestir, de conversar com as pessoas, etc.
5. Qual seu estilo?  
Meu estilo é um pouco gótico, tendo a usar na maioria das vezes preto, cinza, branco e cores escuras.
6. Quem escolhe suas roupas?  
Eu
7. Quem escolhe como você usa seu cabelo?  
Eu
8. De onde vem suas roupas e acessórios?  
Eu compro minha mãe e ela compra.
9. Qual a primeira coisa que você percebe em alguém quando conhece uma pessoa?  
O cabelo e o sorriso.
10. O que é importante em uma roupa para você?  
O importante é que você se sinta bem com ela, confortável e que seja um tempo que você goste.

Figura 4. Questionário de aluna do 6<sup>o</sup> ano. Porto Alegre, 2018.

Nome: [redacted] Turma: 6<sup>o</sup>A Data: 5/9/18

1. Você gosta de que tipo de música? Como se vestem os músicos que você gosta?  
Rap e um pouco de funk.
2. O que você assiste na TV ou na internet? Qual seu ator/atriz, youtuber, cantor/cantora preferido ou preferida? O que faz você gostar dele ou dela?  
Na TV eu gosto de futebol e no internet eu gosto de assistir anime. O meu cantor preferido é o Bruno e eu gosto dele porque ele diz um pouco de sua vida nos vídeos.
3. Você lê? O que você lê? Em que meio? (Ex: revistas, livros, e-book, sites e blogs...)  
Sim, eu tenho lido Harry Potter e o Amarelo Secreto<sup>1</sup>. O meu livro preferido.
4. O que é estilo para você?  
Estilo para mim é a personalidade da pessoa.
5. Qual seu estilo?
6. Quem escolhe suas roupas?  
Eu mesmo
7. Quem escolhe como você usa seu cabelo?  
Eu mesmo
8. De onde vem suas roupas e acessórios?  
Minha família compra para mim
9. Qual a primeira coisa que você percebe em alguém quando conhece uma pessoa?
10. O que é importante em uma roupa para você?

Figura 5. Questionário de aluno do 6<sup>o</sup> ano. Porto Alegre, 2018.

Não poderia negar, também o aluno cego. Não queria fazer a atividade oralmente com ele, com ele tendo que responder as perguntas uma a uma sem pensar muito sobre, enquanto os outros poderiam ir e voltar o quanto quisessem nas questões. Consegui, com o Renato do CAP-RS<sup>1</sup> que fosse realizada a tradução para o Braille da minha atividade (figura 6). Entreguei para o aluno a folha e ele me perguntou se deveria me falar as respostas, que era o que ele estava acostumado a fazer, mas eu pedi que ele respondesse em uma folha e depois pedi para que fosse transcrito na sala de recursos da escola pela responsável.

Com essa atividade do questionário, pude ter uma ideia melhor sobre a cultura visual de cada um dos alunos, sendo mais aprofundada essa ideia daqueles que se propuseram a dar mais detalhes em suas respostas. Alguns, mesmo que não

<sup>1</sup> Centro de Apoio Pedagógico do Rio Grande do Sul, departamento vinculado à Secretaria Estadual de Educação. Produz materiais para atendimento à pessoas com deficiência visual e promove a capacitação de professores para que eles estejam aptos a trabalharem com alunos com deficiência física ou cognitiva.

entendessem exatamente o que certa questão queria atingir, me questionavam e tentavam pensar sobre ela para responder de forma mais apropriada. Outros, apenas não respondiam e não falavam nada sobre para mim. A cultura visual é entendida como

uma concepção inclusiva que torna possível a incorporação de todas as formas de arte e design ou fenômenos visuais relacionados com o corpo e tradicionalmente ignorados pelos historiadores da arte e do design [colocando em relação] a virtualidade implícita no visual com a materialidade própria da palavra cultura (GUASCH, 2003, pág. 14 apud MARTINS, 2015, p. 23).

Assim, nela são passíveis de inclusão elementos de diferentes meios, mídias ou esferas e, ainda cada indivíduo acaba construindo a sua cultura visual (e a reconstruindo) ao longo da vida. Na adolescência, a cultura visual é muito relevante para o sentimento de pertencimento - ou distinção - de grupo e, por consequência, para a formação da identidade. Dessa maneira, “a cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (MARTINS, 2015, pág. 23).

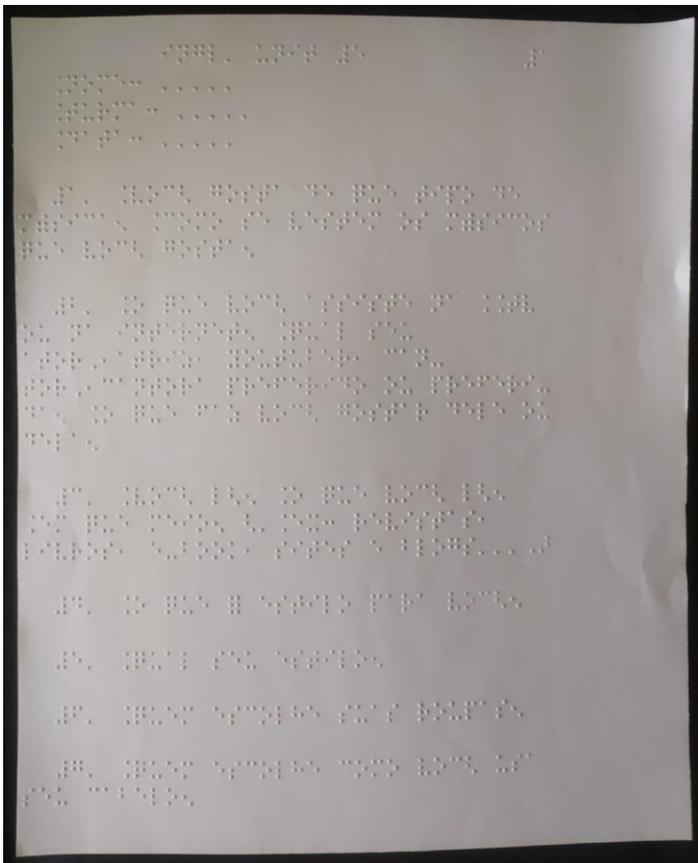


Figura 6. Questionário escrito em Braille. Porto Alegre, 2018. respostas de diferentes perguntas.

Procurei trazer perguntas que privilegiassem, então, temas diretamente relacionados à temática da moda e do vestuário, ou que a ela estivessem relacionadas do ponto de vista cultural e social, além de perguntas pontuais e diretas, como por exemplo sobre a maneira como os alunos se relacionavam com o vestuário. As referências trazidas em geral tinham forte ligação com a música. Entre os alunos dos nonos anos, sobressaiu o sertanejo universitário entre as

Já no sexto ano, muitos citaram o *k-pop* e o *rap*. No entanto, o que mais me chamou atenção foi a grande ocorrência de “gótico”. Me questionei sobre o que, exatamente, eles queriam dizer por “gótico”, já que o termo pode fazer referência a diferentes coisas. E, pensando em termos de música, maior referência de cultura visual para os alunos, o estilo de música “gótico” estava bem distante temporalmente da faixa predominante de 11-12 anos ali presente. Assim, isso foi a maior base de partida para elaborar o material para a aula expositiva que viria.

### 2.3 PALAVRAS

Outra atividade que realizei nesse início e que também subsidiou a aula expositiva, foi a que elaborei para ter uma base do que eles entendiam por alguns termos que iríamos trabalhar. Os termos foram “roupa”, “moda”, “indumentária” e “arte”. A ideia era que eles desenhassem o que entendiam por cada palavra, sendo dita uma por vez, com um intervalo de tempo para o desenho ser feito. Assim, as palavras deveriam funcionar como um dispositivo disparador dessa prática. Como tive que fazer essa aula antes do que havia previsto, não pude pedir que levassem folhas e por isso levei as que eu tinha. Eles passaram muito tempo dividindo a folha em quatro partes, algo que não era tão relevante para a atividade e, embora dissesse isso, para eles era.

Com o aluno cego do 9º ano, pedi para que ele escrevesse a palavra que eu dizia e depois aquilo que ele entendia como seu significado. No outro 9º, havia um aluno que não estava fazendo e quando perguntei para a professora sobre ele, ela me disse que era muito difícil trabalhar com ele, que achava que ele era cego até e que nunca demonstrava interesse por nada. Fui até ele e vi que ele tinha um polígrafo com ampliação. Ninguém havia me orientado a respeito dessa individualidade e que precisaria fazer adaptações para esse aluno e, pelo visto, ele era recorrentemente deixado de lado pelos professores. Propus a ele que fizéssemos a atividade oralmente, ele topou, mas era evasivo de início em suas respostas. Contudo, consegui que ele realizasse a atividade quase por completo, fazendo com ele uma abordagem mais de conversa, dialogando e questionando. Escolhi desenvolver essa atividade envolvendo palavras e outras, textos (que serão apresentadas em capítulos posteriores). Segundo Pereira,

O saber é matéria da educação e a palavra, que concentra esse saber, a via tradicional de seu compartilhamento, de sua comunicação - essa entendida como ato expressivo, ação por intermédio da qual podem os sentidos, sejam dados (sensíveis) ou produzidos (inteligíveis) (Santos, 2003), serem socializados, transmitidos. Isso explica porque o ato de comunicar está no cerne mesmo da prática educativa - o que torna dispensável qualquer pretensão de justificativa (PEREIRA, 2010, p.11).

No entanto, essa atividade das quatro palavras, em termos de comunicação, foi bastante problemática. Eu havia imaginado como algo rápido, dinâmico. Contudo, isso não aconteceu, em primeiro lugar porque os alunos deram muita importância para a divisão das folhas, principalmente no sexto ano. Além disso, a palavra “indumentária” foi um grande problema. A aula foi dada primeiramente no sexto ano, dizia uma palavra e dava cerca de dez minutos para o desenho correspondente a ela para, só depois, dizer a seguinte. Quando chegou a vez de “indumentária”, muitos ficaram perdidos. A professora titular estava voltando para a sala nesse momento e alguns alunos a interpelaram perguntando o que era indumentária.

Minha ideia era que eles fizessem os desenhos com base nas suas interpretações pessoais, sem a minha interferência ou de qualquer outra pessoa. Porém, isso não foi possível. Eles não conseguiam pensar num significado para a palavra, menos ainda em como passar isso para o papel em forma de desenho. A professora titular, então, falou daquilo que seria mais óbvio - e que eu julguei que seria o que eles teriam como referência para a palavra independentemente - em relação à “indumentária”: a “indumentária do gaúcho”.

Para alguns, isso fez sentido, mas para outros ainda estava muito confuso. Então busquei em um dicionário on-line na hora o significado de indumentária e li para eles algumas vezes:

Roupa; o que alguém usa para se vestir.

Conjunto do vestuário utilizado em determinada época, região ou povo.

Arte que se relaciona com o vestuário; traje.

O que me surpreendeu foi que, nos nonos anos, houve tanto ou mesmo mais dificuldade com a palavra “indumentária” quando realizei a atividade com as turmas. Elaborei essa atividade pensando em uma experiência estética que teria como base

a palavra, ouvida sem detalhes ou explicações sobre seu significado, para que esse fosse materializado em forma de imagem, pelo desenho, por cada aluno. A experiência estética é potencializadora do conhecimento e a intuições geracional, sendo o “topos” em que o objeto da experiência (conhecimento) pode se materializar e se tornar concreto (PEREIRA, 2010).

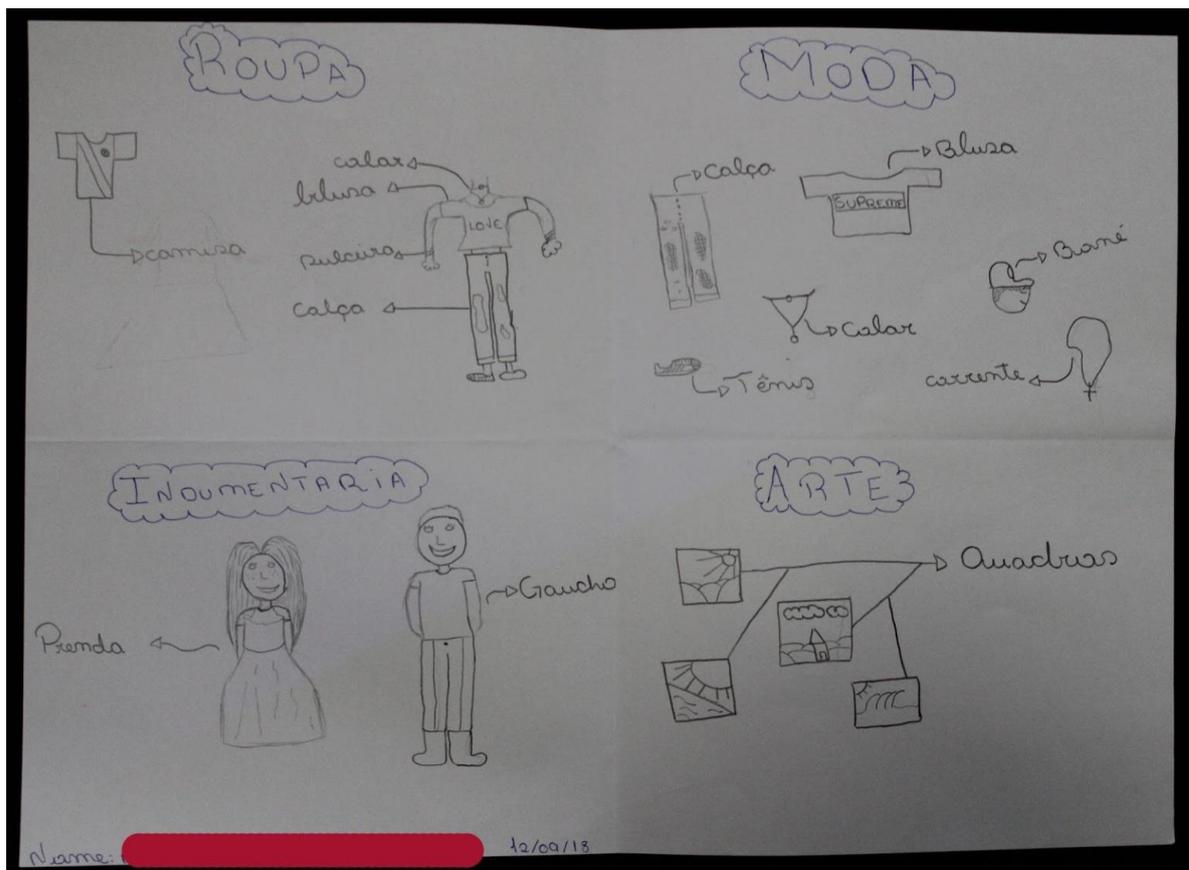


Figura 7. Trabalho de aluno do 9º ano. Porto Alegre, 2018.

O que vi entre os alunos foi que isso é muito difícil para eles, não por desconhecimento em si, mas por medo e muitas vezes refutamento. E, assim como os alunos mais velhos, dos nonos anos, mostraram mais dificuldade com a parte conceitual da atividade, o mesmo ocorreu com a execução. Os menores, do sexto ano, ainda que tivessem dificuldade de interpretar as palavras, estavam mais dispostos a arriscar no momento de desenhar do que os dos nonos anos. Permiti que eles complementassem os desenhos com palavras, pois alguns diziam que o desenho era “feio” e que eu “não ia entender”. Outros alunos, no entanto, nem queriam tentar e acabaram apenas escrevendo.



Figura. Trabalho de aluno do 9º ano. Porto Alegre, 2018.

O que aconteceu, então, foi que muitos alunos fizeram mais uma interpretação daquilo que era dito por mim ou pelos colegas do que de fato uma representação da sua visão. Uma ação por medo de experimentar, por não “saber” desenhar, não “saber” como é a figura. O “não” sempre se faz presente nos discursos dos alunos. a negação parece enraizada na educação, como se isso lhes tivesse sido ensinado e o medo fosse tomando conta no decorrer da trajetória escolar e, por isso, os alunos mais velhos, dos nonos, demonstrariam mais resistência às atividades e mesmo às suas capacidades.

É como se deixassem de viver de fato as experiências em sala de aula em decorrência do “não-saber” que já foi instalado em suas mentes. Assim, é muito difícil sair desse engessamento que, de mental e emocional, passa também para outros aspectos como, cognitivos, físicos e motores, uma vez que os alunos apenas param de tentar e, por consequência, de realizar atividades de diferentes disciplinas, pois já tem certeza que “não conseguem”, que “não sabem”.

### **3 OUTROS SENTIDOS PARA A MODA**

#### **3.1 VENDAS**

Desde que tomei conhecimento da presença de um aluno cego entre as turmas nas quais estava realizando meu estágio obrigatório, decidi mudar meus planejamentos para as aulas. Minha primeira ideia foi vender a turma toda em que havia o aluno. Assim, poderia proporcionar para todos os alunos um momento em que eles “veriam” como o colega. No entanto, vender só por vender não seria o suficiente. Precisava, então, de algo que se adequasse ao Projeto de Ensino que estava montando.

Segundo Gilberto Icle, “Pedagogia da Arte não é uma disciplina, apenas um convite à criação. Não se trata de uma criação isolada e individual, mas congregada, arte como prática social, como possibilidade do novo no ambiente da escola” (ICLE, 2012, p. 21). Nesse sentido, é fundamental que haja na sala de aula, sobretudo em uma turma com alunos que por uma especificidade vivem uma realidade diferente dos demais, pensar além do que seria óbvio (e talvez irrelevante naquele contexto) e visar apenas a criação - ainda mais uma criação isolada e individual, como ressalta Icle.

Se queremos que haja ali, entre aqueles indivíduos, um pensamento crítico e uma compreensão do Outro ou de um recorte de assunto e realidade, é preciso que isso se faça, ao menos em alguma medida, no coletivo. Há muitas vezes resistência por parte dos alunos na realização de atividades em grupo ou que necessitem de alguma troca com os colegas, ainda que esses mesmos alunos sejam abertos a trocas em outras situações de seus cotidianos. O que acontece é que, assim como as trocas realizadas por eles socialmente em suas vidas fora da escola, aquelas vividas dentro da sala de aula também são relevantes em sua formação não somente de personalidade em si, mas em aspectos de seu caráter, como empatia com seus colegas e outras pessoas com quem venham a cruzar em diferentes momentos de sua trajetória.

Além disso, não são somente trabalhos plásticos e visuais que podem ser competência da disciplina de artes dentro da educação básica. Pensando nisso, e ainda contemplando meu Projeto de Ensino, elaborei uma atividade em que os

alunos exercitassem a percepção sensorial sem o uso do sentido da visão. Para essa proposta, seriam utilizadas vendas e os alunos seriam dispostos em um círculo. Depois de todos serem vendados, passaria roupas, tecidos e acessórios de vestuário e cada um deveria dizer uma característica daquela peça ou objeto, tendo que usar o tato, o olfato e a audição. Dessa forma,

O que poderá interessar aos professores de Artes Visuais são os artefatos visuais (não somente aqueles pertinentes ao conteúdo de Artes Visuais, mas assim como os artefatos que constituem atitudes, crenças e valores presentes no cotidiano do homem contemporâneo). Esses artefatos geralmente envolvem outros códigos que não os visuais e comprometem outros modos sensoriais que não a visão (LAMPERT, 2015, p. 247).

Pensando, então, em contemplar outros sentidos, ou “modos sensoriais” além da visão, selecionei muitas peças com diferentes características. Algumas com texturas, outras cuja manipulação produzisse algum som, em função do material. Ainda, para que os alunos se sentissem impelidos a usar o olfato, em algumas peças coloquei perfumes diversos, transportando-as separadamente das outras para que os cheiros não impregnassem em tudo. Assim, fui para a primeira aula com essa proposta, no sexto ano (já que considerei que seria uma boa atividade para realizar com todas as turmas), levando muitas peças.



Figura 9. Primeira aula com as vendas no 6º ano. Porto Alegre, 2018.

A ideia era que cada aluno dissesse uma característica daquela peça, sem dizer o que era - se fosse uma saia, ou um pedaço de tecido, por exemplo, não deveria falar isso, mas sim um aspecto que percebesse. A atividade correu bem, de um modo geral. No entanto, minha expectativa temporal para ela se mostrou bastante falha: levei uma sacola cheia de peças, pensei que cada uma levaria no

máximo um minuto para passar por todos. No entanto, até tocar o sinal para o recreio, apenas três peças passaram por todos os alunos.

A quarta ficou pela metade, e quando começou o tempo para o intervalo daquela manhã, muitos apenas saíram correndo, enquanto outros ficaram, pois queriam ver, depois de tiradas as vendas, o que eram os itens que eles haviam tocado, cheirado e sentido. Houve animação desde o início da atividade por grande parte dos alunos da turma. Primeiramente, já ficaram muito animados com a ideia de serem vendados, mas também isso gerou um pouco de dispersão. Muitos ficavam querendo brincar, enquanto vendados, esbarrando nos colegas e coisas parecidas. Levou certo tempo para que conseguisse vendá-los todos e enfim iniciar a atividade. Mas, no final dela, alguns alunos vieram perguntar coisas como “vai ter mais aula que vem?” ou “a gente vai continuar na próxima aula?”.

Já com os nonos anos, foi totalmente diferente. Com ambas as turmas, de um modo geral não houve interesse na atividade, a realizaram a muito custo, sem nenhum envolvimento. Muitos alunos espiavam ou tiravam as vendas, sem comprometimento algum com o andamento da proposta. Essa atividade, que planejei pensando mais especificamente para essas turmas, não foi muito aproveitada por elas. Nem mesmo o aluno cego, que me foi a fonte de todo o questionamento, se mostrou sequer atento ao que propus.

Não só as reações físicas que eu percebia eram diferentes das do sexto. O desagrado por parte dos alunos dos nonos não era nem um pouco velado e estava também em suas falas. Enquanto os estudantes do sexto ano queriam saber se faríamos aquela atividade novamente, nos nonos queriam saber quantas peças faltavam. Estavam ansiosos pelo fim da atividade e deixavam bem claro isso. Percebi que a atividade era bastante lúdica e que, enquanto isso fazia dela divertida para os alunos mais novos, do sexto ano, a tornava pouco atraente para os estudantes dos nonos anos.

### 3.2 MEMÓRIA DAS ROUPAS

Pensando em trabalhar várias competências em um mesmo projeto, planejei para algumas aulas uma atividade de mais de uma etapa, e em grupos. A iniciei

primeiro com o sexto ano e, naquela turma, pedi para que os próprios alunos se organizassem em grupos.

[...] os processos de produção da leitura e da escrita devem traduzir práticas coletivas, em que o conhecimento é construído por meio da colaboração e da participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de organizar o estudo e atingir objetivos, comentam e interpretam juntos os materiais e fontes de pesquisa, exploram as práticas discursivas familiares e suas histórias e saberes, enfim, levam em conta a diversidade e a diferença, dialogando com os diversos contextos sociais pelos quais circulam alunos e professores e nos quais se constituem como sujeitos e como autores, produtores de leitura e de escrita, produtores de conhecimento (FISS; SCHEFFER, 2012, p. 241).

Os alunos daquela turma se organizaram bem conforme suas afinidades, ficando apenas alguns de fora que não queriam se juntar aos colegas. Com esses foi preciso conversar e convencê-los que participassem e, após terem se juntado aos colegas, li o seguinte trecho de *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*, de Peter Stallybrass (2009):

Quando Allon morreu, Jen me deu sua jaqueta de beisebol, coisa que parecia bastante apropriada, uma vez que naquela altura eu tinha me mudado permanentemente para os Estados Unidos. Mas ela também me deu a jaqueta de Allon que eu mais havia cobiçado. Ele a tinha comprado numa loja de objetos usados, perto da estação de trem de Brighton e seu mistério era, e é, bastante fácil de descrever. Ela é feita de um tecido de poliéster com algodão preto e brilhoso e a parte exterior ainda está em bom estado. Mas, interiormente, grande parte do forro está rasgado como se tivesse sido atacado por gatos raivosos. No interior, a única coisa que resta de sua antiga glória é o rótulo: "Fabricado expressamente para Turndof. Por Di Rossi. Costurado a mão". Com muita frequência, tenho me perguntado se foi a marca que atraiu Allon, na medida em que ele adorava a moda italiana desde sua infância, mas, muito mais provavelmente, foi simplesmente o corte da jaqueta. De qualquer forma, essa era a jaqueta que eu estava vestindo quando apresentava o meu trabalho sobre o indivíduo, um trabalho que, sob muitos aspectos, era uma tentativa de lembrar Allon. Mas, em nenhum momento da escrita desse trabalho, a minha invocação foi respondida. Tal como o trabalho, Allon estava morto. Então, à medida em que 9 comecei a ler, fui habitado por sua presença, fui tomado por ela. Se eu vestia a jaqueta, Allon me vestia. Ele estava lá nos puimentos do cotovelo, puimentos que no jargão técnico da costura são chamados de "memória". Ele estava lá nas manchas que estavam na parte inferior da jaqueta; ele estava lá no cheiro das axilas. Acima de tudo, ele estava lá no cheiro.

Conversamos sobre como o autor descreve a presença de seu amigo naquela peça de roupa, como ela "era" aquele casaco e expliquei qual seria a atividade: criar a memória de uma peça de vestuário, em grupo, por meio de um texto. Distribuí uma peça de vestuário para cada grupo e instruí que não

mostrassem para os demais e, dentro do seu grupo, escrevessem os textos. Foi necessário explicar várias vezes e reler o trecho também, para que fosse entendida a atividade. A turma precisou de duas aulas para todos os grupos finalizarem os textos.

Com os nonos foi preciso reler o trecho muitas e muitas vezes e explicar repetidamente a atividade, algo que já havia acontecido com o sexto ano. As peças distribuídas foram as mesmas que para a turma de sexto ano e, quanto ao sistema de escolha dos componentes do grupo, conversei com cada uma e deixei que opinassem sua preferência. Em uma das turmas, os alunos preferiram fazer sorteio para compor os grupos e, na outra, escolher por afinidade. O rendimento no desenvolver da atividade nas duas turmas foi bem diferente.

Pensei que todos os grupos terminariam em uma aula os textos, ao contrário do sexto ano. No entanto, na turma em que foi feito sorteio, três dos cinco grupos não acabaram em aula e se comprometeram a trazerem prontos na aula seguinte - apenas um dos três grupos trouxe. Já na turma em que os alunos escolheram seus grupos por afinidade, todos acabaram ainda em aula a escrita dos textos.

Após esse episódio, fiquei repensando sobre a ligação da diferença da escolha dos grupos e o rendimento das duas turmas. Em geral, minha ideia era sempre fazer sorteio nas atividades em grupo, para que ficasse algo mais neutro e para que aqueles que se juntam e sempre acabam tumultuando, se dispersassem e “perdessem força”. Acontece que a força que se perde ao se fazer isso pode justamente ser não só a de fazer tumulto e atrapalhar o restante da turma e o andamento da aula. Pode ser também a força das potencialidades que alguns alunos só conseguem expressar quando estão em meio daqueles com quem têm mais intimidade. Quanto ao teor dos textos, os textos dos nonos ficaram muito mais dramáticos e densos que os do sexto ano, com assuntos pesados e sérios.

A segunda parte da atividade de memória das roupas seria com desenho, ainda trabalhando em grupo, mas dessa vez cada um produzindo seu trabalho individualmente. O que fiz foi pedir para que formassem os grupos novamente e troquei os textos entre os grupos: cada membro do grupo deveria, então, fazer um desenho ilustrando aquela memória. O sexto ano precisou de duas aulas para essa

etapa. Já os nonos a fizeram em apenas uma. Mais uma vez, os desenhos dos nonos se mostraram muito mais “infantis” que os do sexto.

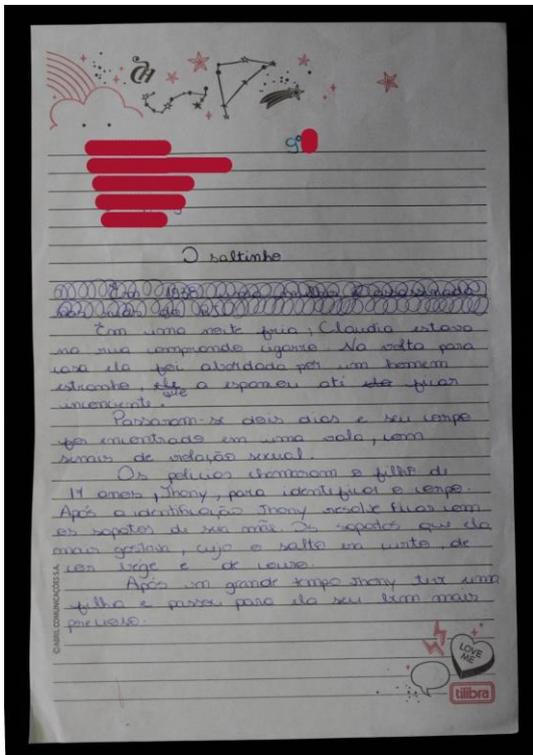


Figura 10. Texto da atividade de memória, grupo do 9º ano. Porto Alegre, 2018.

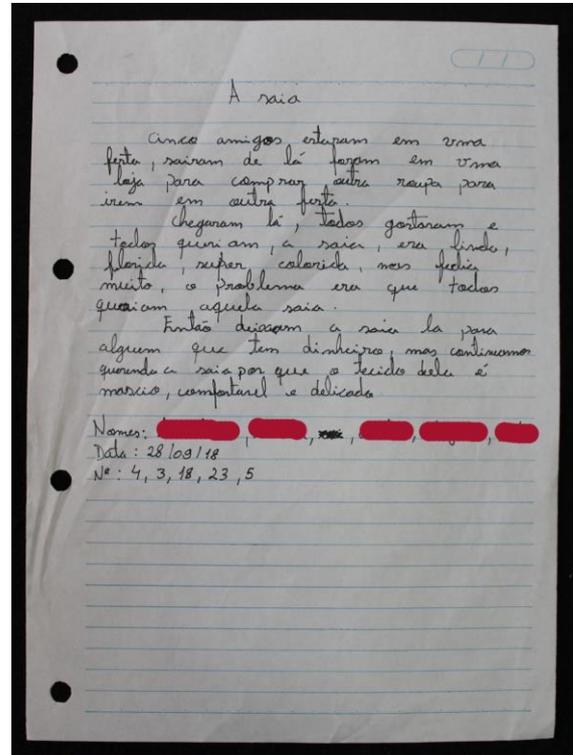


Figura 11. Texto da atividade de memória, grupo do 6º ano. Porto Alegre, 2018.

Foi no dia em que os nonos realizaram essa etapa que a professora Luciana Loponte, orientadora da disciplina de estágio foi até a escola me observar. Entre o período com o primeiro dos nonos (figura 12) e o segundo (figura 13), ela me alertou que ao dar as orientações para a atividade, foquei muito em “desenhar a roupa” e que aquela memória ali escrita nos textos poderia ser mais que isso. Na segunda turma, então, procurei dar ênfase na “memória” da peça, mais que na peça em si. E os resultados foram muito diferentes.

Com o aluno cego, conversei e dei algumas opções sobre como proceder para a realizar a atividade. A escolhida foi reformular a história, dando a ela um final diferente do escolhido pelo grupo que a tinha escrito originalmente.

Quando todos haviam terminado, no sexto ano, os alunos queriam muito ver os desenhos dos colegas e saber como eram as peças das quais falavam. Fizemos, assim, um momento de “revelação”. Eu lia um texto e mostrava os desenhos correspondentes, feitos por alunos de outro grupo. A cada frase e a cada desenho vinham comentários e comoções. Em certo momento, alguns alunos se levantaram

e começaram a encenar o que eu lia, espontaneamente. Por fim, mostrava a peça de vestuário que havia originado tudo aquilo - e vinham mais comoções. No nono ano, contudo, os alunos não tinham muito interesse em saber qual a peça, ou mesmo em ouvir os outros textos ou ver os outros desenhos. Mais uma situação em que percebi que a ludicidade em geral não é nada atrativa para aqueles das séries finais do Ensino Fundamental.

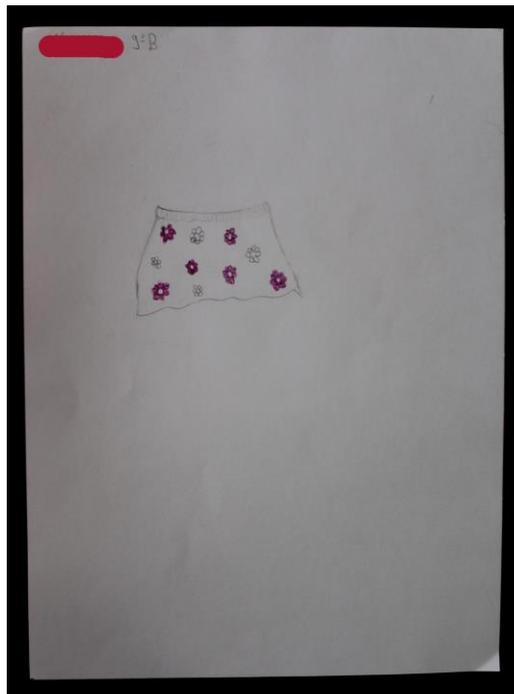


Figura 12. Desenho da atividade de memória, do 9º ano. Porto Alegre, 2018.



Figura 13. Desenho da atividade de memória, do 9º ano. Porto Alegre, 2018.

#### 4 SLIDES E AULAS EXPOSITIVAS

Em algum momento ainda durante minhas observações para o estágio, vi um dia uma imagem na internet e a salvei porque achei que poderia ser útil. E ela foi: a primeira aula expositiva, com o sexto ano, comecei utilizando-a, sozinha em um slide.



Figura 13. Imagem sobre estilos de uma página de memes. 2018.

Com essa imagem funcionando como uma forma de provocação e descontração com os alunos, começamos a discutir. Os questionei sobre o que era “kpopper”, ou “indie”. O que significava alguém se intitular de tal forma e, a partir disso, começamos a falar de estilo. Dei diferentes definições para a palavra “estilo”, com o seguinte slide:

### Estilo???

- Conjunto de tendências, gostos, modos de comportamento característicos de um indivíduo ou grupo;
- Conjunto de tendências e características formais, conteudísticas, estéticas etc. que identificam ou distinguem uma obra, um artista etc., ou determinado período ou movimento;
- Conjunto de traços que identificam determinada manifestação cultural.

Figura 14. Slide para aula expositiva. Porto Alegre, 2018.

Depois, usei o termo “gótico” para pensarmos em sua aplicação, quando usado com as diferentes definições de “estilo”. Isso pois a palavra foi uma das que mais apareceu nas respostas dos questionários da turma. Assim, aproveitei a temática, ou estilo, pelo qual os alunos demonstraram mais interesse, para que ficasse algo que os chamasse mais para a aula. Falamos primeiramente da fase gótica na arte e na arquitetura e suas características mais recorrentes. Depois, do movimento de subcultura intitulado também “gótico”, iniciado entre os anos 70 e 80 no Reino Unido e algumas de suas associações com a música e a moda. Por fim, trouxe imagens de maior abrangência relacional com algo entendido por “gótico”, do cinema e da moda.



Figura 15. Slide para aula expositiva. Porto Alegre, 2018.



Figura 16. Slide para aula expositiva. Porto Alegre, 2018.

Após isso, de forma semelhante, tratei do rap, já que foi a segunda aparição mais recorrente nos questionários, tanto quanto a gostos quanto a identificação com o estilo na maneira de se vestir. Começando pela origem do rap e passando pelos principais expoentes, chegamos a exemplos de encontro mais preciso entre o rap e a moda, como colaborações de rappers com grandes marcas, ou ainda grifes criadas pelos próprios rappers.



Figura 17. Desfile da grife Laboratório Fantasma, dos rappers Evandro Fióti e Emicida. São Paulo Fashion Week de 2016. Revista Exame, 2016.

Partindo disso, comecei com os alunos do sexto ano uma reflexão a respeito de grandes marcas. Utilizei, como disparador para o assunto, logos de marcas de roupas que eles mesmos haviam citado no questionário, ou que talvez conhecessem por serem muito populares.



Figura 18. Slide para aula expositiva. Porto Alegre, 2018.

Também, utilizei aqui alguns exemplos de logos de desenhos, bandas e outros presentes em filmes e livros que eles haviam citado no questionário, ou que eu havia ouvido em duas falas, com os colegas e comigo, ou materiais escolares e roupas.



Figura 19. Slide para aula expositiva. Porto Alegre, 2018.

Posteriormente, realizei outras aulas expositivas com o sexto ano. Partindo do que havíamos conversado sobre marcas, fomos falando de outros assuntos, como *fast fashion* e *slow fashion*. Tratamos das suas características e diferenciações, dos problemas sociais associados à indústria da moda sobretudo no *fast fashion*, como o trabalho escravo e de como o *slow fashion* busca contrapor a primeira vertente, visando um consumismo menor e, por consequência também maior sustentabilidade ambiental. Falamos, ainda, de trabalhos artísticos contemporâneos que faziam uso de técnicas também utilizadas em customização de roupas, como por exemplo o bordado.

Enquanto a escola faz as mesmas perguntas a respeito da arte há muito tempo, o mundo da arte explode em uma profusão de experiências em arte contemporânea, extrapolando em muito as nossas expectativas mais modernas a respeito do que julgamos ser arte. E aí podemos perguntar: qual o lugar que a arte contemporânea tem ocupado em nossas aulas de arte? Como nos abastecemos com as provocações e metáforas trazidas pela arte contemporânea? Como nos aproximamos desse tipo de arte que, a todo momento, testa nossas certezas sobre o que é, arte, afinal? A arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte (LOPONTE, 2012, p. 49).

Para aqueles alunos, que estavam tendo pelo primeiro ano em sua trajetória escolar aulas com vários professores, cada um especificamente formado para sua

disciplina (em tese) e em sua maioria tendo seus primeiros contatos com o mundo das artes visuais dentro da escola, as informações e imagens que eu trazia neste momento eram algo diferente e em alguns momentos difícil de entender.

Até aquele momento, o contato com as artes visuais daquela turma tinha sido com pinturas modernistas brasileiras. Ou então algumas poucas coisas dos “grandes mestres”, como Pablo Picasso. E, ainda que vissem as obras, durante minhas observações, os rostos dos artistas só foram mostrados através de autorretratos, quando muito. Pode-se imaginar, então, o estranhamento dos alunos quando, depois de ter mostrado algumas das vestes de Arthur Bispo do Rosário, mostrar seu rosto - um homem negro, brasileiro - e mais ainda depois de falar um pouco de sua vida e condição de saúde mental. As próprias vestes já foram algo novo. Elas são roupas de artista, ou seja, “objetos concebidos de acordo com os parâmetros de obras de arte, desvinculados do processo de produção-comercialização-consumo no qual se insere uma peça de alta moda ou de prêt-à-porter” (GRANDI, 2008, p.89). Para os alunos ali presentes, acostumados a verem apenas pinturas, em poucos casos talvez algumas esculturas, uma peça de roupa ser colocada em um museu, não era algo natural, em um primeiro momento.



Figura 20. Bispo do Rosário.



Figura 21. Manto de Apresentação. Bispo do Rosário.

Após mostrar trabalhos deste e de outros artistas que utilizavam roupas como forma de se expressar, ou ainda técnicas como a costura e o bordado, voltei para a questão da moda. Trouxe então alguns exemplos de customização de roupas utilizando bordados e aplicações de *patches*, de grifes caras e outras de DIY, que em muitos casos usam até mesmo materiais idênticos aos utilizados pelas grifes.

Segundo Araújo, podemos considerar a moda não apenas como algo relacionado à indumentária, mas também concebê-la como algo que, na contemporaneidade, permite a expressão do indivíduo, mais especificamente expressão da identidade (ARAÚJO, 2011, p. 248). Nesse sentido, a customização de uma peça de roupa ou acessório, pode ser um instrumento de exteriorização daquilo que se é ou se busca ser e, por consequência, poderia ser atrativo para alunos que estavam em um período importante de formação identitária. Assim, introduzi a ideia de trabalharmos a confecção de *patches* em sala de aula com a turma.

## 5 BORDADOS E *PATCHES*

A atividade de confecção de *patches*<sup>2</sup> foi realizada apenas com a turma de sexto ano, pois com eles a carga horária disponível era maior e propiciava projetos mais longos. Foram necessárias várias aulas para concluir todas as etapas, sendo que alguns alunos não conseguiram finalizar seus *patches*, por diversos motivos.

Havíamos discutido nas aulas expositivas questões sobre marcas e valores de roupas, bem como o sistema da moda e a propagação das tendências. Conversamos sobre como alguma coisa que está na moda é vendida por grandes grifes e logo assimilada pelas grandes lojas de varejo e um dos exemplos que levei foi o dos *patches*. Segundo Mariana Rodrigues,

À roupa cabe a obrigação de cobrir um corpo de forma confortável e, esteticamente agradável. À moda, cabe oferecer aos donos dos corpos que são cobertos por estas roupas, peças variadas e que se integrem às ideias individuais de estilo de vida e pertencimento social, saciando egos de autoestima e proporcionando uma imagem de si correspondente à expectativa de cada um (RODRIGUES, 2011, p.265).

Retomei nossas discussões quando propus aos alunos a atividade de confecção de seus próprios *patches*, para que eles usassem como quisessem depois algo feito por eles mesmos.

A primeira etapa foi composta pela aprendizagem de pontos de bordado. Escolhi três pontos diferentes para ensinar para a turma, que não tinha nenhum aluno que já tivesse bordado antes e apenas duas ou três alunas que disseram já ter costurado. Sendo assim, escolhi antes de partirmos para as ideias sobre os *patches*, começarmos pela técnica. Isso também para que os alunos já tivessem em mente que tipo de pontos usariam e as possibilidades que teriam, quando fossem criar seus *patches*.

Levei, para cada um, um tecido de aproximadamente 10 por 10 centímetros com as marcações para os pontos que seriam bordados (FIGURA 21). Preparei tudo anteriormente, comprei agulhas para todos e havia comprado meses antes muitas linhas de bordado de cores diferentes, já pensando em trabalhar na prática de estágio. O tecido que escolhi foi o feltro, pois ele oferece certa sustentação, sendo mais firme para que os alunos segurassem enquanto bordavam, já que não teria

---

<sup>2</sup> Peça feita geralmente de tecido bordado para ser aplicado em roupas, com fixação termocolante ou costurados sobre as roupas.

como levar bastidores de bordado para todos pelo custo, que seria alto demais para mim.

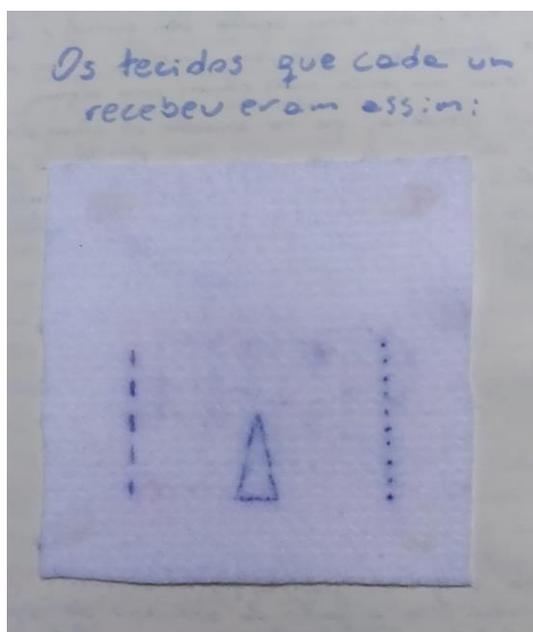


Figura 21. Página do meu diário de estágio. Porto Alegre, 2018.

Pensei que, por ter levado os tecidos já com as marcações, não haveria muitos problemas no seguimento da aula. Contudo, o caos está sempre à espreita nas aulas de artes, mesmo - ou até ainda mais - quando há empolgação com a atividade proposta. E, naquele dia, com aquela proposta, foi exatamente isso o que aconteceu: o caos. Não exatamente no sentido de catástrofe, mais no sentido de fuga do planejado, ou melhor dizendo, idealizado por mim.

Eu precisava distribuir linha e agulha para cada um e ir colocando os nomes nos tecidos. Minha ideia era fazer isso e depois explicar como procederíamos. No entanto, muitos já saíram tentando fazer sem esperar minhas orientações, o que atrasava mais ainda a aula, pois eu precisava desmanchar, já que eles não conseguiam. "Só sei amarrar cadaço", um dos alunos me disse. E, pelo jeito, ele não era o único. Muitos não conseguiam dar nó na ponta da linha, ou ainda passar a linha pela agulha. A maioria demonstrava interesse, mesmo com as dificuldades que tinham com uma linguagem que para eles era totalmente nova, no entanto, havia como sempre aqueles que não estavam interessados em realizar a tarefa.

De acordo com o meu planejamento, conseguiríamos fazer os três pontos nessa aula. No entanto, a maioria mal conseguiu concluir o primeiro. Eram muitas interrupções para que eu recolocasse a linha na agulha ou ajudasse a desfazer algo em que eles haviam errado. Somando isso ao tempo que levamos para finalmente começar a atividade, logo o período chegou ao fim e o planejamento que eu julgava ter sido bem feito se mostrou falho. Talvez se eu tivesse levado cada tecido já com o nome e uma agulha com a linha (e o temido nó na ponta dela), as coisas tivessem ocorrido com mais ordem. Saí da aula cansada, com muitos questionamentos e com três agulhas a menos.



Figura 22. Tecido com os pontos borados de G. Porto Alegre, 2018.

Pensando na aula anterior, para a segunda dessa proposta eu levei uma agulha com 10 cm que encontrei nas coisas da minha avó, e lã. Chamei todos para perto e demonstrei em uma das classes como deveriam ser feitos os pontos. Foi bom ver nessa aula o desenvolvimento da aluna G. que na aula anterior havia faltado, G. tinha sua avaliação feita por parecer, sendo dito no conselho de classe que assisti que ela tem dificuldade de aprendizado. No entanto, ela não demonstrou nenhuma dificuldade nessa atividade. Demonstrei e ela em seguida saiu fazendo, rapidamente e muito bem. Em contrapartida, o aluno que era considerado um dos melhores da turma pelos professores, teve dificuldade em realizar essa mesma tarefa.

A terceira aula foi para a criação do *patch*. A ideia era que fizessem uma espécie de croqui, pensando no local em que iriam aplicar o *patch*, cor de

fundo/base (que seria a do tecido usado) e outras cores que utilizariam, que seriam as linhas usadas para bordar. Fiz uma folha tamanho A6 com essas informações para eles preencherem e um espaço delimitado de 8 x 8 cm onde fariam o desenho. O tecido que utilizariam seria o mesmo que o dos pontos de bordado, o feltro, e o tamanho máximo era em função daquilo que eu encontrei para comprar: em menor quantidade, uma loja perto da minha casa vendia rolinhos de feltro, feitos com uma tira de aproximadamente 10 cm de espessura. Já tinha antes algumas cores e comprei outras para a prática de estágio.

Figura 23. Material elaborado para os croquis. Porto Alegre, 2018.

Na aula seguinte, expliquei como passar o desenho para o tecido usando papel carbono. Houve um pouco de confusão, já que muitos na hora de fazer viravam o papel carbono. Além disso, a distribuição dos tecidos, do papel carbono e também a redistribuição dos croquis, tomou muito tempo. Eu precisava ver com cada um a cor e o tamanho do tecido para dar, para evitar o desperdício e a bagunça que ocorreria se deixasse cada um pegar o seu. Também, deixar os croquis para que trouxessem de uma aula para a outra, não iria funcionar com a grande maioria. Sendo assim, a cada aula eu vinha com uma grande sacola com os trabalhos e os materiais, até porque não tinha um espaço que pudesse utilizar para guardar as minhas coisas na escola.

Após essa etapa, começamos o bordado dos *patches*. Essa parte se estendeu até meu último dia de prática de estágio com a turma e trouxe cansaço, mas também boas surpresas. Houve aqueles que trocaram de ideia e pediram para fazer outro croqui mais uma ou duas vezes. Colocar e recolocar a linha na agulha foi

um problema para muitos até o fim. Esses, pediam ajuda para mim ou para algum colega que tivesse facilidade com a execução dessa etapa. Alguns, só abandonaram a tarefa e ficaram conversando, sem dar muita importância - geralmente os mesmos que tinham essa atitude desde o início das minhas observações de estágio. Por mais que tentasse fazer com que houvesse o interesse, nem sempre funcionava e, com uma turma de mais de vinte alunos realizando uma atividade que requer atenção, nem sempre podia me dedicar a esses que não queriam realizar nada na aula, já que muitos outros me pediam auxílio.

Dentre esses outros, alguns tinham facilidade ao bordar, como a já citada G., outros não tinham, mas mesmo assim queriam realizar a atividade e se esforçavam muito. Houve um menino que só conseguiu concluir seu *patch* no último dia da minha prática. No início, ele havia criado no croqui algo que seria de difícil execução, visto o número de encontros que teríamos para isso e seu desempenho com o bordado quando fizemos alguns pontos aulas antes. Então, sugeri que ele simplificasse sua ideia. Ele fez outro croqui (figura 24) e o ajudei durante todas as aulas na medida que pude para que ele conseguisse terminar seu *patch*. No final, ele ficou muito feliz em ter conseguido concluir o seu trabalho, que era uma estrela. Ele foi um dos alunos que quase não saíram do meu lado durante essas aulas finais.

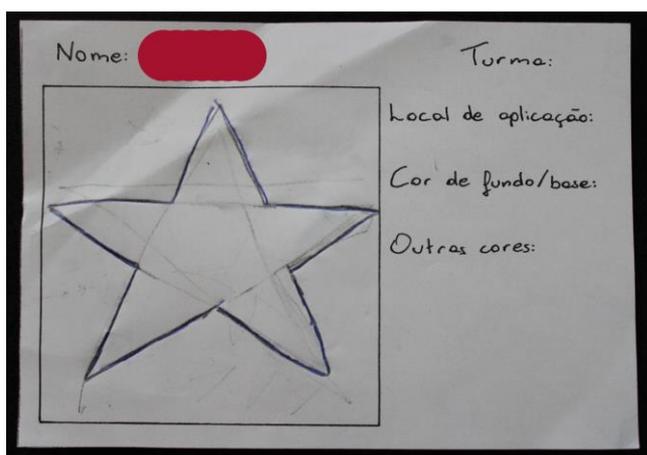


Figura 24. Croqui de estudante do 6º ano. Porto Alegre, 2018.



Figura 25. Bordado de estudante do 6º ano. Porto Alegre, 2018.

Fiquei com a caixa de linhas, com os tecidos e a tesoura na mesa utilizada pelas professoras, por ela ser maior que as outras. O que aconteceu foi que aqueles que tinham maior interesse na atividade, ficaram na volta da mesa comigo, de pé ou em cadeiras. Acredito que isso ocorreu porque assim poderiam ter acesso a mim e

aos materiais mais rapidamente do que se me chamassem e esperassem que fosse até eles. Outros, ficavam em suas mesas e vinham até mim quando queriam pedir algo ou alguma explicação e, ao fim de cada aula, eu recolhia tudo para que os trabalhos não fossem perdidos. Em uma ocasião, G. me perguntou se poderia levar para terminar em casa. Perguntei se ela tinha as coisas para fazer em casa e ela me respondeu que não, com uma expressão triste. Resolvi arriscar, pois ela estava se dedicando muito. Seus pontos estavam muito bons e ela estava muito empolgada. Dei um pedaço de linha de cada cor que ela pediu. G. ficou muito feliz e me prometeu que traria o trabalho na aula seguinte. Ela não compareceu na aula seguinte, mas na subsequente sim e trouxe o trabalho. Havia feito tudo que conseguira com a linha que tinha-lhe dado, faltando apenas uma parte para completar, que ela terminou em aula.



Figura 26. Bordado de G. do 6º ano. Porto Alegre, 2018.

## 6 TECIDOS E BOAS MEMÓRIAS

Durante o período de observações, recebi uma propaganda por WhatsApp. Em geral nem abro os arquivos que recebo por este meio, sejam de foto ou vídeo, mas dessa vez abri. E foi algo que me emocionou muito depois de ter assistido. Malwee 50 anos – viva com todo seu coração, fez parte da campanha de aniversário da marca de roupas Malwee, mas sem o objetivo primário – ou direto – de venda dos produtos da marca. Após ter assistido a propaganda, tive certeza que usaria ela em minha prática de estágio, pois ela estava fortemente relacionada com muitos temas que pretendia trabalhar.

O vídeo tem duração de pouco mais que três minutos e inicia com um menino que chega triste em casa porque a professora disse no colégio que a cada batida que o nosso coração dá, é uma a menos que temos. A mãe então deixa para ele de presente uma camiseta – da marca Malwee – branca, lisa. O menino estranha o tamanho da camisa, pensando ser para o pai dele, ao que a mãe responde que um dia ele caberá nela e que ele deveria escrever nela todos os acontecimentos marcantes e bons que ocorressem na sua vida. Após isso, em cenas rápidas são mostrados esses acontecimentos e, com eles, o crescimento do menino e o passar de sua vida. Então, aquele menino já adulto se vê em uma situação em que sua filha volta triste do colégio e ele resolve fazer com ela o mesmo que sua mãe fez com ele, presenteando-a com uma camiseta, igualmente branca e lisa da marca Malwee.

O vídeo então vai regredindo, passando de trás para frente os acontecimentos da vida do menino, até chegar ao ponto em que sua mãe está explicando para ele sobre a camiseta e os motivos para ele fazer aquilo. Ela conclui dizendo que não importa quantas vezes o coração dele irá bater, mas sim os motivos pelo qual ele baterá.

A primeira turma com a qual assisti a propaganda foi a de sexto ano. As reflexões que foram feitas pelos alunos me surpreenderam. Falou-se sobre depressão, sobre procurar ajuda psicológica. Apesar de muitos se mostrarem interessados e desenvolverem pensamentos sobre o assunto, outros pareciam nem estar ali, como se não estivessem ouvindo tudo que os colegas falavam. Aproveitei as reflexões daqueles que queriam participar da aula para introduzir a atividade que

havia preparado, que correria concomitantemente com as outras, durante minha prática de estágio.

Expliquei que havia trazido um tecido para cada um e que a ideia era que escrevessem coisas boas que lhes acontecessem dentro e fora da sala de aula. Na semana seguinte, fiz o mesmo nos nonos anos, mas não houve tanto envolvimento na reflexão sobre as questões do vídeo em nenhuma das duas turmas, ou observações com a mesma profundidade que aconteceu no sexto ano. E segui trazendo os tecidos em todas as aulas durante minha prática de estágio. Em algumas aulas, os próprios alunos me pediam os tecidos pois tinham algo para escrever. Com o aluno cego, propus que fizéssemos da seguinte forma: ele escreveria em uma folha e me entregaria. Em todas as aulas, traria essa folha, como faria com todos os tecidos. Mas não queria que o que ele desenvolvesse ficasse no papel, enquanto os outros teriam a experiência de usar outro material para a atividade. Então, o que ele escrevia, eu bordava para que ele pudesse ler no tecido, de forma semelhante ao que seus colegas faziam.

Houve diferenças no teor do que era escrito pelos alunos de cada faixa etária. No sexto ano, os acontecimentos felizes mais escritos se referiam sobretudo à comida ou jogos de video game. Em alguns casos algumas brincadeiras com um ou outro colega. Outros, começaram a escrever nos tecidos coisas das quais eles gostavam. Além disso, houve também o caso de uma aluna do sexto ano que utilizou aquele espaço não para escrever coisas boas, mas como um local de desabafo.

Enquanto isso, nos nonos anos prevaleceram temáticas amorosas, de amizade e houve grande ocorrência de escritos referindo-se a retiros da igreja. Segundo Pereira, “na palavra, o mundo se configura esteticamente - um possível” (2010, p.11). Aconteceu também, de escreverem ali desejos e expectativas, muitas delas referentes a festas e ao Ensino Médio que iniciariam no ano posterior. Era como se quisessem ali, por meio da palavra, deixar esses anseios, ou melhor, a possibilidade de sua realização, mais concretos.

A proposta era que escrevessem nos tecidos, apenas isso, sem definições sobre como isso seria feito, se com cores ou não, em apenas um sentido... Mas iniciativas criativas aconteceram, primeiramente por meio de desenhos.

Criar não é outra coisa senão inventar um modo de produzir concretamente ideias e sentimentos; sensações e inquietudes - ocorre que nesse processo não se inventa apenas o que se quer dizer ou expressar, mas, também, a forma por intermédio da qual isso toma lugar no mundo (ICLE, 2012, p.12).

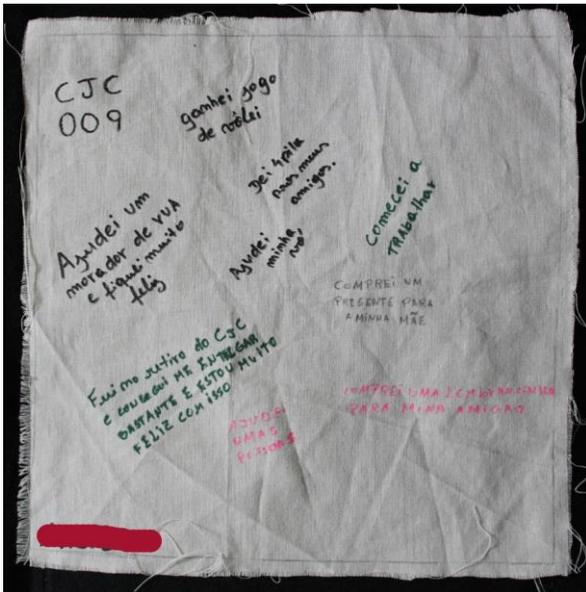


Figura 27. Tecido de estudante do 9º ano. Porto Alegre, 2018.



Figura 28. Tecido de estudante do 9º ano. Porto Alegre, 2018.

Espontaneamente, algumas alunas começaram a usar outros materiais que não apenas canetas e canetinhas, como *glitter*. Além disso, começaram a aparecer progressivamente em alguns dos tecidos diferentes cores que, juntamente com a variação de local e orientação do texto dentro da limitação do tecido, deixam transparecer um pouco da diferenciação temporal entre uma escrita e outra.

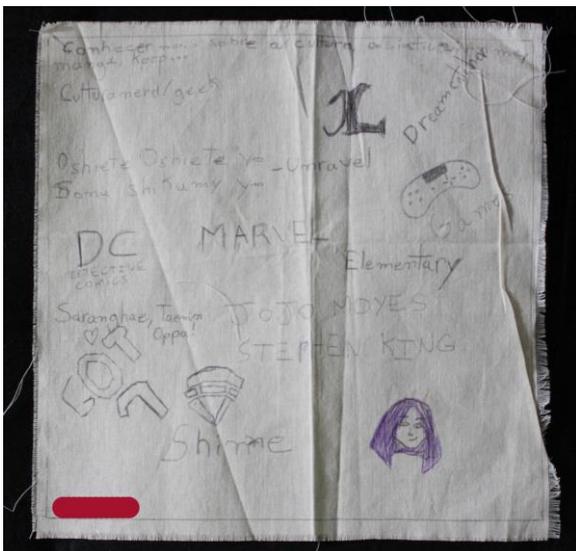


Figura 29. Tecido de estudante do 6º ano. Porto Alegre, 2018.

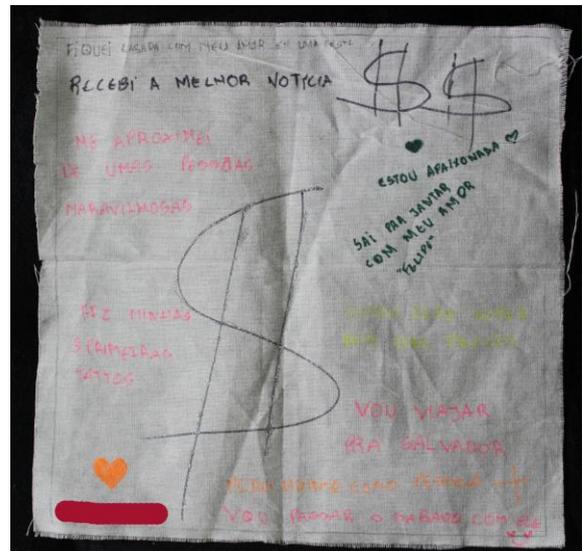


Figura 30. Tecido de estudante do 9º ano. Porto Alegre, 2018.

Dessa maneira, é possível em alguns casos perceber a progressão de uma história ou o desenrolar de certo acontecimento (que em geral era o que motivava aqueles que tinham a iniciativa de pedir que eu entregasse os tecidos, pois tinham algo que era importante para ser escrito ali). Nos tecidos dos nonos, algumas ocorrências relativas à trabalho também surgiram, mostrando etapas do que possivelmente seriam as primeiras experiências profissionais daqueles indivíduos.

Segundo Alexandre Bergamo (1998), encontramos o sentido da moda nas vivências, nas representações e naquilo que orienta a relação das pessoas com as roupas e na sua emissão de juízos de valor. Essa proposta com os tecidos emulando a peça de roupa usada na propagando da Malwee, mostrou um pouco disso, uma vez que buscava retratar as vivências dos alunos. Contudo, isso foi feito por cada um com base em seu julgamento do que teria ou não valor para ali ser escrito e como escolheriam escrever ou representar cada acontecimento.

## 7 FALHAS E CONTRATEMPOS

### 7.1 CAMISETA

Logo no primeiro dia de aula prática, a professora titular me disse que uma das turmas de 9º ano estava desesperada sobre a camiseta de formatura. Eles não haviam gostado da que tinha sido feita para a gincana e queriam agora uma mais específica, que fosse especial e haviam pedido ajuda para a professora que, por ser algo relacionado ao que eu estava começando a trabalhar, disse que eu poderia desenvolver com eles.

Havia um aluno que era uma espécie de liderança da turma e a professora falou com ele nesse dia, dizendo que eu poderia ajudá-los. Ele ficou muito entusiasmado e me disse que a turma queria as camisetas em azul marinho, com dourado e branco. Questionei sobre a escolha das cores e ele disse que era apenas por acharem bonita a combinação. Eu já havia pensado em desenvolver um trabalho com camisetas, mas não coloquei no Projeto de Ensino por julgar que seria algo difícil, já que precisaria da contribuição em dinheiro de cada um. Quando houve a oportunidade, partindo o interesse dos próprios alunos, fiquei muito feliz.

Expus a ideia para a outra turma de nono ano, após conversar com a professora titular e eles falaram de início que gostariam. No entanto, não havia movimentação da turma sobre, questionei-os na aula seguinte e o interesse havia caído. Aconteceu um progressivo desinteresse e esquecimento sobre o assunto nessa turma. Quanto à outra turma, a ideia também se perdeu ao longo das semanas. Se de início, quando a ideia era apenas uma possibilidade, havia uma grande vontade de executar, quando ela passou a ser mais palpável, o interesse começou a diminuir.

A turma tinha a ideia para as cores apenas. Não haviam pensado em temática ou modo de execução. Compartilhei com eles algumas possibilidades de técnicas e o que seria necessário para colocá-las em prática e a escolha foi fazer um desenho simples para a estampa, com linhas apenas, e usar papel carbono para transferi-lo para as camisetas. A professora Liseane ficaria responsável pela arrecadação do dinheiro e posterior compra das camisetas, eu compraria as tintas e o papel carbono e eles trariam pincéis. Já tínhamos inclusive a quantia que cada um precisaria trazer, mas não havia movimentação por parte dos alunos em relação à

estampa. Sugeri que um deles fizesse a ilustração, já que havia um aluno na turma que sempre estava desenhando e era elogiado pelos demais colegas.

Ele de início não queria aceitar, mas depois ficou mais aberto à ideia. No que diz respeito ao tema da ilustração, continuavam sem ter um norte, então dei algumas sugestões, fazendo referência ao poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, já que a escola tinha o nome do poeta. Recitei alguns versos para eles e resaltei algumas coisas que a maioria deles demonstrou desconhecer, como por exemplo o próprio poema. Também, o fato de a escola ter no pátio na frente da entrada principal, algumas palmeiras, o que provavelmente seria em função do poema que eu estava citando.

A turma, ou aqueles que dela se manifestavam, demonstrou gostar da ideia de colocar um sabiá com um chapéu de formatura e um diploma. Pedimos para o aluno “desenhista da turma” fazer um esboço, mas ele não conseguia desenhar um pássaro. Ele desenhava muito bem, mas sempre dentro de uma mesma temática: super-heróis padrão norte americano de histórias em quadrinhos. Então, na hora de desenhar algo fora da sua zona de conforto, o resultado era muito diferente do que ele estava acostumado a ter. Ele não demonstrou interesse em continuar tentando, não trouxe nada na aula seguinte nem se manifestou a respeito do projeto.

Sentindo então que se esperasse por eles nada sairia, fiz um esboço da ideia e levei para eles, que gostaram. No entanto, não se movimentaram para arrecadar o dinheiro necessário. Enquanto esperava, seguia com minhas propostas de trabalhos, sempre alertando que o tempo estava passando. Chegou um momento em que a ideia ficou perdida e já não haveria mais tempo hábil dentro da minha carga horária de prática de estágio para a execução das camisetas. Com pesar vi aquela ideia, que nasceu com tanto entusiasmo, se perder progressivamente sem poder tomar todas as responsabilidades financeiras e motivacionais para que o projeto saísse.

Esse episódio da camiseta me lembrou muito do sistema da moda, com suas coleções seguidas de outras coleções e ideias e gostos que deixam de ser do interesse dos consumidores em pouco tempo, enfim, de toda a efemeridade que tanto se fala estar relacionada à moda. A moda é uma decorrência da aceleração do tempo de giro do capital e cria uma nova temporalidade sobre a experiência, ao desejo e aos usos, sendo ela própria a efemeridade (ROSÁRIO, 2008).



Figura 31. Esboço que fiz para a camiseta. Porto Alegre, 2018.

Essa efemeridade e o sistema da moda em si, bem como questões que o atravessam, como o polêmico trabalho escravo utilizado por tantas marcas, foram tratados em sala de aula com os alunos durante minha prática de estágio. No entanto, naquele momento, não percebi o quanto o viver escolar está relacionado com esse *modus operandi* efêmero. Claro, estamos todos inseridos em um contexto em que tudo é pra ontem. Em que temos sempre que dar conta de tudo ou somos engolidos pela vida que demanda cada vez mais velocidade para tudo. Dessa maneira, muitas vezes quase sem termos consciência, entramos em um fluxo de descarte efêmero semelhante ao da moda.

Isso, então, não apenas aplicado às roupas que usamos ou acessórios que desejamos, mas também a intenções, pensamentos e crenças que podem deixar de

fazer sentido de um momento para o outro. E na adolescência, isso se mostra muito presente. Em um momento, o indivíduo sente algo muito forte, deseja algo com muita vontade e, passado algum tempo, tendo atingido aquilo ou não, deixa de querer ou mesmo lembrar. Isso vale para relações pessoais, também. E, ainda, para atividades de interesse individual ou coletivo, como a camiseta de encerramento do Ensino Fundamental que foi proposta, com muita vontade, pelos próprios alunos, para em seguida ser progressivamente deixada de lado e esquecida, existindo apenas como uma potencialidade não concluída nos meus registros da prática de estágio.

## 7.2 POTÊNCIA DAS FALHAS

Que a escola pública tem recursos limitados todos sabem. No entanto, é na prática que sentimos o quanto isso pode trazer de prejuízos e como temos que aprender a jogar com o tempo e a jogar com nosso planejamento - e também a importância que é justamente ter esse planejamento feito, para poder ter base para improvisar as mudanças que geralmente são necessárias de última hora. É importante também ressaltar que esses improvisos não são necessários apenas em escolas “ruins” ou sem recursos. Mesmo escolas que dispõem de espaços variados e que têm o quadro de professores completo, têm suas limitações. A menos que haja, por exemplo, equipamento de vídeo disponível em cada sala de aula, ou uma sala de vídeo para cada professor, em algum momento o que houver vai ser pouco para a demanda.

Durante o período em que realizei meu estágio, percebi que não conseguir a sala de vídeo era algo recorrente. A escola dispunha de equipamento para ser levado para as salas de aula também: um projetor e um notebook. No entanto, isso muitas vezes não resolvia, pois em algumas ocasiões algo não funcionava. A internet, por exemplo, não tinha um sinal cujo alcance chegasse a todas as salas. No caso, então, de o professor querer mostrar algo diretamente da internet, ter planejado isso, e no momento não ter como realizar, o que fazer? Será que devemos ter tudo não só planejado, mas também com um plano B e um plano C? Devemos usar todo nosso tempo preparando aulas reserva?

Outros contratempos são aqueles que vêm “de cima”. Mudanças que às vezes são solicitadas pela professora titular, por precisar do período que você como estagiária teria disponível, como previsto, para uma demanda que ela tem, ou talvez outro professor, de outra disciplina. Por exemplo, aplicar uma prova, ou uma atividade de recuperação que precisa ser realizada urgentemente pois o trimestre se aproxima do fim. Ou, ainda, mudanças que vêm da equipe diretiva, que realiza reuniões previstas pelo calendário escolar ou atividades afins em horários no qual você daria aula, sem nem sempre lhe avisar, fazendo suas aulas ficarem com “buracos” muitas vezes grandes entre uma e outra, o que pode prejudicar o desenvolvimento de seu Projeto de Ensino.

Ainda, há os contratempos emocionais que acometem todos nós, enquanto professores, alunos, gestores educacionais; entre outros. É preciso que nós, como professores, no entanto, tentemos lidar não apenas com aquilo que nos acontece (e que pode e provavelmente vai interferir ou transparecer dentro da sala de aula em algum nível), como também com os 25, 30 ou mais alunos de cada turma que por razões que quase nunca conheceremos, podem em certos dias não estar dispostos a contribuir para que a aula funcione e, até mesmo, dificultar seu andamento.

É necessário saber lidar não somente com as falhas de equipamentos então, mas também de comunicação e dificuldades pessoais de cada um e saber costurar uma aula e outra apesar das intempéries que podem acontecer, e talvez a trama das nossas aulas por fim não acabe ficando fechada e perfeita como gostaríamos. Contudo, pode ainda ter força apesar dos “buracos”, como uma renda que sutilmente nos encanta.

E, muitas vezes, é nesses buracos, é nessas falhas que acontecem as melhores experiências, em aulas que mesmo não planejadas acabam sendo muito válidas quando analisamos posteriormente. É preciso também “sentir” o grupo com o qual se está lidando, pois é possível que algo tenha acontecido com um ou mais indivíduos ali, em certo dia, que fará com que aquela aula perfeita que você havia planejado, não vá funcionar. Da mesma maneira, pode acontecer com o professor de por um motivo ou outro acordar e perceber que não está em um bom dia para fazer determinada atividade que havia planejado. É fundamental, então, ter

sensibilidade para lidar com isso tudo. Pensando nisso, cito aqui a professora Paola Zordan:

As tarefas de um professor se resumem à maestria da matéria e à coordenação de dinâmicas de grupo. Ao professor, autor de uma aula, cabe a responsabilidade por sua disciplina. Disciplina compreendida como encontro entre mestre e discípulos, no caso das artes um encontro junto a um campo de solos variados, num vagar que atravessa todas as áreas passíveis de serem conhecidas (ZORDAN, 2010, p.98)

Nesse encontro entre professor e alunos, a troca possível em uma aula de artes pode se dar de diversas formas e, além disso, abranger muitos assuntos diferentes e temas transversais entre eles. Tendo como base para as aulas a cultura visual, ou melhor, as culturas visuais dos alunos, o leque que se abre é grande, pois a cultura visual “poderia ‘prover’ os estudantes com um conjunto de ferramentas críticas (formação de problemas) para a investigação da visualidade humana e não ‘transmitir’ informações ou valores” (LAMPERT, 2015, p.247).

Além disso, outro fator que sempre pode interferir na progressão das aulas é a rapidez com que notícias, eventos e novas manias chegam aos estudantes, através da mídia e das redes sociais. Os estudantes, sobretudo os adolescentes, estão fortemente expostos a meios digitais e virtuais carregados de imagens e discursos com os quais eles podem se identificar ou não, construindo subjetivamente sua identidade. O que acontece é que muitas vezes não há um pensamento crítico por parte dos adolescentes sobre isso. E em muitos casos, não é por falta de interesse, mas sim de oportunidade de falar sobre certos assuntos. Falta de oportunidade de ter um local de escuta, um momento de troca.

Entre eles, virtualmente ou presencialmente, há maior possibilidade de realizar essa troca. No entanto, nem sempre os adolescentes encontram pessoas de outras idades e posições dispostas a isso, mesmo dentro de suas famílias. E dentro da sala de aula, não é em todas as disciplinas ou com todos os professores que os estudantes encontram abertura para falar, serem ouvidos, pensarem e trocarem. Nas aulas de artes, contudo, tais assuntos quase sempre podem ter lugar e podemos trabalhá-los a partir de uma proposta poética, sendo ela visual ou não.

Durante minha prática de estágio, houve momentos em que todas as falhas e contratempos aqui apresentados ocorreram. Aconteceu, por exemplo, de em um dia que teria aula com os dois nonos anos, a sala de vídeo estar ocupada e o equipamento de projeção não funcionar. Muitos alunos haviam faltado, também, nas

duas turmas, pois era dia de conselho de classe - não teriam todos os períodos do dia e por isso vários deles resolveram não ir para a escola naquela manhã. Além disso, eu também não estava em um dia bom, por questões diversas, algumas referentes à educação e assuntos afins e outras pessoais.

Ocorreu que, enquanto eu fazia as últimas tentativas com os equipamentos, na primeira turma, um dos alunos perguntou sobre minha camiseta. Era de um show ao qual eu havia ido, na noite anterior. Ele perguntou se eu havia ido ao show e, partindo disso, o que fiz com os poucos alunos ali presentes foi “apenas” conversar. Sentei com eles, mais ao fundo, onde estava a maioria, e ficamos ali, em um pequeno grupo, conversando.

O assunto do show, e eu estar usando uma camiseta do evento, abriu várias possibilidades de discussão relacionadas com a temática do meu Projeto de Ensino, em que estávamos trabalhando. Conversamos até o final do período. Sobre música, sobre arte e sobre moda. Sobre intersecções disso tudo e sobre expressão. Sobre as potencialidades do vestuário como forma de expressão e a passarela como um lugar de manifestação, até mesmo política, assim como pode ocorrer em um palco de um show ou em uma exposição de artes visuais.

Pude tratar até mesmo de muitos pontos que iríamos discutir se os equipamentos tivessem funcionado, mas de uma forma mais fluida e ainda atendendo demandas que foram propostas espontaneamente por eles. Isso tudo buscando uma reflexão crítica, que parecia ali ser importante para eles, além de ter sido para mim, também, pois

Considerando a ‘dominação’ da sociedade pela imagem através da televisão, cinema, Internet, propaganda e outras formas de produção corporativa, o campo do ensino de arte vem sendo proposto a instigar um processo de definição de práticas pedagógicas e curriculares que poderiam possibilitar aos estudantes expor, examinar e criticar os códigos imutáveis e essencializados de sistemas mediados pela massa (LAMPERT, 2015, p.249).

Depois, na turma seguinte, repeti a temática de conversa. Outra vez, em um grupo pequeno, “apenas” conversando, aconteceu a aula.

Lá na ação pequena, na situação íntima e particular da sala de aula, na qual uma geração compartilha com a outra a experiência já vivida e refletida, a autoridade se reveste da possibilidade de cambiar, de trocar de posição, de partir e de voltar. O que é uma aula de arte senão um processo criativo no qual existe uma reconfiguração constante dos modos de pensar, dos papéis de sujeito, das posições de poder? (ICLE, 2012, p.19)

Não é necessário uma aula grandiosa para que a aula seja uma “boa aula”. Ter recursos disponíveis e poder utilizá-los sempre que queremos pode ser muito bom, sim. Contudo, temos que ter atenção na potência das falhas que podemos encontrar devido a diferentes contratempos. Porque em muitas ocasiões, algo que foi nada planejado, pode se revelar super efetivo. E ainda, porque em muitos momentos, tudo aquilo que um aluno precisa ou quer, é justamente a oportunidade de “trocar de posição”, de ter direito a falar e a possibilidade de discutir sabendo que aquilo que ele trouxe vai ser tratado como relevante.

## 8 ISSO É AULA DE ARTES?

O conceito de “arte” é de difícil consenso, mesmo dentro da academia, sendo algo com o qual nos deparamos logo no primeiro semestre da graduação e dificilmente saímos dela com alguma certeza. No entanto, muitos adolescentes dentro da educação básica, apesar de não necessariamente terem se perguntado sobre isso, em uma ideia bastante rígida sobre o que é não exatamente “arte”, mas uma aula de artes.

Na educação básica, as aulas de artes, ou educação artística, raramente abarcam outras áreas que não as Artes Visuais. Aulas de música, dança ou teatro não são o mais comum de se ver no cotidiano escolar, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Diversos motivos levam a essa realidade, econômicos, sociais, políticos... Ainda assim, há aqueles professores que apesar da formação em uma das áreas, se esforçam para contemplar as outras também em suas aulas, estimulando os alunos de diferentes maneiras.

Esse era o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias, em que a professora titular de artes tinha sua formação básica em todas as artes, mas com ênfase em Artes Cênicas: Educação Artística - Licenciatura em Artes Cênicas, em que nos dois primeiros anos era cursada a Licenciatura Curta e depois se optava por uma área da linguagem a ser estudada na Licenciatura Plena. Segundo ela, sua opção foi pelo fato de que as Artes Cênicas englobam as outras artes, as Artes Plásticas por exemplo por cenografia, figurino e adereços, e a música pela questão da sonoplastia. Em suas aulas, ela trabalhava muito de Artes Visuais, como também usava bastante da linguagem do Teatro e afins. Apesar disso, encontrei muitos alunos ainda com uma visão restrita sobre “arte” e mais ainda sobre “aulas de artes”.

Constituída junto a diferentes matérias do currículo, as Artes Visuais apresentam um campo transdisciplinar (Hernandez, 2000, p.42), de chunho intercultural e multicultural, que escapa aos programas fechados e atravessa diversos campos disciplinares. Nessa matéria estão colocadas inúmeras funções matemáticas, há a química dos materiais, a ótica e outros conhecimentos físicos na elaboração de obras de arte, contextos históricos e geográficos implicados nas produções, fatores etnográficos na propagação de artefatos, implicações psíquicas e simbólicas, criação de sentidos que jamais se apartam de uma linguagem que os nomeia e os define. Enfim, a arte é uma matéria imanente a todas as ciências e a um

plano de consistência filosófico que nos obriga, violentamente, para seguir Deleuze, a pensar. (ZORDAN, 2010, p.100).

Foi preciso desconstruir, principalmente com os mais velhos, a visão de que arte seria apenas uma pintura, por exemplo. Ao longo da prática de estágio, procurei mostrar para os alunos que arte e moda podem estar em diálogo. Também, que a arte pode estar em uma passarela, assim como a arte pode fazer uso da moda, como temática por exemplo. Sempre buscando trazer referências dos universos deles, investigados desde a primeira atividade com o questionário, uma vez que “o conhecimento, assim como a cultura, é construído a partir de múltiplas vozes, sentidos e perspectivas que refletem influências políticas, econômicas, religiosas e sociais” (MARTINS, 2015, p.31).

Foram muito relevantes, nesse sentido, aulas com os nonos anos em que conversamos apenas, devido aos contratempos já citados. Nessas oportunidades, procurei ampliar ainda os diálogos da arte e da moda com outras áreas, como a música, e a potência que tais encontros possuem, bem como da utilidade da arte como um todo como forma de manifestação social ou política.

Para desenvolver tais reflexões, além de diálogos em sala de aula, também foram utilizados exercícios que envolviam linguagens além da visual, do desenho ao qual os alunos estavam tão habituados. Trabalhos envolvendo escrita e interpretação de texto, por exemplo, assim como exercícios de percepção tátil foram desenvolvidos. Em reação à isso, após algumas aulas uma aluna questionou quando fariam trabalhos de artes, não reconhecendo o que era trabalhado como sendo pertencente às aulas de artes.

Gilberto Icle (2012), ao falar sobre a Pedagogia da Arte, a coloca como sendo um projeto de criação interdisciplinar e que envolve muitas linguagens sem dicotomizar pedagogia e criação. Utilizar, então, recursos não visuais, ou mesmo recursos textuais e sonoros não é algo alheio a uma aula de Artes. Além disso, “a ‘docência artista’, não pode ser considerada um método, uma norma ou uma receita a seguir, mas um modo de ser, uma atitude consigo mesmo, que nos faz diferir de nós mesmos continuamente” (LOPONTE, 2015, p.221).

Dessa maneira, em minha prática de estágio e formação docente, busquei uma “docência artística” que não negasse meios já tão tradicionais e que passam

batidos pelos alunos, ou mesmo que os fizesse usar apenas uma linguagem a qual eles já estão tão habituados, como por exemplo o desenho. E procurando, ainda, tornar as temáticas trabalhadas mais acessíveis aos alunos, ao utilizar, na minha busca de uma Pedagogia da Arte, sua cultura visual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A moda e arte como formas de expressão, bem como suas relações e intersecções são assuntos que cogitava terem muita potência para serem trazidos para dentro da sala de aula, e a isso se deveu minha escolha pela temática para trabalhar em minha prática de Estágio Obrigatório Curricular. Pude comprovar que esse é, sim um solo fértil a se explorar e que, no entanto, não é um campo vazio a ser semeado. Isso porque os estudantes dentro da educação básica, sobretudo os adolescentes, demonstram ter posições sobre os assuntos.

Se quanto à arte essas posições são mais restritas à principalmente aquilo que cada indivíduo já viu e estudou dentro da escola. Quanto à moda tais posições se estendem e abrangem diferentes universos conectados entre si e sobrepostos que, se não diretamente ligados à moda, estão a ela ligados ou tangenciados. Isso pode se manifestar a partir da maneira como cada um dos alunos se expressa verbalmente, os assuntos que conversam com os colegas, como escolhem usar cabelos, acessórios e interferir sobre seus corpos e, é claro suas roupas.

Tais aspectos estão ligados à cultura visual própria de cada aluno e são escolhas que fazem para se colocarem no mundo, dizerem quem são, se pertencem a um grupo ou podem ser identificados como de outro. E, é claro, isso tudo é muito mutável, ainda mais quando se trata da adolescência. Analisando esse aspecto, pude concluir que a adolescência e suas rápidas mudanças muito se assemelham ao processo efêmero da moda e sua ciclicidade, em que pouco tempo o que antes tinha valor é descartado e subjugado por algo que então se apresenta com mais força e poder sobre os consumidores e todos aqueles que vivem da indústria da moda. Para Jocielle Lampert (2015), o desafio pedagógico é a transformação e

mapear possíveis tessituras no olhar do Professor de Artes Visuais, partindo do contexto da confluência artística entre arte, cultura visual e moda, requer primeiramente, que pensemos como o sujeito contemporâneo reflete sobre seu cotidiano (sobre a sociedade onde vive). Suas percepções acerca da arte, assim como da imagem, perpassaram um universo tramado de forma conceitual pela colagem (LAMPERT, 2015, p.252).

Prefiro pensar tal universo não como colagem, mas sim como uma sobreposição de tecidos com transparência que, ainda que mostrem suas características individuais, possibilitam que se veja o que está abaixo e acima, em

diferentes camadas. Assim é que podemos perceber a cultura visual de cada aluno e parcelas de sua personalidade. Em um momento certo aspecto está mais visível - ou vulnerável- e em seguida outro. O que também pode mudar de acordo com a alteração da configuração desse amontoado de tecidos com diferentes características e individualidades.

A isso tudo podemos ter acesso cada vez mais na progressão do estreitamento da relação com os alunos. Pude ver, em minhas observações e práticas de estágio, que as aulas de artes são tidas pelos estudantes como um momento em que eles podem falar. Podem se expressar, podem ser ouvidos e ter um espaço maior para dizerem o que pensam e tratar de assuntos mais sensíveis. E isso, muitas vezes, tem muito mais valor para os alunos do que a produção de um trabalho plástico e tradicional. E assim também deve ser para nós, professores, sobretudo da área artística. Isso pois arte não é apenas produzir um objeto, menos ainda necessariamente um desenho ou uma pintura - algo a que tantos estudantes estão habituados e muitos professores acabam se viciando. Arte também pode, sim, ser fala e, mais que isso, escuta e sentir.

E isso pode e deve procurar outros meios de desaguar que não apenas o tradicional, plástico e visual. Outros sentidos podem ser explorados, ainda que haja resistência e desconfiança por parte dos alunos (e até mesmo dos professores) e busquei exercitar isso no desenvolver do meu Projeto de Ensino. Aconteceram falhas, não foram poucas. E, assim como os estudantes com quem convivi, continuo eu a me transformar e repensar a cada dia aquilo que tem valor ou não para mim e que pode me representar ou dizer um pouco de quem sou, como docente, como artista e mesmo como indivíduo. “A cada aula que damos, a cada fracasso e a cada sucesso, que nem sempre percebemos, nos formamos professores” (Filho, 2012, p.122) e, assim, creio que seguimos sempre “em formação” tanto quando os alunos que cruzam nossos caminhos.

Personalidade como mosaico, colagem, mas com sobreposições e intersecções de aspectos que nem sempre os alunos conseguem perceber como estando correlacionados. Preferências e gostos são tidos muitas vezes como pertencentes a diferentes esferas, sem que seja feita a ligação de uma coisa à outra.

Da mesma forma, ocorre com seu entendimento sobre arte e tudo que ela abarca, pode tocar, ou no que pode se estender. É como se, ainda que os adolescentes estejam acostumados com um cotidiano em que tudo é rápido e ao mesmo tempo, não conseguissem ver simultaneidades e sobreposições.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Wânia Maria de. Moda e Identidade. In: JANONES, Flávio Alves (Org.). **Olhares contemporâneos: comunicação, moda e cinema**. Belo Horizonte: Lus, Una, 2011. 380 p.

AROUCA, Carlos. **Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental**. São paulo: Editora Anzol, 2012. 120 p.

BARTHES, Roland. **Sistema da Moda**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979. 301 p.

BERGAMO, Alexandre. **O Campo da Moda**. Rev. Antropol. vol.41 n.2. São Paulo, 1998.

BERNARD, Malcolm. **Moda e comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

CASTILHO, Kathia. **Corpo e moda: por uma compreensão do contemporâneo**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2008. 301 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 262 p.

ICLE, Gilberto. O que é Pedagogia da Arte. In: ICLE, Gilberto (Org). **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. 324 p.

FILHO, Aldo Victorio. O que é Pedagogia da Arte. In: ICLE, Gilberto (Org). **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. 324 p.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; SCHEFFER, Natacha. Leitura e escrita em três tempos: letramento, autoria e projetos de trabalho. In: ICLE, Gilberto (Org). **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. 324 p.

GRANDI, Silvia. Arte e moda: uma relação em evolução. In: SORCINELLI, Paolo. **Estudar a moda: corpos, vestuários, estratégias**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008. 214 p.

LAMPERT, Jocielle. O ensino de arte em espaços silenciosos da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: ED. da UFSM, 2015. 366 p.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: ED. da UFSM, 2015. 366 p.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. “Saiba o que ensinar em arte agora, pergunte-me como” ou dos caminhos possíveis a seguir. In: ICLE, Gilberto (Org). **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. 324 p.

Malwee Oficial. **Malwee 50 anos - Viva com todo o seu coração**. 2018. (3m20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AKz5W53vuX4&t=13s>. Acesso em novembro de 2019.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: ED. da UFSM, 2015. 366 p.

MÖDINGER, Carlos Roberto. **Práticas pedagógicas em artes: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012. 144p.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética. In: ICLE, Gilberto (Org). **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. 195 p.

RODRIGUES, Mariana Chistina de Faria Tavares. O Corpo Nosso de Cada dia, Nos Dai Hoje... In: JANONES, Flávio Alves (Org.). **Olhares contemporâneos: comunicação, moda e cinema**. Belo Horizonte: Ius, Una, 2011. 380 p.

ROSÁRIO, N.M. **Imagens midiáticas em corpos eletrônicos**. Intexto. N. 18, 2008.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 128, pp. 451-472, 2006, p. 451-472. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>

STALLYBRAS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória dor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 111p.

SVENDSEN, Lars. **Moda, uma filosofia**. RJ: Zahar, 2010. 223p.

ZIMMERMANN, Máira. **A moda invade as ruas**: consumo jovem nos anos 1960. Revista dObra[s], São Paulo, v. 3, n. 7, p 105-113, outubro de 2009.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. Percursos das artes plásticas visuais: geologia de uma disciplina. In: ICLE, Gilberto (Org). **Pedagogia da arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. 195 p.

## ANEXO

Aqui estão transcritos alguns textos da atividade de memória de uma peça de roupa, da maneira como foram escritos pelos estudantes.

### A saia - 6º ano

Cinco amigos estavam em uma festa, saíram de lá foram em uma loja para comprar outra roupa para irem em outra festa.

Chegaram lá, todos gostaram e todos queriam, a saia, era, linda, florida, super colorida, mas fedia muito, o problema era que todos queriam aquela saia.

Então deixam a saia la para alguém que tem dinheiro, mas continuamos querendo a saia por que o tecido dela é mascio, confortavel e delicada.

### O saltinho - 9º ano

Em uma noite fria, Claudia estava na rua comprando cigarro. Na volta para casa ela foi abordada por um homem estranho, que a espancou até ficar inconsciente.

Passaram-se dois dias e seu corpo foi encontrado em uma vala, com sinais de violação sexual.

Os policiais chamaram o filho de 17 anos, Jhony, para identificar o corpo. Após a identificação Jhony resolve ficar com os sapatos de sua mãe. Os sapatos que ela mais gostava, cujo o salto era curto, de cor bége e de couro.

Após um grande tempo Jhony teve uma filha e passou para ela seu bem mais precioso.

### Sem título - 6º ano

Uma mãe que havia perdido a filha. Ela tinha apenas três anos, era tão gentil e amorosa. Só havia restado uma única memória física: o vestido preferido dela, preto com detalhes rosa e laranja.

Quando a mãe via aquele vestido, era uma mistura de emoções: tristeza, felicidade, amor. Ela se lembra de quando comprou o vestido para a filha e de como tinha ficado feliz, o sorriso, as risadas e o lindo rostinho.

Mesmo não podendo mais reviver essas memórias, ela ficava feliz em apenas poder sentir o cheiro dela no vestido.

O vestido tem um tecido tão macio.

#### Sem título - 9º ano

Eu me lembro como se fosse ontem com aqueles olhos esverdeados e cabelo dourado, sempre usava a mesma toca, principalmente nos dias nevados. Eu era a única pessoa que o conhecia de verdade, ele era meio solitário, mas era meu melhor amigo, estava sempre comigo nos dias mais difíceis, me escutava quando preciso.

Até que algo aconteceu, George e eu caminhamos até a minha casa foi então quando ouvi o barulho que mais temíamos, um tiro de fuzil. Não deu tempo nem de piscar os olhos e o som do tiroteio já preenchia nossos ouvidos. Estávamos correndo pela trilha até minha casa, faltava boa parte até chegar ao nosso destino.

Lembro dos olhos arregalados e respiração acelerada de George, quando me deparei ele já estava no chão por causa de uma bala perdida, olhei para trás e vi ele com a mão na barriga agonizando, suas roupas começaram a encharcar de sangue. Ele me olhava chorando, como um pedido de ajuda, eu não sabia o que fazer, tínhamos apenas 12 anos, me agachei do lado dele chorando assustada, ele segurou forte e disse:

- Não temos o que fazer...

- Eu vou chamar ajuda, por favor não morra eu preciso de você. - Eu chorava tanto que mal consegui ficar em pé, George ficava cada vez mais pálido, tossia sangue e mesmo nessa situação ele me salvou.

- Não se arrisque em voltar, Pegue e se esconda, vá!-

Ele me empurrou, então diante dos meus olhos mais um tiro atingiu sua cabeça, naquele exato momento nada mais fazia sentido para mim, tudo ficou denso, sem cor, mas mesmo assim eu não podia parar de correr até um lugar seguro, me sentia fraca a qualquer hora desmaiaria, ofegante, quase em casa eu gritava por ajuda, assustadas, as pessoas saíam de suas casas para me socorrer e então tudo se apagou.

Acordei em minha cama, “isso foi um pesadelo?” pensei. Me sentei, olhei minha escrivaninha e lá estava a minha resposta. O pesadelo era real.

Estiquei o braço para pegar a toca que George tinha me dado, o cheiro dele nela era evidente, a toca era macia, feita com tanto amor pela sua mãe, tinha suas cores favoritas, me abracei em sua toca lembrando do menino doce que a vida havia me tirado.