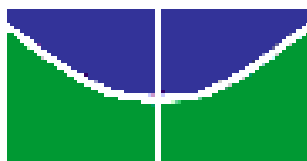


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
MOISES LUCAS DOS SANTOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ARTE-EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E IDENTIDADE: REFLEXÕES A
PARTIR DO REGISTRO IMAGÉTICO**



**BRASÍLIA
2011**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MOISES LUCAS DOS SANTOS

ARTE-EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E IDENTIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DO REGISTRO IMAGÉTICO

Tese apresentada à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na área de concentração Educação e Comunicação (EC), linha de pesquisa Educação, Mídias e Mediações Culturais e dentro das especificidades do eixo Educação Hipertextual nas Produções Culturais e nas Práticas Sociais, sob orientação da Professora Dra. Ângela Álvares Correia Dias.

Nota ecológica:

para impressão desta tese, respeitou-se a natureza: valemo-nos de papel ecologicamente correto, certificado, oriundo de processos de sustentabilidade a partir do gerenciamento de resíduos de celulose. Optamos, também, por imprimi-la no modo anverso e verso, favorecendo, assim, a diminuição de dejetos no planeta.

Figura 1/CAPA: Trabalho de aluno 16 anos. Colagem/interferência digital/desenho.

Brasília
2011



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MOISES LUCAS DOS SANTOS

**ARTE-EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E IDENTIDADE:
REFLEXÕES A PARTIR DO REGISTRO IMAGÉTICO**

TESE DEFENDIDA EM 20 DE SETEMBRO DE 2011

BANCA EXAMINADORA

**Professora Dra. Ângela Álvares Correia Dias (UnB/FE)
Orientadora**

**Professor Dr. Cleomar de Sousa Rocha (UFG/FAV)
Examinador**

**Professora Dra. Maria Beatriz de Medeiros (UnB/VIS)
Examinadora**

**Professora Dra. Wivian Weller (UnB/FE)
Examinadora**

**Professor Dr. Marcelo Feijó Rocha Lima (UnB/FAC)
Examinador**

**Professora Dra. Laura Maria Coutinho
Examinadora**

**Brasília
2011**

SANTOS, MOISES LUCAS DOS.

Arte-educação, adolescência e identidade: reflexões a partir do registro imagético, 333 p. 31 cm (UnB-PPGE, Doutor, 2011)

Tese de Doutorado - Universidade de Brasília Faculdade de Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientação: Dra. Ângela Correia Álvares Dias

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. Educação | 3. Psicologia |
| 2. Arte | 4. Comunicação |

UnB-FE -PPGE

**Aos meus pais, Carminha e
Joaquim Lucas.
*In memoriam.***

Sinceros agradecimentos à Prof.^a Dra. Ângela Álvares Correia Dias, orientadora e amiga, pela confiança, paciência e, principalmente, pelo incentivo ao trabalho. Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que — direta e indiretamente — contribuíram para os desdobramentos desse trabalho. Ao professor Marcelo Feijó e à professora Maria Beatriz de Medeiros, pelas precisas contribuições desde o exame de qualificação. Às professoras Ana Mae Barbosa e Rosa Iavelberg pelas contribuições, desde o início. À Sheila Conde Campelo que, frente ao ARTEDUCA, mostrou-me caminhos para a organização e embasamento metodológico. Às psicólogas Ana Karina de Luna Pinheiro e Loude Tavares Amaral e ao psiquiatra Renato Brito de Resende que possibilitaram visões, antes nebulosas, tão necessárias para vencer a ansiedade e lidar com as frustrações pessoais e profissionais. Às professoras Wivian Weller e Laura Coutinho pela acolhida. Ao Professor Cleomar Rocha pela disposição, empenho e compromisso. Aos colegas e amigos do PPGE que compartilharam mergulhos e empreitadas nos territórios do conhecimento. Aos meus alunos e alunas que, dentro da práxis pedagógica e das adversidades da Arte-Educação, contribuíram para o amadurecimento e apuro afetivo de situações antes ignoradas. Aos professores e professoras de Arte, de escolas públicas e particulares com quem, em diversos momentos, foram socializados anseios, decepções, achados, expectativas e acertos.

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas.

Fayga Ostrower

RESUMO

Esta tese insere questões relativas aos significados da produção visual do aluno de Ensino Médio tendo como lócus uma escola pública. Aqui são apresentados alguns aspectos que transitam no universo adolescente tais como a formação da identidade, a concepção de adolescência, a ocorrência e influência das mídias na constituição da identidade adolescente e os valores sociais das produções empreitadas em aulas de Artes Visuais. Amparada em estudos históricos acerca da adolescência, insere uma metodologia de exploração, participação e mediação pedagógica com a contemporaneidade dos meios de comunicação que cercam os alunos. Calcada nas possibilidades de expansão metodológica a partir da Abordagem Triangular da professora Ana Mae Barbosa, articula, na contextualização, diálogos consistentes com o universo adolescente. Aproxima-se, também, dos sentidos das representações sociais na contemporaneidade a partir do registro imagético e da valorização da subjetividade que engendra os exercícios de interpretação da visualidade social. Estabelece, por fim, o entrelaçamento da atitude adolescente a partir da visibilidade de si mesmo, do outro e do mundo embasada na transposição do universo apreendido para o registro visual em consonância com o Dialogismo.

Palavras-chave: Adolescência, Identidade, Produção Visual, Abordagem Triangular, Mídia, Novas Mídias, Arte-Educação, Dialogismo.

ABSTRACT

This thesis inserts questions related to the meaning of the visual production of High School students at a public school. Aspects such as identity formation, adolescence conception, media influence on adolescent identity construction and social values of the Visual Arts classes' production are presented in this work. Based on the historical studies about adolescence, it inserts a methodology of exploration, participation and pedagogic mediation with the contemporaneity of the communication media that surround the students. Supported by the possibilities of methodological extension put forth by the Triangular Approach of Professor Ana Mae Barbosa, it articulates, in its contextualization, consistent dialogues with the adolescent universe. It also approaches the meanings of the social representation of contemporaneity from the imagistic register and valorization of subjectivity engendered in the interpretation of social visualization exercises. It finally establishes the interlacing of the adolescent attitude from its own visibility, from the visibility of the Other and the world, supported by the transposition of the apprehended universe to the visual register with consonance of Dialogism.

Key-words: Adolescence, identity, Visual Production, Triangular Approach, New Media, Arte-education, Dialogism.

RÉSUMÉ

Cette thèse des questions liées aux insertions sens de la production visuelle des élèves du secondaire dans une école publique. Des aspects tels que la formation de l'identité, la conception adolescence, influence moyenne sur la construction identitaire des adolescents et des valeurs sociales de la production des classes des arts visuels sont présentés dans ce travail. Basé sur les études historiques sur l'adolescence, il insère une méthodologie d'exploration, la participation et la médiation pédagogique avec la contemporanéité des supports de communication qui entourent les élèves. Soutenue par les possibilités d'extension méthodologiques mis en avant par l'Approche Triangle de l'enseignant Ana Mae Barbosa, l'articuler, la contextualisation de ses, des dialogues cohérents avec l'univers adolescent. En outre, il se rapproche de la signification de la représentation sociale de la contemporanéité du registre imagé et la valorisation de subjectivité engendrée dans l'interprétation de l'exercices de visualisation sociale. Il a finalement fondée l'entrelacement de l'attitude des adolescents à partir de sa propre visibilité, de la visibilité de l'Autre et le monde, soutenue par la transposition de l'univers appréhendé de s'inscrire auprès de la consonance visuelle de dialogisme.

Mots-clés: adolescence, l'identité, production visuelle, approche triangulaire, nouveaux médias, art-éducation, dialogisme.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	23
1.1 O Lócus da Pesquisa.....	30
1.2 Definição do Tema.....	34
1.3 Alguns Pressupostos.....	37
1.4 Metodologia, Hipótese e Objetivos.....	50
1.5 Procedimentos e Instrumentos.....	57
1.6 Estrutura e Organização do Trabalho.....	59
2. ENSINO-APRENDIZAGEM DAS ARTES NO ENSINO- MÉDIO	63
2.1 Escola e Arte-Educação.....	70
2.2 As Contribuições de Ana Mae Barbosa.....	78
2.3 As Especificidades das Artes Visuais.....	82
2.4 Presença das Tecnologias Computacionais na Arte-Educação.....	85
3. OS SIGNIFICADOS DA ADOLESCÊNCIA: APORTES TEÓRICOS	95
3.1 Alguns Conceitos.....	100
3.2 A Perspectiva Histórica em Granville Stanley Hall.....	102
3.3 Princípios Psicanalíticos em Anna Freud.....	106
3.4 A Construção da Identidade em Erik Homburg Erikson.....	111
3.5 Erikson e o Entorno Social do Adolescente.....	114
3.6 Adolescência e Contemporaneidade.....	118
4. ADOLESCÊNCIA, IDENTIDADE E CORPO	139
4.1 Identidade e Corpo.....	152
4.2 Corpo e Projeção da identidade.....	157
4.3 Corpo e Identidade em Construção.....	164
4.4 O Corpo Adolescente e a Representação Social.....	172
4.5 Corpo e Ruptura.....	178
4.6 Corpo, Afetividade e Sexualidade.....	185
5. A IMAGEM NO COTIDIANO ADOLESCENTE	201
5.1 Adolescência, Imagem e Mídia.....	204
5.2 A Penetrabilidade Televisiva.....	206
5.3 A projeção Identitária na Malha Televisiva.....	222
5.4 A Procura de uma Autoimagem.....	230
6. CRIAÇÃO E CRIATIVIDADE NO UNIVERSO ADOLESCENTE	255
6.1 As Possibilidades em Sala de Aula.....	257
6.2 Mergulhos e Voos na Criatividade.....	265
6.3 As Imagens do Mundo.....	274
6.4 A Visibilidade do Trabalho Colaborativo no Universo Adolescente.....	279
6.5 Registro Imagético, Oralidade e Escrita.....	289
6.6 Repensando a Avaliação.....	295
CONSIDERAÇÕES FINAIS	313
REFERÊNCIAS	318
ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1/CAPA: Trabalho de aluno 16 anos. Colagem/interferência digital/desenho.....	i
Figura 2: registro de aluno, 16 anos. Lápis sobre papel.....	17
Figura 3: desenho por aluno, 16 anos. Lápis sobre papel.....	42
Figura 4: Mulheres viúvas, cujos maridos foram sequestrados pelos soldados iraquianos, em aldeia de Beharke, Curdistão Iraquiano, 1997.	43
Figura 5: detalhe 1	45
Figura 6: detalhe 2.....	47
Figura 7: produção de aluno, 15 anos.Lápis aquarelável sobre papel canson.	61
Figura 8: Sol Levitt, painel comparativo de ocorrências de formas repetitivas, no catálogo	90
Figura 9: colagem de aluna, 15 anos	Figura 10: trabalho de aluno elaborado com ajuda do <i>Paint</i>
.....	91
Figura 11: trabalho de aluna, 16 anos. Lápis diversos sobre papel.....	93
Figura 12: Auguste Renoir. <i>Madame Georges Charpentier e suas filhas</i> , 1878.	97
Figura 13: Diego Velásquez, <i>Retrato da Infanta Margarida</i> , 1654.....	97
Figura 17: autorretrato de aluno, 15 anos. Lápis preto sobre papel jornal.....	128
Figura 18: detalhe 1	129
Figura 19 : detalhe 2	Figura 20: detalhe 3.....
.....	131
Figura 21: detalhe 4.....	131
Figura 22: representação da família do mesmo aluno, lápis sobre papel A4.....	132
Figura 23: retrato de família, aluno, 15 anos	Figura 24: retrato de família, aluna, 15 anos.....
.....	133
Figura 25: colagem de aluna, 16 anos.....	137
Figura 26: autorretrato de aluna, 16 anos, lápis colorido e hidrocor sobre papel A4.	145
Figura 27: imagem na contracapa do caderno da aluna.	146
Figura 28: Peter Blake, <i>The origin of pop IV</i> , s/d.....	154
Figura 29: Richard Hamilton, <i>Colagem</i> , 1956.	154
Figura 30: desenho de criança, 5 anos.	158

Figura 31: desenho de aluno, 16 anos. Lápis sobre papel.	159
Figura 32: autorretrato de aluno, 15 anos. Lápis 4b sobre papel jornal.	163
Figura 33: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis de cor e hidrocor sobre papel.	166
Figura 34: <i>Cruz às costas</i> , Hieronymus Bosch, 1490 detalhe.....	Figura 35: 169
Figura 36: autorretrato de aluno, 18 anos. anos.....	Figura 37: autorretrato de aluna, 16 anos..... 175
Figura 38: autorretrato de aluno, 15 anos. anos. 176	Figura 39: autorretrato de aluna, 17 anos. 176
Figura 40: autorretrato de aluna , 18 anos. Lápis sobre papel canson.	183
Figura 41: Egon Schiele, autorretrato,1911 litogravura, 1964.....	Figura 42: Pablo Picasso, 187
Figura 43: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel A4.	188
Figura 44: autorretrato de aluno, 16 anos. Lápis sobre papel.	189
Figura 45: autorretrato, aluna, 16 anos. Lápis sobre papel	Figura 46: autorretrato, aluno 15 anos. Lápis sobre papel..... 190
Figura 47: produção de aluna, 16 anos. Lápis, caneta e hidrocor sobre papel jornal.	199
Figura 48: desenho de aluno, 15 anos. Lápis 4b sobre pape jornal.	211
Figura 49: desenho de aluna, 15 anos. Lápis 4b sobre pape jornal.	212
Figura 50: cartaz de 1910 e	Figura 51: cartaz (<i>outdoor</i>) de 2000..... 213
Figura 52: cartaz de uma campanha da Benetton, por Toscani.	218
Figura 53: autorretrato de aluno, 16 anos anos.....	Figura 54: autorretrato de aluna, 15 anos..... 232
Figura 55: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel A4.	236
Figura 56: detalhe.....	237
Figura 57: retrato de uma colega. Lápis sobre papel A4.	238
Figura 58: autorretrato de aluna feito em sala de aula, 17 anos. Lápis sobre papel A4..	241
Figura 59: autorretrato de aluno, 16 anos. Lápis sobre papel A4.	243
Figura 60: autorretrato de aluna, 16 anos. Lápis sobre papel A4.	244
Figura 61: desenho de aluna, 16 anos, feito em casa. Lápis colorido sobre papel A4....	246

Figura 62: <i>Sweet Lolitas</i> e Figura 63: <i>Gothic Lolitas</i>	248
Figura 64: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel A4.....	249
Figura 65: autorretrato de aluno, 15 anos. Lápis sobre papel A4.....	251
Figura 66: produção de aluna, 16 anos. Colagem sobre papel.	253
Figura 67: Santa Rosa, Estrela da Manhã. Ilustração para o poema de Manuel Bandeira, nanquim, e aquarela, 1936.	258
Figura 68: desenho de aluno, 15 anos. Lápis sobre papel. Figura 69: desenho de aluna: 14 anos. Lápis sobre papel.....	261
Figura 70: Estrela da Manhã 1, aluno 15 anos. Figura 71: Estrela da Manhã 2, aluna 15 anos.....	262
Figura 72: Estrela da Manhã 3, aluno 16 anos. Figura 73: Estrela da Manhã 4, aluna, 15 anos.	262
Figura 74: Estrela da Manhã 5. Aluno, 16 anos. Lápis colorido sobre papel A4.....	264
Figura 75: Albrecht Dürer, Adão e Eva, gravura, 1504 Figura 76: Albrecht Dürer, óleo, 1507	267
Figura 77: desenho de aluno, 15 anos. Lápis sobre papel. Figura 78: desenho de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel.	268
Figura 79: desenho de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel A4.....	270
Figura 80: desenhos em sequência de desenvolvimento apresentados no livro <i>La enseñanza del dibujo a partir del arte</i> , de Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson, p. 28.	272
Figura 81: visão do mundo em um desenho de aluno, 17 anos. Lápis sobre papel A4. .	275
Figura 82: visão de mundo de uma aluna, 16 anos. Lápis sobre papel A4.....	277
Figura 83: o espaço vazio sendo ocupado. Acervo pessoal.....	282
Figura 84: alunos interferindo no espaço. Acervo pessoal.	282
Figura 85: o espaço “interferido”. Acervo pessoal.	283
Figura 86: trabalho de aluna, 16 anos. Nanquim sobre papel A4.....	284
Figura 87: trabalho de aluno, 16 anos. Nanquim sobre papel A4. Figura 88: trabalho de aluna, 16 anos. Nanquim sobre papel A4.	284
Figura 89: atividade colaborativa. Acervo pessoal.	285
Figura 90: atividade colaborativa. Acervo pessoal.	286

Figura 91: atividade colaborativa. Acervo pessoal.	286
Figura 92: declamação de <i>Nega Fulô</i> , de Jorge de Lima. Acervo pessoal.	287
Figura 93: I “Feira da Barganha”, 20 de novembro de 2007. Acervo pessoal.....	288
Figura 94: exposição dos trabalhos coletivos, 20 de novembro de 2007. Acervo pessoal.	288
Figura 95: produção de aluno, 15 anos. Lápis sobre papel jornal.	291
Figura 96: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel jornal.....	292
Figura 97: tabela de emoticon	293
Figura 98: expectativa de uma aluna, 17 anos. Lápis sobre papel jornal.	294
Figura 99: expectativas de uma aluna, 18 anos. Lápis sobre papel jornal.....	294
Figura 100: desenho de criança, 6 anos e Figura 101: desenho de criança, 5 anos.	297
Figura 102: experimentações com lápis variados sobre papel canson A4, aluno, 15 anos.	300
Figura 103: organização de experimentações com o objetivo de reconhecer o valor visual da linha, aluno, 15 anos.....	301
Figura 104: desdobramento do exercício com lápis 2b e 4b.	302
Figura 105: desdobramento do exercício com lápis de cor	302
Figura 106: desdobramento do exercício com colagem	303
Figura 107: Claude Monet, <i>Mulher com sombrinha</i> , 1875.....	304
Figura 108: produção de aluno, 18 anos. Lápis aquarelável sobre papel canson A4.	306
Figura 109: produção de aluna, 17 anos. Lápis aquarelável sobre papel canson A4.	
Figura 110: produção de aluno, 16 anos.idem.	307
Figura 111: produção de aluno, 17 anos. Lápis aquarelável sobre papel canson A4.	307
Figura 112: registro de aluna, 15 anos. Lápis colorido sobre papel.....	311

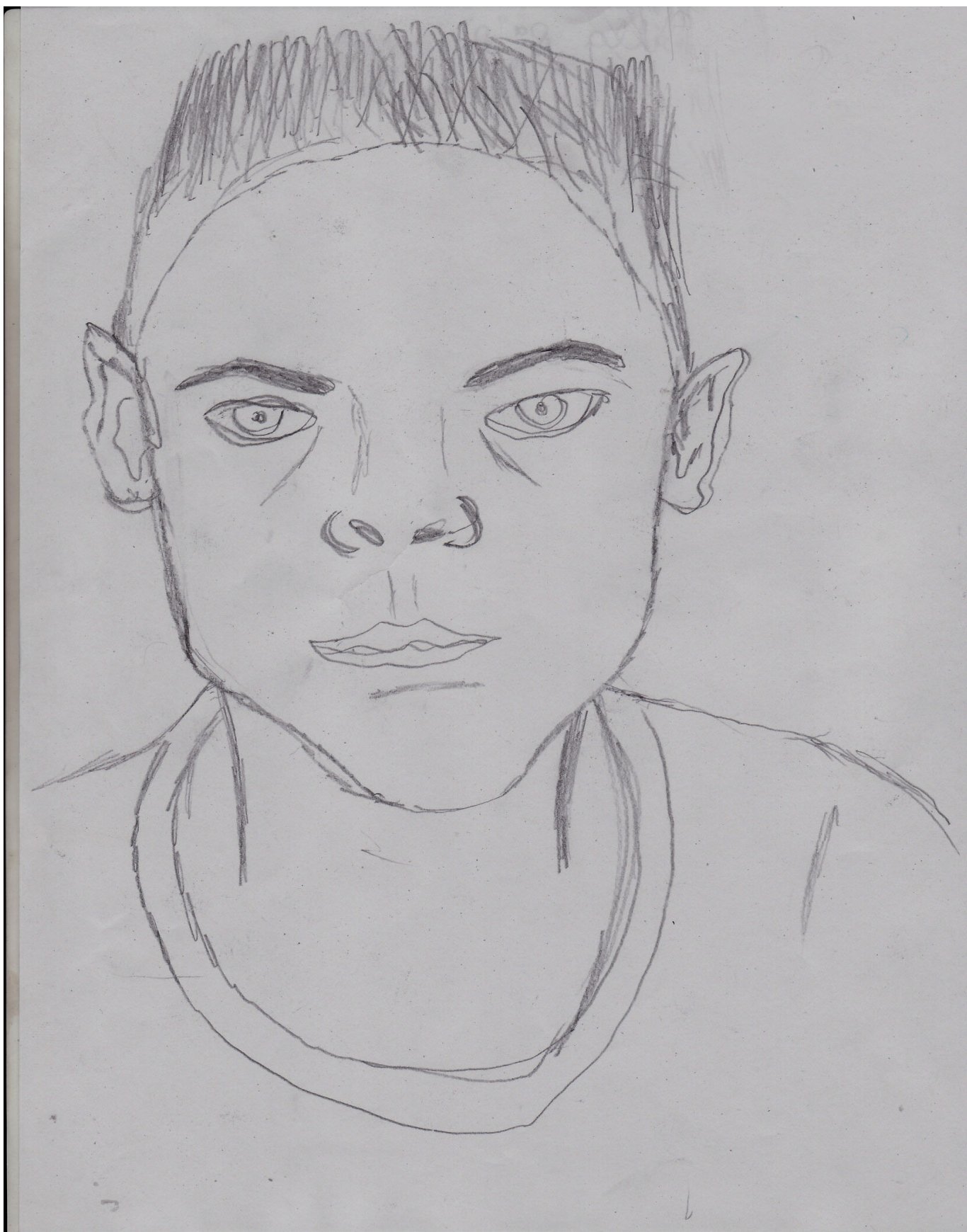


Figura 2: registro de aluno, 16 anos. Lápis sobre papel.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O professor estava ansioso por aquele que seria seu primeiro dia na escola. Na noite anterior, não conseguira pregar os olhos e, mesmo assim, estava elétrico. Na cabeça fervilhavam as conversas, as leituras, os trabalhos apresentados e, principalmente, ideias. Muitas ideias.

Os fundamentos advindos com os estágios — foram três etapas e cada uma delas com um professor diferente — foram considerados como elementos essenciais para essa nova empreitada: ser professor de Artes Visuais em escola pública de Ensino Médio.

Às 7h, em ponto, estava na escola e foi logo recebido pela diretora. Após os trâmites burocráticos foi encaminhado à coordenadora — uma elegante e educada professora — que lhe mostrou as dependências da escola e, finalmente, as turmas que estariam sob sua responsabilidade durante todo aquele ano.

Sentiu-se orgulhoso. Chegou a suar frio, mas não tremeu e nem gaguejou. Ficou um pouco triste quando soube que não entraria em sala naquela segunda-feira, pois, devido à falta de professores o horário fora alterado e somente no dia seguinte seria reformulado.

Aproveitou, então, para conhecer a biblioteca e dar uma olhada no currículo adotado na rede pública de ensino do Distrito Federal. Achou estranho, pois havia uma distância entre o que havia aprendido na universidade, em uma Licenciatura em artes, e o que explicitava o documento.

Preocupado, procurou a coordenadora e perguntou se havia um plano específico para a disciplina. Prontamente, ela respondeu “*não!*”. Um pouco atordoado, insistiu e quis saber como o ensino-aprendizagem da arte estava inserido no projeto político-pedagógico da escola. “*Ainda não temos o projeto pronto!*” foi a resposta.

Acostumado a sempre insistir, o professor prosseguiu e quis saber como a arte fora trabalhada no ano anterior e, antes que pudesse concluir a pergunta foi contemplado com “*Professor, não se preocupe! Entre na sala e dê qualquer coisa*”.

O professor ficou triste com aquela colocação. Até inventou de não almoçar, mas, repentinamente, lembrou-se do dia em que, na aula de uma disciplina denominada História do Ensino da Arte, o professor falou que “*estudar a arte é um modo mais “gostoso” de estudar o homem*”, tomou fôlego e, na manhã seguinte, voltou para sua empreitada.

E assim, descobriu que o ensino-aprendizagem da arte não é apenas problemático. É um grande desafio que se renova a cada dia.

Um ano mais tarde esse mesmo professor estava diante de outro desafio: com a adoção de uma nova proposta de trabalho — expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — era necessário trabalhar com um currículo que exigia especificidades e procedimentos por parte de alunos e professores.

Entretanto, tais procedimentos estavam distantes de sua realidade e, mais ainda, da realidade das escolas públicas. Pensar em atitudes inovadoras era emergencial. Pensar na continuidade da formação, também.

Ao ser aprovado em um concurso público para o cargo de professor de Artes Visuais no Ensino Médio, aceitou o desafio de ministrar aulas na cidade de Brazlândia, lócus dessa pesquisa, lançado olhares para sua própria práxis no contexto permeado por rupturas, lacunas, descobertas. Por quase uma década, colecionou indagações e passou a construir um repertório reflexivo em torno dos entraves que rondam a educação brasileira.

Ao constatar a distância entre teoria e prática, o professor percebeu que não bastava apenas vontade. Era necessário partir para a ação e procurar dar sentido à prática pedagógica. Era necessário, ainda, justificar a presença da arte não apenas como componente curricular, mas como um complexo conjunto de saberes — teóricos e práticos — que visam à compreensão de que a sensibilidade, imaginação, criatividade e habilidade somam-se para tornar as ideias realizáveis e, muito importante, atestam para a inter-relação entre política, economia, religião, cultura, filosofia e muito mais.

Uma das formas de buscar mediar tais entraves foi a opção pela formação continuada: vários cursos de capacitação, participações em eventos que incluem a arte-educação, um mestrado em Arte Contemporânea e, agora, um Doutorado em Educação.

Nesse contexto, consideramos, também, que diariamente, a mídia versa, de vários modos, acerca dos acontecimentos que assolam os territórios da educação. As lutas dos professores por melhores salários e condições de trabalho, os baixos rendimentos dos alunos, a evasão escolar, a falta de disciplina entre os alunos, os assustadores índices de violência nos ambientes escolares, a inconsistência dos instrumentos de avaliação do Governo Federal, a depredação das escolas públicas, a falta de entendimento acerca dos reais valores da educação, também.

Do mesmo modo, teóricos de diversas áreas abastecem as prateleiras das livrarias com um mar de informações, também diversas. Paralelo a tais panoramas há um mundo em constante transformação que (re) inventa valores. E esse mundo, nem sempre está inter-relacionado à escola.

Comparar os acontecimentos desse momento com os de momentos passados pode ser um exercício excelente para tentarmos entender as imbricações de tais transformações. O que acontece em um momento pode ser contextualizado a partir de outro recorte — geográfico, histórico, cultural, tecnológico?

Na práxis pedagógica, adentramos em um território marcado pela diversidade. Teorias, pensamentos, atitudes e eventos diversos atestam para a necessidade constante de (re) avaliarmos o formato, o papel e os processos da educação formal.

Entender a construção do conhecimento como passível de revisão constante é um desafio, assim como entender que nunca estamos prontos, também. Estar pronto seria, então, nesse sentido, imaginar o caráter definitivo de uma concepção, uma teoria, um tratado, um experimento.

No panorama entrevisto desta pesquisa, cada etapa pressupôs, justamente, o entendimento de uma constante e processual (re) construção, ora marcada pelas especificidades do lócus, ora pela necessidade de inserir ou excluir abordagens.

Conscientes da relevância de uma pesquisa no âmbito escolar e, ainda, na exigência de pressupostos teórico-metodológicos que permitam ao pesquisador reflexões consistentes, elegeu-se a necessidade de mergulhos dialógicos para os devidos desdobramentos dos aspectos abordados: significados da adolescência no ambiente escolar, valores da produção visual do aluno de Ensino Médio e inter-relações da influência das mídias no processo criativo do aluno e construção metodológica com vistas ao entendimento de que há uma complexa (re) construção de sentidos no universo do adolescente.

Consideramos o aluno adolescente sujeito inacabado (como todo ser humano), sujeito em formação, sujeito questionador, sujeito curioso, sujeito assimilador, interlocutor e agente de uma passagem transformadora que traz um recorte tão poético, tão vaporoso que representa toda uma vida: a adolescência.

No universo adolescente estão culturalmente inseridas marcas que denotam e conotam visibilidade e valores negativos: rebeldia, impulsividade, volubilidade, indefinição, imposição, teimosia... A concepção de adolescência, construída ao longo da história evidencia muitos momentos de distorção, isolamento, marginalidade ou desajuste social.

A visibilidade adolescente vem crescendo à medida que os novos meios de comunicação incorporam possibilidade de conhecimento e propagação desse universo. Da representação máxima da identidade conflituosa e da exacerbada visão do amor expressa em *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare ao comovente *Diário de Anne*

Frank; das produções hollywoodianas que, ainda nos anos 50, construíam tramas envolvendo a frivolidade *desmedida* de ser jovem, como em *Juventude Transviada*, aos seriados americanos — e brasileiros — que, com tramas fictícias convincentes, satirizam, ironizam e comovem a partir de situações reais e, principalmente, das visões dicotômicas da delinquência juvenil mundo afora ao emaranhado de possibilidades comunicacionais de universo *teen* na rede mundial de computadores (WWW), as visões de adolescência se diluem, se solidificam, evaporam.

No ambiente escolar, nem sempre, damos conta de perceber como tais aspectos se tornam presentes na práxis pedagógica. Envolto em trâmites burocráticos e obrigações curriculares, esquecemos da condição humana presente nesse ambiente.

Avaliação, disciplina, comportamento, atitudes, interações sociais, carências e muito mais estão repletos das vozes de nossos alunos adolescentes... Nem sempre, também, percebemos o quanto são silenciadas estas vozes que reverberam em nosso universo.

Na adolescência, esse universo é considerado como o espaço de relações sociais estabelecidas entre eles, entre eles e a família, entre eles os atores da escola (professores, coordenadores, servidores...) e, também, entre eles e os vários segmentos da comunidade.

Existem várias possibilidades de percebermos os modos como os adolescentes se situam no mundo, como articulam as mediações sociais, como lidam com questões próprias de seu mundo e como se apresentam como interlocutores, sujeitos-atores de suas empreitadas sociais.

Do *piercing* ao gel, do topete à franja, da corrente à camiseta rasgada; do tênis ao *skate*, do fone de ouvido ao telefone celular, do palavrão ao desafeto, da birra com o professor ao enfrentamento dos pais, do beijo roubado no intervalo das aulas ao murro desferido durante uma briga, tudo é gesto, tudo é grito, tudo é tentativa de demonstrar uma existência, uma marca, uma imagem, uma passagem.

Na convulsão de nossa contemporaneidade, cuja produção de informação, conhecimento e entretenimento é tão veloz quanto as transformações que esses adolescentes apresentam, os olhares que lhes são dispensados não podem mais ser uniangulares.

Assim, um dos modos encontrados para mergulhar nessa empreitada foi a partir das interações entre a produção dos alunos e suas identidades em construção. Considerando o múltiplo, o complexo, o diverso.

1 A Contextualização da Pesquisa

Na última década do século XX, assistimos à emergência de novas formas de culturas. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) potencializam a cada dia, novas visões de mundo. Frente às inúmeras possibilidades que surgem em um mundo de reconhecida e exponencial abertura comunicacional, visto que cada vez mais, são apresentadas tecnologias que adentram na concepção, armazenamento, acessibilidade (ou restrição) de informação e conhecimento, é urgente pensar tais mudanças na educação.

Assistimos ao nascimento de novas formas de comunicação que se somaram às tradicionais, ampliando-as. O correio eletrônico, os *chats*, e, mais recentemente as tecnologias multimodais que conjugam imagem, som, texto e formas híbridas em um único recurso comunicacional atestam para a possibilidade de o homem valer-se da imaginação, sensibilidade, criatividade e habilidade ao (re) criar, o tempo todo, sua capacidade de produzir linguagens, comunicação. Produzir sentido e, também, cultura.

Estas novas formas de culturas, tendo as ciências que emergiram com a disseminação da informação como mola propulsora, (re) inventam os conceitos de tempo, espaço, forma e unidade identitária. Nesse sentido, Lucia Santaella, em *Culturas e artes do pós-humano*, analisa, dentre muitos aspectos, o surgimento de uma cultura em constante ebulição. Para ela:

As experiências de tempo e espaços movediços e polimorfos, as incertezas políticas, as mestiçagens étnicas, o nomadismo do desejo, os hibridismos culturais, os descentramentos da identidade produzidos pelas sombras do outro estão de tal modo entranhados na constituição da nossa cultura que pouca ebulição os debates pós-modernos estavam fadados a produzir em nós. (SANTAELLA, 2003, p.70)

Na qualidade de construtores e consumidores de informação e conhecimento, percebemos o aspecto histórico das tecnologias comunicacionais e suas reverberações nos diversos contextos: da oralidade à escrita, das tabuletas de argila ao pergaminho, dos escritos do medievo à invenção de Gutenberg tudo é reflexão e, potencializando as palavras de Lucia Santaella, tudo é mestiçagem, é hibridismo, é descentramento.

Ao analisarmos, profundamente, a produção de cultura, de conhecimento e experiência estética, percebemos a necessidade do homem em abastecer de técnicas e tecnologias do seu tempo. A cultura reverbera essa inter-relação. Bernard Stiegler, em *Reflexões (não) contemporâneas*, infere que:

Existe uma modernidade da época cartesiana, que é pré-industrial, uma modernidade industrial propriamente dita e, enfim, uma modernidade daquilo que eu chamo de época hiperindustrial. Esta última corresponde ao que se caracteriza atualmente como capitalismo cultural. É um capitalismo que reside no controle sistemático da cultura propriamente dita — por intermédio das tecnologias de cálculo, operando de maneira convergente, como dizem os industriais, nos círculos da informática, das telecomunicações e do audiovisual. (STIEGLER, 2007, p. 16)

Experimentamos, todos os dias, esse capitalismo. A substituição — necessária e imposta — pela indústria da informática, por exemplo, orienta uma mudança radical nas novas relações sociais, econômicas, culturais e estéticas. Aparelhos, dispositivos e tecnologias perpassam pelos diversos setores da sociedade, (re) orientando para novos percursos necessários.

Economia, lazer e cultura, ciências, filosofia (e por que não a educação?), tangenciados pelos desdobramentos midiáticos, rumam para uma nova dimensão: o mar das informações. Entretanto, transformar essas informações em conhecimento é o grande desafio.

Analisemos, rapidamente, a dificuldade que um professor de Artes Visuais tinha no início da década de 1990 no sentido de construir um acervo de imagens que lhe seria útil na prática cotidiana: é evidente a necessidade de acessar e produzir imagens em tal especificidade.

Como constituir e manter um acervo que abarcasse informações necessárias para o trabalho em sala de aula? Como armazenar imagens produzidas por alunos? Como manter um acervo da produção tridimensional desses alunos? Como tornar visível essa produção?

Complicado tentar responder tais questões. Porém, uma coisa era certa: o professor necessita ser criativo, ousado e atualizado tecnológica e conceitualmente. Isso porque é necessário valer-se de recursos disponíveis na escola e aliar-se a outros para construir um acervo significativo. *Slides*, transparências, vídeos, pranchas em papel (*couché* ou *layout*), álbuns, cartazes e outros recursos sempre representaram parte da constante (re) invenção do professor de Artes Visuais.

A constituição desse acervo permite ao professor potencializar o caráter crítico e analítico da arte como área do conhecimento e não apenas como território da livre expressão, meramente instintiva ou intuitiva. As abordagens em textos de livros, apostilas, revistas ou jornais são potencializadas com a imagem, favorecendo, assim, a contextualização do tema abordado.

Infelizmente, estes acervos acabavam tornando-se volumosos e passíveis de deterioração¹, comprometendo as propostas do professor. Além disso, é preciso considerar que a construção desse acervo deve ser de inteira responsabilidade do professor e, mesmo existindo alguns recursos, em algumas escolas, a especificidade de um acervo em Artes Visuais dificilmente é contemplada com as políticas públicas.

Outra questão que tange a importância de contextualizar a pesquisa no que diz respeito à construção/manutenção do acervo é a produção do aluno. Advinda de contextos complexos e significativos, a produção preconiza esforços, técnicas, habilidades, materiais, abordagens e temas diversos.

Registrar, manter, visualizar e interagir são ações complexas que, dependendo da situação, comprometem a engrenagem da práxis proposta. Uma produção tátil como desenho, gravura, fotografia, pintura ou colagem necessita de suporte, espaço, iluminação e outros aspectos para sua visibilidade.

Ao entregar a produção desenvolvida durante as aulas para o aluno, por exemplo, corre-se o risco de não mais poder resgatá-la. Manter essa produção em arquivo demanda espaço e cuidados especiais. Entretanto, com as novas tecnologias, digitalizar o trabalho permite a possibilidade de mantê-lo por tempo indeterminado.

Evidenciamos as repentinas mudanças que passaram a ocorrer na era digital e que vem interferir, influenciar e co-construir novos repertórios no campo do ensino-aprendizagem das Artes Visuais. Para Lucia Santaella:

O aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda informação, som, imagem, vídeo, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas. Graças à digitalização e compressão de dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser percebido, estocado, tratado e difundido via computador. (SANTAELLA, 2003, pp. 70-71)

¹ As transparências, por exemplo, com a exposição contínua, acabavam por danificarem-se, soltando partes, trincando ou alterando a cor original. Isso exigia uma constante reposição. Imagens em pranchas, quando disponibilizadas aos alunos, estavam expostas ao desgaste oriundo da manipulação excessiva..

Não deixemos de pensar, também, nas produções visuais não-táteis como a intervenção ou a performance. Como seria o seu registro? E mais complexo: como seria a socialização dessas produções?

Assim, afirmamos o caráter de consideração de um contexto movediço que expressa toda a complexidade do ensino-aprendizagem das Artes Visuais no panorama de uma contemporaneidade que convive com extremos: a falta de espaços próprios que favoreçam a produção e, ao mesmo tempo, a novidade de laboratórios de informática com acesso à WWW.

A falta de materiais mínimos nos espaços da escola pública e, de outro lado, a utilização de plataformas que permitem aos pais monitorarem toda a vida escolar dos filhos, em muitas escolas particulares, leva-nos a refletir acerca dessa dicotomia tecnológica.

Os alunos, por sua vez, convivem de outra forma com as tecnologias. De celulares a videogames de última geração ou de câmeras digitais modestas aos avançados MP7² (e, mais recentemente, MP9, MP10 e *smartphones* ou Ipod, por exemplo) estão cada vez mais, tocados e envolvidos com a velocidade de produção de tecnologias e informações no dinâmico mundo que nos cerca.

Certa vez, em uma atividade de fotografia digital, dos 32 celulares que havia na turma — de 41 alunos —, 21 tinham câmeras digitais embutidas.

Em setembro de 2008, na nossa escola, realizou-se a Gincana do Estudante — tradicional evento que comemora o Dia do Estudante e, também a Primavera — o ponto alto da festa foi obviamente o encerramento, com a divulgação da equipe campeã.

Por volta das 16h, de uma sexta-feira, a apuração foi concluída e, em meio à expectativa das equipes, a escola toda se mobilizou para tornar o momento próprio para as comemorações. Feita a divulgação, a equipe vencedora explodiu em meio a gritos e flashes de câmeras fotográficas digitais. Uma euforia total. Impressionante que em menos de 30 minutos as imagens das comemorações já estavam à disposição em uma comunidade que alguns alunos mantinham no Orkut, e, mais à frente, os vídeos disponibilizados no Youtube.

No ano seguinte, as apresentações e tarefas eram praticamente postadas em tempo real, frente à possibilidade do uso de celulares que gravavam e tiravam fotos e

² Aparelhos super portáteis que trazem entre outros recursos, visualizador de vídeos e imagens, câmera digital de alta resolução, jogos, TV, rádio, leitor de e-book, celular com possibilidade de uso de dois ou mais chips (números de telefone), acesso à internet, computador de bolso e até *Global Positioning System* (GPS).

pela possibilidade de conexão com a Internet, as imagens e os vídeos eram “descarregados” na rede³.

Ignorar essa convivência tecnológica é, antes de qualquer coisa, ignorar nossa capacidade de (re) nomear o mundo. Em cada período, recortes históricos ou cronológicos, há evidências de como de mudanças advêm outras mudanças.

A invenção da escrita, do papel ou dos materiais impressos, a Revolução Industrial ou a Corrida Espacial, por exemplo, são cercadas de eventos que reverberaram em seus próprios territórios e expandiram-se até outras esferas, promovendo complexos arranjos⁴ sociais, culturais, tecnológicos, históricos.

Tais arranjos (re) organizam a sociedade e dimensionam perspectivas rumo a uma nova filosofia da técnica que inclui sua dimensão transdisciplinar: imaginar que a ilustração científica, por exemplo, ao valer-se da técnica e poética de artistas para a catalogação de acervos de espécimes vegetais e animais, era apenas uma técnica de registro. Com o advento da fotografia, novas técnicas possibilitaram a precisão do registro e a ilustração ganhou *status* de obra de arte.

Assim, uma técnica, ao ser superada, tende a rumar para uma espécie de ostracismo tecnológico. Entretanto, passa a ser cultuada e enaltecida como objeto técnico obsoleto e estético. A superação, na maioria das vezes, parece vir atrelada a algum aspecto que facilite o acesso.

Um exemplo simples de como as tecnologias se ampliam em termos de acessibilidade é a telefonia celular: de acordo com dados da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL)⁵, em dezembro de 2007, o número de telefones celulares chegou a 121 milhões⁶, numa relação de 66 para cada grupo de 100 habitantes. Já o número de acesso à telefonia fixa, no mesmo período, foi de 52 milhões e 700 mil, numa relação de 27,7 linhas telefônicas para cada grupo de 100 habitantes.

³ Alguns vídeos podem ser conferidos em:
<http://WWW.youtube.com/watch?v=oMyKNlzQpbG&feature=related/>
<http://WWW.youtube.com/watch?v=halLKU8OxQc&feature=related>
<http://WWW.youtube.com/watch?v=cGhE955BFjc&feature=Playlist&p=44F3676B2993C4EB&index=3>

⁴ Esta palavra será recorrente no texto e seu sentido advém de uma reflexão acerca dos modos como atores sociais articulam mecanismos, estratégias, artifícios em suas interações sociais. Aqui, principalmente ao considerar o adolescente, inserimos sentidos para as brincadeiras, mentiras, jogos, pactos, rituais de iniciação, acordos entre grupos.

⁵ Dados disponíveis em <<http://WWW.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalInternet.do#>> Acesso em 1^o Fev. 2009.

⁶ Em setembro de 2009, a ANATEL publicou outra pesquisa e assegurou que até julho de 2009 existiam 164,5 milhões de celulares no Brasil.

Evidencia-se, também, que não podemos deixar de perceber como alguns panoramas, que erroneamente podem ser considerados alheios aos territórios da educação, permeiam a escola em sua ampla carga de diálogos com a sociedade, com o mundo.

Isso porque é evidente como os modos de acesso ao conhecimento, à informação e ao entretenimento vêm se potencializado, principalmente nessa primeira década do século XXI.

Imaginar que a maioria dos nossos alunos desconhece uma máquina de escrever e sua limitação de recursos, por exemplo, é um exercício interessante para iniciar uma reflexão acerca dessa imersão tecnológica e informacional que nos ronda. A multimodalidade da comunicação na WWW evidencia o caráter de expansão da criatividade humana.

Agregar imagens, sons, textos variados, poder interferir em tempo real em diversas situações e, ainda, compartilhar/interagir com usuários de regiões distantes é um constructo que desafia nossa capacidade de fruição ilimitada.

Alguns de nossos alunos, talvez, nunca tenham tido a oportunidade — ou curiosidade — de escrever uma carta, mas, muitos, certamente, fazem usos das redes sociais de comunicação à disposição na WWW.

Rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si ou entre seus agrupamentos de interesses mútuos. A rede é responsável pelo compartilhamento de ideias entre pessoas que possuem interesses e objetivo em comum e também valores a serem compartilhados.

Logo, o conceito de rede social evoca o próprio início da vida social do homem. Se desde o início nos primeiro grupamentos em torno de interesses — comida, calor, defesa... — o sujeito descobre a importância desse contato, desses interesses emergem outras possibilidades para o crescimento social.

Em *O poder das redes sociais*, David de Ugarte (2008) discorre acerca do fato de que a ampliação do fazer social se dá pela dimensão que nossas relações adquirem em consonância com os modos como essas relações são vistas e, historicamente, os meios de comunicação e suas tecnologias dão conta de potencializar a visibilidade e acessibilidade.

A partir da Segunda Guerra Mundial, uma revisão técnica passou a definir a reestruturação das redes sociais, inter-relacionando-as às possibilidades de convergência com a — e na — abertura com outros campos como a economia, cultura, lazer, arte e política, dentre outros.

A ampliação dos veículos de comunicação e a forma como passaram a influenciar a construção de saberes, ideias e interesses diversos como as conversas da igreja, da associação de moradores, do grupo de estudos da escola ou da universidade, e mesmo um grupo de colecionadores de carros antigos, ou, ainda, os adoradores de uma estrela da música ou cinema, por exemplo, se valem do interesse comum em torno da projeção social do aspecto que os une.

Assim, um grupo de discussão é composto por indivíduos que possuem identidades semelhantes. Essas redes sociais estão hoje instaladas principalmente na WWW devido ao fato destas possibilitarem uma ampliação de ideias a serem divulgadas e da absorção de novos elementos em busca de algo em comum, uma contribuição, revisão ou crítica.

Na sala de aula de Ensino Médio percebe-se uma sede pelo novo, por aquilo que está na moda, na boca de todo mundo. Moda, tecnologia, comportamento, tendências, música e muito mais parecem nortear as predileções e promove um embate com o que se pretende, primeiramente, na escola: a educação formal.

Assim, surgem exemplos de redes sociais que articulam o interesse, a comunhão e dialogam com a diversidade do mundo: o gosto pelo estilo musical, a paixão pelo time de futebol, o fanatismo por Britney Spears e Bob Marley ou a adoração por Harry Potter, por exemplo, permitem que as amigas — norteadas pela predileção — potencialize a tessitura de um novo urdimento que, de camisetas de times de futebol e cantores, bonés, capas de cadernos e outros objetos, rumam para o ambiente virtual e lá, na imensidão das possibilidades em navegar para e por todos os lados, teçam outras redes.

As comunidades, os blogs, Facebook, Twitter, Orkut, Meadd, Quepasa, Hi5 e o próprio MSN promovem ações de (re) construção e ampliação das relações sociais desses adolescentes. Susannah Stern e Taylor Willis, em artigo intitulado *O que os adolescentes estão querendo on-line?* Inferem que:

Embora as discussões sobre o uso da internet pelos adolescentes se focalizem no quanto os adolescentes usam a “internet” e como “ela” os afeta, é negligente a sugestão de que a internet é somente uma única coisa ou ela é usada de apenas uma forma por todos os adolescentes. Ao contrário, o leque de atividades em que os jovens se engajam on-line é amplo e diversificado. Organizamos estas atividades em três categorias principais: comunicação, busca de informações e criação de conteúdo. (STERN, WILLIS, 2009, p. 258)

Sensibilizar-se para como tais aspectos apresentam-se para nossos alunos é uma provocação necessária no sentido de ampliar olhares para as adjacências dos muros da escola. Metaforicamente, estes muros podem representar concomitantemente, a ruptura e a permanência.

Ruptura pelo fato de a territorialidade da educação formal necessitar dar conta de inserir os acontecimentos em sua contemporaneidade dialógica.

Permanência pelo fato de, se não apreendidos estes diálogos, o conhecimento se fecha em seu caráter conteudista/tecnicista, findando-se no aprender agora e não apreender hoje e sempre.

Acredita-se que a produção do aluno — textos, desenhos, apresentações, experimentos em laboratórios, pesquisas e demais possibilidades — carregam sentidos de ampliação em permanente diálogo com o mundo.

Um exemplo de tal evidência pode ser percebido na qualidade de trabalhos que envolvem pesquisa de campo e temas voltados — ou próximos — para e de contextos que dialogam com o universo em questão.

Temas como sexualidade, violência, drogas, ética, meio ambiente, mercado de trabalho ou entretenimento, dentre outros, podem apresentar trabalhos com resultados mais interessantes que temas que visem apenas o universo escolar.

Não que esse universo não promova pesquisas interessantes, mas, nesse sentido, é mais interessante se interar de um assunto ou tema que permita a emissão de valores além daqueles apresentados em literaturas específicas. Poder constatar ou divergir é importante. Poder refletir, impor ou aceitar um ponto de vista, no entanto, é melhor ainda.

Nesse sentido, ao propor um mergulho na produção em Artes Visuais de alunos de uma escola pública de Ensino Médio estamos conscientes que essa produção dialoga com o mundo, e esse mundo, por sua vez, pode parecer estranho ao movediço território da educação. Imaginação, criatividade, sensibilidade, habilidade e fruição potencializam visões e sentidos de registro do universo adolescente e permite-nos refletir acerca da necessidade de novos olhares para essa produção que é, antes de qualquer coisa, um diálogo com o mundo.

1.1 O Lócus da Pesquisa

Na consciência do permanente processo desafiador que é a educação, faz-se necessário adentrar nas especificidades do território onde a pesquisa se concretizou com o intuito de permitir um entendimento acerca dos possíveis desdobramentos

metodológicos. A Educação Básica, em seus diversos níveis, exige e nos apresenta questionamentos críticos e sistemáticos que, na prática cotidiana, favorece constantes diálogos com a teoria e as realidades com as quais nos defrontamos. São desafios.

Pretender uma educação homogênea é pensar no retrocesso, pois a diversidade da educação pública é, ao mesmo tempo, desafiadora, condicionante e contundente. Desafiadora pelo fato de apresentar-nos realidades que questionam a ética, a formação e a atitude. Condicionante se, ao detectarmos um panorama negativo, não tentarmos mudá-lo e com ele continuarmos a trilhar com nossa práxis. Contundente no que diz respeito à nossa formação que é colocada, constantemente, em xeque.

A escola onde se desdobrou a pesquisa está localizada na cidade de Brazlândia, Distrito Federal e surgiu por volta de 1933, a partir de um pequeno vilarejo que margeava uma estrada de exploração do interior do Goiás. É uma cidade atípica da estrutura urbanística da maioria das cidades do Distrito federal — geralmente, planejadas — pelo fato de adentrar o processo de urbanização de uma forma bem mais lenta.

Historicamente, os registros indicam que a origem da cidade advém do final do século XIX com famílias de Minas Gerais: os Braz — sendo que João Braz, o patriarca, casou com Ana Bittencourt, de ascendência francesa — os Abreu Lima, os Cardoso de Oliveira e os Rodrigues do Prado.

Mais tarde, por volta de 1910, com o crescimento das propriedades, há o registro da chegada de outras famílias, prevalecendo os Braz, daí a origem do nome da cidade.

Da pequena vila de casas simples e uma única rua, surgiu um povoado que, no distrito de Luziânia, GO, era uma típica cidade do interior. Na década de 1960 foi incorporada ao quadrilátero do Distrito Federal com a transferência da capital para Brasília.

Até aquele período tinha uma população muito pequena e, pelo fato de ser a cidade mais distante (cerca de 60 Km) da capital, suas características de cidade do interior se mesclaram com a velocidade do mundo contemporâneo. Assim, o ritmo do carroceiro que vende verduras, queijo e leite, de casa em casa, foi atropelado pelo carro de som que anuncia a abertura de uma nova faculdade, a loja de informática ou a nova rede de supermercados.

Um dos grandes atrativos da cidade é um lago artificial cujas margens são ocupadas por um amplo centro de lazer que foi recentemente revitalizado com quadras de esporte, pista para caminhadas, rampa de *skate*, centro cultural e larga avenida, chamada de Rua do Lago — onde acontecem diversos eventos, sendo o principal deles o baile de carnaval.

A cidade passou por um franco processo de expansão nas última duas décadas e se ampliou várias vezes. Um grande assentamento transformou-se em uma vila e uma invasão que surgiu nos anos 1990 acabou se transformando em um novo assentamento.

Assim, de uma pequena cidade com pouco mais de 10 mil habitantes, a cidade possui atualmente 53 mil habitantes, numa área total de 474,83 km². Esse número de habitantes, entretanto, pode chegar a 70 mil se considerarmos a zona rural.

E é justamente nesse campo que a cidade se destaca: é considerada o grande cinturão verde do DF, com considerável participação no abastecimento da região. Destaca-se, com evidência, na produção de morangos (é a maior produtora da região centro-oeste) e com produtos orgânicos com efetiva participação de famílias de origem asiática — principalmente japonesa.

Nesse sentido, prevalece um ar de cidade do interior que potencializou o turismo rural com o incentivo do governo e a valorização da geografia do cerrado onde lagos, cachoeiras, trilhas e paisagens exuberantes atraem cada vez mais, visitantes de outras cidades.

Infelizmente, a contrapartida do crescimento da cidade começou a se refletir na qualidade de vida. Problemas como falta de serviço médico eficiente e escolas suficientes (principalmente na zona rural) e segurança somam-se a outros que comprometem as perspectivas da população jovem.

A expansão da cidade, descentrando o eixo da tradição urbanística, incluiu a ocupação indevida de determinadas áreas, caracterizando-as como invasões que, mais à frente, foram incorporadas ao mapa da cidade. As diferentes formas de construção desses novos espaços acentuaram — e acentuam — o caráter de favelização.

Sobre as condições de moradia, advindas com esta favelização da cidade, convém afirmar que:

Favelas, mocambos e palafitas estão hoje em um grande de municípios brasileiros. De 1.269 prefeituras consultadas pelo IBGE para a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (2001), 23% confirmaram a existência de ocupações do tipo em seu território. O Instituto identifica 16.433 favelas cadastradas no país, com um total de 2.362.708 domicílios. Um número subdimensionado, já que só 13% das administrações municipais que forneceram dados tinham cadastros deste tipo de moradia. É nas cidades grandes que as chamadas “comunidades” proliferam: 70% dos domicílios em favelas estão nas 32 maiores cidades do país. Entre as regiões, a que possui mais domicílios cadastrados é a sudeste, com 1, 405 milhão de domicílios distribuídos em 6.106 favelas. (RAMOS, PAIVA, 2007, p.78)

E, como numa complexa engrenagem, relações sociais, economia, cultura, violência, segurança, saúde estão em disfunção e provocam desarranjos entre as pessoas que, deslocadas, assumem uma condição passiva de perceber o mundo.

A falta de oportunidades no mercado de trabalho local, a falta de infra-estrutura de lazer e cultura (a cidade não tem um cinema, por exemplo) refletem nas ambições dos jovens que não conseguem articular objetivos mais consistentes em suas carreiras

Outros problemas como segurança, delinquência juvenil, saneamento, limpeza e segurança potencializam o panorama da cidade colocando-a a frente das problemáticas urbanas da atualidade.

Em números, Brazlândia pode ser entendida assim: possui 28 instituições de educação pública (incluindo 12 que estão localizadas na zona rural); um hospital regional (embora com restrição de atendimento em algumas especialidades), 03 centros de saúde que visam atender especialidades ambulatoriais; uma delegacia de Polícia Civil, um Batalhão de Polícia Militar, uma Companhia Regional de Incêndio do Corpo de Bombeiros; cerca de 2 mil empresas de pequeno, médio e grande porte, serviço de transporte público com 9 linhas de ônibus para Brasília, Taguatinga e Ceilândia — cidades vizinhas — e 4 linhas (oficiais) para a zona rural.

Outro aspecto importante refere-se aos números da agricultura que se constitui de 2.638 hectares de produção de hortaliças, 417 hectares de produção de frutas e 14 hectares de produção de grãos, além de especialidades como ervas aromáticas, cogumelos e criação de aves e suínos.

Ao todo temos na cidade 2.713⁷ alunos matriculados no Ensino Médio nas três instituições que oferecem tal modalidade. Dessas instituições, apenas o Centro de Ensino Médio 1 oferece exclusivamente essa modalidade de ensino. As outras escolas oferecem, além do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Centro de Ensino Médio 1 foi inaugurado na década de 1970 e, inicialmente, oferecia todas as modalidades de ensino. Por sua estrutura particular, é considerada a maior escola da cidade: são 20 salas de aula com média de 45 cadeiras em cada uma delas, 4 laboratórios (Física, Química, Biologia e Informática), Oficina de Artes — dotada de bancada com pia e armários embutidos, quadro branco, quadro verde, retroprojeto, projetor de slides, computador e projetor multimídia —, sala de múltiplas funções, biblioteca com sala de leitura, sala de atendimento aos alunos em regime de inclusão

⁷ Esse número refere-se ao levantamento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) feito no ano de 2008, a partir de dados do final do ano de 2007, disponível em: WWW.se.df.gov.br, na área de demonstrativos 2007.

(portadores de alguma necessidade especial), auditório com capacidade para 200 alunos sentados, 2 salas multimídias (com computadores, projetor multimídia e telões), além das dependências essenciais (direção, secretaria, mecanografia, sala dos professores, pátios, quadras de esportes, lanchonete...)

A escola oferece Ensino Médio em três turnos para 31 turmas⁸ (13 pela manhã, 13 à tarde e 5 à noite). A faixa etária atendida começa aos 14 anos e alcançando adultos em fase de retorno à educação seriada (principalmente à noite). Outro aspecto interessante é que a escola, por sua estrutura, oferece seus espaços para cursos, atividades comunitárias, encontros de ações que visam o bem estar da comunidade (de Organizações não Governamentais (ONGs) e do Governo) e recebe, frequentemente, palestrantes nas áreas de prevenção de situações de risco, saúde e formação profissional.

No caso específico dessa pesquisa, foram envolvidos alunos do período vespertino, de fevereiro de 2007 a dezembro de 2008, sendo 525 em 2007 e 478 em 2008. Desse total (1003 alunos), 548 eram alunos da 1ª série; 279, da 2ª série e 176, da 3ª série. Ao longo da pesquisa foram produzidos cerca de 10.000 registros entre colagens, pinturas, desenhos, fotografias e vídeos.

Dos trabalhos manuais (principalmente aqueles em papel), foram selecionados cerca de 5.000 e digitalizados 1.200. Assim, as imagens reproduzidas nessa tese representam recortes de temas, técnicas e linguagens utilizados durante as atividades práticas previstas nas Orientações curriculares para as Escolas Públicas de Ensino Médio do Distrito Federal.

1.2 Definição do Tema

A presente pesquisa originou-se da consonância entre a possibilidade de análise da produção em Artes Visuais de alunos de Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal e a necessidade de evidenciar valores sociais dessas produções dentro de um contexto que preconiza a inter-relação entre identidade, educação, criação, sensibilidade, percepção, comunicação e produção de sentidos em um panorama marcadamente mediado pelas reflexões advindas da inserção das NTIC.

⁸ Com as mudanças no cenário da cidade, incluindo reformas em algumas escolas, em 2009 a escola iniciou o ano com 41 turmas, 10 a mais que nos anos anteriores, frente ao fechamento — para reforma — de outros centros de ensino da cidade.

Nesse contexto evidenciamos que a produção social da arte engendra muitos valores e, dentre eles, a identidade. E identidade, antes de qualquer definição, reverbera o múltiplo, o híbrido, o exponencial, o contraditório.

Importante acrescentar que tais reflexões consideram tanto a presença das NTIC inseridas nas propostas disciplinares, projetos interdisciplinares e ações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), quanto nos variados modos que nossos alunos têm acesso a tais tecnologias — inclusive fora do ambiente escolar.

O amadurecimento desse tema — as inter-relações da produção em Artes Visuais e seus valores sociais e, ainda o movimento território das NTIC na educação — surgiu de profundas reflexões advindas de experiência em projetos da escola em questão que, desde 2002, com a disponibilidade de uso do Laboratório de Informática para aulas práticas de Artes Visuais, incluíam pesquisa de imagens (na WWW, em CDs e DVDs e a partir da digitalização de impressos), edição e criação de imagens fixas e móveis em dispositivos variados no contexto da Arte-Educação.

Em 2004, com a modernização da Oficina de Artes, um computador com configuração atualizada e com acesso à Internet via conexão banda larga, além de um projetor multimídia e tela de projeção foram agregados aos outros recursos (TV, Videocassete, DVD player, aparelho de som, projetor de slides e retroprojetor, pranchas, transparências e variado material impresso⁹).

Essa diversidade tecnológica permitiu um trabalho mais intenso, desvelando possibilidades metodológicas que acrescentavam — e potencializavam — fundamentos ao amadurecimento da práxis pedagógica, e, conseqüentemente, favorecendo a mudança de olhar do aluno em relação à valorização da disciplina enquanto dotada de conhecimentos e fundamentos próprios e exigem, concomitantemente, a consistente formação do professor.

Consideramos, também, que um dos grandes desafios é justificar as novas propostas do ensino-aprendizagem da arte numa relação com o mundo contemporâneo, a partir do cotidiano.

A disponibilidade tecnológica pôde elevar consideravelmente abordagens em torno da produção dos alunos. O espaço em questão, a Oficina de Artes, sempre teve suas paredes repletas de produções realizadas pelos alunos e, em momentos distintos, essa produção ocupava outros espaços da escola.

⁹ Os materiais impressos, assim como as transparências, de propriedade dos professores, sempre sofreram desgaste rápido devido à rotatividade de uso nos 3 turnos e, pelo fato de nem sempre ser possível a reposição imediata, comprometem o andamento das aulas.

Com as frequentes correlações entre a produção em sala de aula com aquela que figura nos catálogos, livros, galerias, museus e outros espaços institucionalizados, foram sendo inseridos conceitos da produção como dotada de valores que ora perduram no recorte histórico ou cronológico, ora em territórios que até então não eram percebidos como possíveis lócus da arte.

Nesse caso, incluímos, a título de exemplo, as roupas, os visuais das diversas tribos que habitam os mais diversos lugares do nosso planeta, as tatuagens, os acessórios, as casas, os cartazes pelas ruas, as vitrines das lojas, os muros das casas, os uniformes dos trabalhadores, as fachadas dos prédios públicos e muito mais.

Também, importante: faz-se necessário reconhecer que, definitivamente, uma produção visual não se enquadra somente em um contexto marcado pelo recorte cronológico. Há que se considerar diálogos entre técnica, linguagem, tema, início, meio, fim.

Essa produção urge de ações que permitam o entendimento da construção de sentido que dela emana. A figura do professor enquanto mediador de um complexo processo precisa estar mais presente e atuante e, acima de tudo representar a ruptura necessária à compreensão dessa produção como dotada de valores únicos, como marca, registro, identidade, pois os professores são, o tempo todo, referência para os alunos e permitem a construção de modelos educacionais e, também, a ruptura com as práticas contumazes, repetitivas, dependentes dos padrões curriculares impostos.

Para Ana Mae Barbosa, *“os professores são inconscientemente, os veículos que cristalizam o comportamento, o pensamento e o desenvolvimento institucional para garantir a continuidade da dependência”* (BARBOSA, 2002, p. 37).

Produzir em arte não tange apenas à materialidade, mas perpassa um complexo caminho que se constrói ao percorrê-lo. Criar permite comparar, (re) construir, interpretar, refletir, mostrar-se, retrair.

Criar não diz respeito apenas à ação manual, mas pressupõe pensamento, escolha, amadurecimento. Perceber com tais aspectos tangem nossa práxis e é exercido constante para o amadurecimento afetivo

Logo, a produção em Artes Visuais não é apenas ação. É reflexão, é constante exercício dialógico entre sujeito e o mundo, entre sujeito e sujeito, entre sujeitos e lugares, entre culturas, entre tempos.

Na especificidade desta pesquisa, a produção não é vista como produto de uma série de procedimentos ou como desdobramentos de atividades teóricas ou, ainda, como exercício de apuro técnico. Elegemos a produção como um processo, um exercício

constante de reconhecimento da capacidade — física e cognitiva; de habilidade e sensibilidade — dos sujeitos-autores.

Assim, dentre as inúmeras possibilidades dialógicas da arte e da educação, acreditamos que *“a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”* (BARBOSA, 2006, p. 99) e esse desenvolvimento é premissa para o entendimento do valor social da produção de nossos alunos como dotada de informações que transcendem o fazer por fazer, mas evidenciam o fazer por prazer e que propõe uma nova forma de fazer acentuando a atividade de produção/interpretação como dotada de sentidos que busquem no aluno sua aura de sujeito-autor, criativo, crítico e participante.

1.3 Alguns pressupostos

Dentre as várias teorias, estudos e projeções, na nossa contemporaneidade, acerca da adolescência, — considerando abordagens cultural, psicanalítica, fisiobiológica, antropológica, histórica ou midiática — existem muitas diferenças, pontos convergentes, distorções e, em alguns aspectos, radicalismo. Entretanto, um fato é concreto: trata-se de uma delicada fase na vida do sujeito que pressupõem olhares diversos, multifacetados, dialógicos.

No ambiente escolar, principalmente na escola pública, um universo se abre frente às inúmeras possibilidades de entendimento dos significados dessa fase, das relações estabelecidas na tríade eu/outro/mundo, da escola como uma extensão social, da escola como mundo paralelo àquele da casa e, principalmente, das produções sociais que da escola emanam.

A escola, enquanto instituição social que medeia o sujeito para o futuro, o trabalho e a fase adulta é uma metáfora de projeção, de tentativa de dar sentido às aspirações — das mais modestas às mais pretensivas — tão necessárias para a percepção do eu no mundo, no sentido de estar, ser e pertencer. E lançamos a dúvida: em que medida — ou até que ponto — a escola prepara o aluno para a vida?

Antes de tentar responder tal apontamento questionador, precisamos ter consciência no que se refere à escola como espaço de pertencimento.

Pertencimento é mola propulsora que permite ao adolescente, a partir do significado social da escola, construir novas relações — muitas vezes mais significativas que àquelas estabelecidas no ambiente familiar e capazes de potencializar a afetividade.

A afetividade, manifestada e percebida nas amizades, nos trabalhos e atividades em grupo, no namoro, na cumplicidade e na convergência de predileções, afinidades e

recorrências, poderia ser analisada como mecanismo que regula os valores construídos na adolescência, inclusive fora do ambiente escolar.

Os espaços da escola são plurais, diversos e em constante movimento. Nesses espaços, também, residem produções — atreladas ou não às especificidades curriculares — que podem traduzir o deleite e a aspereza, a mesmice e o inusitado, o óbvio e único.

Desenhos, pinturas, rabiscos, redações, bilhetes, palavrões, pichações, *piercings*, anéis, colares, pulseiras, roupas, calçados, gestos, gritos, olhares e atitudes são apenas alguns exemplos de manifestações que coabitam, na ecologia escolar — juntamente com os olhares dispensados ao mundo — capazes de (re) construir olhares para as relações entre o eu e o outro, o eu e o mundo; o eu, o outro e o mundo, em um mesmo território — sempre movediço.

Infelizmente, na maioria das vezes, essas manifestações acabam despercebidas, ignoradas ou até, erroneamente, tachadas de exemplos de manifestação de rebeldia e inconformismo.

Por isso, ao eleger o diálogo entre a produção visual dos alunos de Ensino Médio de uma escola pública e os valores sociais dessa produção consideramos que:

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitido por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. (BARBOSA, 2006, p. 99)

Nesse sentido, destacamos dentre os vários sentidos que a imagem carrega, ao mediar o trabalho em Artes Visuais, de que precisamos construir certo entendimento acerca de seus valores inerentes à capacidade de o homem criar (re) significar, (re) interpretar sua presença. E isso é conhecimento.

Perceber a imagem como mediadora da visualidade do mundo, precede, também, de conhecimento, por parte dos professores, visto que, antes de ser um produto, a imagem é um processo.

Aqui, ao elevarmos o sentido social da imagem adentramos na concepção de sujeito-autor que deve considerar a sociabilidade das relações: primeiro entre sujeitos e depois entre o mundo. A Imagem não pode ser tomada como ilustração, pois é potencializadora das percepções e em arte isso adquire o sentido de emaranhar-se, desdobrar-se em redes.

Ana Mae Barbosa, em *A Imagem no Ensino das Artes*, evidencia que “quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas Artes Visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte” (BARBOSA, 2005a, pp. 31-32).

Essa necessária interdependência, em Mikhail Bakhtin, equivale ao Dialogismo e para uma compreensão mínima do termo, precisamos ampliar nossos olhares para os modos como Bakhtin inter-relaciona recepção e compreensão: para ele, o movimento o dialógico da enunciação é o território comum do locutor e do interlocutor. É a linguagem, em sua alternância de objetividade e subjetividade, articulando formas complexas de sentidos comunicacionais. Um e outro, os sujeitos estão numa rede de responsabilidade — possibilidade de entendimento e devolução do que foi apreendido.

Em Bakhtin, todos os enunciados são constituídos a partir de outros. A relação sujeito/outro/mundo é norteadora em *Estética da criação verbal*, obra em que Bakhtin transcende o dialogismo para outros campos além da linguística e o eleva, ao associá-lo às artes visuais, à música ou à dança, por exemplo. Nesse contexto, Bakhtin se refere, o tempo todo, ao sujeito sensível, criador e capaz de provocar e ser provocado pela obra de arte. Para ele:

O homem, concebido em sua integridade, é o produto de uma ótica estética criadora, e apenas dela; a cognição é indiferente aos valores e não nos oferece o homem concreto e singular; o sujeito ético, por princípio, não é único (o imperativo propriamente ético é vivido na categoria do eu), o homem em sua integridade, pressupõe um sujeito esteticamente ativo, situado fora dele. (BAKHTIN, 1997, p. 98)

Nessa tese, o termo dialogismo adquire maior visibilidade e sustentação ao se entrelaçar com outro termo originário do universo bakhtiniano: polifonia, pois sendo o dialogismo entendido como um fenômeno percebido no discurso, entende-se que um discurso se encontra com o discurso de outro sujeito, evidenciando interações das vozes que permeiam o com o contexto desses sujeitos. Assim, a interação das vozes, incorpora outros gêneros, estilos, reverberando, então a inter-relação dialógica da polifonia.

Emprestado da linguística, o termo polifonia deriva da análise do território romanescos que inclui a permanente mobilidade das personagens. É considerado por Mikhail Bakhtin a inter-relação das possibilidades comunicacionais e interpretativas oriundos dos espaços do diálogo. A transposição de um romance para o cinema — ou o

teatro —; a interpretação de uma música instrumental ou a releitura de uma pintura, por exemplo, alternam dialogismo e polifonia.

Paulo Bezerra, um dos grandes estudiosos de Mikhail Bakhtin no Brasil, infere que:

O dialogismo e a polifonia estão vinculados à natureza ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada. (BEZERRA, 2005, pp. 191-192)

Assim, dialogismo e polifonia, ao permitirem abordagens ampliadoras para as relações dos sujeitos — dentro e fora do romance —, tornam-se veículo das inter-relações entre a identidade dos sujeitos (os alunos em questão) e a polissemia oriunda de suas produções imagéticas. E nas produções imagéticas residem poesia, entrega, afeto, devoção, esforço.

Tais ocorrências só terão sentidos se apontarmos para a duplicidade subjetiva que nelas estão impregnadas: primeiro pelos processos do sujeito-autor e depois pela complexa rede de sentidos que será urdida pelos olhadores, apreciadores, contempladores, fruidores. A subjetividade se emaranha com o múltiplo e permite que cada um desses sujeitos analise, interprete e descreva uma imagem, a partir de seu repertório.

Evidenciamos que, aqui, o termo subjetividade é oriundo de uma intensa reflexão que articula apontamentos percebidos em Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nesses autores, a articulações entre mundo real, mundo percebido e mundo representado são norteadoras para trama de uma complexa rede que urde a construção do sujeito adolescente (nosso aluno), suas percepção/representação de mundo a partir de sua intervenção estético-poética.

Isso porque, conforme será apresentado mais à frente, a atitude de nosso aluno dialoga com o que Gilles Deleuze aponta em *Empirismo e subjetividade*:

O sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver a si mesmo. O que se desenvolve é o sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar a ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete. (DELEUZE, 2004, p. 93)

Mergulhados em um universo híbrido, rizomático e multimodal, esses jovens, sujeitos-autores, munem-se das múltiplas estratégias comunicacionais e fazem

reverberar suas ações enunciativas: pelos celulares, iPods, computadores, cadernos, roupas, calçados, penteados, piercings, brincos pulseiras coloridas e uma infinidade de artifícios valem-se da concordância, da negação, da parcialidade interpretativa, da apreciação, do desentendimento, do achismo, do despropósito ou outras possibilidades de se fazerem vistos ou ouvidos e articulam novas possibilidades entre seus interlocutores.

Esse apontamento, reverberando no universo adolescente, eleva o que Felix Guattari desvela em *Caosmose: um novo paradigma estético*. Para ele:

A subjetividade entrou no reino do nomadismo generalizado. Os jovens que perambulam nos *boulevards*, com um *walkman* colado no ouvido, estão ligados a ritornelos que foram produzidos longe, muito longe de suas terras natais. Aliás, o que poderia significar “suas terras natais”? (GUATTARI, 2006, p. 169)

A subjetividade das formas comunicacionais e das estratégias utilizadas para ampliação das relações sociais são resultantes da abertura oriunda da polissemia: *a manga precisa ser cortada!* No contexto do enunciado residem elementos que aponta para a ação dialógica entre os interlocutores. Um depende do outro. Nessa complexidade reside o dialogismo.

Destacamos, ainda que a pluralidade dos sentidos de subjetividade dialoga com o Dialogismo, pois, conforme Guattari, “*a subjetividade, de fato, é plural, polifônica (grifo do autor), para retomar uma expressão de Mikhail Bakhtine. Ela não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca*” (idem, p.11). Para a arte, a subjetividade é uma diretriz.

Assim, no início do ano letivo de 2008, durante a organização de trabalhos realizados por alunos, passamos a lançar outros olhares acerca dos temas, técnicas, linguagens e soluções encontradas. Dentre os inúmeros trabalhos organizados para serem entregues aos seus autores, nossos alunos, no início do segundo bimestre, um, em especial, chamou-nos a atenção.

Tratava-se um desenho a lápis sobre papel branco, 140 g/m², tamanho A4 e que trazia uma releitura de uma fotografia de Sebastião Salgado. Analisemo-la.



Figura 3: desenho por aluno, 16 anos. Lápis sobre papel.

Essa imagem reproduz o trabalho do aluno que, consciente de sua capacidade criativa e criadora, explora a potencialidade da técnica, a partir da intensidade e da direção do lápis. Em momento algum se pretendeu, com o exercício do fazer — a partir da referência na reprodução da obra de Sebastião Salgado —, um incentivo à cópia, pois estamos conscientes de que:

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico e sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto. (BARBOSA, 2005a, p. 107)

E, desse modo, a apropriação do aluno adquire sentidos que, muitas vezes, são despercebidos: no turbilhão de atividades de encerramento do bimestre, não se deu conta da riqueza — nada latente — carregada de subjetividade, visões, impressões, apropriações que aguçam nossa curiosidade. Abaixo, a fotografia que inspirou o aluno:



Figura 4: Mulheres viúvas, cujos maridos foram sequestrados pelos soldados iraquianos, em aldeia de Beharke, Curdistão Iraquiano, 1997¹⁰.

Esta reprodução da fotografia de Sebastião Salgado, juntamente com outras, de outros fotógrafos, faziam parte do acervo do Laboratório de Artes, que sempre recebe trabalhos diversos em suas paredes: reproduções de artistas famosos convivem com as produções dos alunos que, a cada bimestre, são alternadas com a intenção de valorizar o fazer do aluno. Naquele bimestre, as imagens feitas por Sebastião Salgado contextualizavam a linguagem fotográfica e a questão do tema nas Artes Visuais.

Para além da linguística ou da semântica, do gesto criador do aluno evapora um enunciado que ultrapassa o meramente verbal. Não havia necessidade de o aluno comentar, explicar ou descrever o trabalho para os colegas. Havia um gesto, uma intenção, uma atitude. Em *Arqueologia do saber*, Foucault amplia tal aspecto, pois:

O enunciado não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação. Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu uma série de signos (não sendo essa forçosamente gramatical e nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica. (FOUCAULT, 2010, 123)

¹⁰ Esta imagem faz parte do Material Educativo da Exposição Êxodos, distribuídos aos professores que participaram do curso, quando a exposição esteve em Brasília, em 2001.

Antes de ser uma possibilidade e (re/des) construção de enunciados, a releitura é uma intenção. Se feita na triangulação contextual que abarque o sujeito, o gesto e a apreensão, temos, então, a apropriação de enunciados por quem a faz e que a frui.

Evidenciamos, por questões metodológicas, que a releitura, nesse contexto, não está atrelada à visão deturpada de cópia e dista-se, consideravelmente daquelas atividades de reprodução, nas quais apresentamos aspectos basilares inseridos na Abordagem Triangular da Professora Ana Mae Barbosa que será apresentada, mais adequadamente, à frente.

A releitura, dentro do contexto da produção em Artes Visuais, permite diálogos com questões que perpassam desde o apuro técnico, a partir da reprodução técnica até a capacidade de re (significação) advinda do amadurecimento analítico-interpretativo, a sagacidade do olhar que vê além das bordas (atrevido-se, muitas vezes a ultrapassar os limites do suporte) e redimensiona a contextualização.

Consideramos, também, que na releitura, os exercícios de intertextualidade são mediadores de imersões em mundos inspiradores, dispersivos, diluídos. Nesse exercício, percebemos fenômenos que, dependendo de sua abrangência, podem ser compreendidos de vários modos, dependendo dos olhares nele lançados.

Ao tratar da abrangência do campo fenomenológico Maurice Merleau-Ponty, em *Fenomenologia da Percepção*, expressa que “*uma roda de madeira no chão não é, para a visão, aquilo que é uma roda carregando um peso*” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 83) e, no caso da releitura, não consideramos apenas a materialidade da produção, mas, também, apropriação do tema, a subjetividade e limitação técnica, a transposição de linguagem e a dimensão de *percepções adormecidas*.

Nessas percepções, consideramos que nossos alunos têm acesso a muitas informações visuais advindas da TV, revistas, jornais, filmes, cenas de rua e nem sempre conseguem transmutar o visto e guardado para a oralidade e, necessário: a produção visual pode ser entendida como um despertar para tais arquivos.

Estrategicamente, o aluno apropriou-se da estética do luto impressa na fotografia do artista: em meio às figuras das mulheres, entremeadas pelo peso da roupa e das expressões carregadas, surge a figura da morte, percepção catalisada pelos valores visuais e, ao mesmo tempo pelos significados que do trabalho emanam.



Figura 5: detalhe 1

Importante destacar que a figura da morte é inserida pelo aluno a partir de uma relação perceptiva que dele emana. Não houve, em momento algum, a intenção de inserir elementos que viessem potencializar os valores da imagem.

Essa figura, agora ampliada, não é apenas a releitura como exercício do apuro técnico. É a evidência máxima da carga que emerge da individualidade perceptiva, da subjetividade interpretativa e, principalmente, do deslocamento — e (re) organização — da livre-expressão para um universo cultural próprio: a contextualização (re) dimensionada. Nela, o aluno se transporta para seus mundos, suas percepções, suas angústias, suas emergências estético-poéticas.

Talvez, na percepção desse adolescente, a violência se transmute em símbolo: a figura da morte, desde o raiar da humanidade adquire formas que transmitem o horror. Nas representações medievais, por exemplo, a *morte*, além de revelar-se enquanto figura que impunha medo, trazia um instrumento de punição, a foice. Em *Os arquétipos e o Inconsciente Coletivo*, Jung expressa que:

Há tantos arquétipos quantas situações típicas na vida. Intermináveis repetições imprimiram essas experiências na constituição psíquica, não sob a forma de imagens preenchidas de um conteúdo, mas precipuamente apenas formas sem conteúdo, representando a mera possibilidade de um determinado tipo de percepção e ação. Quando algo ocorre na vida que corresponde a um arquétipo, este é ativado e surge uma compulsão que se impõe a modo de uma reação instintiva contra toda a razão e vontade. (JUNG, 2000, p. 58)

O ambiente sombrio e silencioso da composição, na imagem captada por Sebastião Salgado, não cabe no seu espaço. A necessidade de a imagem extrapolar seu espaço e dialogar com os sujeitos é premissa da subjetividade interpretativa captada pela sensibilidade do adolescente. Evidenciamos, também, que:

A história da humanidade tem mais anos de guerra do que de paz, mais de violência do que de amor. Violência para destruir e violência para construir. Criar novos significa destruir os valores antigos. Assim o homem tem feito com objetos, com suas próprias obras, como suas cidades, com seus acervos históricos e culturais, consigo mesmo. (KRYNSKI, 2007, p. 42)

Mas como tal referência arquetípica passa a fazer parte do repertório de um adolescente? Para além de tentar responder tal pergunta, inserida no cotidiano, a morte, atrelada à representação máxima de violência — assassinatos, atentados, a própria guerra ou disputas por causas diversas — povoa o imaginário desde os tempos mais remotos. As cenas de caça nas pinturas parietais, os relevos de batalhas nas civilizações antigas, as pinturas em vasos romanos e mesmo o bestiário medieval, por exemplo, aludem ao tema.

Na contemporaneidade, os jornais, a TV (inclusive em aparentemente inofensivos desenhos destinados ao público infantil) e a internet expressam a visibilidade da violência e da morte. Sua representação, atrelada à repetição temática em contextos variados, evoca à interpretação sígnica. Em *A palavra e as coisas*, Foucault evidencia que:

No século XVI, a semelhança estava ligada a um sistema de signos; e era sua interpretação que abria o campo dos conhecimentos concretos. A partir do século XVII, a semelhança é repelida para os confins do saber, do lado de suas mais baixas e humildes fronteiras. Lá, ela se liga à imaginação, às repetições incertas, às analogias nebulosas. E em vez de desembocar numa ciência da interpretação, implica uma gênese que ascende dessas formas rudes do Mesmo aos grandes quadros do saber desenvolvidos segundo as formas da identidade, da diferença e da ordem. (FOUCAULT, 2002, p. 98)

Nesse sentido, a violência, instituída culturalmente, reverbera na visibilidade desse século XXI — dos duelos entre o bem e o mal em filmes, novelas, seriados e desenhos às várias formas veiculadas na internet (ciberbullying, vídeos de brigas, competições de velocidade, por exemplo) — como forma natural de representação e repetição da imposição, do poder e da humilhação.

A proliferação de comunidades que fazem apologia às variadas formas de discriminação, violência e intolerância é uma verdade que coloca em xeque a vigilância

em torno daquilo que é vinculado na WWW. Além disso, os programas da TV alternam as ocorrências de violência e morte com banalidades como a vida dos famosos, por exemplo, sem questionar valores éticos.

Logo, não cabe, aqui, questionar o repertório do aluno, pois no detalhe que se segue, podemos perceber que o apuro técnico do aluno dá vazão à expressividade, à procura de dar sentidos à intenção criadora: a opção pelo simbolismo que emana da figura inserida advém da apropriação do enunciado da imagem original em que dor e luto dialogam com a ausência que, de forma violenta se fez presente na vida das mulheres retratadas por Sebastião Salgado.

Na ampliação do detalhe que se segue, observamos que os traços carregados do desenho demonstram que a atitude do aluno não é mecanicista. Essa atitude pressupõe repertório, experiência estética, *calibragem visual*. Essa atitude, também, não é construída no vazio: advém de um universo cultural que transita do ambiente escolar às histórias em quadrinhos, do videoclipe às letras de músicas temáticas, das notícias policiais aos filmes que circulam na TV, no cinema e, também, muitas vezes, no seu próprio cotidiano. Observemos:



Figura 6: detalhe 2

Frente a tal riqueza, um horizonte se abriu e abraçou-nos com a possibilidade de mergulharmos em um universo tão diverso, marcado pela individualidade e, ao mesmo tempo pelos significados amplos do coletivo.

Percebemos, a partir desse trabalho, também, a multiplicidade de olhares lançada ao mundo, à vida, ao modos como o que, para muitos, aquilo que é banal, para outros, torna-se contundente, poético, inspirador, repulsivo. A maneira de perceber a violência, por exemplo, transcende nossa compreensão. A visão de mundo, para o adolescente, é muito mais complexa.

A visão de mundo, associada à apreensão e reflexão diária de como os fatos se apresentam e são apresentados, muitas vezes, é ignorada. No caso da violência, desde a infância, convivemos com ela. Seja nas regras e imposições do ambiente familiar, seja na rua, seja na ingenuidade das brincadeiras, seja no poder que é transmitido a partir dos jogos eletrônicos. Do bicho-papão às brigas de rua, a violência permeia o mundo da criança e do adolescente. Na escola, a representação máxima da violência pode ser associada ao *bullying* que, assustadoramente, vem ganhando dimensões globais via WWW.

No ambiente escolar, a exclusão de um aluno de um grupo formado para a elaboração de um trabalho, por exemplo, não adquire sentidos apenas naquele momento. Essa exclusão atravessa os muros da escola e estabelece complexos diálogos com as formas de externar essa violência.

De uma pedrada lançada em cão na rua ao grito com o irmão caçula, de um chute na lata de lixo ou até na aspereza das falas dirigidas aos pais ou colegas na escola, a violência trama uma silenciosa teia na construção da identidade

Refletir, então, acerca de como as produções de nossos alunos estão carregadas de sentidos que perpassam por uma delicada trama que emana das inter-relações entre o mundo, o ambiente escolar e as formas de apreensão e fruição dos produtos estéticos é um desafio que nos envolve em uma possibilidade original nas produções dos alunos e um dos nortes dessa tese.

Entretanto, ao tratar de analisar possibilidades para a abordagem do tema — a produção visual —, passamos a perceber a ausência de referências bibliográficas acerca da especificidade do tema. Encontramos vastos materiais referentes ao desenho e ao potencial criativo da criança e, em alguns momentos, situações bem específicas como o desenho desenvolvido por crianças especiais ou adolescentes em situação de risco.

Entrevemo-nos, então, a partir das referências que abordam o desenho infantil — de formas variadas —, elaborar um esquema que permitisse-nos dar continuidade ao processo criativo infantil.

Esse processo engendrou, necessariamente, a consideração de profundas modificações no potencial imaginativo e criativo infantil e, também, com a aquisição da escrita, na infância plena, as novas formas de perceber e transcrever (representar) o mundo.

Essas fontes foram, inicialmente, categorizadas como descritivas, narrativas, interpretativas, cognitivas e perceptivas (baseadas em contribuições do amadurecimento cognitivo e motor).

Nesse sentido, Lucia Santaella, em *Comunicação e Pesquisa*, possibilitou-nos um direcionamento teórico, pois:

No decorrer da bibliografia comentada, ao citar as principais conclusões a que outros autores chegaram, ao indicar discrepâncias entre tendências ou constatar certos entraves teóricos ou práticos, ao constatar alguma lacuna que sua pesquisa pode vir a preencher, o pesquisador já deve ir conduzindo seu texto na direção da contribuição que espera da pesquisa a ser realizada. (SANTAELLA, 2002, p. 173)

Essa procura, mediada pela inter-relação entre as abordagens do desenho infantil e as lacunas no tocante à produção do adolescente, potencializou-se como um desafio que permitiu-nos valer de outras contribuições. Ainda, nas palavras da autora:

Essa contribuição constitui-se uma chave que abre as portas de acesso à justificativa, uma vez que, frente aos estudos já realizados sobre o problema, a justificativa visa colocar em relevo a importância da pesquisa proposta, quer no campo da teoria quer no da prática, para a área de conhecimento em que a pesquisa se desenvolve (idem)

Consideramos, então, as contribuições de Brent Wilson, Al Hurwitz, Marjorie Wilson, Viktor Lowenfeld, Philippe Greig, Florence de Mèredieu, Maureen Cox, Herbert Read, Rosa Lavelberg e Ana Mae Barbosa dentre outros, que abordam a produção em arte — e, também, o desenho infantil — para, a partir daí, empreendermo-nos na construção de referenciais onde pudéssemos inscrever a produção do adolescente.

Importante destacar que foram feitas empreitadas em abordagens que se valiam do desenho em diagnoses psicanalíticas ou voltadas para o universo do ensino-aprendizagem de grupos especiais.

Deparamo-nos abordagens que tratavam do desenho de crianças cegas, sujeitos submetidos a tratamentos psiquiátricos, andarilhos e pesquisas que circulavam aspectos da interpretação de desenhos.

Frente ao nosso propósito de garimpar contribuições acerca da produção visual — e não apenas o desenho previamente produzido — do adolescente, conscientizamo-nos, então, de que o que determinava nossa justificativa e, ao mesmo tempo, atestava a relevância e originalidade da pesquisa residia no fato de inserção em um campo com poucas referências ao nosso alcance.

Assim, lançar olhares mais aguçados para a produção visual do aluno de Ensino Médio pode ser entendido, dentro de um corpus metodológico como um rio — metafórico e caudaloso — que nos conduziria a um oceano onde *correntes* promovem mergulhos e emersões intensas, o tempo todo.

1.4 Metodologia, Hipótese e Objetivos

A partir da justificativa apresentada e no caso específico das Artes Visuais é importante destacarmos a potencialidade de sentidos que a imagem representa e, ainda, em consonância com as atitudes e procedimentos que valorizam um ensino-aprendizagem que resgate a sensibilidade e afetividade a partir do ato criativo e da experiência da criação, vislumbramos na etnografia bases para dar sentidos aos procedimentos e objetivos pretendidos. Evidenciamos, entretanto, que aproximamos a definição da etnografia aos contextos da educação e às especificidades do registro visual como percurso a ser desvelado.

Etnografia é considerada uma subdisciplina da antropologia descritiva que busca compreender crenças, valores, produções sociais de sentidos, desejos e comportamentos dos sujeitos por meio de uma experiência vivida. Tem como base a inter-relação dos sujeitos com seu meio e suas manifestações de afeto, temores, adoração, convivência e construções coletivas de modo geral. Essa inter-relação adentra nos territórios da história das produções do homem, na antropologia visual.

Melville Herskovits, em *El hombre e sus obras* (1952), mergulha no multifacetado mundo da antropologia cultural a partir da análise das produções sociais e dos registros etnográficos e o ambiente da sala de aula é território de manifestação, percepção e

recepção das produções sociais. Materiais e imateriais, essas produções dialogam com a sensibilidade, criatividade, habilidade e imaginação, nos âmbitos individual e coletivo.

Entendemos que nos territórios da educação não estão imbricadas apenas questões formalistas ou de ordem impositiva, pela necessidade social da educação, mas emanam questões que perpassam os motivos dos que ensinam e as necessidades e vontades dos que aprendem.

Nesses territórios também reside a metáfora do inacabamento, da alteridade e do continuum da construção do sujeito. Ao tratar de um grupo tão diverso — os adolescentes — tal metáfora reverbera em muitas direções, apresentando-nos fenômenos que antes se configuravam como dormentes, quase enevoados.

Segundo Marli Eliza André, a Etnografia, aplicada à educação, pressupõe o entendimento de que:

(...) a investigação em sala de aula ocorre sempre em um contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. (ANDRÉ, 2003, p. 37)

No nosso caso, o registro de imagens deve ser entendido como o registro da produção em diversos momentos — individuais e coletivos — e, principalmente como procedimento que permitiu a constituição de vasto material visual que emergiu de ações, inter-relações entre prática pedagógica no ambiente escolar e observação das atividades propostas em consonância com as orientações curriculares vigentes.

O uso da imagem adquiriu sentidos basilares para o andamento da pesquisa, pois, em vários momentos pôde ser utilizada como elemento provocador de reflexões (geralmente em discussões, nos exercícios de apreciação) e, também, nos momentos de produção individual (nesse caso, introspecção e subjetividade adquirem corpus de objeto).

Assim, a antropologia visual, permitiu-nos entender a produção visual do aluno como processo oriundo de sua interação com os meios sociais (dentro e fora da ambiente escolar) e, ainda, do universo cultural que perpassa essa produção.

Historicamente, a antropologia visual se ateve ao registro, por meio de fotografias e filmes, dos contextos culturais em estudo. Valemo-nos das contribuições de Clifford Geertz e Melville Herskovits que, dentro da antropologia cultural, analisam as relações e

produções culturais inseridas no meio social como intrínsecas à humanidade, à construção e manutenção dos códigos sociais e culturais.

A antropologia visual nasceu em meados do século XIX com a possibilidade do registro fotográfico. A imagem, somada à narrativa ou a descrição textual passou a ter outros sentidos para o antropólogo e seus interlocutores. Hoje, antropologia visual articula uma expansão dos conhecimentos da cultura na conjunção da globalização e da transformação digital.

Essa disciplina, voltada inicialmente para a documentação e preservação de práticas culturais ameaçadas, se refaz e apresenta-se como a antropologia de urgência, inserindo-se como mediadora de novas formas de narrativas visuais, sonoras, audiovisuais, digitais e multimodais. Spencer Poch, ao utilizar, pela primeira vez, uma câmera fotográfica em suas viagens de pesquisa pela África, foi o precursor da visualidade antropológica.

Os objetos e eventos culturais carregam, sistematicamente, contribuições subjetivas que podem ser vistas de vários ângulos — complexas construções teóricas — e articulam toda a experiência social. Objetos artísticos — construção de imagens, por exemplo — carregam a síntese de registro, de marca de tempo e espaço de determinada situação social.

Das pinturas rupestres aos desenhos obscenos nas portas de banheiros públicos, das imagens tumulares do Egito Antigo aos *scrapbooks* que tilintam os perfis dos adolescentes no Orkut, as intenções de registro são orientadas pela narrativa, pela intenção de posse, pela ilustração ou, simplesmente, pela força de marca, o signo maior de ser e estar em algum lugar

Com o adentramento de novos meios de registros e necessidades de ampliar o conceito significativo da imagem em contextos culturais, surgem novas denominações como Antropologia da Imagem, que potencializa a percepção para os processos de produção de imagens e, não apenas o registro.

É necessário, evidenciar, ainda, que não basta, simplesmente, apreciar as imagens criadas e consagradas nos diversos períodos históricos ou cronológicos. Mais que isso: é necessário compreendê-las em seus contextos, fazer analogias, instigar a contradição e trazê-las para nossa contemporaneidade como testemunho da capacidade de o homem, sempre, valer-se da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e da habilidade em transformar ideias, sonhos, decepções, medos e crenças em registros que, muitas vezes, escapam à mera interpretação ou julgamento.

Isso porque, à medida que as imagens com as quais lidamos diariamente produzem significados, somamos sentido à nossa experiência visual.

Para Ana Mae Barbosa (2005a), compreender a dimensão da imagem no ensino-aprendizagem da arte é o primeiro passo para valer-se das imensuráveis possibilidades que a contextualização de sua ocorrência engendra. Tais possibilidades ampliar-se-ão, ainda mais, ao mergulharmos no emaranhado de situações que as NTIC (re) configuram, visto que a contextualização da produção e fruição das imagens nesse novo panorama é a sua própria epistemologia (re) significada.

Faz-se necessário, ainda, compreender que, aliada à leitura visual, há uma *leitura social, cultural e estética do meio ambiente (que) vai dar sentido ao mundo da leitura verbal* (Barbosa, 2005a, p. 28). Essa leitura é uma experiência de vida. É uma entrega à subjetividade, à percepção, à interpretação, à contemplação, à fruição.

Já para Rosa Iavelberg e Luciana Arslan, a imagem pode promover a intelectualização advinda da apreciação da obra de arte e no tocante à imagem — as originais e as reproduzidas de vários modos. Essa apreciação essa permite uma aproximação mais intensa com a valorização da arte no ambiente escolar, pois:

Na apreciação, a leitura da imagem é aberta e o aluno pode manifestar-se de múltiplas formas. A orientação da leitura de imagem deve ser realizada em sincronia com o leitor. Este passa por vários momentos conceituais de apreciação, não por estágios, que são estanques e independem da cultura do leitor. (IAVELBRG, ARSLAN, 2006, 16)

Nesse sentido, para a construção dos caminhos metodológicos dessa tese, pretendeu-se responder a duas perguntas iniciais — a partir de provocações — ao evidenciar e valorizar a produção de imagens por alunos do Ensino Médio nas escolas públicas.

A primeira remete a uma questão teórica: *Qual importância da produção em Artes Visuais para a valorização de seu ensino-aprendizagem das escolas públicas de Ensino Médio?*

A segunda, envolvida e sensibilizada por um caráter empírico seria: *Qual a importância da experimentação e produção em Artes Visuais para uma sensibilização (subjetivação e identidade) que transcenda os vários sentidos da imaginação e da criatividade, inclusive fora do ambiente escolar?*

Logo, a proposição inicial de tais questionamentos seria demonstrar a seguinte hipótese: a arte — enquanto processo de produção — pode ser um meio que permite a

sensibilização, o diálogo e a ampliação de repertórios para a compreensão da complexidade do mundo.

Para dar sentido à inter-relação entre os questionamentos e a formulação de algumas ideias levantadas, faz-se necessário destacar a relevância da produção social da arte, pois dela emana um caráter coletivo, já que ao sair da esfera da produção, valores emitidos no julgamento ou interpretação dessa produção voltam-se ao autor como estímulo de dar continuidade, mudar, em face da receptividade de sua produção ou adequar sua produção ao contexto que está inserido.

De acordo com Janet Wolff, em *A Produção Social da Arte*, “(...) os artistas e os produtores culturais enfrentam condições particulares de trabalho que afetam o tipo de obra que produzem e a maneira pela qual produzem” (WOLFF, 1982, p. 73) e por que não considerar as condições tão diversas e ricas do ambiente escolar?

O panorama metodológico que emerge no final do século XIX coloca em xeque a limitação de abordagens positivistas nas investigações. Momento em que as investigações nas ciências sociais não mais cabem nos modelos destinados às ciências naturais. Os fenômenos sociais e humanos começam a ser percebidos dentro de um contexto que engendra complexidade e especificidade em outras esferas.

É importante destacar que as contribuições do Positivismo são inúmeras e, ao propor observar — a partir de uma perspectiva positivista — um evento com regras claras e objetivos específicos, estes cientistas abriram precedente para que outras possibilidades de “explicar” fenômenos naturais, sociais e culturais, entre outros, comesçassem a surgir frente aos novos conhecimentos e, conseqüentemente, às situações problemáticas a estes atrelados.

Nos eventos sociais, entretanto, o simples relato — descontextualizado — não dá conta de apresentar fatos que surjam de inter-relações oriundas dos contextos diversos.

Na nossa atualidade, por exemplo, não basta entender que apenas 26% dos brasileiros com idade acima de 15 anos dominam plenamente a capacidade de leitura e escrita¹¹. Se analisarmos as singularidades do ambiente social, cultural e econômico, por exemplo, encontraremos informações que colocarão em xeque a validade desse dado.

Logo, não existe neutralidade nesse dado, pois não só geográfica ou historicamente estão implicados fatores neste tipo de pesquisa. Assim, percebe-se que uma abordagem positivista pode findar-se apenas na constatação destas, visto que:

¹¹ De acordo com pesquisa do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), de 2005.

Acreditando na objetividade e neutralidade do conhecimento, e no estabelecimento da verdade como algo flexível e definitivo, as metodologias positivistas propõem para todas as ciências a reprodução do modelo das ciências exatas e naturais. (SANTAELLA, 2002, p.137)

Assim, novas formas de entender os modos como se instauram questões de várias ordens no ambiente escolar e, assim, novas abordagens são necessárias no sentido de não considerar apenas aspectos quantitativos.

Evidenciamos, ainda que, à medida que lançamos novos olhares, o ambiente escolar (re) configura os modos de perceber o diálogo com a sociedade e as relações sociais que se intensificam, perpassando por eventos de outras naturezas e, certamente, os métodos mais abertos e dialogais se adéquam às propostas de abordagens dos novos repertórios que construímos com os avanços e sofisticacões tecnológicas, bem como suas reverberações nos campos sociais, culturais, econômicos e filosóficos.

A título de exemplo, podemos citar os entraves provocados com as mídias sociais de comunicação mediadas pela WWW, as possibilidades que as NTIC vêm promovendo para a Educação a Distância ou, ainda, a democratização da TV digital. Pensamos que os fenômenos tecnológicos desencadeiam mudanças sociais, econômicas, culturais. A educação, por sua vez, não se situa na imobilidade cartesiana, mas articula fenômenos complexos que nos circundam, representando *instantâneos* do mundo.

É necessário, portanto, que passemos a considerar os vários fenômenos que compõem a Educação como todo e, principalmente, as especificidades da escola pública.

Acreditamos que as escolas públicas estão repletas de informações que não se sustentam apenas na mensuração ou descrição, mas exigem procedimentos que emanem das observações sensíveis do pesquisador e suscitem o caráter investigativo e que venham contribuir para o entendimento do complexo e metafórico ambiente da educação, na especificidade da sala de aula. Nesse ambiente, não estamos sozinhos. Estamos com outro. Nas interações, somos o outro.

Nas interações com os outros sujeitos, existem evidências de como a exterioridade do mundo se (re) configura e, com variados graus de complexidade, atinge cada sujeito, pois *“cada olhar é único e pode provocar uma infinidade de sentimentos”* (MEDEIROS, 2005, p.11). Na sua individualidade e, principalmente, nas trocas — com o outro e com o grupo — são construídas impressões que farão parte dos repertórios, sempre em constante construção.

Os modos como alunos enxergam determinado fenômeno passam, necessariamente pelos modos como o professor aborda tal fenômeno. Contemplar o mundo, os eventos ou corpo, por exemplo, precede uma consciência, uma aceitação, uma rejeição... Precede, também, da realidade e da fantasia.

Na construção de repertórios, o adolescente — tanto no ambiente escolar quanto fora dele — imprime marcas o tempo todo: das relações estabelecidas no âmbito familiar àquelas necessárias em ambientes cujas regras são essenciais para a permanência da estabilidade social (como na escola ou no trabalho), sua espontaneidade, agressividade ou perspectiva em relação ao seu projeto de vida, muitas vezes, findam-se no silêncio das estratégias condicionantes do ambiente social.

Externar suas silenciosas vozes é exercício árduo que enfrenta resistências de cunho cultural e social. A produção textual — escrita ou imagética —, inseridas na proposta escolar carrega muitos sentidos além do simples fazer. O potencial criativo do aluno, muitas vezes, é afetado pela transposição objetiva por meio do desenho, que é afetada pelo potencial efeito da aquisição da escrita.

Nesse sentido evidenciamos o laborioso exercício de pontuar nossos objetivos. Valemo-nos para isso das contribuições da professora e pesquisadora Lucia Santaella, pois, para ela *“os objetivos parecem, portanto com uma flecha na direção de um alvo. Uma vez que o mirar do objetivo antecede o lançamento da flecha, os objetivos também trazem dentro de si o sentido de intenção que guia a mirada”* (SANTAELLA, 2002, p.175).

Assim, constitui-se objetivo geral dessa pesquisa investigar a produção visual do aluno de Ensino Médio a partir de sua (con) vivência em aulas de Artes Visuais em suas inter-relações com a construção da identidade.

Os objetivos específicos podem, assim, ser mais bem compreendidos a partir de interseções do que foi apresentado até agora:

- Refletir acerca dos valores da produção em Artes Visuais do aluno dentro e fora do ambiente escolar;
- Analisar os variados modos como as mídias perpassam o universo adolescente no sentido de promover (re) ações em sua visão de mundo;
- Identificar como as produções empreitadas no universo adolescente revestem-se de valores intrínsecos à construção e manutenção de códigos identitários
- Inter-relacionar aspectos conceituais da adolescência à contemporaneidade do público envolvido na pesquisa

Os vários modos como nos aproximamos de nossa problemática — participação efetiva nas propostas de produção, facilitação e mediação nos trabalhos colaborativos, percepção e análise dos variados modos como as produções se desdobraram e o *continuum* exercício de inter-relacionar as produções com os referenciais teóricos constitui-se com metodologia multidimensional visto que incorpora elementos imbricados na complexidade.

Deparamo-nos com possibilidades, até então ignoradas ou despercebidas, que estabelecem um complexo *continuum* comunicacional e articulam diálogos, igualmente complexos com os segmentos que perpassam o ambiente escolar.

Nesse sentido, reconhecemos a existência de uma complexidade que perpassa os ambientes da educação nessa contemporaneidade marcada pela volubilidade e pela transição na (de)codificação constante dos valores que ora deixam o ambiente escolar e mergulha no entorno social e ora reverberam as dissonâncias sociais no ambiente escolar.

1.5 Procedimentos e Instrumentos

Os procedimentos metodológicos adotados permitiram a abordagem dos significados da produção em Artes Visuais do aluno adolescente em contexto de escola pública considerando, ainda, as especificidades da adolescência, o universo cultural e as influências dos meios de comunicação em ambientes marcados pela multimodalidade midiática.

Abaixo eles estão apresentados para facilitar o desenvolvimento da leitura da tese.

Leituras em 4 linhas: a título de construção do quadro teórico foram constituídos campos que possibilitassem a abordagem dos temas que, no desenvolvimento da tese, se entrelaçam.

1. Conceituação de Adolescência e suas relações com a cultura, sociedade, educação e mídias: aqui se encontram fundamentos importantes para a compreensão da visibilidade histórica da adolescência e sua presença na sociedade. Destacamos os modos como a cultura, a educação e as mídias permitem diálogos intensos que se constituem, dentro dos variados contextos, elementos norteadores para as abordagens empreitadas. Aqui são analisadas as contribuições de Stanley Hall, Anna Freud e Erik Erikson, além de outros teóricos mais contemporâneos que pensam na adolescência como numa categoria

merecedora de aprofundamentos na convergência de diálogos com as mídias e suas reverberações no universo adolescente, como Sharon Mazzarella, Victor Strasburger e Joan Ferrés, dentre outros.

2. Educação e Arte-Educação no Ensino Médio: nessa abordagem, buscamos em Ana Mae Barbosa, Rosa Iavelberg, Herbert Read, Fernando Hernández, dentre outros, aporte teórico no sentido construir entendimento acerca dos entraves percebidos durante a pesquisa no tocante à presença da Arte na Educação, bem como as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).
3. Imagem, Desenho, Produção Visual, Criatividade e Aspectos Metodológicos na produção: aqui os fundamentos teóricos notabilizam a produção como processo criativo e, frente à seriedade e significados dessa produção, a identidade deixa de ser um produto e insere-se nos processos criativos dispensados à produção. Fayga Ostrower, por exemplo, ao tratar da criação e da criatividade, permitiu-nos aproximações complexas com a delicada e urdida teia criativa que coabita o universo adolescente. Valemo-nos, também das indicações acerca do desenho infantil, para partir do desafio de constituição das informações acerca da fundamentação comum do desenho. Assim, Vigotsky, Viktor Lowenfeld, Philippe Greig, Florence de Mèredieu, Rosa Iavelberg, Ana Mae Barbosa, dentre outros, foram fundamentais para nossa empreitada.
4. Inter-relações entre sujeito e meio, considerando as mediações sociais dialógicas e os significados dos símbolos constitutivos dessas mediações: cientes da importância da mediação social para a construção e permanência dos processos identitários, percebe-se uma intensa troca entre arranjos sociais, imposição/alternância de modelos de organização afetiva em vários ambientes e situações (família, amigos, escola) e sua visibilidade e visualidade valendo-se de contribuições de Mikhail Bakhtin, Carl Jung, Serge Moscovici e Irving Goffman, dentre outros.

Diagnose, Observação e Vivência no Lócus: frente à diversidade inserida no contexto entrevisto, lançar novos olhares foi um desafio necessário no sentido de ampliar nossa apreensão sensível. Ver, nesse momento, potencializou-se enquanto sentido, considerando o complexo e buscando novas formas de ser, perceber, fazer, pertencer. A sala de aula, nesse contexto, mostrou-se como oficina de saberes e fazeres.

Aplicação de Questionário e Coleta de Impressões Acerca das Abordagens: o registro de impressões evidenciou a quantidade e qualidade de informações percebidas — importantíssimas — que muitas vezes passam às margens de nossa apreensão. A

utilização de um questionário permitiu a análise de alguns dados referentes ao contato de nossos alunos com a multimodalidade midiática e, também, a influência dessa na sua produção visual. Além disso, foram coletados depoimentos que permitiram acompanhar o desdobramento dos registros de alguns alunos. Os depoimentos mais consistentes abrem os capítulos e alguns subcapítulos em consonância com a pertinência das falas aos aspectos abordados.

Facilitação, Registro e Categorização de Produção Visual: a inserção do fazer artístico como práxis permitiu a valorização dos processos e produtos dos alunos a partir de novos olhares questionadores e, muitas vezes, perplexos. A valorização da produção permitiu o registro de mais de 5 mil produções que foram categorizadas, selecionadas e digitalizadas com retorno — a partir da socialização — aos próprios autores. Nesse sentido, evidenciamos como o conceito de identidade se amplia nessa tese. Não consideramos a identidade como produto, mas, como nas produções dos alunos, um maravilhoso e complexo processo.

1.6 Estrutura e Organização do Trabalho

A estrutura do trabalho considera uma construção mediada pelos referenciais teóricos e pela sistematização dos tópicos construídos ao longo da pesquisa. Consideramos a estrutura como complexo exercício de reflexões metodológicas frente às especificidades engendradas.

Nesse sentido, em seis capítulos são apresentados os desdobramentos das reflexões investigativas empreendidas durante a pesquisa.

No primeiro capítulo, contextualizamos a pesquisa evidenciando os aspectos formais da constituição do corpus metodológico e, também, as informações norteadoras do lócus da empreitada.

No segundo capítulo, destacamos, no panorama do ensino-aprendizagem das Artes Visuais, aspectos que orientam a inserção curricular a partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394 de 1996) e, também, destacando a contribuição da professora Ana Mae Barbosa para a mudança do pensamento em torno das especificidades das Artes Visuais na contemporaneidade, frente às possibilidades geradas com a profusão tecnológica que permeia o ambiente escolar.

O Terceiro capítulo apresenta o complexo panorama entrevisto na multiplicidade de olhares lançados à adolescência. Selecionando as contribuições de Stanley Hall, Anna Freud e Erik Erikson e, nessa abordagem, são analisados os modos como o pensamento

em torno da adolescência adquire nuances diferentes se considerarmos as inter-relações entre cultura, história, fisiologia e, principalmente, a subjetividade engendrada nesse emaranhado.

Ao adentrarmos no quarto capítulo, abrimos possibilidades de diálogos dessa complexa fase do sujeito com seus aparatos relacionais advindos da tentativa de perceber uma identidade. Corpo, sexualidade, afetividade e relações sociais determinam os modos como o adolescente percebe e se faz perceber no mundo.

Como o adolescente se relaciona com a inundação imagética promovida com a multimodalidade comunicacional de seu mundo? No capítulo cinco são analisadas as inter-relações entre imagem, mídia e universo adolescente a partir da evidência de uma rede de sentidos que emanam das possibilidades oriundas do universo imagético, com ênfase na penetrabilidade televisiva.

O capítulo 6, por fim, busca ampliar os fundamentos práticos do registro imagético a partir da análise em torno dos processos engendrados nessas produções, em sala de aula. Concebido como evidência do caráter metodológico empreitado, permite-nos uma aproximação com os processos criativos, a subjetividade da percepção dos mundos adolescentes e sua transposição para os diversos suportes em consonância com os materiais, linguagens e técnicas dentro das Artes Visuais. Dialoga, também, com a necessária complexidade metodológica e as especificidades da avaliação.



Figura 7: produção de aluno, 15 anos. Lápis aquarelável sobre papel canson.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM DAS ARTES NO ENSINO MÉDIO

Antes (no Ensino Fundamental) podia fazer qualquer coisa. Fiz uma casa só com palito de fósforo. Quando a professora me devolveu eu “botei” fogo. Agora é chato, tem que ler muito, mas gosto dos vídeos e quando tem aula na Informática (Laboratório de Informática) já sei usar aquele programa (Photoshop). Eu “mexi” numa foto e ficou “cabulosa”!

(aluno, 15 anos)

Um dos grandes marcos advindos com a nova estruturação da educação básica brasileira diz respeito ao reconhecimento do Ensino Médio como dotado de valores específicos a serem construídos ao longo de 3 anos, sua duração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.304/96 (LDB), ao instituir uma série de mudanças, reformulações e orientações, tratou de lançar olhares para o término da Educação Básica como forma de reconhecer entraves anteriores. Assim, essa nova proposta engendra a formação do sujeito que adentra um novo período de construção identitária: a adolescência.

No tocante à organização curricular, é importante reconhecer que para os adolescentes, o conhecimento tem um caráter complexo. Pode ser visto como obrigação, necessidade ou atitude: aprendemos para ser. Assim, áreas que antes eram aglomeradas em um grande “pacote”, agora são apresentadas com suas eventuais particularidades: Sociologia, Filosofia, História e Geografia, por exemplo, exigem saberes interdisciplinares — e transdisciplinares — para adquirem sentidos consistentes.

Nesse período são trabalhadas áreas do conhecimento de forma a constituir um todo complexo com vistas à formação do sujeito frente a um currículo complexo e que perpassa as dimensões histórico-social, cultural e epistemológica.

Imbricados, também, estão os valores que essa terceira etapa da educação básica propõe construir:

- **identidade** desse ciclo tão importante da educação;
- **cidadania** para um mundo complexo;
- **novos saberes** para as novas exigências das relações humanas.

Importante destacar que, a partir do reconhecimento da emergência do ensino-aprendizagem das artes no contexto de um novo mundo marcadamente pela velocidade

de novos meios de acesso e disseminação do conhecimento — mediado por variados e complexos meios tecnológicos — surgem várias especificidades.

Uma dessas especificidades é justamente, “*saber fazer trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, CD-ROM, homepage, dentre outros, integrando as artes audiovisuais*” (PCN, 2002, p. 176). Nessa abordagem — fazer com os meios de seu tempo — surge a necessidade de estabelecer diálogos com as produções de nossos alunos — sujeitos-autores — com os contextos de seu tempo e de seu espaço.

Percebemos que um dos grandes desafios para nós, nesse contexto, é permitir e reconhecer que os contextos de nossos alunos não se resumem à escola — seja em sua concepção física ou simbólica — à comunidade, ao lar ou sua localização geográfica. Eles se ampliam e, nervosamente, dialogam com outras possibilidades de tempo e espaço.

Para a arte, tais possibilidades adquirem outras dimensões, pois da concepção à exposição, passando pela criação, análise e fruição. Não tratamos de um produto. Mais contundente: mergulhamos em processos e tais processos são revestidos de possibilidades. São, ao mesmo tempo, escorregadios, esponjosos e permeáveis.

Ainda, como expressa Ana Mae Barbosa: “*a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada*” (BARBOSA, 2005a, p. 19).

Posta tal situação, analisamos que são inúmeras as abordagens teóricas que procuram fundamentar o ensino das artes. Por esse motivo, achamos importante nos posicionarmos a respeito dos fundamentos estéticos que mais se aproximam da educação dialética. Friedrich Schiller, mesmo não sendo reconhecido como adepto das teorias dialéticas, construiu importantes considerações a respeito da arte e do lugar que ela deve ocupar na formação do sujeito.

Schiller é considerado um dos exemplos raros de escritor (poeta e dramaturgo) que consegue alcançar voz própria na filosofia. Seu pensamento estrutura-se na preocupação de resgatar as ideias kantianas sobre uma nova visão de estética. Em sua obra “*A Educação Estética do Homem*”, deparamo-nos com textos que colocam a arte como uma ciência de cunho filosófico. “*Assim como a verdade e o direito, também a beleza, parece-me, tem de residir em fundamentos eternos, e as leis originárias da razão têm de ser também as leis do gosto*” (SCHILLER. 1990. p. 13.).

Sua preocupação primordial está em demonstrar, através das “*cartas a Augustenburg*” (esboços preliminares das investigações que culminaram na obra citada),

como ocorre o entrelaçamento do juízo estético e os princípios da Razão Prática. Argumenta não existir um equilíbrio perfeito entre a realidade e a ideia (matéria e forma respectivamente). Na ideia, a beleza pode ser uma e indivisível, mas na experiência sensível será eternamente dupla, pois consiste em adequar “O Belo” (conceito) com a coisa a qual se denomina bela (realidade).

Para Schiller, o Belo é “forma viva”, ele está no homem. O homem deve exclusivamente jogar com a beleza, pois, quando joga está alcançando sua plenitude. Somente quando o sensível e o racional se completam e passam a atuar no homem, é que se manifesta sua humanidade, dando origem à liberdade.

O homem sabemos, não é exclusivamente matéria, nem exclusivamente espírito. A beleza, portanto, enquanto consumação de sua humanidade, não pode ser exclusiva e meramente vida,... Nem pode ser mera forma... Ela é objeto comum de ambos os impulsos, ou seja, do impulso lúdico. (Idem. p. 82.)

Em Schiller, a tarefa da arte, é, portanto, fazer com que o homem tenha contato com a estética. Neste campo é que se dará a humanidade, pois, nele se evidencia a junção de matéria e espírito. No impulso lúdico, razão e sensibilidade atuam juntas recriando o homem em todas as suas potencialidades. É da estética que nasce o juízo moral. Para Schiller:

As reivindicações do impulso material como as do impulso formal são sérias, pois que no conhecimento, um se refere à realidade das coisas e o outro à sua necessidade; pois que, na ação, o primeiro visa a manutenção da vida e o segundo à preservação da dignidade, visando os dois, portanto, à verdade e à perfeição. (Ibid. p. 83).

O autor ainda considera que quando se encontra jogando (contemplando o belo) o sujeito desenvolve plenamente suas capacidades intelectuais e sensíveis. A educação estética fica aqui entendida como um estágio intermediário para se chegar ao conhecimento moral.

Pela educação estética poderá ser conduzido à sua felicidade, chegando, enfim, a uma dignidade da ação e à sua plenitude. Seu pensamento estético tem uma ligação estreita com o ético, sendo o primeiro, condição para o segundo.

Assim, Schiller vê o homem como um ser que empenha em dar vida às coisas ao seu redor, dar liberdade aos objetos que habitam sua sensibilidade, para cultivá-la cada vez mais. Acredita que somente assim o homem estará aperfeiçoando a realidade, seja ele um gênio criador de obras artísticas ou simplesmente aquele que contempla o belo.

No texto que abre o capítulo destinado à arte nas *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN + - Ensino Médio)*, Rosa Iavelberg e Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz, evidenciam a pertinência da arte no desenvolvimento das pessoas. Para elas, a arte, ao articular aspectos sociais, culturais e históricos, por exemplo, atestam a complexidade que engendra. Ainda consideram que, no Ensino Médio:

(...) é importante frisar o valor da continuidade da aprendizagem em arte nessa etapa final da escolaridade básica, para que os adolescentes, jovens e adultos possam apropriar-se, cada vez mais, de saberes relativos à produção artística e à apreciação estética (IAVELBERG, FERRAZ, 2002, p.179)

Compreender as articulações propostas por Schiller e, na contemporaneidade dos PCN, pressupõe entendimento prévio acerca da sensibilidade necessária à produção e apreciação. Na sala de aula (ou ateliê, ou pátio, ou oficina...) o fazer só tem sentido a partir de diálogos com o ser, estar, compreender. Às produções dos alunos estão atreladas condições e entendimento — ou não — dos modos como o mundo pode ser (re) construído.

Uma proposta de trabalho em sala de aula não dá conta de fechar-se nesse espaço. O que existe de repertório — informação prévia — acaba por articular modos de percepção. O exercício de produção, enquanto processo, informa-nos da diversidade de apreensão e entendimento do valor social dessas produções e, conforme Iavelberg e Ferraz, “*com a vivência em arte e a extensão dos conhecimentos na disciplina, os estudantes terão condições de prosseguir interessados em arte após a conclusão de sua formação escolar básica*” (Idem).

Em consonância com tais apontamentos, evidenciamos a importância do livro *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*, de autoria de Ana Mae Barbosa, Rejane Galvão Coutinho e Heloisa Margarido Sales. Concebido a partir de um desafio proposto pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), advém de uma pesquisa que procura inter-relacionar a importância dos projetos educativos que medeiam as exposições

organizadas pelo CCBB, as ações dos professores e, muito importante, as produções do aluno.

Atrevemo-nos, aqui, de eleger a pesquisa empreitada pelas professoras como dotada de uma originalidade norteadora, metodologicamente sustentada e inspiradora. Isso porque, na realidade brasileira, a pesquisa em Arte ainda encontra certa resistência fora das instituições de Ensino Superior e são poucas as instituições culturais (museus, galerias, centros culturais) que mantêm projetos que articulam a cultura museal com a práxis do ensino-aprendizagem das artes. Pela relevância e originalidade da pesquisa, as autoras evidenciam que:

É extremamente louvável que o Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo tenha se preocupado em pesquisar o que fazem os professores de arte com as aulas e os materiais preparados para eles pelos educadores ligados aos projetos da instituição (BARBOSA, COUTINHO, SALES, 2006, p. 11)

Considerando a abrangência e visibilidade do CCBB, refletimos, então acerca das emergências de estudos que considerem a inter-relação entre as ações de instituições ligadas à promoção e acessibilidade da produção de arte e, importante, os modos como projetos educativos dialogam com as diretrizes curriculares. Por isso, evidenciamos a necessidade de localizarmos pontos norteadores tocantes à produção, promoção e visibilidade da produção do aluno a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Buscando fortalecer a legislação educacional sequente à LDB, os PCN podem ser entendidos como basilares para a atualidade das perspectivas da educação brasileira. As orientações contidas nos PCN indicam fundamentos a serem considerados na hora da elaboração de um projeto político pedagógico, visando contemplar especificidades locais e regionais.

Com a instituição da nova LDB, ficou clara a importância da educação em nível Médio. A Constituição de 1988 já garantia uma atenção a essa modalidade de ensino e no inciso II, do Artigo 208, está evidente que o Estado deve favorecer a *“progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”*.

Mais tarde, a Emenda Constitucional nº 14/96 alterou esse inciso, ampliando sua aplicabilidade. Dessa forma, a progressiva extensão passa a ser a progressiva *“universalização”* do Ensino Médio gratuito que passa a integrar a Educação Básica. Isto porque o Artigo 21 da LDB estabelece que:

A educação escolar compõe-se de:

- I. *Educação básica, formada pela educação infantil, fundamental e ensino médio;*
- II. *Educação superior.*

Em uma escola, o planejamento didático, em seu sentido amplo, precisa promover a integração de diretrizes curriculares, ações docentes e realidades discentes. Frente à diversidade e entraves na educação como um todo, o entendimento dos PCN é mola propulsora para proposições de intervenção pedagógica em situações-problema ou inserção de outros olhares. Isso porque nos PCN encontram-se informações importantes que articulam as bases legais da Educação Nacional.

Cabe ainda ressaltar que a reforma curricular proposta nos PCN originou-se de discussões, encontros, pareceres e debates desde a aprovação da LDB buscando a inserção do Brasil na contemporaneidade de novas demandas da educação mundial frente às mudanças de ordens sociais, culturais econômicas e tecnológicas que assolam o mundo e passaram a mostrar-se mais presentes nas últimas décadas do século XX.

Historicamente, em nossa contemporaneidade, muitas transformações têm ocorrido no campo científico-tecnológico o que exige uma rápida aquisição de novos saberes já que, a cada dia, se convive mais intensamente com a comunicação eletrônica, por exemplo.

Passamos a perceber que novos perfis para o mercado de trabalho, novos conhecimentos exigidos do cidadão comum, novas formas de competição profissional e exigências de novas competências no cotidiano passaram a redesenhar um mapa do conhecimento do mundo contemporâneo, no qual a tecnologia está inserida em múltiplas representações.

Por isso, na especificidade do Ensino Médio, a reforma curricular propôs a divisão em três grandes áreas — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias — de modo a promover a interdisciplinaridade a contextualização. No caso, o ensino-aprendizagem da Arte está inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e contempla as Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança.

Dentro da Educação Básica, a LDB determina que, na construção dos currículos, é necessária a consideração de uma Base Nacional Comum. Essa base foi criada a partir de fundamentos basilares das premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como estruturantes frente à dimensão dialógica da educação e as realidades do mundo contemporâneo. São eles:

- Aprender a conhecer
- Aprender a fazer
- Aprender a viver
- Aprender a ser

A dimensão do entendimento da abrangência do conhecimento a ser construído na escola não pode atropelar necessidades de abrangência global de determinado contexto e nem a especificidade regional. Percebe-se, nesse sentido, a intenção de promover diálogos que permitam ao aluno um entendimento da dimensão do conhecimento em um mundo cada vez mais, globalizado. Por isso, de acordo com Artigo 26 da LDB:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

O Ensino Médio, entendido como forte ligação com o Ensino Superior, precisa facilitar processos que proporcionem o desenvolvimento de uma inteligência qualitativa para o estudante, integrando possibilidades de construção do conhecimento a uma experiência de vida que poderá, e muito, ser acrescida com a presença de novas tecnologias que se fazem presentes no nosso cotidiano.

Assim, passamos a compreender o Ensino Médio como elemento extremamente essencial ao exercício da cidadania, visto que encerra o ciclo da Educação Básica e aponta caminhos para a Educação Superior. Possibilita, também, a expansão de horizontes às exigências dos novos mercados de trabalho.

Sabendo, ainda, que a nova arquitetura da sociedade exige níveis mais elevados de experiência cognitiva, o desenvolvimento pessoal engendra mecanismos elaborados no que se refere à inserção e interação sociais.

A partir das relações entre a construção do conhecimento mediada pela escola e a nova configuração social, podemos perceber o quanto é conflituoso pensar as funções da Educação na sociedade tecnológica¹².

¹² Em capítulo específico, os PCN estabelecem um discurso onde fica evidente a ligação entre a educação, cidadania e oportunidades sociais mediada pelo contexto da nova sociedade do século XXI. Esta sociedade, marcadamente tecnológica e pontuada de diferenças, criou entraves inerentes ao trabalho e os novos meios de produção. O texto não elege a Educação como responsável pela saída desse conflito, mas aponta caminhos para a consciência do papel do conhecimento como forma de diminuir tais distúrbios. (PCN - Ensino Médio, 2002 pp. 23-27)

Nesta nova sociedade, percebemos evidências de aspectos que alternam modos de pensar o conhecimento relacionado não apenas às práticas produtivas, mas às práticas sociais.

Nesse contexto, há a necessidade de compreender a inserção das NTIC e sua repercussão social. Também, devemos perceber as consequências dicotômicas dessa repercussão, pois, atrelada aos vários modos de construção do conhecimento, atrela-se a difusão desse conhecimento.

2.1 Escola e Arte-Educação

Em *As Tecnologias da Inteligência*, Pierre Lévy, analisa de modo interdisciplinar, como novos modos de gerar conhecimento e informação vêm alterando o pensamento na era informatizada. Para ele:

Na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo. A incidência cada vez mais, pregnante das realidades tecnoeconômicas sobre os aspectos da vida social, e também os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obrigando-nos a reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos de nosso tempo. (LÉVY, 1997, p.7)

As técnicas reverberam em todos os campos da ação humana. Orientam os modos de construção social e ordena a educação como um todo. As várias formas de educação — formal, social ou coletiva, por exemplo — compreendida por muitos autores, dentre eles Carl Gustav Jung e Herbert Read, por exemplo, se constituem como próprias da socialização do homem.

Tais formas se apresentam como estratégias sociais expressivas ao ampliar a compreensão e inserção nos sistemas das relações sociais complexas e permite-nos perceber a escola como instituição física e simbólica que participa ativamente do panorama da construção de valores sociais.

Assim como a educação familiar, para o trabalho ou aquela específica de arranjos sociais (necessária aos rituais religiosos, por exemplo), os aspectos relativos à manutenção dos códigos sociais são, necessários e impositivos. Na educação formal, reside outros aspectos que apontam para a necessidade constante de inserção social.

Entretanto, percebemos, em alguns momentos históricos, entraves que promovem certo enfretamento no tocante à distinção entre a educação familiar e a educação escolar. Logo, consideramos, nessa abordagem, que, tanto em uma quanto na outra,

residem elementos que dialogam cognição, formação da identidade e construção — e manutenção — de trocas entre tais segmentos sociais, visando a inserção, o pertencimento.

É a partir da estruturação dos processos cognitivos, objetivando a inserção numa sociedade cada vez mais, competitiva (no trabalho, na política ou na cultura, por exemplo), que os processos da educação no grupo se consolidam. Aqui consideramos a escola, a religião e o trabalho como as principais formas de manifestação da educação coletiva, sendo a escola o nosso grande interesse.

Em *O desenvolvimento da personalidade*, Carl Gustav Jung considera a educação coletiva como mediadora das relações que se estabelecem por meio de regras, condutas, princípios e, importante, “*dessa educação não se pode esperar que produza outra coisa ou mais que aquilo que está contido nas premissas*” (JUNG, 2002, p. 156). Nesse caso, o currículo, na educação escolar, é a premissa maior.

Read, por sua vez assinala que a educação, enquanto processo de construção no coletivo, permite unir e, logo, trabalhar com a complexidade de dar sentido de realização e de pertencimento social, coletivo, pois esse processo advém “*de um estado autocentrado de egoísmos para uma atitude de cooperação social*” (READ, 1986, p. 38).

No tocante à arte, Read ainda exprime que essa é indispensável à criança, pois “*uma vez que o método científico não está a alcance da capacidade mental da criança, quanto o método estético é natural nela, devemos voltar-nos para a arte como o único método exequível nos primeiros estágios da educação*” (Idem, p.20)

Assim, o conhecimento estético dentro da perspectiva histórica não se constrói no vazio. É preciso perceber os produtos culturais são resultantes dos encontros promovidos entre as várias áreas do conhecimento. Um dos modos de ressaltar aspectos significativos para tal proposta é a análise do currículo de educação superior no que se refere à inserção de questionamentos vinculados às discrepâncias entre teoria e prática no ensino da arte.

O outro ângulo está fundamentado no fazer artístico nos espaços das escolas, pois, na sala de aula ou no ateliê, questões vinculadas à história da arte, linguagens visuais, processos criativos, técnicas e materiais expressivos são tratadas desassociadas do nosso panorama.

Quando pensamos em adequar o entendimento acerca dos questionamentos surgidos com a arte contemporânea, precisamos pensar em um campo que se expande potencialmente em detrimento da velocidade imposta nos processos de criação, produção e apresentação da arte que se faz presente em tempo de novas tecnologias.

Historicamente, a arte passou a fazer parte do currículo oficial das escolas de primeiro e segundo graus do Brasil em 1971 — a partir da perspectiva que considera os complexos diálogos entre arte, educação, sujeito, sociedade e mundo —, depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5692/71 com a então chamada Educação Artística. Para possibilitar a implantação deste novo componente curricular, as universidades iniciaram os cursos de formação de professores, Licenciatura em Educação Artística. Os referidos cursos deveriam abranger todas as áreas de conhecimento artístico, preparando profissionais que dominassem as linguagens musicais, plásticas e cênicas.

Em sua maioria, os cursos foram estruturados na forma de duas licenciaturas: Licenciatura Curta (com duração mínima de dois anos, oferecendo formação básica e global) e Licenciatura Plena (com, no mínimo, mais um ano de duração, e habilitação específica em uma das linguagens artísticas).

Nos currículos das escolas, anteriores à Lei 5692/71, já existiam componentes curriculares como Música, Trabalhos Manuais, Desenho, Artes Plásticas, dentre outros, que foram excluídos com a implantação da Lei, dando lugar à Educação Artística. A partir de 1976, os profissionais que atuavam nesses componentes curriculares foram, então, aproveitados como professores de Educação Artística.

Muitos, por terem apenas formação técnica, passaram a frequentar Faculdades, onde eram oferecidos cursos de graduação nos finais de semana.

Esses cursos dificilmente poderiam oferecer um nível de estruturação intelectual que os sustentassem, pois, em sua maioria, eram criados e mantidos por entidades que ainda não tinham claro o que era “Arte-Educação”.

Dos profissionais egressos da Licenciatura eram cobrados, pelo sistema escolar viciado em uma prática anterior, a apresentar um “produto” de seu trabalho em sala de aula. Isso fez com que esses profissionais, na maioria das escolas, ensinassem técnicas para confecção de trabalhos plásticos. Realizados, geralmente, a partir de modelos prontos, esses trabalhos impunham conceitos de beleza que, quase sempre, não respeitavam o meio social, a cultura e as vivências dos alunos a que se destinavam.

Ao mesmo tempo em que essa realidade ocorria nas escolas, nas universidades o debate girava em torno da relação “processo-produto”. Por muitos anos, essa polêmica, levou a grande maioria dos educadores em Artes, a considerar mais importantes os processos pelos quais o aluno passava, por meio do contato direto com as formas de Artes, valorizando as experiências vividas muito mais do que a apresentação final dos trabalhos realizados.

Os professores que atuavam em Educação Artística, em sua maioria, não acompanharam os debates universitários, ficando, salvo raríssimas exceções, presos às condições impostas pela estrutura escolar, reproduzindo valores estipulados por uma determinada classe social, impedindo que os alunos se expressassem a partir dos valores de sua cultura e do meio social vigente.

Em oposição à polêmica processo/produto, mantinha-se um movimento que pregava a livre expressão. Como argumenta Louis Porcher (1982), estavam contagiados pelo “*laissez-faire, laissez-passer*”¹³, propunham que os alunos se expressassem livremente, acreditando que, desta forma, os mesmos se revelariam mais criativos.

O livre fazer, porém, na maioria das vezes, levava a um comodismo, não despertando no aluno a busca do conhecimento, não desenvolvendo sua capacidade criadora, tampouco o instigando à investigação.

Esse movimento viu-se limitado pelos modelos culturais que os alunos apresentavam, afinal, fica difícil para alguém ultrapassar sua realidade, mesmo tendo liberdade de expressão, se não lhe forem proporcionados conteúdos mínimos para que isso ocorra.

Obviamente fazer por impulso difere de fazer por fazer. Fazer por obrigação, fazer por imposição são ações complexas para uma proposta de ensino-aprendizagem de Artes Visuais. Pensar em produzir com sentido soa mais contemporâneo.

Após muitas reflexões e novos olhares lançados à presença da arte na educação, surge outra reflexão acerca do papel do professor de artes na escola: a arte pode ser ensinada. Para que isso ocorra faz-se necessário que a Arte-Educação, por meio do ensino em sala de aula, trabalhe os códigos de decifração da Arte. Como descreve Louis Porcher:

Como todos os outros setores da escola, as atividades artísticas visam à formação intelectual do aluno. Não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para sua auto-expressão. Finalmente, o ensino artístico visa dar às crianças os meios de se tornarem sensíveis à obra de Artes... O problema de uma democratização da cultura coloca-se com extrema precisão neste terreno: a escola deve assegurar a igualdade das oportunidades, ou seja, fornecer a cada criança os meios de acesso à arte existente. (PORCHER. 1982. p. 15.)

¹³ **Laissez-faire** faz parte da expressão francesa “*laissez faire, laissez aller, laissez passer*”, que, literalmente pode ser traduzida por “deixar fazer, deixar ir, deixar passar”.

Assim, na escola, por meio do acesso aos conteúdos mínimos, as oportunidades podem ser socializadas. É papel do professor de arte proporcionar, aos alunos, o contato com as linguagens artísticas, socializando esse conhecimento. Esse é, sem dúvida, um papel político.

Observamos nos currículos que antecederam à implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 5692/71, o ensino de Artes aparecia apenas nas escolas de nível médio (antigo Ginásial). Eram sugeridas disciplinas, com opção de escolha para as escolas, como Desenho, Música, Artes Industriais, dentre outras.

No caso do desenho, ensinava-se, geralmente, apenas o desenho geométrico e seu processo construtivo de forma tal, que o aluno, seguindo determinadas orientações, chegava ao resultado, sem compreender o porquê das operações realizadas. Muitos professores incluíam no programa o desenho decorativo (faixas gregas, rosáceas, arabescos...) feitos a partir de modelos pré-elaborados pelo professor ou copiados de algum livro. Em Música, entoavam-se hinos cívicos, músicas folclóricas e, em algumas escolas, aprendia-se o solfejo¹⁴. Em Artes Industriais, muitas vezes, impunha-se a construção de objetos pretensamente utilitários, como artesanato e pequenas reproduções.

Na verdade, todo conteúdo desenvolvido era colocado numa visão mecanicista e utilitarista que não considerava o interesse, a observação, a curiosidade, a imaginação, a descoberta, a expressão individual dos alunos.

Em outras palavras, o que não se tinha claro eram os objetivos pelos quais a arte se fazia presente nos currículos escolares, tampouco que tipo de arte era possível se ensinar na escola.

Quando da implantação da referida lei, não existiam, ainda, professores habilitados em Educação Artística, pois eram poucas as instituições de Ensino Superior que ofereciam essa habilitação, como já foi ressaltado anteriormente.

Os professores que ministravam as disciplinas excluídas (Música, Desenho e Artes Industriais) adquiriram o direito de ministrar as aulas de Educação Artística até que completassem seus estudos.

Buscando sanar as dificuldades encontradas no ensino do novo componente, as secretarias de educação elaboraram guias curriculares e, por meio de cursos, de pequena duração (aproximadamente 30 horas), apresentavam orientações curriculares para os professores capacitando-os no novo conteúdo a ser ministrado.

¹⁴ Nesse sentido, é a arte de cantar os sons em forma de notas musicais dentro de sua afinação ou altura do som.

Os guias, geralmente não explicavam os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, nem assumiam uma linha metodológica que orientasse o ensino da arte nas escolas. O 'para que' e o 'como' trabalhar com a Arte não estavam claros, pressupondo, talvez, uma sólida formação dos professores e um consenso no sistema educacional quanto à importância da Arte no currículo.

Assim, o termo "guia" lhes caía bem, porque sua preocupação estava em guiar os profissionais que andavam "perdidos" com o novo componente curricular. Geralmente, utilizavam as teorias piagetianas, no que se refere às "etapas de desenvolvimento", apontando de acordo com a faixa etária, explicitando os objetivos de cada uma das linguagens da Arte, e seguindo atividades que deveriam ser desenvolvidas em sala de aula. Não levava em conta diferenças individuais, sócio-culturais ou religiosas.

Por meio de cursos de pequena duração e com guias que não deixavam claro os objetivos filosóficos do ensino da Arte, o novo componente curricular em nada mudou em relação à prática anterior. Os professores, salvo raríssimas exceções, continuaram trabalhando da mesma forma que antes, fazendo o que sabiam fazer (Desenho, Música ou Artes industriais), tendo como diferencial o nome do componente curricular que ministrava.

Na década de 1980 muitas discussões sobre o ensino de Artes no Brasil vieram à tona. Em alguns Estados da federação, a discussão se estendeu até os professores das redes públicas de ensino, como foi o caso do Estado de São Paulo que apresentou uma proposta curricular de ensino aprendizagem das artes inovadora em 1988, influenciada pelo trabalho da professora Ana Mae Barbosa.

Importante destacar que a arte está ligada à formação integral do sujeito, por isso ela é muito mais que pintar um desenho dado pelo professor, é uma necessidade natural. Colabora para o crescimento, em igualdade de condições, dos níveis cognitivo, afetivo e perceptivo. Assim, o professor envolvido com a Arte-Educação deve proporcionar, aos seus alunos, experiências que atinjam todos esses níveis, encaminhando-os ao crescimento e à apropriação da realidade na qual estão inseridos.

Esta linha de trabalho evidencia a necessidade de um diálogo com a realidade, que deve ser feito a partir de experiências com signos verbais (palavras) e não-verbais (linhas, cores, sons, formas, espaços, luzes, odores, ritmos, movimentos corporais), para que elas se traduzam em conceitos significativos.

A partir dos anos 1990, nas discussões sobre o papel do professor, muitos teóricos afirmavam que a função do professor de Arte-Educação era a de estimular a imaginação dos alunos por meio do contato com obras artísticas, pois, por mais

paradoxal que seja, esta é a mais dinâmica e dialética maneira de desvendar o mundo exterior, encorajando-os a se expressarem, através dos signos verbais ou não verbais, participando de maneira ativa da construção do seu saber.

Agindo assim, o professor auxiliará o aluno na obtenção de suas próprias respostas. Terá como ponto de partida o cotidiano e ampliará seu referencial com novas experiências, não se preocupando apenas em preparar o indivíduo para o futuro distante. O aluno estará sendo visto como um ser vivente que experimenta sua vida, conhecendo e dando-se a conhecer à medida que se apodera da realidade que o circunda. A arte é, portanto, uma forma de saber, que auxilia na compreensão da realidade.

Nesta mesma década foi muito comum encontrarmos o termo criatividade associado à arte, a tal ponto que, para muitas pessoas, a função da arte na escola é unicamente a de estimular a criatividade.

É preciso esclarecer que em primeiro lugar, a criatividade não é algo exclusivo do campo das artes, como poderia supor. Ela pode estar presente em todas as atividades humanas. Portanto, apesar de complexo o seu estudo, já sabemos que a criatividade é uma potencialidade de todo indivíduo. Exemplo disso podem ser os modos como o artista incorpora os meios tecnológicos de seu tempo a favor de suas produções. Na nossa contemporaneidade não é diferente.

Com a WWW, espaço, tempo e imagem passaram a reverberar não apenas os conhecimentos científicos, mas, e inclusive, os novos modos de ver o mundo. O fazer ou pensar artístico mediado por tecnologias computacionais devem considerar múltiplos contextos e não apenas o da sala de aula, ateliê ou laboratório de Informática.

Assim, a partir dessas colocações, podemos, ainda, reafirmar que a arte faz parte de nossa experiência de vida. É exercício constante de subjetivação e é, ainda, repertório que se constrói com os sentidos e com a constante troca de experiências no mundo.

Experiência é o contato com o mundo que, de diversos modos, nos leva a compreendê-lo melhor. É, ainda, um misto de materialidade e subjetivação: temos contato com determinado evento que pode ser traduzido como materialidade, levando-nos a refletir, crer, duvidar, aceitar ou recusar sua existência. Tais ações são patrocinadas pela capacidade individual de subjetivação e exprimem aspectos de ordem cultural e histórica, visto que estas mesmas ações podem ser compartilhadas com o outro ou, ainda, assimiladas por outros grupos, em uma espécie de exercício contínuo de repulsa e assimilação. Em *A arte como experiência*, John Dewey mostra-nos que:

O artista é obrigado a ser um experimentador, por ter de expressar uma experiência intensamente individualizada através de meios e materiais que pertencem ao mundo comum e público. Esse problema não pode ser solucionado de uma vez por todas. É enfrentado a cada novo trabalho empreendido. Quando isso não ocorre, o artista se repete e morre em termos estéticos. É somente por experimentar. (DEWEY, 2010, p.274)

Essa interação, constituindo-se como processo, é intrínseca à construção de repertórios e, com a arte, esses repertórios reverberam e transcendem as esferas da experiência das sensações imediatas e intuitivas, simplesmente. Ela, também, eleva a qualidade da percepção estética.

A percepção estética, no entanto, não está apenas no apreciar, mas, inclusive, no fazer, que, nesse sentido, seria a plenitude da Arte como experiência. Atrevemo-nos, também a defender que essa percepção tornar-se-á mais significativa se aliar-se ao fazer. Em arte-educação, muitas vezes, deparamo-nos com situações conturbadas oriundas da lacuna entre teoria e prática, visto que a prática não deve estar somente associada ao fazer artístico propriamente dito. Deve, sim, projetar-se mais adiante e propiciar o pensar artístico.

A atitude que Dewey evidencia é resultado da percepção, que, incorporada ao seu “obrar”, traduz sua aproximação (ou distanciamento) de uma realidade que, a partir da experiência, materializa-se. Esse entrelaçamento entre experiência, atitude e fazer artístico, numa atitude dialógica e dinâmica, poderá ser interpretado como “pensar artístico”.

Esse “pensar artístico” incute em conceber que um ensino-aprendizagem das Artes Visuais consistentemente pressupõe saberes essenciais para os que ensinam e para os que aprendem. Contextualizar os fundamentos teóricos, bem como os procedimentos práticos, engendra atitudes que objetivam mudar uma realidade. Nessas atitudes há necessidade de identificação do professor com seu campo de atuação, com seu público. Em *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, Viktor Lowenfeld analisa o envolvimento do professor com o meio, considerando que:

Um professor que nunca tenha passado pelo processo de criar com material artístico específico jamais compreenderá o tipo peculiar de raciocínio, de reflexão, o qual é necessário para trabalhar com o barro, com as tintas ou com qualquer outro elemento. Isto significa que o professor deve estar verdadeiramente na *criação* com esses materiais, não sendo bastante que os conheça de um modo abstrato, por ter lido ou por ter realizado, mecanicamente, algum projeto. O material e a expressão devem formar um todo. (LOWENFELD, 1977, p. 83)

No nosso caso, evidenciamos as particularidades dos alunos adolescentes do Ensino Médio, sempre ávidos pelo novo e prontos para as descobertas.

Os professores necessitam de contatos com as particularidades de suas propostas, precisam conhecer os materiais e as múltiplas linguagens da arte para dar sentido às suas práticas pedagógicas e as suas enunciações que representarão suas próprias relações com o fazer artístico.

2.2 As Contribuições de Ana Mae Barbosa

Próprio do ser humano, o descontentamento faz parte de um processo que pode — ou não — gerar mudanças ou, ainda, permitir a estagnação. Algumas pessoas vislumbram uma realidade. Outras aceitam os acontecimentos. Outras se permitem e se entregam às mudanças, aos desafios.

Nesse sentido, destacamos aqui as contribuições da professora Ana Mae Barbosa para a arte-educação brasileira: carioca, foi criada em Pernambuco desde menina, graduou-se em Direito e, logo após a formatura, abandonou a carreira.

Pelo seu intenso trabalho de pesquisadora e atuante professora, tornou-se a principal referência no Brasil para o ensino-aprendizagem da Arte em escolas e é referência internacional pela inovação de suas ideias. Foi a primeira brasileira a empenhar-se em um doutorado em Arte-Educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston, Estados Unidos

Esteve à frente, como diretora, do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e foi presidente do *International Society of Education through Art* (InSea). É, também, professora visitante da *The Ohio State University*, nos EUA.

No início da década de 1990, o trabalho que estava sendo desenvolvido no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), desde 1987, pôde trazer uma série de contribuições para o ensino-aprendizagem da arte.

Ao propor, a partir da Abordagem Triangular, uma empreitada sistematizada no envolvimento, na seriedade e no compromisso de sensibilizar os envolvidos — principalmente professores e alunos — da necessidade de conscientizarem-se para a complexidade acerca da presença da arte na educação, Ana Mae contribui para a visibilidade da arte como um processo pertencente à condição humana de ser, fazer e saber ver.

A Abordagem Triangular compreende uma dupla triangulação, como expressa no livro *Tópicos Utópicos*: a primeira é oriunda de um caráter epistemológico, pois indica, a partir da criação (o fazer artístico), da leitura da obra de arte e sua efetiva contextualização, possibilidades de um ensino-aprendizagem consistente.

A segunda referência à triangulação origina-se da influência de outras três abordagens estudadas pela autora, a saber: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* em inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) que, a partir do trabalho desenvolvido no MAC/USP, originaram-se em uma proposta consistente e que passou a dialogar com a realidade daquele contexto (BARBOSA, 1998).

Evidenciamos a profundidade epistemológica do trabalho de Ana Mae Barbosa visto que as bases de sua organização apontam para as possibilidades de (re) construção metodológica a partir do reconhecimento de imbricações que o ensino-aprendizagem da arte é passível.

Ao ser sistematizada, inicialmente, no MAC/USP entre 1987 e 1993, a partir da leitura de obras originais do acervo do museu, a Abordagem Triangular possibilitou o entendimento advindo da inter-relação da obra em seu contexto de preservação/permanência/visibilidade e o contexto dos alunos, professores e guardas do museu que tiveram a oportunidade de fruição potencializada.

Essa fruição permite o deslocamento metafórico pois, acostumados a ver apenas reproduções das obras, nesta nova possibilidade de fruir a materialidade da obra, percebe-se que existe uma consistência que escapa na reprodução: o suporte, a técnica, os materiais, agora, desafiam nossos modos de ver. Uma escultura, por exemplo, exposta no centro de uma sala, permite, além de se ver a obra em toda sua possibilidade tridimensional, senti-la como provida de marcas, de identidade, de pertencimento — do autor, do espaço que a comporta e, temporariamente, de quem a frui.

Na dimensão da humanidade da Abordagem Triangular, existem consideráveis acertos que nos apontam para a possibilidade — concreta — da democratização da obra de arte. Essa democratização, por sua vez, transcende a mera questão de ter acesso à obra, mas supõe a emergência de consolidar informações acerca dos variados contextos dessas produções, favorecendo, e muito, outra etapa importante para uma nova realidade no pensar arte na educação: o fazer.

Assim, ver, contextualizar e fazer desdobram-se no lócus em questão — a escola — e arquiteta outra triangulação onde os sujeitos-autores (alunos), os professores e o

ambiente escolar (material e simbólico) engendram atitudes como saber ver, saber fazer e saber conhecer arte.

Tida como uma nova frente para a Arte-Educação, esta proposta foi adotada, a título de experimentação — de 1989 a 1992 — em escolas da rede municipal de São Paulo, naquele caso, a partir da análise de reproduções ou, ainda, de visitas feitas aos museus.

Consideramos que a riqueza da Abordagem Triangular perpassa pelas possibilidades de construção de uma metodologia por parte dos professores que passaram a considerá-la, mostrando-se, a nosso ver, adequada ao ensino-aprendizagem das Artes Visuais nessa contemporaneidade — decididamente marcada pelas inovações tecnológicas. Isto porque se faz necessário valer-se de vários conceitos para compreender a produção, veiculação, fruição e novas possibilidades como fazer e como saber fazer, por exemplo, nesse contexto.

Assim, a dimensão e implicações que a arte engendra a partir da contextualização colocam em xeque o seu caráter disciplinar apontando, logo, para uma dimensão calcada em novos valores que transcendam aspectos históricos, sociais, culturais, filosóficos, técnicos ou tecnológicos e que corroboram para a percepção de como as produções imagéticas estão presentes na (re) construção de novos repertórios dos alunos do Ensino Médio.

No caso específico das Artes Visuais é importante destacarmos a potencialidade de sentidos que a imagem representa e, dentro de atitudes e procedimentos que valorizem o ensino-aprendizagem que resgate a sensibilidade, a Abordagem Triangular revela-se como essencial para a compreensão dos porquês de o homem — desde os tempos mais remotos — (re) criar imagens.

É necessário, evidenciar, ainda, que não basta, simplesmente, apreciar as imagens criadas e consagradas nos diversos períodos históricos ou cronológicos. Mais que isso: é necessário compreendê-las em seus contextos, fazer analogias, instigar a contradição e trazê-las para nossa contemporaneidade como testemunho da capacidade de o homem, sempre, valer-se da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e da habilidade, transformando ideias, sonhos, decepções, medos e crenças em registros que, muitas vezes, escapam à mera interpretação ou julgamento.

A partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, podemos refletir acerca do professor e seu envolvimento e identificação com o meio. Assim, o “pensar artístico” poderá configurar-se como um campo amplo onde os vários aspectos (culturais, sociais, históricos e filosóficos, por exemplo) ora se encontram, ora se distanciam. Ainda, ao

considerarmos a experiência com os materiais, as técnicas, as linguagens e a apreciação estética, podemos repensar o espaço da arte como terreno fértil para novas atitudes de valorização da própria Educação, que participa de uma dinâmica permanente.

Tal valorização terá ganhos consideráveis se pensarmos a Abordagem Triangular em toda sua dimensão, porque é “...*construtivista, interacionista, dialógica, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte com expressão e como cultura na sala de aula ...*” (BARBOSA, 1998, p. 41).

Desse modo, evidencia-se a importância da atualização do arte-educador no sentido de fazer valer a dimensão não apenas da interdisciplinaridade, mas do diálogo.

Há que perceber, ainda, que contextualização não é apenas referência à cronologia histórica, mas à potencial consideração de outras dimensões, inclusive as que envolvam a diversidade e o multiculturalismo, por exemplo (BARBOSA, 1998, pp. 79-125).

Rapidamente, ao analisarmos a presença da Arte na Educação brasileira, temos a impressão de que arte, Atividade Artística ou mesmo Expressão Artística sempre estiveram fora de nossa realidade.

Nos primórdios da Colonização, as formas artísticas estavam relacionadas às ações de catequese unindo teatro e música em formas de construir um modelo de representação voltada para o entendimento dos símbolos cristãos a serem assimilados pelos índios.

Há uma riqueza no período de definição do modelo colonial com a vinda de artífices, ourives, carpinteiros e alguns artistas que passaram a ensinar ofícios que dialogaria com a construção de uma identidade nacional. O ápice desse processo é o Barroco que reinventa o modelo europeu e insere nuances da brasilidade: ao longo das cidades costeiras e adentrando o interior, o Barroco Brasileiro tem fusão de elementos religiosos e pagãos e um tempero que o dista do modelo europeu.

Com a chegada da Família Real, no início do século XIX, a modelagem em torno dos processos acadêmicos evidenciam o caráter de distinção da arte para alguns e por alguns. Ainda, nos próprios modelos de implantação de seu ensino, como no caso do modelo neoclássico vindo com a Missão Francesa, percebemos o privilégio de alguns grupos, no caso, as elites.

No entanto, Arte e Educação se completam pelo fato de mediarem conhecimento e cultura. Não como justa ou sobreposição, mas com a concomitância necessária à construção de um repertório.

Isso pode ajudar-nos a entender o porquê de a sensibilidade ser tão exigida dos homens e mulheres envolvidos com a Arte-Educação. Não é apenas o reproduzir, o cortar, o colar, o contornar ou o rabiscar. Há de saber analisar as transformações ocorridas em um determinado contexto frente ao uso de novos materiais, técnicas ou tecnologias.

Em *A Redenção do Robô: meu encontro com a educação através da arte*, Hebert Read analisa as relações entre Arte e Educação, fundamentando, filosoficamente, o percurso da Arte na Educação Ocidental. Em dado momento, aponta que:

a arte não deve ser tratada como uma coisa exterior a ser inserida no esquema geral da educação. Por outro lado, esta também não pode ser considerada incompleta sem a arte. Há um certo modo de vida que consideramos bom, e a atividade criativa a que chamamos arte é essencial nele. A educação nada mais é que uma iniciação a esse modo de vida, e acreditamos que essa educação é mais bem-sucedida através da prática artística que de qualquer outra forma. (READ, 1986, p. 21)

A atividade criativa — exercício/processo necessário — tal qual Read cita é um campo ideal para compreendermos as possibilidades que podem ser geradas com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, permitindo-nos abordá-la como transtextual, dialógica e apropriada para facilitar o entendimento das correlações entre cultura visual e os novos meio de produzir e visualizar imagens em nossa contemporaneidade.

O refinamento das proposições da Professora Ana Mae Barbosa articula pressupostos que são norteadores para multidimensionalidade metodológica que urge para o entendimento do ensino-aprendizagem das Artes Visuais nesse início de século XXI. Novamente, faz-se necessário referenciar as contribuições de *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*, de 2006, pois as articulações propostas em parceria com as professoras Rejane Galvão Coutinho e Heloisa Margarido Sales apontam para a fragilidade que entremeia aos olhares dispensados à produção de nossos alunos.

2.3 As Especificidades das Artes Visuais

O 2º parágrafo do Artigo 26 da LDB (93904, de 1996) expressa que “*o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*” e no caso específico do ensino-aprendizagem das Artes Visuais, evidenciamos a necessidade — e

sensibilidade — de perceber, nessa atividade do saber humano, possibilidades que perpassem o fazer ou o apreciar (diferente de observar) arte.

Por isso a inserção da arte na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é dada pelo fato de preconizar a capacidade humana em, articular significados e construir sentidos para comunicação no nível coletivo, dando sentido às demandas de um contexto sócio-cultural.

A representação de experiências e geração de conhecimento a partir das diversas linguagens orientam para a capacidade criadora do homem em (re) criar essas linguagens em diversos níveis, transpondo o cognitivo para o sensível e valendo-se de suportes diversos.

Além disso, na construção de códigos, valendo-se das linguagens visuais, destacamos que a materialidade visível da criação permite um entendimento mais próximo da realidade captada: materiais, linguagens, suportes, temas, dimensões ou outros aspectos residem em uma esfera em que impera o visual. Essa materialidade pode ser mais bem entendida se considerarmos que para Lucia Santella e Winfried Nöth:

Não há imagens como representações visuais que não tenha surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais. (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 15)

É necessário reconhecer que, cada vez mais, novos modos de ver o mundo no obriga — e permite-nos — expandir também, revisar esses valores, visto que, frente aos novos conceitos de conhecimento e informação — e a disseminação desses —, surgem reflexões acerca das transformações dos novos “olhadores” sobre o mundo e seus novos produtos visuais.

Assim, esses novos produtos visuais exigem novos olhares. Isto porque, das novas imagens — velozes, diversas e multifacetadas —, emanam reflexões sociais que nos forçam a repensar o ensino-aprendizagem da arte.

Na contemporaneidade da nossa educação, a imagem incorporou novas formas de apresentação e representação. A multimodalidade possível em dispositivos computacionais como a WWW, por exemplo, faz com que o conceito de imagem se potencialize a cada dia e se reinvente constantemente. Cinema, música, jogos, moda, esporte, atitude e outras possibilidades são inspirações constantes nas produções de nossos alunos e muitas vezes essas produções são vistas apenas como consequência

de uma proposta ou culminância de uma aula prática. Valores como beleza, feiúra, intransigência, transgressão, aceitação, conformidade, adequação não podem mais ser analisado de um único ângulo. Esse dilúvio de produtos, processos e reflexões acerca de sua repercussão acaba por constituir-se como cultura, uma cultura visual.

Em *Cultura Visual: mudança educativa e projeto de trabalho*, Fernando Hernández defende que:

o universo do visual é, na atualidade, como sempre foi, mediador de valores culturais (não esqueçamos, como nos lembra Janet Wolf, 1997, que as referências estéticas e artísticas também são construídas socialmente). Mas o visual é hoje mais plural, onipresente e persuasivo que nunca. As relações dos indivíduos, de maneira especial dos meninos, das meninas e dos adolescentes, com esse universo não conhecem limites disciplinares e institucionais. Diante disso, um ensino de arte (a educação em geral) não deveria esquecer que a arte é uma categoria que se redefine de maneira constante e em múltiplas direções e o papel dos artistas se move entre a “coisa latente” que conta “sua história” e a voz-imagem que recolhe as vozes-experiências de outros que surgem do diálogo com seu meio e que se reflete em histórias compartilhadas. (HERNÁNDEZ, 2000, pp. x-xi).

Produzir imagens, fruir imagens, pensar imagens é um exercício de extensão da sensibilidade humana. A produção de nosso aluno — do rabisco na carteira à composição de seu figurino — carrega sentidos que perpassam o ambiente escolar e mantém estreito diálogo com o mundo.

Logo, passamos a considerar essa cultura visual como reflexo de seu tempo, observando que, de certo modo, nela borbulham elementos que favorecem a contextualização. Esses elementos permitem-nos analisar a vertente ampliadora e “enraizante” da Arte. Não se pode abordar Arte sem abordar História, Cultura ou Filosofia, por exemplo.

Por sua vez, professores e alunos, ao se comprometeram com as múltiplas experiências trazidas pelas NTIC são mobilizados a investigar e explorar novas possibilidade de (re)criar e (re)interpretar o mundo. Isso permite, também, situar-se na diversidade do mundo contemporâneo, valendo-se do conhecimento adquirido na escola como alavanca para sentir-se competente frente às exigências desse mundo.

Assim, podemos inferir que um dos pressupostos necessários à compreensão da aplicabilidade das tecnologias computacionais às Artes Visuais no Ensino Médio seria a contextualização, aqui, entendida uma ampliação do significado da arte e, ainda, como

integrante da cultura e construtora de sentidos. Isso porque, ao considerarmos as singularidades de nossas escolas públicas de Ensino Médio, percebemos carências de várias ordens.

Daí, uma das formas de tentar reverter um pouco essas carências seria evidenciar que, enquanto professores compromissados, não somos apenas reprodutores do currículo, mas parceiros e promotores nas descobertas de novas ferramentas, novas linguagens e novas poéticas.

Ao ser compreendida em toda sua reverberação, a contextualização permite, ainda, a construção e ampliação de repertórios, sendo, também, um dos princípios para percepção das possibilidades dialógicas, hipertextuais e colaborativas, tão necessárias às novas narrativas que permitem e (re)configuram nosso cotidiano. Vislumbrar tais possibilidades é um desafio. Pensar nas práticas colaborativas, quem sabe, um excelente exercício para (re)construir nossas práticas pedagógicas. No advento da WWW, por exemplo, a educação se amplia.

2.4 Presença das Tecnologias Computacionais na Arte-Educação

Historicamente, evidencia-se o uso da informática na educação brasileira no início da década de 1960, quando algumas universidades buscavam formar engenheiros com treinamento em eletrônica.

Entretanto, é somente em 1983 quando, o Comitê Executivo da Comissão de Educação (CE) criou o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (Educom) que passamos a perceber um diálogo mais intenso entre Tecnologias omputacionais e educação. Esse comitê objetivava, principalmente, atender uma solicitação da Secretaria Especial de Informática (SEI): a criação de projetos consistentes, por aprte das universidade, que evidenciassem experiências relacionadas à formação de recursos humanos aptos a trabalhar com pesquisas multidisciplinares e mediadas pelas Tecnologias Computacionais (TC).

As instiuições indicadas (foram selecionados os projetos da UFRGS, UFPE, UFRJ e UFMG) buscavam ampliar conceitos para um trabalho ainda incipiente, não existindo um direcionamento para a utilização específica em disciplinas de escolas públicas, por expmlo.

Mais à frente, alguns avanços evidenciaram a presença, cada vez mais, marcante, das TC nos vários campos do conhecimento. A IBM, por exemplo, ao

apresentar o *Personal Computer* (PC), no início da década de 1980, estava redirecionando as novas transformações computacionais, até então restritas a grupos específicos.

A relação do homem com as tecnologias computacionais promove inspirações que geraram produtos literário e fílmicos que misturam ficção e realidade em níveis variados. O sonho de construir máquinas pensantes e que viessem ajudar na solução dos mais variados problemas.

Assim, a escola, por sua proximidade em favorecer discursos que envolvam as transformações tecnossociais, é um centro formador de opinião, de mobilização e de possíveis soluções para diversos conflitos.

Pensar a presença dessas novas tecnologias na Educação exige, antes de qualquer coisa, reflexões acerca de sua extensão frente às diversas áreas do conhecimento. Hoje, assistimos à velocidade com que o mundo se desdobra frente aos não menos velozes processos da produção de informações. Em texto que analisa a presença das NTIC na educação, Ana Mae Barbosa infere que:

A cultura contemporânea, ao inter-relacionar a necessidade e expressão, criou o ambiente propício para a integração da inteligência, da emoção e da tecnologia transformando a cognição em uma forma de consumo que estimula a imaginação. (BARBOSA, 2005b, p. 111)

A presença do computador nos vários níveis de construção do conhecimento pode-se traduzir como base para sustentar a ideologia de um mundo sem barreiras ou mesmo na universalidade da cultura.

Reforçada pelas tecnologias de transmissão de informações, essa ideologia, de certo modo, aproxima vários segmentos da sociedade e pode permitir o surgimento de novos olhares em torno da correlação entre tecnologia e sociedade, visto que tal interação, intensa e diversa, faz com que história, educação, economia e trabalho, por exemplo, (re) configurem-se em ações que reverberam os mecanismos de ações sociais. Novamente, Ana Mae Barbosa permite-nos ampliar tais possibilidades, pois:

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente. (Idem)

Nesse sentido, faz-se necessário perceber que a escola, enquanto segmento de construção social, deve (e pode) buscar ações pedagógicas que facilitem aproximações das realidades sociais, culturais e econômicas de um dado momento e contexto.

No caso do nosso momento, o contexto é marcadamente tecnológico e caracteriza-se, entre tantos aspectos, pelo surgimento de uma sociedade virtual, vinculada à cibercultura

Uma das áreas que mais têm ampliado a sua abrangência, em termos de desenvolvimento de ferramentas, é justamente a das tecnologias computacionais. Sua exponencial pluralidade em desenvolver soluções (*hardwares* e *softwares*) para a geração, armazenamento, recuperação, organização e processamento de dados e, principalmente, a disseminação da informação é marca desse nosso tempo.

Ao lado das tradicionais ferramentas (fax, telefone, livro, papel, jornal, rádio, televisão entre outras), as tecnologias computacionais corroboram para aproximações, cada vez mais, inovadoras, com a informação. Essas possibilidades estendem-se, também, ao campo das artes. De acordo com Arlindo Machado:

A primeira geração de artistas brasileiros que se dedicou sistemática ou esporadicamente ao vídeo despontou nos anos 70. Parece que o primeiro brasileiro a mostrar publicamente obras de videoarte foi Antônio Dias, mas isso aconteceu no contexto italiano, onde ele vivia. Entre os críticos, há um consenso de que o vídeo, encarado como um meio para a expressão estética, surge oficialmente no Brasil em 1975, a partir de duas grandes mostras de videoteipes brasileiros, uma em São Paulo e outra na Philadelphia (EUA), com trabalhos de artistas paulistas e cariocas. Essa primeira onda de realizadores ficou conhecida como a geração dos pioneiros. Como se sabe, a partir de meados da década de 60, muitos artistas tentaram romper com os esquemas estéticos e mercadológicos da pintura de cavalete, buscando materiais mais dinâmicos para dar forma às suas ideias plásticas. (MACHADO, disponível em < <http://videarte.wordpress.com/texto-de-arlindo-machado/>>, acesso em 23 Mar. 2009)

Visto que a escola é, ao mesmo tempo, geradora e consumidora de informações, é necessário, portanto, analisar a presença das tecnologias computacionais na educação sob outros ângulos. Elegê-las como salvação para os sérios problemas enfrentados pelos professores (falta de motivação, rendimento insuficiente, ou perspectivas negativas, entre tantos outros) é desconsiderar a sensibilidade humana.

As Tecnologias Computacionais — inseridas na cultura que reinventa novos meios de comunicação — podem ser adotadas como um coadjuvante essencial no processo de atualização curricular. Elas não devem ser utilizadas apenas como veículo reproduzidor de práticas curriculares tradicionais, mas como uma ferramenta que possibilite a ampliação do alcance da prática pedagógica.

No final da década de 1990, com uma visibilidade cada vez maior, as tecnologias computacionais, com as possibilidades de programas de edição de texto e imagem, recursos multimodais de comunicação, dispositivos cada vez mais compactos, possibilidades de acesso à WWW em velocidades cada vez maiores e plataformas de aprendizagem virtual, incrementaram, ainda mais, as discussões acerca da Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, autogerenciamento da aprendizagem, formação continuada do professor e novas formas de avaliação, por exemplo.

O professor, por sua atuação como mediador na construção do conhecimento e, principalmente, por ser figura simbólica e principal na tríade educação/aluno/escola, passa a refletir acerca da sua formação: estaria ele capacitado a partilhar com seus alunos a quantidade de informações gerada com as NTIC? Estaria apto a reconhecer a necessidade de dar continuidade à sua formação, visto que o “tempo não pára”? Estaria, ainda, capacitado a promover discussões em torno da presença das tecnologias computacionais na escola?

Percebemos que em várias preciosas passagens de suas contribuições, Ana Mae Barbosa evidencia a necessidade de compreendermos que a dimensão da imagem para o ensino-aprendizagem da arte é o primeiro passo para valer-se das imensuráveis possibilidades que sua Abordagem Triangular engendra.

Tais possibilidades podem ampliar-se, ainda mais, ao mergulharmos no emaranhado de situações que as NTIC (re) configuram, visto que a contextualização da produção e fruição das imagens nesse novo panorama faz parte do cotidiano de nossos alunos. Dos vídeos baixados para abastecerem seus celulares aos delirantes jogos que trazem avatares, vidas virtuais, deslocamentos de identidade, violência simulada e imposta, o contexto de seus usos é um contexto de relações diretas e indiretas dos modos como a imagem se faz presente no meio adolescente.

A possibilidade de acessar imagens de arte, guardá-las, interferir e redirecioná-las traz a atualidade da Abordagem triangular: os meios, modos, produtos e processos da arte não são lineares. As teorias e as críticas em torno da arte — por mais consolidadas e estáveis que aparentem — não resistem aos novos apelos em torno da imagem que emergiram com as inúmeras possibilidades na WWW. Nesse sentido, urge a necessidade

de as possibilidades — *pseudodemocráticas* — de acesso à imagem serem consideradas nas novas leituras visuais.

Busquemos, ainda, compreender que, aliada à leitura visual, há uma *leitura social, cultural e estética do meio ambiente (que) vai dar sentido ao mundo da leitura verbal* (Barbosa, 2005a, p. 28). Então, uma imagem não é apenas uma imagem. É uma situação, uma estratégia, um modo de interferir no mundo. Nossos alunos, diferente de nós professores, têm uma (re) visão diferenciada da imagem. No caso de nossos alunos, consideramos que estão envolvidos — de variados modos — em contextos que emanam situações complexas como produção, reprodução, visualização e visualidade da obra de arte. Além disso, há novas exigências para quem aprende arte e de quem aprende arte.

Desse modo, a formação do professor, a consideração da arte como processo e produto, as articulações que os novos pensamentos promovem dentro da educação, os embates que as novas tecnologias engendram e os lugares da arte dentro do currículo, por exemplo, são alguns dos muitos pontos que podemos abordar.

Nesse panorama, novas perspectivas se abrem ao questionarmos valores que à arte foram concebidos e que vêm destilando-se desde o raiar da humanidade. Se analisarmos, por exemplo, as mudanças que as Vanguardas Européias trouxeram para a produção artística ocidental perceberemos que tradição e ruptura promovem diálogos diversos, influenciando a produção do cinema, da literatura e da fotografia, por exemplo.

Sensibilizar-se para as possibilidades criativas de nossos alunos é munir-se de valores que passarão a estabelecer diálogos com as tradições impostas ao longo da história do ensino da arte no Brasil e as potencialidades desses alunos.

Esses alunos, ao se valerem de técnicas, linguagens e materiais, e, ainda, conscientes de um fio condutor de caráter metodológico, passam a ser capazes de produzir imagens — individualmente e em grupos — e refletir acerca dessas produções.

Um exemplo que nos possibilitou mergulhos reflexivos acerca da produção do aluno mediada pelas novas tecnologias foi uma oficina de fotografia digital que contemplou as 3 séries no 2º semestre de 2007: frente à necessidade de evidenciar a importância do estudo dos elementos da linguagem visual trabalhamos vários conceitos a partir de exercícios propostos por Donis Dondis, em *Sintaxe da Linguagem Visual*.

Inicialmente valemo-nos de materiais expressivos — embora escassos — para a oficina: revistas, jornais, papéis diversos, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocores, cola, tintas e outros materiais. Embora tenham sido movidas muitas forças no sentido de construir trabalhos que contemplassem um repertório inicial que permitisse aos alunos

emissão de análise seguras em relação aos valores que os elementos da linguagem visual agregam às imagens e suas conseqüentes leituras.

Foram produzidos poucos trabalhos frente à dificuldade inicial de os alunos trazerem os materiais para a sala. Com a possibilidade de utilização do Laboratório de Informática da escola, valemo-nos, então, dos recursos do Paint, do Word e, mais à frente, do Gimp e do Photoshop (programas de edição de imagens). Além disso, valemo-nos das orientações propostas em *Princípios de forma e desenho*, de Wucius Wong (2001) pudemos construir informações ricas acerca da composição, ocupação do espaço, direcionamento das formas, relações de movimento, cor, volume.

Os trabalhos produzidos pelos alunos foram gravados nos computadores e depois enviados para uma pasta no servidor. De volta à sala de aula (oficina de artes) tais trabalhos possibilitaram o entendimento de inter-relações desses fundamentos, os exercícios criados pelos alunos e as análises em obras de arte inseridas nas propostas das abordagens curriculares.

Para dar sentido à proposta, analisamos um catálogo acerca da obra de Sol Lewitt, artista que se vale das formas geométricas e das cores em consonância com o grafismo. No livro, há uma referência às formas à nossa volta (grades, tampas de bueiros, fachadas de prédios, tramas metálicas, cercas...)

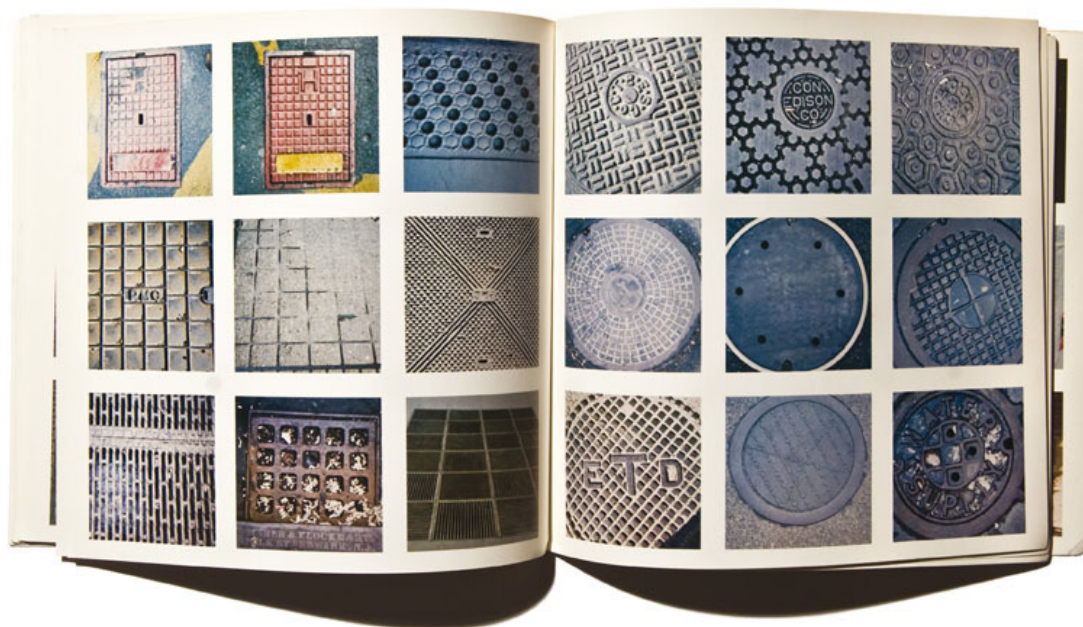


Figura 8: Sol Lewitt, painel comparativo de ocorrências de formas repetitivas, no catálogo¹⁵

¹⁵ Informações disponíveis em:

http://www.artrabbit.com/images/dataobjects/images/63ece6fff411aa5e690f1ccce79088a9_0.jpg. Acesso em 15 Jul. 2008.

Um exemplo de como de ocorreram tais inter-relações pode ser analisado, a seguir, com exercícios criados com materiais tradicionais, exercícios criados no computador em consonância com as imagens exibidas a partir da observação da produção imagética de artistas minimalistas.

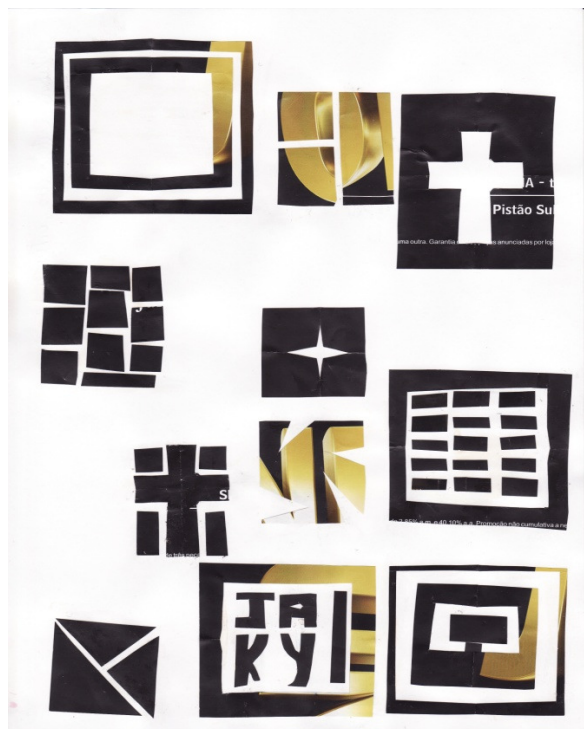


Figura 9: colagem de aluna, 15 anos

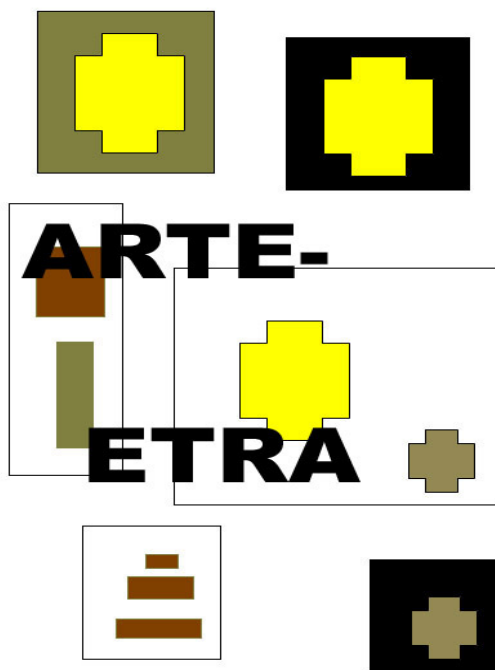


Figura 10: trabalho de aluno elaborado com ajuda do *Paint*.

As discussões em torno das distinções e aproximações desses trabalhos tornam o ensino-aprendizagem das Artes Visuais propício para o entendimento das emergências que se instauram na nossa contemporaneidade. Não há produção sem sentido. Não há linguagens isoladas ou procedimentos técnicos que não tragam consigo possibilidades dialógicas. Para Ana Mae Barbosa:

Antes do computador, nosso remoto acesso à obras de arte dava-se por meio de livros caríssimos, que no Brasil eram produzidos principalmente pelos bancos para presentear clientes no fim de ano, pois até os catálogos eram raros e em preto e branco. Nós, professores e alunos de Arte, ficávamos a ver navios. Que professor tem capital suficiente para ser considerado bom cliente de instituições financeiras, tão bom que justifique ganhar um presente do banco no fim de ano? (BARBOSA, 2005b, p. 105)

No laboratório de informática, parece existir um mundo distante daquele que é a sala de aula: os alunos são mais dinâmicos e interagem de modos surpreendentes.

Parecem estar mais ávidos e inspirados, exploram as possibilidades da máquina com velocidade incrível. Associam, mudam, inserem, copiam, colam e visualizam imagens com uma dinâmica típica de suas idades.

O computador, conectado à internet, apresenta-se como uma nova possibilidade para uma espécie de interação tripla:

1. sujeito e ele mesmo: tendo como exemplo a utilização — isolada — de um aplicativo/programa;
2. sujeito e sujeito(s): tendo como exemplo a utilização de um aplicativo/programa/plataforma que permita ações *on-line* como os outros. Um chat, um ambiente virtual de aprendizagem, um jogo em duplas (ou em grupo), teleconferência ou visitas tutoriadas, por exemplo, podem ser assim classificados
3. Sujeito e mundo: tendo base a multimodalidade de recursos e a junção de objetivos como comunicação, conhecimento, entretenimento. Talvez, as confluências do hiperlink nas redes sociais seja um grande exemplo, pois vídeos, chat, sons, texto, imagens advém de um espaço propício à interação.

Em Stiegler,

A internet, embora possa gerar solidão, quando utilizada apenas como meio de “comunicação”, isto é, como meio de informação, pode criar, se utilizada como instrumento de pesquisa e busca do outro singular, espaço para a germinação de singularidade onde o eu se individua em um processo de individuação do nós, possibilidade da criação da diacronia. (STIEGLER, 2007, 101)

Nossos alunos adolescentes vivem em um contexto dialógico, pois suas ações, reflexões e produções trazem os contextos da rua, da TV, da família, do mundo. A escola, por sua vez, precisa buscar canais que permitam essa interação, pois, muitas vezes, o que este aluno traz de suas interações sociais deixa de ser considerado no contexto escolar.

A diacronia permite o entendimento da migração da linguagem computacional, até meados da década de 1990 — dominada por técnicos e engenheiros —, para uma linguagem multimodal, encabeçada pelo internetês — dominado por alguém disposto a experimentar e (re) inventar novas linguagens: as crianças e os adolescentes, pela curiosidade, ousadia e criatividade, experimentam, com mais intensidade, esse deslocamento comunicacional.



Figura 11: trabalho de aluna, 16 anos. Lápis diversos sobre papel.

3 OS SIGNIFICADOS DA ADOLESCÊNCIA: APORTES TEÓRICOS¹⁶

Quando eu era pequena era mais fácil e eu podia dormir na casa das minhas amigas. Agora, o chato do meu irmão fica pegando no meu pé e meu pai não deixa nem eu chegar no portão. Eu não vejo a hora de completar 18 anos e ir morar só... Eu não posso fazer nada e minha mãe não me defende. Meu irmão pode tudo... Agora é que tô no sal por que ele tá na mesma escola. Fica me vigiando... É um saco!

(Vivi, 16 anos)

Em agosto de 2008, um fato chocou o país e provocou discussões em vários níveis da sociedade brasileira: a apreensão de um garoto de 11 anos por roubo de um carro em São Paulo. Segundo a polícia, aquela não era a primeira vez que o garoto se envolvia nesse tipo de ocorrência. Outro detalhe: frente à idade do infrator não foi possível sua condução para nenhum tipo de instituição sendo, assim, liberado e encaminhado para casa com a presença e compromisso do pai no sentido de evitar que o filho se envolvesse em outros eventos da mesma ordem.

Frente ao fato, várias discussões — sérias e sensacionalistas — eclodiram nas várias mídias colocando em cheque a abrangência, validade, aplicabilidade e consistência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dentro de um contexto amplo, pensar o reconhecimento da adolescência simplesmente como uma fase que sucede à infância é relativamente complexo. Isso porque de um lado temos a infância, reconhecida no ocidente a partir da metade do século XIX e, de outro, a adolescência, que, somente no século XX (com variações locais), passa integrar uma fase que precede à fase adulta (SPRINTHALL e COLLINS, 1988, pp. 6-8).

Em *Adolescent Psychology: a developmental view*, Sprinthall e Collins (1988), ao tratar da adolescência a partir de uma visão histórico-cultural, ilustram o embate entre transição da infância para fase adulta *versus* construção social como um recorte da vida

¹⁶ Ao adotar o termo adolescência, nesta tese, é defendida a adequação desse à especificidade do público envolvido na pesquisa (alunos com idades entre 14 e 18 anos de uma escola pública de Ensino Médio). Embora estejamos envolvidos em questões que consideram o termo juventude (s) mais adequado, defende-se que existe, sim, contemporaneidade nesse termo. Entretanto, quando analisamos as variações desse termo (a partir da cultura, economia, sociologia ou filosofia, por exemplo), percebemos que há uma oscilação no tocante à faixa etária (que pode ser estendida até os 29 anos, por exemplo) e a outros aspectos como maturidade cognitiva, participação econômica, personalidade... Os autores escolhidos e os direcionamentos propostos condizem com a adequação mais próxima do que se pretendeu estudar, não desconsiderando os consistentes e abundantes estudos em torno da (s) juventude (s).

do sujeito, com o alistamento de William Wellman, então com 13 anos, na marinha americana.

Os autores evidenciam que o jovem em questão, com apenas 1,32m de altura, já trilhava um caminho destinado ao adulto e no contexto histórico em questão — a inserção em um mundo onde valores como honra, morte, força coragem — deveria ter repertório para ser partilhado com outros adultos.

Ainda: o desconhecimento de uma fase conseguinte à Infância e que precedesse à fase adulta deixava claro que não existia nenhuma preocupação em (re)conhecer anseios, medos e sonhos dessa fase tão complexa da vida: a adolescência. Seria como se a fase adulta iniciasse imediatamente ao final da infância.

Com este exemplo os autores percorrem trechos históricos que evidenciam a perduração, por muito tempo, de uma imagem velada do adolescente: em alguns não há distinção entre esta fase como dotada de características próprias e a idade adulta. Em outros momentos, pinturas, gravuras, desenhos e fotografias desfilam, séculos a fio, imagens de adolescentes em cenas próprias dos adultos. Pinturas de jovens monarcas europeus ou fotografias de trabalhadores com menos de 18 anos atestam para a presença de adolescentes no mercado de trabalho por “*representarem mão-de-obra mais barata*” (SPRINTHALL, COLLINS, 1988, p.9).

Há uma evidente complexidade de ordem histórica, social e, principalmente, cultural no que se refere à definição, permanência, construção e aceitação da adolescência como uma fase distinta na construção/constituição do sujeito. Isso porque durante séculos considerou-se que a partir dos 6 ou 7 anos, com a iniciação do trabalho junto aos adultos, a criança estaria pronta para ingressar nesse novo mundo. Isso era muito comum entre as classes menos favorecidas e a própria educação ainda não fazia parte efetivamente do mundo das crianças.

Ao analisar imagens que representam a infância e a adolescência ao longo da história nos deparamos com a representação do mundo adulto em miniatura: roupas, acessórios, ambientes e atividades se deslocam para uma realidade que atenda ao interesses de determinados contextos. Assim, dos nobres jovens egípcios aos filhos burgueses e aristocratas do ocidente, crianças e adolescentes são representados de forma a pertencer ao mundo idealizado e desfilam como pequenos adultos. Analisemos rapidamente, as imagens que seguem.



Figura 12: Auguste Renoir. *Madame Georges Charpentier e suas filhas, 1878.*

Na reprodução acima, percebemos um ambiente artificial e alheio ao universo das filhas da Madame Charpentier: vestidas com decotes e ombros à mostra, as garotas transmitem a serenidade de mulheres comportadas e prontas para um evento de adultos (a mesa pronta com frutas, copos e vinho indicam a organização da sala para algum propósito). O encantamento da cena se dá pela doçura das meninas e a satisfação da mãe (pelo bom comportamento das filhas) em um ambiente em que suas filhas refletem bons modos, sinônimo de berço.



Figura 13: Diego Velásquez, *Retrato da Infanta Margarida, 1654.*

Retratada inúmeras vezes por Velásquez, Margarida Teresa de Habsburgo, por razões políticas, ficou noiva de um tio aos 9 anos. Aos 15 anos casa-se e aos 21 morre em consequências de complicações de um parto. Figura central no famoso quadro *As Meninas*, ela é retratada sempre como uma adulta. As roupas, as poses e os ambientes evidenciam as necessidades de sua inserção no mundo da política (imposta) e desempenha um papel que não conhece bem. Ainda criança, precisa mostrar uma identidade que não é sua, mas construída e sustentada pelas necessidades de seu contexto.

As imagens apresentadas dão visibilidade do tratamento — e representação — por uma perspectiva histórica do significado social da infância e da adolescência. Assim, modo, poderíamos afirmar que há certo desconhecimento em relação às especificidades de tais fases: infância e adolescência carregaram, por muito tempo, a ideia de uma consequência e não um processo contínuo de construção da identidade, de formação de opinião ou de experimentações emocionais que darão sentido à fase adulta.

Antes de adentrar na historicidade adolescente, os autores evidenciam que é a partir da metade do século XIX que a infância passou a ser percebida. A adolescência ganha notoriedade na primeira metade do século XX, tendo suas raízes lançadas por Stanley Hall, ainda no século XIX

Outros exemplos dão consistência a tal ignorância: Maria Antonieta (que se casou aos 14 anos com o delfim Luis Augusto — mais tarde Rei Luis XVI) ou mesmo nossa Princesa Isabel que com apenas 3 anos de idade é reconhecida como herdeira do trono brasileiro e aos 14 anos faz o juramento de manter a religião católica apostólica romana e a Constituição em vigor em terras brasileira.

No Antigo Egito, Tutancâmon, então prestes a completar 10 anos, casa-se com uma princesa, Ankhsenpaaton, sua meio-irmã, de apenas 11 anos para assumir o trono. Aos 19 anos, ainda adolescente, falece.

Dentro das tradições judaicas, o *Bar Mitzvah* — para meninos — e o *Bat Mitzvah* — para as meninas — coincidem com o fim da infância (13 e 12 anos, respectivamente) e revestem os jovens de direitos e deveres (valores) que permitem ascensão social e conquistas de *status* que determinarão a visibilidade enquanto homens e mulheres pertencentes a um grupo.

No nosso contexto, pensar adolescência requer um intenso exercício de múltiplos olhares: educação, trabalho, família, escola, fisiologia, violência, drogas, psicologia, sexualidade... Fatores e aspectos estes que desafiam nossa capacidade de entender

problemas de nossa contemporaneidade e a necessidade de um levantamento histórico em detrimento de acontecimentos que acabam tornando-se banais na nossa sociedade.

Alguns exemplos podem ilustrar essa dicotomia: na China, já na década de 1960, período que antecede à visibilidade para o Ocidente, “*não há registro de nenhuma palavra ou expressão, na língua chinesa, que façam referência ao termo adolescência ou adolescente*” (SPRINTHALL, COLLINS, 1988, p.11).

Em algumas tribos de índios brasileiros, o fim da infância é marcado pelo surgimento dos pêlos pubianos (com variação entre 12 e 14 anos) e essa aparição já é indicativa da entrada desses sujeitos para a vida adulta. Em sentido amplo, a aquisição da função reprodutora é o que permite a passagem para a esfera de homem ou mulher. Estar apto para a caça ou para a guerra — no caso de meninos — ou ser capaz de transformar a mandioca em subprodutos — no caso das meninas — evidenciam essa transição. Assim, rituais específicos e variados permitem a passagem de forma a garantir o pertencimento ao mundo adulto.

Em regiões rurais brasileiras, a condição da criança em poder ajudar os pais nas atividades e trabalhos essenciais à manutenção e sobrevivência das famílias é o passaporte para o início da vida adulta.

Logo, evidencia-se, aqui, o quão complexo se apresenta essa abordagem inicial da adolescência. Nesse sentido, os aspectos relevantes para a compreensão das frentes utilizadas nos estudos da produção visual dos alunos adolescentes desdobram-se em especificidades como se seguem.

Nessa complexidade residem muitas questões desafiadoras. O que é adolescência? Qual a relação entre sociedade e a adolescência? Quais as implicações sociais e culturais da adolescência? Como a adolescência é construída socialmente? O que é próprio do adolescente? O que é próprio da adolescência? Quais as representações da adolescência? Qual a consistência do universo adolescente?

Assim, no discorrer dessas questões habitam substratos que dão sentidos aos desdobramentos dessa pesquisa.

3.1 Alguns Conceitos

A palavra adolescência tem sua origem na palavra *adelesco*, da língua latina e significa crescer. Registros históricos e mesmo comparações entre culturas diferentes evidenciam características que em nossa contemporaneidade são percebidas em um grupo específico, em uma fase específica da vida humana e que, de vários modos, perpassam as sociedades humanas.

Em alguns recortes histórico-cronológicos, percebe-se, muitas vezes, a escassez de referências à adolescência. Quando analisamos o mito da esfinge, por exemplo, a descrição das fases da idade humana não inclui a adolescência. Se ampliarmos a complexidade dessa representação, argumentaríamos acerca das possíveis descrições para essa fase da idade humana: a infância representa a dependência e impossibilidade de agir (pelo engatinhar), a idade adulta é a síntese da força, vigor e independência, e a velhice, por síntese, seria a consciência do declínio (representação metafórica da bengala). Então surge a pergunta: como se daria a representação dessa fase Intermediária? Que fase seria a adolescência? Estaria o sujeito pronto — logo após a infância — para ser encarado como adulto?

Em *The Universal Experience of Adolescence*, Norman Kiehl faz menção à Aristóteles como uma referência ao mundo dos adolescentes na antiguidade clássica e analisa que o grande filósofo os considerava “*apaixonados, irritáveis e capazes de serem conduzidos por seus impulsos.. se consideram (os adolescentes) oniscientes e extremamente crédulos em suas verdades, por isso vão tão longe*”(KIEHL, 1964, pp. 18-19).

Em algumas culturas, entretanto, essa fase é marcada por celebrações e indica uma passagem, transição da infância para a vida adulta e carrega a responsabilidade da identidade social ao permitir aos sujeitos responsabilidades, prazeres e oportunidades até então distantes de seu mundo movediço.

O que representa, por exemplo, para nós, um baile de debutantes? O que representa a lei que possibilita ao menor, ao completar 16 anos, ter o direito de votar? O que dizer de casamentos entre homens mais velhos com garotas de 14, 15 ou 16 anos?

A partir de uma perspectiva histórica, poderíamos afirmar que a adolescência é inventada ou percebida na tentativa de decifrar o sujeito que não é mais criança e, também, ainda não é adulto. Isso porque, ao considerar as questões levantadas anteriormente percebemos que as respostas não estão inscritas em âmbitos únicos: não há como tentar responder às questões levantadas a partir de um único ângulo.

Há que se considerar as inter-relações entre a subjetividade humana, a identidade — individual e coletiva — a força da interação social e a importância e influência dos códigos sócio-culturais em todos os momentos (fases) da vida.

No primeiro capítulo do livro *Adolescence*, Kathleen White e Joseph Speisman disparam a pergunta “*adolescentes: quem ou o que são eles?*” e, antes de começarem a responder, disparam novas perguntas:

- ° *O que é adolescência?*

- *Seria a idade dos conflitos, da rebeldia, do sofrimento e das diferenças entre gerações?*
- *É a idade da alegria, das surpresas e da autoconsciência?*
- *É a idade da introspecção?*
- *Ou essas não seriam as perguntas a serem feitas?* (WHITE & SPEISMAN, 1977, p. 1)

A conceituação de adolescência, por parte desses autores, se dá no desdobramento das possíveis respostas para as perguntas e concluem que não se trata de uma fase com características únicas ou lineares. Esta fase é marcadamente envolvida em ordens — e desordens — nos âmbitos social, cultural, psicológico, patológico, afetivo.

Outro autor, David Levisky, em *Adolescência: reflexões psicanalíticas*, de forma mais objetiva, infere que “*a adolescência é um processo que ocorre durante o desenvolvimento evolutivo do indivíduo, caracterizado por uma revolução biopsicossocial*” (LEVISKY, 1998, p. 21). A ênfase dada pelo autor, nesse capítulo, busca estabelecer diálogos entre o individual e o coletivo, o social e o psicológico e, muito importante: ele defende que a puberdade é marcada pelas transformações biológicas e a adolescência, pelas transformações psicossociais.

Importante, portanto, nessa abordagem, reconhecer que buscar entendimento da abertura que o termo adolescência toma para si adquire novos sentidos se entendida como processo. Esse processo, por sua vez, adquire nuances decorrentes das influências frente aos recortes espaciais, temporais, culturais, filosóficos, históricos...

Já Arminda Aberastury, em *Adolescência*, concebe esta fase como “*(...) um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento*” (ABERASTURY, 1986, p.15). Crucial, se entendido como essencial, pode ser interpretado como momento que permite a transição de uma fase marcada pela insegurança e inquietação para outra fase marcada pela estabilidade — a fase adulta.

Entretanto, como veremos nos desdobramentos conceituais, insegurança e inquietação fazem parte de todo processo humano.

Do nascimento à morte, ora somos, ora estamos. Problemas com as relações sociais, a afetividade, a autoimagem, a agressividade, a tristeza, a euforia ou a inquietação são comuns em todos os momentos de nossa vida: da infância à velhice, somos humanos.

Infelizmente, por questões culturais, sociais e até geográficas, a adolescência traz consigo uma visão que transmite muito mais aspectos negativos que positivos. Em *As Novas Doenças da Alma*, Julia Kristeva analisa que:

Assim como a criança, o adolescente é uma figura mítica do imaginário. Tal figura permite que nos distanciemos de algumas de nossas falhas, clivagens, desmentidos, ou simplesmente desejos. Ela no-los dá para ver, entender, ler, reificando-os na figura de alguém que ainda não cresceu. (KRISTEVA, 2001, p. 145)

Desse modo, há o reconhecimento de um complexo e emaranhado jogo na tentativa de relacionar transformações internas (tensões, decisões, dúvidas, medo...) às transformações assimiladas do meio externo, advindas de relações com a família, os amigos, os colegas de sala de aula, companheiros de trabalho. Essa complexidade se amplia mais com as transformações do corpo em detrimento da aquisição de novos olhares frente ao novo eu que emerge dessas inter-relações.

Dentre os importantes teóricos que abordam a adolescência, selecionamos para esta pesquisa, Granville Stanley Hall, Anna Freud e Erik Erikson. Não por similaridade, não por diferença, não por validade, mas por consistência e possibilidades de adequarem aos desdobramentos de nossos procedimentos e, principalmente, pelo fato de trazerem em seus bojos conceituais um ponto em comum: aspectos relevantes dispensados à construção da identidade.

Isso porque, a partir do momento que consideramos o contexto da produção do aluno, a identidade perpassa por todos os momentos da pesquisa e, na necessidade de considerarmos aspectos como aceitação, autoimagem, construção da autoimagem, pertencimento e exclusão, por exemplo, os autores apontados apresentam considerações importantes ao nosso trabalho.

3.2 A Perspectiva Histórica em Granville Stanley Hall

Granville Stanley Hall (1844-1924) foi um psicólogo americano que promoveu a inserção da psicanálise nos Estados Unidos e, pela sua intensa atuação, fundou, em 1887, o *American Journal of Psychology*, uma importante publicação para a valorização e reconhecimento dos trabalhos no campo da psicologia nos Estados Unidos.

Hall é considerado o criador da psicologia da criança nos Estados Unidos, onde foi pioneiro em adentrar em estudos psicológicos nos territórios da adolescência. E, também, foi o primeiro americano a ter o grau de doutor (PhD) em psicologia em seu país. Suas empreitadas o tornaram pioneiro nesse campo de investigação. Colocado em xeque por muitos especialistas, no entanto, atrevemo-nos a elegê-lo como propulsor teórico de extrema importância para os estudos da adolescência.

Sua formação e atuação são consideradas intensas: estagiou com o famoso psicólogo Wilhelm Wundt¹⁷, em Leipzig Alemanha. Em 1883, ao retornar aos Estados Unidos, foi professor na Universidade Johns Hopkins, onde, inspirado por Wundt, organizou o laboratório de psicologia com vistas ao trabalho experimental em 1889, foi o primeiro presidente da Clark University, fundada em Worcester, Massachusetts.

Na década seguinte, em 1892, encabeçou a fundação da *American Psychological Association*, tornando-se, rapidamente notório ao debruçar-se nos estudos que tinham como foco o desenvolvimento da criança. A partir dessa incursão, passou a focar a inter-relação entre a psicologia e a educação, tornando-se um dos pioneiros da psicologia educacional infantil nos Estados Unidos.

Jon Savage, autor de *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*, formula sua teoria em torno da visibilidade da juventude (evidenciando, aqui, a nomenclatura que vai determinar um recorte de mudanças de várias ordens em um período importante para o ser humano) que desponta no cenário americano após a Segunda Guerra e defende a contribuição de Hall para a ampliação do pensamento sociológico e psicológico em torno da adolescência.

O autor analisa que Hall constrói a visão de adolescência “*como uma fase distinta da vida sujeita a enormes quantidades de estresse e tensão — e que, portanto, devia ser tratada com especial cuidado e atenção*” (SAVAGE, 2009. P. 13)

Uma das grandes vitórias de Hall foi a introdução da doutrina de Sigmund Freud nos Estados Unidos a partir de insistentes convites durante o ano de 1908. O convite foi atendido por Freud em 1909, que levou seus dois principais colaboradores, Jung e Firenczi. As palestras realizadas por Freud na Universidade Clark foram consistentes e provocaram entusiasmo na sociedade científica, abrindo possibilidades para novos trabalhos na área de investigação da psicologia clínica.

Sua obra principal, *Adolescence: Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* (“Adolescência: sua

¹⁷ Wilhelm Maximilian Wundt (1832 - 1920) foi um médico alemão, psicólogo, fisiologista, e professor, hoje conhecido como um dos valores fundadores da moderna psicologia. A psicologia moderna o reconheceu como o pai da Psicologia Experimental. Em 1879, na Universidade de Leipzig, criou um dos primeiros laboratórios de pesquisa em psicologia. Ao criar este laboratório, buscou procedimentos para explorar a natureza das crenças religiosas, tratando, assim, identificar os transtornos mentais e de comportamento anormal, e mapear áreas danificadas do cérebro humano. Ao fazer isso foi capaz de estabelecer uma psicologia como ciência separando-a de outros tópicos. Ele também lançou a primeira revista de pesquisa psicológica, em 1881.

psicologia e relação com a fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação"), foi publicada em 1904, em dois volumes.

Historicamente, Hall é considerado o primeiro psicólogo a buscar distinções específicas para a adolescência reconhecendo sua complexidade. Entretanto, a complexidade adolescente em Hall não está baseada na dimensão de ruptura ou tradição de seu posicionamento, mas, na maneira como descreve alguns aspectos fisiológico-biológicos (desenvolvimento sexual, crescimento ou doenças, por exemplo) e outros de cunho social (transgressão, imoralidade ou educação).

No campo psicológico, apresentou alguns arranjos inovadores para época e, ao mesmo tempo, conservadores. Influenciado pelas ideias de Darwin, estudou exaustivamente aspectos relacionados ao crescimento acelerado e às mudanças nos caracteres sexuais.

Suas observações, típicas de um biólogo, versavam acerca dos descompassos do crescimento entre adolescentes de zonas rurais e daqueles que nas escolas urbanas, frequentavam aulas de ginástica. O seu trabalho é taxativo ao evidenciar uma ruptura da infância com a adolescência. Hall considerava que:

Com a emergência da fase adolescente, quebra-se aquela antiga unidade e harmonia com a natureza, a criança, agora, é despejada de seu paraíso e deve entrar em uma longa escalada, precisando conquistar o reino superior do homem por si mesma (...) uma pessoa pode ser, em todos os aspectos, melhor ou pior, mas nunca a mesma. O nível anterior (a infância) é abandonado para sempre (HALL, 1904, vol. II, p. 71-72)

Criticados por modernos¹⁸, Hall evidenciava, por exemplo, que a masturbação masculina era advinda de impulsos sexuais adormecidos durante a infância e, no despertar da adolescência, adquirem características de algo que viria desequilibrar sua vida sexual, visto que após esse período — a adolescência — o jovem estaria “*pronto para a reprodução*” (*idem*, p. 573).

Tendo a teoria da evolução exercido considerável influência sobre o pensamento de Hall acerca da adolescência, em seus estudos, há uma evidente preocupação com os aspectos físicos. Como um biólogo, Hall, descreveu uma série de experiências que

¹⁸ Douvan & Gold, por exemplo, em *The Adolescent Experience* (1966), inferem que embora Hall tratasse de identificar aspectos importantes da adolescência como a sexualidade, o crescimento, a experiência do desenvolvimento moral, a performance educativa e a maturidade afetiva, entre outros, ele não conseguiu inserir reflexões acerca da influência da interação desses aspectos na formação geral do adolescente.

evidencia sua preocupação em descrever as transformações do corpo com o início da adolescência.

Em Hall, as dimensões social e moral são determinantes para a construção da identidade. Isso porque, para ele, as transformações advindas com o crescimento — físico e intelectual — permitem ao adolescente pensar e agir como adulto. A condição de identidade é a do pertencimento, a identificação coletiva.

A dimensão social é vista a partir do significado das relações construídas e compartilhadas no grupo. Para ele *“Com a adolescência, por volta dos doze anos (ou pouco mais), surge o reconhecimento da perspectiva ampliadora da vida, vida essa que será compartilhada com os outros e, nessa nova vida, o reconhecimento da necessidade de manter o código social estabelecido para o bem estar comum.* (HALL, idem, p. 394)

Ainda, dentro dos aspectos físicos, Hall aborda a sexualidade, em seu afloramento, como o período do despertar da libido que, segundo ele, estava latente durante a infância. Em Hall, a natureza, ao propiciar esse afloramento, anuncia que o adolescente está pronto para a reprodução e sua vida muda completamente.

Essa maturidade sexual é anúncio da inserção no mundo adulto. Essa latência que eclode com a adolescência é chamada de “recapitulação”, princípio evolutivo baseado na redescoberta de um estágio da vida humana (no sentido de características biológicas) anterior ao que o sujeito está vivendo.

A adolescência, em Hall, é um recorte vital no complexo processo evolutivo do homem conquanto permita a passagem de um estado primitivo, a infância, para um civilizado, a fase adulta. O adolescente sairia de um processo de neutralidade e sentir-se-ia capaz de mudar, transformar seu entorno em consequência de sua percepção de individualidade, mediada, sempre, pela sua consciência de sexualidade. A partir desse recorte, Hall infere que:

A crescente individualidade da adolescência se desenvolve no interesse da espécie em função do sexo, em si, originalmente surge e para servir à arte, ciência e religião que nascera junto às instituições que os poderes adquiridos desta idade (a adolescência) em diante criaram. (HALL, 1904, vol. I, p. 44)

Embora a teoria de Hall pressuponha a visibilidade maior de aspectos biológicos e fisiológicos em detrimento aos de ordem cognitiva, por exemplo, ele pôde descrever que a adolescência deve ser compreendida como uma etapa em que se integram diversos aspectos fundantes da construção da personalidade.

Ao mergulhar nos sentidos que emergem da necessidade de entendermos a individualidade como um pressuposto para inserção social, o adolescente, na concepção de Hall, estaria pronto para dar sentidos individuais (pelas escolhas próprias) ao seu destino

Autores contemporâneos, ao categorizarem a teoria Hall como ultrapassada, reconhecem, entretanto, que ao caracterizar a adolescência como um período de complexidade (chamado por Hall de tempestade e tormenta), sua visão corresponde, ainda, à visão de nosso tempo. Isso porque, no decorrer de uma construção histórica irregular, marcada pela oscilação violenta de olhares, a adolescência é concebida como uma espécie de anomalia, um período marcado — exclusivamente — pela rebeldia, rejeição, irritabilidade e desconforto emocional, senão desequilíbrio.

3.3 Princípios Psicanalíticos em Anna Freud

Filha de Sigmund Freud, Anna Freud traz contribuições da psicanálise para o campo do entendimento da figura do adolescente. Dentro da visão freudiana, a infância ocupa mais destaque em relação à adolescência e a complexidade dos percursos desta fase derivaria do reaparecimento, na puberdade, de aspectos conflitantes advindos da infância — os cinco primeiros anos especificamente. Assim, experiências ásperas, durante a infância, produziriam tumultos na fase da puberdade.

Anna Freud nasceu em Viena, em 3 de dezembro de 1895, ano em que seu pai iniciava sua carreira de médico, período em que, a partir do aprofundamento na psicanálise, pronuncia sua descoberta sobre o inconsciente e o significado dos sonhos. O nome de Anna foi uma homenagem a Anna Lichtein, filha de um professor que, mais tarde, se tornaria grande amigo de seu pai. Seu pai nunca escondera seu desapontamento por ter tido uma menina, visto que seu grande sonho era ter um menino e Anna cresceu tendo que dividir a atenção do pai com a psicanálise e mais os seus cinco irmãos mais velhos, com os quais não tinha um relacionamento muito bom.

Sua maior disputa em criança, entretanto, foi com a irmã Sophie, dois anos e meio mais velha do que ela. Durante a adolescência, Anna tentou, de todas as formas, ser comparada à bela imagem projetada pela irmã, mas não conseguiu muito avanço em suas empreitadas.

Alguns estudiosos da vida de Freud atestam que Anna mostrou, o tempo todo, uma maturidade ímpar, pois à medida que crescia, seu pai foi-se orgulhando dos abrangentes e profundos interesses intelectuais da filha. Anna se tornou a companhia

mais constante do pai e era sua confidente e colaboradora profissional. Passou a estudar com o pai e a se dedicar com afinco à psicanálise. Era uma aluna brilhante, participava de todos os encontros da sociedade psicanalítica de Viena, sempre acompanhada pelo eminente pai.

Para entender a teoria de Anna Freud faz-se necessário, primeiramente, refletir acerca de sua concepção acerca dos adolescentes. Para ela:

Os adolescentes são excessivamente egoístas, considerando-se o centro do universo e o único objeto de interesse. Mas não há outra fase da vida onde é capaz de tanto auto-sacrifício e devoção. Eles são capazes de travar relações amorosas mais apaixonadas, e determiná-las tão abruptamente quanto as começaram. Por um lado, eles se introduzem entusiasmamente na vida da comunidade e, por outro, têm uma necessidade extrema de solidão. Eles oscilam entre uma submissão cega a um líder eleito e uma rebelião desafiante contra toda e qualquer autoridade. Eles são egocêntricos e materialistas e, ao mesmo tempo, cheios de ideias elevadas. Eles são ascéticos, mas subitamente mergulharão numa indulgência instintiva, digna das mentalidades primitivas. (FREUD, 1968, pp. 149-150).

A contribuição de Anna é extremamente rica e importante para o surgimento de uma atenção maior, necessária e específica para a adolescência. Herdeira da curiosidade e perspicácia do pai, adentrou na especificidade do assunto. Muitos consideram que o que Sigmund Freud fez para a infância, em termos de investigação, Anna potencializou para a adolescência.

Na verdade, seu primeiro trabalho, intencionalmente preocupado com a abordagem adolescente é referência para estudos posteriores. *On Adolescence*, publicado em 1958, adentra na polimorfa abordagem e conceituação dessa fase. A autora expressa que:

Direi que considero normal que um adolescente se comporte durante um longo período de maneira incoerente e imprevisível; que se oponha a seus impulsos e os aceite; que consiga evitá-los e se sinta submetido a eles; que ame seus pais e os odeie; que se rebele contra eles e que dependa deles; que se sinta envergonhado de reconhecer sua mãe frente aos demais e que, inesperadamente, deseja de todo o coração falar com ela; que busque a imitação e a identificação com os outros, enquanto busca sem cessar sua própria identidade; que seja idealista, amante da arte, generoso e desinteressado como nunca voltará a sê-lo, porém será também o contrário, egocêntrico, controlador e calculista. (FREUD, 1958, p. 255)

De acordo com a psicanálise, na infância, não são apenas os acontecimentos significativos que permeiam a formação do sujeito. A sexualidade, por exemplo, não estaria latente, mas envolta em entraves de origem repressora. Com a adolescência, a precocidade sexual pode ser compreendida como os modos com que a criança se relacionava com seu corpo e sua sexualidade.

A timidez sexual, por sua vez, segundo a psicanálise, pode ser explicada pela dormência ou repressão durante a infância. Nesse sentido, podemos destacar que a diferença fundamental entre as contribuições de Sigmund Freud e de Stanley Hall reside no fato de que, enquanto Hall analisa o desenvolvimento do ciclo vital humano por um lento processo evolutivo (recapitulação), Freud evidencia a presença da influência sexual como força motriz do desenvolvimento humano.

Anna Freud, por sua receptividade às matrizes da psicanálise, inseriu um conceito de adolescência, inicialmente, muito próximo àquele construído por Hall e, embora seu trabalho ganho corpus cerca de 30 anos após a publicação dos densos volumes de Hall, sua descrição do adolescente apresenta elementos que em certos momentos dialogam com a visão de Hall. Entretanto, com os avanços de seus estudos, constrói novos olhares.

Em seu *O Ego e os Mecanismos de Defesa*, de 1946, Anna Freud desdobra-se, a partir de uma construção histórica que retoma conceitos difundidos por seu pai, o surgimento da especificidade da psicologia infantil e constrói um significativo aparato metodológico para a psicanálise dessa fase.

Dentre suas contribuições, destacamos os aspectos investigativos do diálogo entre o Ego e o Id¹⁹ na puberdade. Anna Freud explicita que “*de todos os períodos na vida humana em que processos instintivos são, indiscutivelmente, de importância suprema, o da puberdade sempre atraiu a maior atenção*” (FREUD, 1968, p. 149). Isso porque embora sejam distintas as diferenças entre as abordagens da adolescência por Hall e de Anna Freud, a construção do quadro psicanalítico dos dois é, em muitos pontos, semelhantes: a visão do adolescente como um sujeito contraditório, resistente e

¹⁹ Como fundador da psicanálise, Sigmund Freud afirmava que nada acontece por acaso, apontando uma causa para cada pensamento, para cada memória revivida, sentimento ou ação. Cada "evento mental" tem como mola propulsora a intenção consciente ou inconsciente e tal evento é determinado pelos fatos que o precederam (arquivados nos vários níveis da consciência). A um instinto opunha-se outro, proibições sociais bloqueavam impulsos biológicos. Ele tentou ordenar este caos aparente propondo três componentes básicos estruturais da psique humana: o id (Es), o ego (Ich) e o superego (Über-Ich). O id constitui a fonte dos impulsos ou tendências de uma pessoa; o superego representa os educadores (pais, amigos, professores) introjetados no sujeito; e o ego é uma espécie de "relações públicas" entre o ser, seus impulsos e a sociedade.

Freud usou a seguinte metáfora para mostrar como essas três instâncias se relacionam: o ego é um cavaleiro tentando frear um cavalo selvagem (o id), seguindo as ordens do professor de equitação (superego).

tempestuoso, por exemplo, está relacionada — tanto em um quanto no outro — à uma espécie de consequência de fases humanas da infância e suas particularidades.

Entretanto, Hall é contundente ao evidenciar a adolescência traz mais aspectos de ordem fisiobiológica que outros de ordem psicossocial. Essa predileção e defesa se devem ao fato das influências da Teoria da Evolução que sempre esteve presente em sua construção metodológica.

Anna Freud, por sua formação, evidencia que a adolescência não é somente reflexo do fim da infância em consequência de mudanças no corpo, na sexualidade e no comportamento — por conta das mudanças do corpo, por exemplo. Ela defende que essa fase traz a marca da história de cada sujeito. Nesse sentido, faz-se necessário pontuar que a sexualidade infantil é tolerada pelo seu caráter de inocência construída socialmente no âmbito familiar.

Com a adolescência, a sexualidade retoma aspectos que não cabem mais nessa interpretação, tendo, agora, sentidos de maturação e, de certo modo, correspondendo ao que Hall, em seus estudos, afirmara que *“o sujeito, ao adquirir a maturidade sexual (por volta dos 12 anos ou pouco mais) assinala a emergência de uma nova perspectiva de relações sociais em consequência de sua maturidade sexual”* (HALL, vol. II, p. 394).

Ela discorre, ainda, que na pré-adolescência — o breve estágio que precede o aparecimento vital da puberdade, a adolescência propriamente dita —, os conflitos de ordem psicossocial, que anteriormente eram reprimidos, *“emergem de forma vital”* (FREUD, 1968, p.158). E prossegue afirmando que *“o ego do primeiro período infantil não estava ainda desenvolvido nem determinado, era impressionável e flexível, sob a influência do momento consolidado”* (Idem).

Para Anna Freud esse conflito que se potencializa na saída da pré-adolescência e torna-se evidente com a maturidade sexual, pois:

Atingida a maturidade física sexual, o começo da puberdade, propriamente dita, verifica-se uma nova mudança, desta vez de caráter qualitativo. Até então, o aumento de **catexe** (força psíquica, grifo meu) fora de uma natureza genérica, indiferenciada: agora ocorre uma mudança (pelo menos no caso dos meninos), os impulsos genitais tornam-se mais poderosamente acumulados. Na esfera psíquica, isso significa que a catexe libidinal é subtraída aos impulsos pré-genitais e concentrada nos sentimentos, ideias de objetos e objetivos genitais. A genitalidade adquire, assim, uma crescente importância psíquica, enquanto que as tendências pré-genitais são relegadas para segundo plano. (FREUD, 1968, pp. 159-160)

A percepção do mundo exterior, principalmente no que diz respeito ao afeto que se desloca, agora, com a adolescência, entra em conflito, pois “*o ego infantil era capaz de revoltar-se subitamente contra o mundo exterior*” (idem, pp. 158-159).

Para a compreensão dos modos como Anna Freud concebe a maturação sexual enquanto elemento nivelador de uma fase típica – portanto com características próprias — da formação do sujeito, faz-se necessário evidenciar que mudanças físicas e suas particularidades trazem mudanças de ordem psíquica que acabam por gerar sérios problemas de relacionamento e comportamento.

Dentro de sua consistente formação psicanalítica, Anna Freud analisa que o confronto da rejeição dos pais se dá frente à ampliação das amizades e pela identificação de conflitos comuns a essa fase serem mais bem compartilhados com outros adolescentes.

As amizades, nessa fase, são marcadas pela entrega, devoção, segredos e convivência. Os pais, muitas vezes, podem representar uma ameaça e, na ausência de diálogos consistentes, os conflitos tendem a se potencializar.

Nesse sentido, a figura dos pais será entendida como ultrapassada, restritiva e proibitiva. O ressurgimento da sexualidade infantil traz uma desordem emocional frente à possibilidade de concreção dos desejos sexuais, de certo modo, reprimidos.

Com o pronunciamento da maturidade sexual os conflitos edipianos emergem com a evidência de um corpo pronto para o sexo e uma das saídas para esse conflito é o apego exagerado às amizades e, mais profundamente, às possíveis relações românticas. Uma das estratégias de defesa para esse conflito é a volubilidade.

A instabilidade afetiva é um desdobramento de conflitos da infância que afloram, nesse momento, de forma mais intensa. Para Anna Freud:

A situação psíquica nesta e em fases semelhantes à puberdade pode ser muito simplesmente descrita. Essas apaixonadas e evanescentes fixações de amor não constituem, em absoluto, relações com o objeto, no sentido em que usamos o termo ao falar de adultos. São identificações de uma espécie muito primitiva, tal como encontramos em nosso estudo do desenvolvimento infantil nos primeiros anos, antes de existir qualquer objeto de amor. Assim, a volubilidade característica da puberdade não indica qualquer mudança interior no amor ou nas convicções do indivíduo mas, outrossim, uma perda de personalidade em consequência de uma mudança na identificação. (FREUD, 1968, pp. 181-182)

Na construção da identidade, ao valer-se da importância das estratégias afetivas, em sua complexidade formadora, Anna Freud aproxima-se de Stanley Hall. Isso porque

ao analisar que a adolescência é marcada por amores súbitos, amizades profundas e necessárias à auto-afirmação, pressupõe que os sujeitos adolescentes são capazes de amar de forma intensa e volúvel e, principalmente, necessitam ser — e se sentirem — amados.

Entretanto, ao tratar de compreender as imbricações afetivas e sua efetiva inter-relação com os processos de transformação física, Anna Freud adianta sua teoria pelo fato de perceber que o universo adolescente é um recorte da construção da vida do sujeito e, para essa tese, os sentidos de construção atingem a identidade adolescente como complexa, enraizante e dotada de arranjos de várias ordens.

3.4 A Construção da Identidade Adolescente em Erik Homburger Erikson

Dentre os autores para esta discussão, Erik Homburger Erikson pode ser compreendido como o mais versátil, compreensível e dinâmico. O fato de sua formação acadêmica não ter sido tão clássica e sua vida — marcada por conflitos de várias ordens — acabaram por refletir na formulação de sua teoria.

Filho de dinamarqueses, Erikson nasceu em Frankfurt, Alemanha, em 1902 e, logo após seu nascimento, seus pais se separaram. Seu padrasto, um pediatra, assim como sua mãe, eram judeus e isso exerceu significativa influência em sua formação afetiva e contribuiu para sua abordagem dos conflitos de identidade adolescente.

Uma experiência marcante na vida de Erikson foi quando, ainda jovem, sentiu na pele os entraves de conflitos oriundos da crise de identidade: por sua aparência escandinava — alto, branco e loiro — era chamado pelos amigos da sinagoga local de *gentile* (aquele que não é judeu) e isso acabou por refletir sua inadaptabilidade ao sistema educacional alemão.

Logo após o Ginásio, começou a estudar em uma escola de arte e ao invés de ingressar na universidade tornou-se artista plástico. Sentindo-se incompleto nessa carreira, passou os anos finais da adolescência e o início de sua maturidade viajando por vários países até que, aos 25 anos, foi convidado por Peter Blos²⁰, um amigo de Hamburgo, a fazer parte de uma escola progressista de Viena.

Esta escola, financiada por uma milionária americana, Dorothy Burlinghan, consolidou abordagens singulares para a psicanálise e, a partir dos laços da Sra.

²⁰ Peter Blos, por sua atuação e formação em Psicanálise, tornou-se especialista em trabalhar com adolescentes problemáticos.

Burlinghan, Erikson entrou em contato como membros do famoso Círculo de Viena²¹ e, nesses contatos, acabou conhecendo Anna Freud.

Anna Freud ficou interessada e impressionada com o talento de Erikson e acabou o convencendo a iniciar um trabalho em psicanálise. Ela própria foi a analista de Erikson que, a partir desse contato, amadureceu seus estudos no Instituto de Viena e tornou-se um profissional especializado em tratamento de crianças.

Frente às perseguições nazistas, Erikson foi para os Estados Unidos em 1933 e naturalizou-se americano. Lecionou nas universidades de Harvard, Berkeley e Yale. Em 1938, Scuder Mekeel, um amigo antropólogo o convidou para participar de um trabalho investigativo em reservas dos índios Sioux, no estado norte-americano de Nebraska.

Importante destacar que, quando da oportunidade de trabalhar com os índios Sioux, pôde, vivenciar, in loco, o radicalismo da experiência cultural diversa daquela que estava acostumado — tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos — e, partir do conhecimento psicanalítico, constatar as limitações das teorias no campo de outra cultura que não aquela acostumada a ser vista pelo olhar de aplicações que se limitam ao comportamento criado — e aceito — na cultura dita civilizada. E foi a partir dessa experiência, Erikson inferiu que:

(...)se tentarmos definir o estado de relativo equilíbrio entre esses extremos dramáticos, se perguntamos o que caracteriza um índio quando ele não faz muito mais do que apenas, calmamente, um índio dedicado à labuta cotidiana di ciclo anual, faltará à nossa descrição um adequado quadro de referência. Procuramos os pequenos indícios do fato de que o homem, em qualquer parte, em qualquer momento, denuncia em minúsculas mudanças emocionais e ideacionais um permanente conflito que se manifesta nas mudanças de humor, desde o que é decididamente baixo, através daquilo a que Freud se referiu como “um certo estágio intermédio”, até um sentimento intenso de bem-estar. (ERIKSON, 1972, p. 51)

Ao não aceitar algumas medidas impostas aos professores, envolveu-se em conflitos políticos e foi demitido da Universidade da Califórnia, retornando a Massachussets. Lá, deu início à prática clínica e, também, à escrita de suas percepções teóricas.

²¹ Grupo de filósofos e cientistas, organizado informalmente em Viena envoltos pela figura de Moritz Schlick. Encontravam-se semanalmente, entre 1922 e finais de 1936, ano em que Schlick, judeu, foi assassinado por um estudante universitário nazista. Muitos membros deixaram a Áustria frente à ascendência do poder de Hitler, tendo o círculo sido dissolvido em 1936. As contribuições, tidas como seu sistema filosófico, ficaram conhecidas como o "Positivismo lógico".

Na década de 1950, consolida um trabalho consistente em torno das inter-relações entre o sujeito e seu meio social e, em 1960, é convidado a lecionar em Harvard, definindo, assim, a importância de sua carreira nos Estados Unidos.

As experiências com essas culturas — por meio de observações consistentes —, permitiram que Erikson pronunciasse um amadurecimento teórico em seus estudos acerca da personalidade e do entrelaçamento da psicanálise com as relações sociais dos sujeitos. Dentre suas considerações, a adaptabilidade humana foi por ele considerado elemento propulsor em suas formulações.

Durante a Segunda Guerra Mundial, ao ser convidado para ser consultor da marinha americana, Erikson, ainda impressionado com as observações e reflexões oriundas de sua empreitada com os índios Sioux, analisou, profundamente, aspectos relativos aos modos como adaptabilidade humana — em um submarino — toma corpo na alternância ambiental em detrimento dos entraves advindos de interações sociais.

Nestas interações — mediadas pela ação dos sujeitos — aspectos como ordem, hierarquia, obediência e imposição, por exemplo, são capazes de interferir, radicalmente, nas estruturas sociais, redesenhando arranjos sociais.

Erikson, ao analisar as condições extremas às quais estavam submetidos esses homens, percebeu que em suas hierarquias, idades, formações e culturas eram obrigados — pela condição militar própria do lócus — a estabelecer relações que ignoram a individualidade. Erikson infere que:

Nos submarinos, a plasticidade emocional e a fertilidade de recursos sociais da tripulação passam pelas mais duras provas. As expectativas e fantasias fálico-motoras com que o jovem adulto se oferece voluntariamente para o serviço em submarinos não são, de modo geral, verificadas nos afazeres rotineiros e no espaço limitado da experiência cotidiana a bordo, nem no papel relativamente cego, surdo e mudo que se lhe exige em ação. (ERIKSON, 1972, p. 51-52)

Para Erikson, nestes entraves relacionais, são exigidas atitudes que evidenciam aspectos como a aceitação, imposição e submissão e uma necessidade em conviverem em harmonia pelo simples fato de precisarem continuar vivos. Erikson complementa que *“a extrema interdependência com a tripulação e a responsabilidade mútua pelo conforto e a vida, sob condições prolongadas de extrema dureza de vida, depressa suplantam as fantasias originais”* (idem, p. 52).

Pensar que essa adaptabilidade promove arranjos que podem ser deslocado para o cotidiano é um desafio proposto por Erikson e que encontra, em sua definição proposta para identidade, elementos primordiais para o entendimento de sua teoria.

Ainda, acerca dessa adaptabilidade em função da influência dos acordos oriundos das interações sociais, Erikson infere que no submarino:

Tripulação e comandante estabelecem uma simbiose que não é governada apenas pelos regulamentos oficiais. Com surpreendente tato e sabedoria inata, produzem-se combinações silenciosas, pelas quais o comandante se converte no sistema sensorial, cérebro e consciência de todo o organismo submerso de maquinaria e humanidade minuciosamente afinadas, e os membros da tripulação mobilizam em si próprios mecanismos compensatórios (o uso coletivo de dos mantimentos generosamente fornecidos), permitindo à tripulação defrontar a monotonia e, ao mesmo tempo, estar pronta para a ação instantânea. (idem, p. 52)

Se transpormos as considerações de Erikson nesta incursão pela adaptabilidade humana para o universo adolescente, perceberemos que sua teoria, ao vislumbrar a afirmação da identidade permeada pela confusão dos papéis, incorpora conceitos já apresentados por Anna Freud (como a necessidade de auto-afirmação constante, por exemplo) e de Stanley Hall (as consequências da maturidade sexual).

O adolescente, ao transpor de modos diferenciados, a barreira da infância tem, agora, um mundo que lhe cobra atitudes, responsabilidades, valores. Afetividade, trabalho, vocação, talento e outros aspectos são proeminentes no universo adulto e emergem nesse novo panorama que é a adolescência.

3.5 Erikson e o Entorno Social do Adolescente

A ênfase dos fatores sociais no desenvolvimento da personalidade, em Erikson, pressupõe o fato de se considerar que o ambiente exerce forças significativas no desenvolvimento desta. A síntese de sua teoria é que, durante as transformações do sujeito, existem mecanismos instintivos que tornam evidentes processos psicossociais. Erikson analisa tais processos como instáveis e em constante (re)significação, do nascimento à morte.

Destaca-se aqui, também, que, admirando o trabalho de Sigmund Freud – sob sua influência e inspiração - Erikson se inscreve, no corpus teórico, dentro de suas

orientações. Como seu mestre, propôs estágios de maturação do desenvolvimento do sujeito, no entanto, dista-se de Freud que propôs um antagonismo interno das forças do id e do superego como basilares no desenvolvimento e comportamento humanos.

Ao invés dessa abordagem, Erikson defende, que o ego se desenvolve mais exposto às influências das desordens psicossociais do que em relação aos conflitos psicosexuais, como propunha Freud.

Ao analisar, por exemplo, a busca de estreitamento de relações de ordem interpessoal, a criança está mais vulnerável ao contexto cultural do que as reminiscências de ordem sexual, tal qual explicita Freud em sua teoria.

Nesse sentido, entende-se que em sua teoria do desenvolvimento psicossocial, Erikson amplia a teoria psicanalítica em alguns pontos, sem modificá-la ou abandoná-la radicalmente: o desenvolvimento da personalidade é centrado na busca/construção de uma identidade, o *self*.²²

Baseado na aquisição de uma identidade, o desenvolvimento desta está atrelado às conquistas sociais, ao reconhecimento de valores e, principalmente, ao entendimento que este desenvolvimento, em momento algum, estará pronto. Erikson desenha um quadro, denominado modelo epigenético²³, que articula uma sucessão de conquistas ao longo do ciclo vital. Estas fases são:

- Confiança X Desconfiança (até um ano de idade); Autonomia X Vergonha e Dúvida (segundo e terceiro ano de vida);
- Iniciativa X Culpa (quarto e quinto ano);
- Construtividade X Inferioridade (dos 6 aos 11 anos);
- Identidade X Confusão de Identidade (dos 12 aos 18 anos), para nós muito importante, pois nesse período, o jovem vislumbra-se com uma série de desafios que envolvem, de variados modos, suas atitudes para consigo, com seus amigos, com pessoas do sexo oposto, amores e a busca de uma carreira e de profissionalização.
- Aqui, trata, também, na medida em que as pessoas à sua volta ajudam na resolução dessas questões, de desenvolver um sentimento de identidade pessoal, buscando referências no mundo exterior. Caso não encontre respostas para suas questões pode se desorganizar, perdendo a referência e colocando em xeque valores, atitudes e posicionamentos até então solidificados.
- As fases que sucedem à adolescência são:

²² Considerados basilares na compreensão do sujeito, enquanto dono (ou consciente) de sua condição humana, os conceitos de *self* preconizam a consideração do agir, pensar, ser e estar consigo e com os outros, no espaço privado e no espaço comum.

²³ Esse modelo, de eficácia, ímpar para Erikson, possibilitou um estudo projetional da personalidade que acompanha os modos como as influências do entorno social, a partir da permanente troca interpessoal, interferem na construção da identidade..

- Intimidade X Isolamento (jovem adulto);
- Generatividade (produtividade) X Estagnação (meia idade) e
- Integridade X Desesperança (velhice).

Em todas essas fases, a personalidade, em função de mudanças de ordem externa, processa um ciclo rumo à reflexão constante.

Erikson concebe personalidade como processo resultante de uma interação contínua de três dimensões: biológica, social e individual.

Inseparáveis, estas dimensões, o tempo todo, atuam no desenvolvimento do sujeito promovendo amadurecimento no exercício – constante – da personalidade.

A dimensão biológica considera a constituição instintiva que permite, por exemplo, ao bebê, construir maturidade a partir de seus mecanismos inatos, pois *“ao nascer, o bebê abandona a permuta química do ventre materno pelo sistema de permutas sociais da sua sociedade, onde as suas capacidades em gradual aumento encontram as oportunidades e limitações da sua cultura”*. (ERIKSON, 1972, p. 92).

Na dimensão social, são traçados aspectos e condições que tornarão possível a percepção de nossa humanidade. Erikson exemplifica essa percepção ao afirmar que a presença de um bebê na família articula todo o convívio familiar: os cuidados com a higiene e alimentação, por exemplo, estabelecem regras, limites horários.

À medida que esse bebê cresce, surge uma *“série de desafios aos membros da família, para que esta sirva às recém-criadas potencialidades de intenção social do bebê”* (idem, p. 96).

Logo, desde o nascimento, o sujeito cria laços nos quais residem a importância e necessidade da interação da dimensão biológica com a social. Essa interação, então, se amplia adquirindo a dimensão cultural.

É na dimensão individual que Erikson traz elementos que solidificam a interdependência das dimensões por ele apresentadas (biológica, social e individual). A começar pela ideia de que dificilmente duas pessoas possam a formar uma personalidade idêntica, Erikson considera que cada pessoa percebe e responde ao mundo de modos diferentes. Essa dimensão é primordial para a construção da identidade, pois:

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação como os

demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é felizmente (e necessariamente), em sua maior parte, inconsciente — exceto quando as condições internas e as circunstâncias externas se combinam para agravar uma dolorosa ou eufórica “consciência de identidade”. (ERIKSON, 1972, p. 21)

A identidade, em sua intrínseca relação com a formação pessoal, insere-se no contexto da intra e interpessoalidade à medida que o sujeito vê sua representação e, principalmente, percebe como sua representação (ou projeção desta) toma visibilidade frente aos outros.

Nesse sentido, os ambientes sociais — família e escola, principalmente — exercem significativa influência na constituição, consciência percepção e projeção da identidade. Em sua teoria, Erikson evidencia que:

A identidade é um produto singular que enfrenta agora uma crise a ser exclusivamente resolvida em novas identificações com os companheiros da mesma idade e com figuras fora da família. A busca de uma identidade nova mas idônea pode ser melhor observada, talvez no persistente esforço dos adolescentes para se definirem e muitas vezes implacável, enquanto que uma busca de alinhamentos idôneos pode ser reconhecida no infatigável exame do mais recente em possibilidades e do mais antigo em valores. (Idem, pp. 86-87)

No ambiente escolar, a autoidentificação é essencial para a aceitação da identidade percebida: na formação dos grupos, afinidades mínimas — mesmo que latentes — são consideradas. Predileções musicais, visuais (aparência física, por exemplo), interesses por assuntos e temas específicos e até espelhamento são basilares para o trânsito da identidade nesse ambiente e em Erikson, os processos de formação da identidade pessoal passa a representar o cerne de sua concepção evolutiva, pois na epigênese da identidade está o ciclo vital (...) *“princípio de que só com a adolescência o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social para experimentar e atravessar a crise de identidade”* (Idem, p. 91).

Ainda, no ambiente escolar, o intervalo entre as aulas, os minutos que antecedem à entrada nas salas de aula e, também, na hora de ir embora, oferecem provas consistentes de como as relações travadas naquele ambiente exercem forças basilares na construção da identidade. Nas tramas das amizades, valores como companheirismo,

lealdade e autoestima potencializam-se e são determinantes para a percepção — e aceitação — de um ser em construção.

A afinidade cresce à medida que no desenvolvimento da identidade própria está inscrita a história desse adolescente. Sua permanência e aceitação no grupo é fator determinante para o estabelecimento de novas amizades: a garota bonita desejada pelos garotos, o garoto que é bom de bola e o primeiro a ser escolhido para escalar o time tem visibilidade maior do que aquele garoto tímido, mas que entende todo o conteúdo de Física ou Matemática ou daquela garota que com seu aspecto de conservadora é sempre a mediadora escolhida pelos professores.

Erikson (1972) infere que, embora iniciada em fases anteriores e estabelecida com a vida adulta, é na adolescência que ocorre a percepção da capacidade de relacionar-se com os outros e com o mundo mediando-se pela equilibração psicossocial dos sujeitos à sua volta. A equilibração social permite sentir-se no mundo, sentir-se como sujeito capaz de envolver-se no desenvolvimento identitário.

Em Erikson, entendemos a identidade como a mais importante das buscas humanas. Entendemos, também, que ao ampliar a teoria freudiana para a adolescência, ele considera que a sociedade (as interações sujeito/sujeito e sujeito/mundo) permite que o desenvolvimento da personalidade possa ser mais bem compreendido.

Assim, por mais que compreendamos e aceitemos a identidade como individual, única de cada sujeito, sua percepção só tem sentido nos mergulhos sociais: a sociedade apresenta-se como mediadora do desenvolvimento — equilibração — das forças pessoais e das manifestações coletivas.

3.6 Adolescência na Contemporaneidade

Eu não vejo a hora de chegar sábado... À tarde eu já começo a me arrumar e escolho a roupa. Nem que seja pra ficar em frente ao portão, eu quero estar bonita. Quando tem festa eu fico muito animada. Nem preciso namorar. Só de ficar perto de minhas amigas já vale a pena. A gente conversa sobre muita coisa. Casamento, trabalho (escola, não!) Adoro dançar... Se minha mãe vai pra vigília na igreja eu fico mais solta, pois posso chegar em casa lá pela 5 da manhã. Cansada suada e com os pés doendo.... Mas fico tão feliz... Parece que estou sentido que estou mais viva.

(Ju, 15 anos)

Na fala da aluna, destacamos alguns elementos que anunciam essa especificidade: a relação com ela mesma, a relação com os outros (de sua idade) a relação com os mais velhos e as expectativas que emanam de sua visão de mundo. E qual seria a visão da sociedade em relação ao adolescente?

A começar pela experiência dos professores com a adolescência, seria correto afirmar que, realmente, trata-se de um grupo ou fase marcada pela ansiedade, irritação, mudança, desejos, sonhos. A dinâmica do ambiente escolar oferece oportunidades interessantes para a tentativa de compreender essa fase. Infelizmente, nem sempre tais oportunidades são bem aproveitadas e essa impressão nebulosa acaba imperando.

Analisemos, então, que por baixo dessa camada existem outras — mais complexas — que potencializam essa visão (ou visões?), pois, além das atitudes de nossos alunos no ambiente escolar, existem atitudes complexas fora desse espaço e, na maioria das vezes, nós, professores, não damos contas de nos sensibilizarmos para a dimensão dos valores que essas atitudes carregam.

Os sentidos da formação humana só são compreendidos de forma efetiva se vistos de um ângulo que permita a compreensão do entorno. Em casa, na escola, no trabalho, na diversão ou nos encontros religiosos, por exemplo, as estratégias dos agrupamentos permitem ao homem conhecer a si mesmo a partir do outro.

Mundos interior e exterior dialogam, o tempo todo, na construção de sentidos ampliadores de ideia de mundo. Perceber e ser percebido, receber e doar, ser e ter, protagonizar e aplaudir, desejar e ser desejado, por exemplo, são ações que perpassam a subjetividade humana.

A sociedade — entendida como uma imensidão — permite percursos diversos ao longo da existência humana. Na sociedade surge o pertencimento efetivamente ligado à condição de identificação com os outros. Nos grupos — políticos, religiosos, trabalhistas, de lazer... — são travados e tramados acordos, decisões, modos e orientações para o convívio social e durante toda a vida o sujeito se faz no grupo.

A adolescência, em especial, é marcada por profundas transformações de várias ordens. Do físico ao emocional, do cognitivo ao social pairam reflexos de instabilidade emocional em variados níveis que tramam uma delicada rede na formação do sujeito. Da criança ao adolescente, e deste ao adulto, residem causas e consequências de experiências de vida. Experiências que, no decorrer da vida, justificam nossa humanidade pelos seus valores sociais, pelo contato, pelo convívio, pela troca.

Nesse sentido, expressamos a necessidade de entendimentos acerca dos variados modos como podemos perceber a adolescência na sociedade. Sua

representação — visual e simbólica — carrega elementos que, durante a visibilidade histórica tornou-a uma categoria pela especificidade que engendra.

Em uma sociedade marcada por diferenças — culturais, sociais, econômicas, religiosas... —, como a nossa, é difícil estabelecer um parâmetro no sentido de perceber certa equilibrção na inter-relação adolescência e sociedade. Não por falta de argumentos, mas, justamente, pelo excesso. Estaríamos capacitados a mensurar como a sociedade contemporânea se relaciona com a adolescência?

Ao questionarmos tal aspecto, adentramos no território das significações sociais que titulam, à cada ascensão do sujeito, uma posição a ser usufruída. Os rituais indígenas brasileiros, o *bar mitzvah* ou o *bat mitzvah*, o baile de debutante, a maternidade (ou paternidade), o primeiro emprego (na adolescência) ou a aprovação em um concurso de vestibular em uma instituição renomada, por exemplo, permitem a reflexão acerca dos significados das interações do universo adolescente na sociedade da qual faz parte.

Durante muito tempo, os termos juventude e adolescência, na realidade brasileira, foram utilizados como sinônimos. Entretanto, buscamos evidenciar, no presente estudo, que esses termos carregam significativas e complexas diferenças: juventude, em termos de valores sociais, engendra aspectos relacionados aos aspectos de uma fase — compreendida entre o fim da infância e o adentrar da fase adulta, sem, necessariamente, configurar-se uma distinção etária rígida.

Já adolescência engendra aspectos ligados às mudanças perceptíveis — corpo, comportamento, predileção, atitude, maturidade sexual ou variações de humor, por exemplo, — de um recorte específico do sujeito. Em alguns contextos, a adolescência abarca as mudanças físicas e psicológicas que ocorrem entre 12 e 17 anos e a juventude seria a entrada definitiva do sujeito na sociedade (pelo trabalho, casamento, estudos...) e corresponde à fase compreendida entre 18 e 25 anos.

Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar que para a UNESCO, juventude corresponde à delimitação de uma fase entre 15 e 24 anos. Nesse sentido, essa fase adquire valores mais sociais (consideram a inserção do sujeito na vida adulta, propriamente dita). No início do século XX, Stanley Hall, autor da bíblia da adolescência, tratou de estabelecer um corte preciso para a cronologia adolescente: para ele, a adolescência tem início aos 14 anos (com a perceptível mudança de caracteres sexuais externos) e se encerra aos 24 anos (com o ápice das mudanças iniciadas)

No Brasil, com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, ficou evidente a delimitação da faixa etária que insere a adolescência. O Artigo 2º é

bem claro: “*considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade*” (1990).

A mídia — principalmente a TV e o cinema — traz exemplos dessa visão. Em tramas de novelas, por exemplo, raros são os casos que apresentam adolescentes “normais”. Sempre há um apelo para determinado tema (que por ventura figura como “moda” em recortes externos) e apresenta-se como oportunidade de levar os telespectadores a “refletirem” acerca do tema e da abordagem.

Nas tramas televisivas, as novelas inserem os adolescentes a partir de temas em consonância com características sociais estereotipadas: ocorrências comuns às camadas sociais mais baixas condizem com a sobrevivência e com a própria situação de risco como drogas, gravidez precoce, criminalidade ou algum tipo de desajuste, por exemplo.

Nos núcleos que apresentam camadas sociais mais elevadas, os desajustes são em decorrência da separação dos pais, do excesso de mimo ou o tipo de criação que não os impõe limites necessários.

Nesse caso, a ação de um profissional acaba por solucionar tudo. Já no caso das camadas sociais mais baixas, parece que o mundo obriga o adolescente a viver (sofrer) aquele transtorno e, por mais que não transpareça, percebe-se a visão — deturpada — de que a sociedade “arranjou” um modo de associar a adolescência pobre aos transtornos, às dores, à violência, às drogas, à delinquência.

Nesse emaranhado de possibilidades e visões que mesclam realidade e ficção, uma coisa é certa: os jovens tornaram-se um complexo fenômeno social. A adolescência passou a engendrar novas relações sociais e a família, juntamente com a escola, precisaram — e precisam — mudar os olhares para a nova dimensão que essa fase (categoria) passou a projetar na sociedade.

A visibilidade da adolescência está mais envolta em aspectos negativos que positivos frente às transformações que ao longo do processo histórico vem enfrentando. Na unidade 1 do *Programa de Educação a Distância para Professores* (MEC, Fundação Victor Civita, 2005), em capítulo denominado *Uma Idade de Conquistas*, percebe-se que:

[...] é importante ressaltar que muitas das teses (assim como o pensamento comum) acentuam os traços difíceis dessas mudanças, quase transformando a adolescência numa espécie de doença e a juventude numa categoria um pouco problemática. Uma pista para isso é a série de qualificativos negativos que normalmente acompanham a observação sobre os jovens, do tipo juventude “transviada”, rebelde etc. mais ainda, quando a opinião pública se propõe a debater “a juventude”, é toda uma lista de problemas que sempre aparece: indisciplina, irresponsabilidade, abuso de drogas, gravidez precoce, violência, criminalidade e assim por diante. (2005, pp. 33-34)

E só foi após a Segunda Guerra Mundial que novos estudos e linhas de pensamento começaram articular, com intensidade, a mediação social (em seus vários segmentos) no tocante à exponencial notoriedade que a adolescência passou a adquirir.

Jon Savage nos apresenta essa mudança de panorama. Para esse autor, as mudanças sociais, em decorrência do cenário entrevisto no pós-guerra, corroboraram para o surgimento de novos olhares para esse segmento social que não era nem criança e nem adulto. Segundo esse autor, tal mudança foi possível pelo fato de nos tribunais, adolescentes e até crianças, estavam sendo tratados como adultos.

Para dar sentido ao seu posicionamento, Savage recorre a Stanley Hall como precursor de novas possibilidades para o entendimento dessa mudança de olhares, alavancadas no início do século, mais precisamente em 1904, com a publicação de *Adolescence*, “um verdadeiro armazém vitoriano de informações que compreendia meio milhão de palavras espalhadas em dois volumes com quase 1500 páginas” (SAVAGE, 2009, p.87)

Assim, das primeiras considerações de Hall, passando pelo mergulho na psicanálise, empreitado por Anna Freud, e pela contribuição de Eric Erikson na formação/construção/manutenção da identidade, novos olhares foram — e são — lançados sobre a adolescência. Afetividade, família, escola, drogas, risco, trabalho, violência, mídia.

Na nossa contemporaneidade, a sociedade — em seus múltiplos espaços — vem adentrando (e precisa muito mais) por territórios que margeiam a adolescência ou que dela são próprios.

No final da década de 1960, alguns movimentos que incluíram a juventude em seus arranjos notabilizaram-se no tocante às realidades e visões que incluíam adolescentes de vários segmentos sociais. Os festivais de Monterey e Woodstock, nos Estados Unidos, por exemplo, uniram música, protesto, atitude e estilo de vida em claro embate de valores sociais vigentes.

Na França, em 1968, estudantes parisienses organizaram manifestações reivindicando melhores condições de ensino e participação política. Embora fortemente reprimidos, os ideais desses jovens atravessaram fronteiras e chegaram a outros países, inclusive no Brasil, onde, frente ao panorama do Regime Militar, tais ideais rumaram às manifestações de estudantes secundaristas e universitários.

Em 1992, a sociedade brasileira foi mobilizada pela maior manifestação jovem da história: estudantes de várias cidades brasileiras organizaram protestos a favor da ética e

da moralização política que culminaram com um movimento a favor do *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello.

Conhecidos como caras-pintadas — pelo fato de se valerem de uma identidade coletiva: uma máscara com as cores da bandeira do Brasil — esses jovens estudantes de Ensinos Médio e Superior chegaram a aglomerar na região do MASP, em São Paulo, uma multidão verde-amarela com cerca de 400 mil integrantes.

O *impeachment* ocorreu — de forma indireta em decorrência da mobilização dos jovens — de modo a dar visibilidade à atitude dos jovens e culminou em episódio nacional por meio da renúncia do presidente, em setembro daquele ano e evidenciou a força do poder jovem.

Esse evento tornou clara a participação da juventude (e adolescência) em momentos importantes. Infelizmente, na nossa contemporaneidade, as luzes focam rebeliões em centros de reintegração social, violências diversas e, muitas vezes, inconcebíveis.

A visibilidade da juventude brasileira, em especial os adolescentes, pode ser constatada com o crescente interesse pela política: há uma evidente procura dos jovens entre 16 e 18 anos a quem a Constituição decretou facultativo o direito ao voto desde 1988.

Os olhares para a adolescência hoje, dentro dessa sociedade em convulsão, coincidem com os olhares para os adultos problemáticos: seriam os sintomas dos adultos (depressão, alcoolismo, fobias...) uma manifestação da latência de uma adolescência “atropelada”?

Sem pretensões à resposta, uma coisa é certa: muitas possibilidades de reflexão acerca da conflituosa abordagem do tema adolescência pode estar atrelada à família.

Há um grande consenso entre pesquisadores, teóricos, psicólogos, professores e demais interessados nas questões adolescentes: a importância da família. Há um consenso, também, no que diz respeito aos modos como as interações sociais na infância serão importantes para a afirmação pessoal adolescente e, tanto na infância, quanto na adolescência, a família engendra fatores basilares para a construção e percepção da identidade.

A atmosfera familiar é responsável por iniciar os primeiros contatos com a afetividade, o respeito, o reconhecimento, os bons modos, o espírito de coletividade, a presteza. A organização social primeira que dá sentido à vida dos sujeitos é a família. Sua estrutura deve oferecer possibilidades de entendimento das regras, das condições, das trocas e dos arranjos sociais.

Aspecto importante, também, diz respeito ao pertencimento, ao estabelecimento de ligações parentais: avós, tios, primos, irmãos. Nesse emaranhado de possibilidades reside a estrutura de uma sociedade.

Para Melville Herskovits (1952), a organização social familiar é responsável pelo reconhecimento dos sujeitos como pertencentes a um grupo maior e esse contato com os membros familiares permite a percepção da diversidade visto que, embora exista o consenso de modelo familiar — pai/mãe/filhos —, cada vez mais, esse modelo é reinventado com as emergências sociais.

Importante destacar, também, que os modos como os pequenos são orientados nas tarefas escolares e domésticas, nas primeiras atribuições de responsabilidade, serão determinantes para o entendimento acerca das complexas relações sociais que virão mais à frente.

Tão complexa quanto a própria experiência humana, a família, em sua abertura insere os fundamentos da regulação social: os papéis dos homens e das mulheres, as definições dos níveis de atuação sobre os filhos, as obrigações dos filhos em relação à dependência — financeira, afetiva, social — dos pais.

Outro desafio, também, é o que considera a tipologia da família: Em eterno exercício de mutabilidade, cada vez mais, assistimos à complexidade em expansão. Ultrapassado, o modelo nuclear — pai, mãe e filhos — traz resquícios da importância da figura paterna: o pai, trabalha e a mãe cuida da casa e dos filhos (inclusive da educação).

Entretanto, depois da Segunda Guerra Mundial, a figura feminina tornou-se importante no sustento da casa e com a sua ida para o mercado de trabalho, novos olhares foram lançados à figura da mulher.

Assim, um novo modelo de família, monoparental, caracterizado pela convivência dos filhos com apenas um dos progenitores (em decorrência de divórcios, adoção, opção, viuvez...) passou a ter peso na atualidade visto que apenas o modelo tradicional de família era reconhecido.

Hoje, cada vez mais, é comum a convivência de filhos de relações diferentes vivendo em um ambiente que reorganiza as relações sociais: filhos do primeiro casamento convivem com irmãos caçulas da relação atual (do pai ou da mãe) e acabam por assimilarem a existência de dois pais ou duas mães. Por isso, cada vez mais, precisamos considerar que família não é apenas constituição biológica, mas afetiva, social, psicológica.

Considera-se, hoje, que existem válidas e seguras afirmações advindas da importância da consistência da relação familiar e que tangem o comportamento dos filhos fora desse ambiente.

Quando Jung distingue a educação em três espécies — educação pelo exemplo, educação coletiva consciente e educação individual — (JUNG, 2002), tratamos de compreender que há, sempre, uma espécie de entrave referente à coexistência dessas modalidades de educação que permeiam o território dos sujeitos.

É necessário considerarmos a individualidade dos sujeitos e os modos como são inseridas as propostas e possibilidades do grupo. No tocante à educação escolar, faz-se necessário pontuar que qualquer modelo de educação coletiva que permite a integração social, deve valorizar as experiências individuais, pois os alunos trazem — e tem — consigo a educação individual e *“neste tipo de educação devem passar para o segundo plano todas as regras, os princípios e métodos coletivos, pois o que pretende desenvolver é a índole específica do indivíduo”* (idem, p. 157).

Além disso, consideramos a educação familiar como ponta de um *iceberg* norteador das demais formas de educação: essa educação, cada vez mais, apresenta-se invadida por novas formas de pensar a construção da família em novos tempos, a ausência dos pais, as influências que a mídia produz, as novas formas de afetividade e o (re)pensar o lugar do gênero nesta educação.

No Ensino Médio, a presença da figura paterna não é tão comum e reflete muitos dos entraves que passamos a perceber e, mesmo ausente, de modo geral, o pai, entretanto, exerce poder sobre a educação do filho. Assistimos a conflitos em que, vez ou outra, faz-se necessária a presença tanto da figura do pai quanto da figura da mãe.

Nesses casos, essa presença é marcada pela imposição da figura do pai e da tentativa de mediação da mãe. À autoridade — geralmente excessiva — do pai, se contrapõe a tentativa de contornar a situação — geralmente pelo diálogo — pela mãe.

Na escola, é comum, quando das reuniões com os pais, afirmações acerca de como os filhos são diferentes em casa.

A partir da experiência advinda do trato com pais (pais e mães) ou responsáveis em diversos momentos da vida escolar desses adolescentes (não apenas aqueles das reuniões obrigatórias), atrevemo-nos a identificar 4 perfis de pais ou responsáveis:

1. Pais/Responsáveis presentes: acontecem principalmente com alunos da 1ª série e que, por vários motivos, apresentam-se frágeis. Esses pais acompanham a vida escolar dos filhos e tem uma preocupação com os aspectos próprios do ambiente familiar. Aqui, pelo acompanhamento, afirmamos a presença das mães e sua preocupação com as filhas — principalmente aquelas que estão na faixa etária/série

correspondente — ou com os filhos que necessitem de algum cuidado especial (pelo fato de recebermos alunos com necessidades especiais em nossas classes todos os anos). As mães são carinhosas, atenciosas, compreensivas e, de certo modo, contextualizadas com o universo de seus filhos. Nessa categoria, percebemos ao longo do ano a participação desses pais e mães não apenas nos momentos das reuniões, mas em outros momentos, também;

2. Pais/Responsáveis presentes e extremamente zelosos: esses, embora raros, demonstram preocupação exagerada (talvez importante) e acompanham a vida de seus filhos de modo contumaz. Preocupam-se com as tarefas, com o comportamento, com as companhias. São pais que discutem as avaliações, as atividades e chegam a levar e buscar o filho na porta da escola todos os dias e embora isso, muitas vezes, possa parecer constrangedor para alguns alunos, trata-se de uma valorosa demonstração de cuidado. Certa vez, quando da realização de um passeio a um grande clube às margens do Lago Paranoá, uma mãe pediu para acompanhar o filho e isso gerou certo constrangimento, pois, o tempo todo, ela estava ao lado do filho. Cuidou de passar o protetor solar, não permitiu que ele fosse escorregar no *toboágua* mais alto. O aluno, de 15 anos, sentiu-se muito “vigiado”. Interessante destacar que o perfil desses pais é marcado pelo nível de escolaridade elevado e por certo autoritarismo. Os filhos, por sua vez, apresentam certa timidez e dificuldade para relacionamentos na sala de aula (alguns preferem, por exemplo, realizar sozinhos as tarefas que foram solicitadas em grupo);
3. Pais/Responsáveis descompromissados: são pais alheios à vida escolar do filho. Aparecem na reunião, assinam a lista de entrega de boletins e pedem para ir embora, pois precisam voltar ao trabalho ou coisa parecida. Não entendem a necessidade de acompanhamento da vida escolar dos filhos e não reconhecem a importância da educação escolar como uma possibilidade, mas sim como uma obrigação. Geralmente, seus filhos têm dificuldades de aprendizagem, de relacionamento ou comportamento;
4. Pais/Responsáveis omissos, negligentes ou permissivos: refletem o comportamento do aluno em vários aspectos. Ao buscarmos as informações acerca de determinadas ações do aluno — geralmente aluno-problema — percebemos como a estrutura familiar se faz importante na vida do adolescente. Alguns pais dessa categoria são extremamente grossos, agressivos e movidos por determinada revolta. Certa vez, uma mãe foi chamada à escola por causa de uma briga em que sua filha se envolvera e, ao término do relato pelos membros da Direção e com a evidência dos ferimentos da aluna que fora agredida por sua filha, a mãe voltou-se para nós e gritou: — *Foi pouco! Se fosse eu tinha batido mais!* São pais que raramente aparecem na escola e desconhecem completamente a vida escolar de seus filhos. Esses filhos, por sua vez, são conflituosos, apresentam baixo rendimento e, na maioria das vezes, estão

desalinhados em relação à faixa etária/série. Outro aspecto importante que sempre é detectado nessas situações é a própria estrutura familiar marcada pela separação dos pais, pelo uso de álcool ou outras situações mais complexas. Aqui, evidenciamos que, em muitos casos, é necessária a intervenção da figura do psicopedagogo (quando esta figura se faz presente na escola) que passa a mediar várias situações que, muitas vezes, urgem da intervenção da Delegacia da Criança e do Adolescente, do Conselho Tutelar, da Vara da Infância e, também, do acompanhamento psicológico ou médico das partes envolvidas.

Importante evidenciar que, vez ou outra, em momentos oportunos, pudemos adentrar no universo desses alunos e suas famílias e, muitas vezes, também, pudemos mudar nossos olhares. Como são essas famílias? Quais são as relações estabelecidas naquele espaço de convívio? Como se dão as trocas afetivas? Quais são os limites do espaço de convívio familiar? Como se constroem valores que muitas vezes percebemos ausentes no ambiente escolar?

Embora não tenhamos a intenção de responder tais questões de forma pontual, atrevemo-nos a afirmar que a produção visual desses alunos pode, e muito, indicar-nos a complexidade desse ambiente.

Recorremos às proposições de Erikson acerca da importância da afetividade construída no ambiente familiar. Para ele, na dimensão social, a família é centro projetor de estratégias para a formação da identidade. Primeiro pelo modelo e segundo pela projeção de valores que podem servir de espelhamento: é recorrente os pais se valerem de estratégias como *Onde você aprendeu isso? Aqui em casa você nunca viu isso! Olhe o exemplo de seu irmão!*

Para o adolescente, a família pode representar muito mais que uma organização social necessária: os conflitos, muitas vezes, acabam por evidenciar olhares deturpados. Além disso, os novos modelos familiares — filhos do primeiro casamento, alternância de casa em decorrência de separações, o novo marido da mãe ou a nova esposa do pai, por exemplo —, acabam por interferir na percepção da dinâmica familiar a favor do processo de adolecer.

As produções dos alunos, que retratam sua afetividade em relação aos amigos e à família são bem distintas. Parece que as amigadas — dentro e fora do ambiente escolar — acabam por valorar seus sentimentos e, em grande parte dessas produções, a família é silenciosa, estática e “triste”.

Ao trabalhar com os significados da afetividade e os valores das relações sociais buscamos referências nas experiências desses alunos: a partir da própria preocupação

dos pais com a vida escolar e as histórias são muitas e muito ricas. São relatos de vida, de dores, de visões, de sonhos, de decepções.

Aos poucos percebemos como é comum a ausência paterna na vida escolar e, mesmo nas produções mais singelas ecoam desabafos contundentes. No início de 2008, um aluno franzino, pálido, de origem nipônica, excessivamente tímido e de olhos nervosos (sempre em alerta!) apresentou um desenho como construção de um autorretrato:

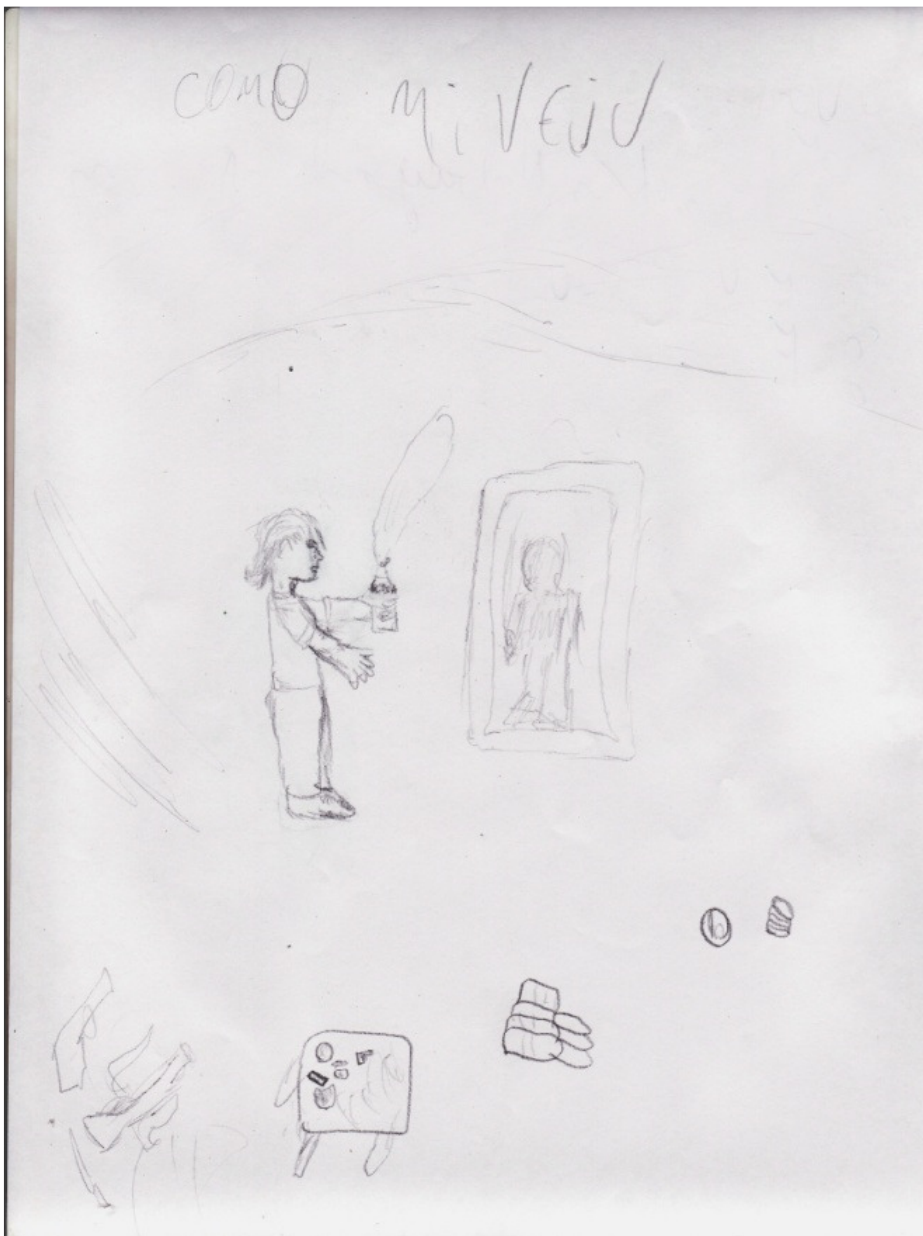


Figura 14: autorretrato de aluno, 15 anos. Lápis preto sobre papel jornal.

Inicialmente, o desenho foi colocado junto com os demais, na pasta de trabalhos da turma. Entretanto, ao separá-los e analisá-los atentamente, fomos tomados pela

surpresa. Analisado como narrativa identitária, o trabalho apresenta uma visão que desafiou nosso entendimento: valendo do simbolismo de algumas representações, o aluno constrói uma metáfora frente à percepção de sua imagem.

Importante destacar para o aspecto composicional que remete-nos à ordenação espacial própria do universo infantil : a decisão para distribuir os elementos, muitas vezes, embora pareça aleatória, à medida que a criança e seu registro crescem, as referências (o papel, as figuras, o espaço) ficam mais evidentes (COX, 2010).

Inicialmente, pensou em se tratar de um espelho, mas à medida que damos conta do quão envolvidos (nós e o aluno) estamos com a subjetividade, essa representação não corresponde à imagem apresentada. A negação da própria imagem — frente à possibilidade de o espelho refletir o duplo — pode reforçar o conflito de aceitação/negação da própria imagem²⁴. Analisemos alguns detalhes desse desenho:



Figura 15: detalhe 1

²⁴ Comum em representações, a negação pode dar-se de vários modos: a ocultação do rosto (pelo cabelo, por um livro, ou parede, por exemplo), a substituição do desenho pela escrita e a resistência em tentar desenhar e optar pelo boneco-palito. Em alguns trabalhos, percebemos a representação de alunos e alunas de costas, admirando os pés, transferindo a representação para uma parte do corpo (mão, olhos, boca...), mas nunca a totalidade.

O detalhe ampliado apresenta uma construção gráfica que pode remeter tanto a uma porta ou a um espelho e, estranhamente, a figura retratada não apresenta sinais definidos para a boca ou olhos. Sólida, a figura dista-se do detalhamento dispensado à figura principal do registro maior.

No imaginário infantil, dois aspectos são importantes para analisarmos o caráter composicional: o primeiro diz respeito à ocupação do espaço. Florence Merèdieu, Elliot Eisner, Brent Wilson e John Matthews concordam que a percepção e consciência do espaço se dão pelo amadurecimento e, à medida que surge, também, a noção de uma primeira interação entre o objeto (ou corpo ou lugar) e sua localização no espaço real e, mais à frente, no suporte (o papel, por exemplo).

Isso indica que a cada empreitada a complexidade se torna presente: sobreposições, escalas, encaixes, perspectivas. O outro aspecto se relaciona ao desenho flutuante. Durante algum tempo, a atenção maior é dada ao objeto e não à sua localização. Novamente, com o amadurecimento da percepção, passamos a perceber a base ou localização desse objeto.

Entretanto, na observação dos desenhos adolescentes, é comum encontramos tanto a ausência de relação espacial quanto a falta de uma base que “sustente” o desenho. Para Matthews:

A principal diferença entre os múltiplos níveis de significado dos trabalhos artísticos das crianças e dos adolescentes é o grau de realização e de controle consciente. Se uma criança desenha uma casa em chamas pode ser que isso simbolize uma crise em sua vida ou uma família dilacerada por algum enfrentamento. Mas essa criança não nos dirá isso. Dirá apenas que é um desenho de uma casa em chamas. Por outro lado, o adolescente às vezes sabe, e sabe conscientemente, que as imagens podem ser empregadas para representar outros eventos, ideias ou sentimentos. (MATTHEWS, 2002, p. 267)

No desenho desse aluno, essa indicação é verdadeira: os detalhes do desenho apontam para uma riqueza de informações. Analisemo-las:



Figura 16 : detalhe 2

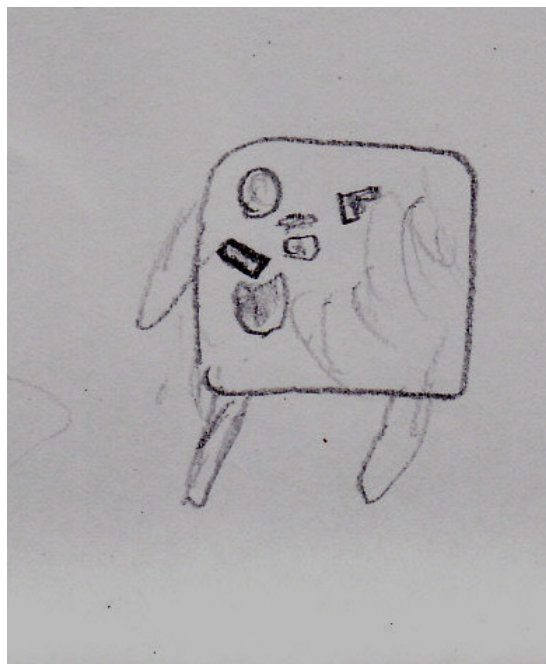


Figura 17: detalhe 3

Outro detalhe do registro do aluno diz respeito à autopercepção em que, a partir de uma projeção, algumas referências remetem à tentativa de inundar-se em referências:



Figura 18: detalhe 4

Tais detalhes apontam para os modos como esse aluno projeta sua imagem e ao marcar o papel com a inscrição “Como mi veju” demonstra essa projeção intencional. Obviamente, analisamos os sentidos da representação e, de modo algum, pretende-se adentrar na interpretação ou julgamento dos trabalhos. Observemos que o rosto, no detalhe 4, apresenta, talvez, lágrimas. Importante destacar que, inicialmente, o aluno relutou em se envolver com a atividade e chegou a amassar o registro com intenção de jogá-lo na lixeira.

Mais à frente, em conversa com a mãe do aluno, fomos informados das particularidades de seu mundo: filho mais velho do primeiro casamento da mãe, trazia em seu histórico, relatos de desajuste com o padrasto. Seu pai morrera quando ele ainda era pequeno e mãe se casou com outro homem, um policial militar.

Em outro momento quando trabalhávamos o resgate da imagem da família a partir da história da arte (analisamos retratos de famílias do Renascimento ao Impressionismo), cuja culminância fora a produção de retratos de suas famílias, o mesmo aluno apresentou o seguinte trabalho:

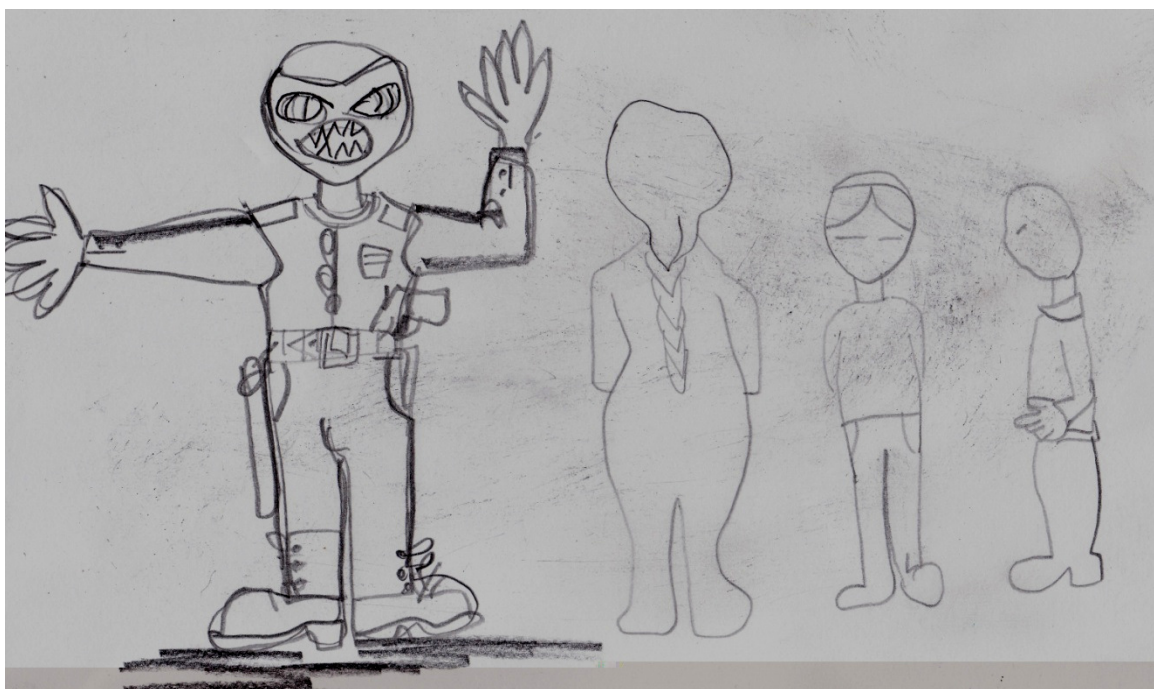


Figura 19: representação da família do mesmo aluno, lápis sobre papel A4.

A primeira impressão traduz a presença da imposição do pai/padrasto: com uma carga visual impositiva, sua figura ocupa a composição duplamente. Primeiro pelo peso do lado esquerdo, em relação à sobreposição de linhas e, em um segundo momento, pela expressividade da figura que anula as demais.

A figura de costas, provavelmente sua mãe, e seus dois irmãos mais novos são figuras frágeis e silenciosas. Esse tipo de representação nos remete à representação do medo, da violência ou de outras formas de imposição presentes em desenhos de crianças ainda não alfabetizadas.

Analisando outros desenhos de alunos — nessa mesma atividade — percebemos uma diversidade de informações de cunho social. Isso porque, cada vez mais, conflitos e acertos engendram os territórios do ambiente familiar, obrigando-nos a (re)conhecer a diversidade nos ambientes sociais de convívio de nossos alunos.

Não só em casa são travadas relações sociais. A rua, a escola, o ambiente de trabalho ou de diversão engendram percepções multifacetadas. Os desenhos que se seguem apresentam outros aspectos dessas relações:

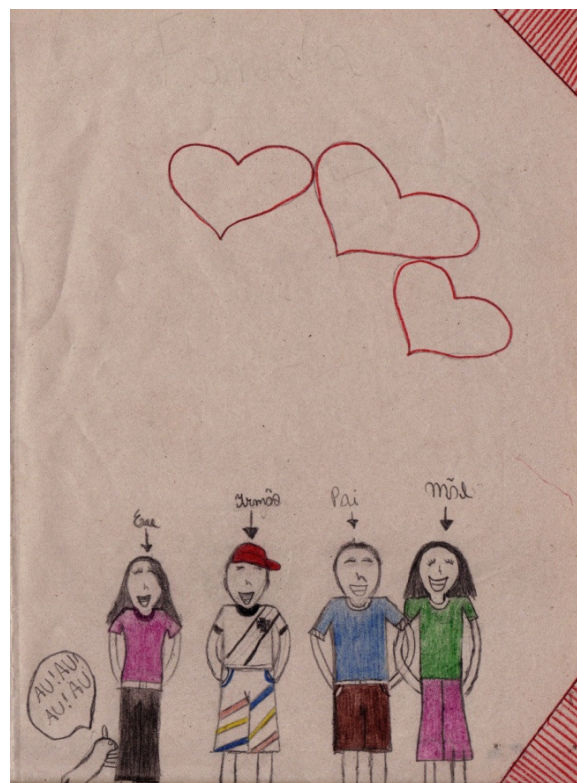


Figura 20: retrato de família, aluno, 15 anos

Figura 21: retrato de família, aluna, 15 anos

Esses desenhos refletem como a afetividade é percebida pelos alunos. Importante destacar que ambos os registros trazem um aspecto importante no tocante à composição: tanto a lateral esquerda da figura 23, quanto a base da figura 24 correspondem aos registros originais desses alunos e trazem a supressão de partes do corpo (mão e pés).

O desenho do aluno (figura 23) é atípico para a idade e, no contexto geral de percepção da sensibilidade, permite-nos afirmar o quanto é difícil categorizar essas

representações e, mais ainda, mergulharmos na tentativa de interpretar algumas produções.

Mas existem elementos universais que demonstram e apontam para a sensibilidade do aluno: ele se representa pequeno — embora tenha 15 anos — e se sente feliz com a figura do pai. Sua mão se estende e, pela robustez da figura paterna, a ideia de segurança é evidente.

O reforço do texto, assim como a utilização da cor, inserem o poder criativo, a sensibilidade e a percepção do aluno. A estabilidade da imagem — quebrada inicialmente pela relação de dimensão das figuras — ganha o equilíbrio pela atmosfera de alegria, prazer e contemplação.

Já na figura 24, do início ao fim, o aspecto narrativo é linear. Não há contraste em relação às dimensões das figuras e, ao abolir a tradicional hierarquização das figuras, a estabilidade se dá em dois momentos: primeiramente pela localização das figuras que proporcionalmente dão equilíbrio à composição e depois pela inserção das palavras, reforçando sua intenção.

A mesma dimensão das figuras, o mesmo tratamento cromático, os mesmos detalhes nos rostos e, muito importante, a evidência de uma atmosfera contagiante. O sorriso, também. O aspecto equilibrado do trabalho permite-nos, também, uma leitura mais subjetiva do modo como a aluna se apresenta como parte daquela relação: é sujeito atuante e anuncia uma entrega, denota segurança, transmite satisfação consigo mesma.

Importante destacar que foram muitas as produções acerca dessa representatividade da família e da estabilidade de vínculos afetivos — fictícios ou não.

Em muitos trabalhos percebemos a ausência da figura paterna, representações de várias formas de desajustes, violência e vazio existencial, mas acreditamos na entrega dispensada a tais representações e a consequente consideração no ambiente escolar: tanto a representação quanto a visualização da cena em que o pai — ou mãe — estão de mãos dadas com seus filhos — ou suas filhas — é diversa da cena em que há gritos, imposições e mesmo a ausência dessas figuras tão importantes à construção de uma identidade adolescente segura: o pai e a mãe.

No nosso contexto, precisamos considerar, também, a expansão das relações sociais para a educação, pois sendo a educação uma necessidade/imposição que permite ascensão social e projeção de sonhos frente às múltiplas realidades de um mundo cada vez mais, competitivo, o Ensino Médio, por seu caráter mediador de transição da adolescência para a fase adulta, carrega forças de ordem simbólica. Para o adolescente, principalmente o de classes menos favorecidas, a escola é um recorte

importante em sua formação. Isso porque é um ambiente que lhe permite o exercício do convívio social.

Independente de os sentidos da educação formal necessitarem de um estreito diálogo com a educação familiar, os ambientes da escola — sala de aula, corredores, pátio, banheiros e até o banco da pracinha — são catalisadores de misturas importantes à maturidade social do adolescente. Mesmos os conflitos evidentes dessa fase adquirem outros formatos nesses ambientes.

O pertencimento, tão necessário à integração social do adolescente se vale de elementos que vão dar sentidos às estratégias dialógicas: as manifestações de afetividade, formação de grupos para os tradicionais trabalhos escolares, a organização de uma ida ao cinema ou mesmo uma voltinha pelo centro da cidade, torna o pertencimento mola propulsora para as mediações sociais.

A identidade, em efervescente formação, consolida-se no metafórico reflexo dialógico de Bakhtin (1997) e permite o reconhecimento dos esforços em se ver o outro — e ser visto como o outro que agora pertence a este ou aquele grupo — para ser e sentir-se sujeito pertencente ao meio. O pertencimento é primordial para qualquer sujeito, pois, *“mesmo quando sonho com meus encantos externos, não tenho necessidade de representação de mim mesmo, registro apenas o resultado da impressão sobre os outros”* (BAKHTIN, 1997, p.48).

Na realidade brasileira, entretanto, a defasagem série/idade acaba por engendrar uma arquitetura diferente em relação ao fato de nem sempre existir uma coesão nos grupos. Em *Ensino Médio, múltiplas vozes*, pesquisadores, a serviço da UNESCO, fizeram um estudo em 13 capitais brasileiras e traçam algumas matrizes referentes à cultura escolar nessa modalidade de ensino. Segundo o estudo (2003, p. 26), *“de cada grupo de 100 alunos que ingressam no Ensino Fundamental, apenas 40 alcançam o Ensino Médio”*.

Outros estudos, encabeçados pelo Ministério da Educação (MEC), ONGs ou pesquisadores de diversas áreas trazem informações interessantes acerca de pontos específicos dessa cultura. Relações de gênero e classes econômicas, trabalho e dificuldades de aprendizagem, idade e seriação, por exemplo, são alguns pontos que podemos encontrar em diversos estudos ou levantamentos.

No mesmo estudo da UNESCO foram apontadas algumas finalidades principais para o Ensino Médio: entrar na faculdade, (o Ensino Médio como preparatório para o vestibular), conseguir um futuro melhor, e conseguir trabalho (2003).

Entretanto, algumas observações são pontuais e contundentes:

- O ambiente escolar é extremamente importante para as mediações sociais (principalmente com os colegas da mesma faixa etária);
- O convívio com os conflitos da adolescência encontram no ambiente escolar, mais possibilidades de socialização (por intermédio dos colegas) do que no ambiente familiar;
- Embora sejam reconhecidas as dificuldades em relação ao nível do aluno de Ensino Médio, ele representa a projeção de ingresso na faculdade e, conseqüentemente, a independência financeira em decorrência de uma bem sucedida colocação no mercado profissional.

Nesse sentido, evidenciamos que, na visão do adolescente, educação e escola têm pesos diferentes. A educação, por sua complexidade, exerce forças de ordens social, ética e moral pelo fato de, no entendimento de boa parte dos adolescentes, ser vista mais como imposição social do que uma necessidade/possibilidade.

A escola por sua vez, é vista como espaço duplo: primeiro pela sua fisicalidade e visibilidade e depois pelo seu valor social. Em termos de fisicalidade e visibilidade, a escola dá *status* (ou envergonha) à comunidade, sua grandiosidade eleva a autoestima de quem nela estuda. Em contrapartida, a escola que é alvo de violência (interna e externa), que apresenta conflitos entre professores e alunos ou apresenta rendimento insatisfatório envergonha seus frequentadores.

Essa complexidade pode ser mais bem entendida a partir da metáfora do funil: ainda de acordo o estudo apresentado em 2003 (p. 26), “*de cada 100 alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental, apenas 40 alcançam o diploma de Ensino Médio*”.

Tentar entender o que acontece nesse percurso pode ser o grande desafio para os estudiosos. Ignorar os modos como os protagonistas dessa cena — nossos alunos — pode ser um grande erro.

Percebemos, então, certa riqueza na multifacetada tipologia adolescente. Não há como eleger uma teoria ou uma definição. Consideramos a complexidade dessa fase uma ampliação da própria condição humana. Nesse sentido, precisamos, também, ampliar nossa visão e lançar novos olhares para essa fase que é tão polimorfa, compreendendo, assim, que nessa fase fermenta a vida. E a vida é um *continuum* complexo.



Figura 22: colagem de aluna, 16 anos.

4 ADOLESCÊNCIA, IDENTIDADE E CORPO

Não gosto quando falam que eu imito a Amy Lee²⁵. Ela é ela. Eu sou eu! Gosto do visual dela, mas eu sou original... Acordo inspirada e só saio de casa depois que tenho certeza que sou eu mesma. Mas não me importo para o que as pessoas dizem, não! Quero fazer uma tatuagem — uma rosa vermelha com caule de serpente. Eu tive essa ideia. É minha marca e vai ser uma forma de me identificarem.

(Tamy, 16 anos)

Considerando a adolescência como período e processo marcados por um complexo conjunto de arranjos psicossociais, defendemos que os sentidos que a identidade passa a adquirir, nesse período, transcende à significação única. Em *Adolescência*, Peter Blos analisa que:

A condição mental e física que geralmente se associa à adolescência (tanto à adolescência inicial quanto à adolescência propriamente dita) tem uma qualidade marcadamente diferente da fase pré-adolescente. Essa diferença evidencia-se numa vida emocional muito mais ampla e mais rica, numa tendência para orientação mais dirigida para a meta e visando ao crescimento, e numa tentativa implacável de autodefinição, na resposta à pergunta “Quem sou eu”? (BLOS, 1998, p.96)

Talvez essa pergunta seja um norte para esse capítulo, pois tentar respondê-la, para o adolescente, seria inspiração para novas teses, visto que identidade é um complexo emaranhado que emerge na rede da experiência e existência humanas.

O conceito de identidade, nesse sentido, torna-se conceito a partir de sua contextualização. Marcado pela subjetivação das abordagens, apóia-se nas frentes históricas, sociológicas, culturais e antropológicas, por exemplo, para constituir-se no território que se encontra: complexo, indefinido e, ao mesmo tempo, alicerçado por fundamentos oriundos de abordagens ou estudos conceituais.

Esse conceito pode ser definido como um conjunto de aspectos individuais que caracteriza o sujeito e, também, abordamo-la como plural, constituída a partir das — e

²⁵ Amy Lee é pianista e vocalista da banda americana de rock alternativo Evanescence. É reconhecida pela bela voz e pelo visual pesado que contrapõe à candura e palidez da pele uma cabeleira negra e, ainda, uma maquiagem mórbida. Roupas (geralmente pretas) com detalhes em rendas, metais ou flores vermelhas completam o visual. O visual, partir da leitura dos adolescentes que cultuam essa banda de rock, está sempre associado à dor, à tristeza e à solidão.

nas relações sociais, o que a torna passível de (re/des)construção. Daí a diversidade de conceitos em torno daquilo que é individual e daquilo que é coletivo.

Manuel Castells estabelece pontos importantes na distinção entre individualismo, coletividade, identidade e construção desta. No tocante à construção da identidade, sua abordagem vai ao encontro da nossa proposta ao percebermos, no lócus da pesquisa, elementos basilares indispensáveis à construção da identidade:

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço. (CASTELLS, 2008, p. 23)

Assim, frente à dialógica abertura polissêmica de identidade, evidenciamos a importância de inserirmos a relevância dos contextos nas diversas abordagens que aqui serão tratadas. Carregada de arranjos próprios — construídos pelo sujeito em seu círculo — ou, ainda, de arranjos que permitem trânsito social, identidade desliza, emerge, escorre, esvai-se na imensidão conceitual.

Para nós, identidade, em sua proposição dialógica com a adolescência, remete às categorias dicotômicas: primeiro ao pertencimento e à exclusão, depois ao individual (intimidade) e ao coletivo. É interessante como, dentro das teorias, tratados, estudos e reflexões acerca da identidade, parecem multiplicar-se conceitos e abordagens.

Alguns estudos, principalmente dentro da filosofia, ao inserirem recortes cronológicos, históricos, culturais ou sociais, por exemplo, recorrem às análises específicas que se consideram relevantes frente à abordagem adotada.

Nessa tese, o conceito de identidade está atrelado às ações dos sujeitos em um mundo — ou mundos? — cujos arranjos desdobram-se em ações, comportamentos, necessidades, vontades. E, a partir dessa complexa teia de possibilidades, buscamos em Jung os conceitos basilares para atrelar identidade e adolescência, a partir da individuação. Em *O eu e o inconsciente*, ele infere que:

Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que “individualidade” entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que *nos tornamos o nosso próprio si-mesmo*. Podemos pois traduzir individuação como “tornar-se si mesmo” (Verselbstung) ou o “realizar-se do si-mesmo” (Selbstver-wirklichung). (JUNG, 2007, p. 49)

Destacamos que o entendimento acerca da visibilidade multifacetada da identidade pode ser compreendido a partir de ângulos que permitam-nos visualizar, também, a concepção de autoimagem (considerando o corpo como ampliador de sentidos) e o diálogo das múltiplas vozes no embate projeção/introjeção do sujeito no mundo.

Em Jung, há um processo que intensifica o diálogo identidade/individuação: até na infância, há um intenso exercício calcado na identificação (pertencimento a partir daquilo que nos aproxima de certa referência). Prova disso alude aos heróis (inclusive pais, parentes, professores ou amigos, por exemplo) que inspiram as projeções da criança.

Após a transição para a fase de decisões (pré-adolescência ou adolescência, propriamente dita), afirmações, imposições, inspirações e, por que não, transgressões, evidenciam uma nova fase onde reinará a diferenciação. Segundo Jung:

Para a criança, os pais são os familiares mais próximos e mais influentes. Na idade adulta, porém, tal influência é interrompida; conseqüentemente, as imagens parentais são cada vez mais afastadas da consciência e, devido à influência restritiva que continuam a exercer, adquirem em geral um aspecto negativo. Deste modo, as imagens parentais tornam-se estranhas, transferidas para uma espécie de "exterior" psíquico. (JUNG, 1991, p 178)

Não será difícil situarmos esse quadro: à medida que a criança cresce, traços da personalidade se configuram com a individualidade (singularidade) e aparecem os conflitos com os pais (ou adultos mais próximos), marcadamente pela disputa, egoísmo, rejeição e enfrentamento. A eclosão dessa crise se dá com a afirmação da adolescência, pois nela se projeta uma imagem de enfrentamento de modelos impostos: *Faça isso, não faça aquilo! Onde você estava? Com quem você estava? Com essa roupa? Desliga o computador! Chegue Cedo!*

Quem era referência e inspiração, agora, está indicando, apontando, ordenando (na concepção do adolescente) aspectos que, muitas vezes, vão de encontro às aspirações de projeção de um eu marcado pela identidade construída por ele mesmo. Pais e filhos, nessa fase, estão delicadamente envolvidos por uma teia de acontecimentos marcados pela fragilidade e limites. Rompê-la, parecer ser um dos grandes propósitos do adolescente.

Se na tentativa de se impor como sujeito que não precisa do outro como referência, identidade/individualidade precisam ser vistas a partir do individualismo/individuação.

Tais diálogos, em Jung, permitem a situação do sujeito em um mundo marcado pela efervescência coletiva que alterna, confusamente, individualidade e individuação. O autor esclarece que:

Individualismo significa acentuar e dar ênfase deliberada a supostas peculiaridades, em oposição a considerações e obrigações coletivas. A individuação, no entanto, significa precisamente a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais, o fator determinante de um melhor rendimento social. ((JUNG, 2007, p. 49)

Nas interações sociais são promovidas situações que favorecem à percepção da individualidade e, ao mesmo tempo, a individuação. Nos diálogos, reverberam vozes que alterna o eu e o outro. Isso equivale à percepção de si mesmo a partir do outro.

Essas vozes não consideram apenas a visualidade ou a subjetividade do significado dessa visualidade, mas, conforme Bakhtin:

Para dar vida à minha imagem externa e para fazê-la participar do todo visível, devo reestruturar de alto a baixo a arquitetura do mundo de meu devaneio introduzindo-lhe um fator absolutamente novo, o da validação emotivo-volitiva da minha imagem a partir do outro e para o outro; porque, dentro de mim mesmo, tenho apenas a minha própria validação interna, uma validação que não posso projetar sobre minha expressividade externa, pois esta é separada da minha percepção interna, o que faz com que me pareça ilusória, num vazio absoluto de valores. (BAKHTIN, 1997, p. 50)

No caso da adolescência, muitos são os fatores envoltos nos valores que tornam as abordagens da identidade diferenciada e, procurar uma base sustentável para o conceito de identidade é um desafio. Jung ainda expressa que “*cada rosto humano tem um nariz, dois olhos, etc., mais tais fatores universais são variáveis e é esta variabilidade que possibilita as peculiaridades individuais*” (JUNG, 2007, p. 50).

Entendemos, pois, que os sentidos dos sujeitos em seu grupo, em suas relações e ações individuais alternam o eu e o outro, pois “*na medida em que o indivíduo humano, como unidade viva, é composto de fatores puramente universais, é coletivo e de modo algum oposto à coletividade*” (JUNG, 1981, p. 164). Na contemporaneidade dessa tese, seu lócus — a escola — é testemunha da necessidade de ampliação do conceito de identidade.

Nesse sentido, a percepção desse tempo/espço dialoga com as proposições de Erikson, pois, para ele esse é um período extremamente importante para a

construção/formação da identidade, e, “*é, em muitos aspectos, marcada por aquilo que ocorreu antes e determinante do que virá*” (ERIKSON, 1968, p. 23).

Vislumbramos nesse “*aquilo que ocorreu antes*” a infância em sua visão de dependência dos adultos, exclusão de eventos ditos impróprios para a idade e, ainda, conflitos oriundos das regras, imposições (necessárias ou questionáveis) dos pais ou responsáveis pela formação da criança.

Já no vislumbre “*do que virá*” podemos metaforizar como a vida adulta — pertencimento — que pode se traduzir em ser, em certo sentido, dono das atitudes.

Importante destacar, ainda, que Erikson, em sua teoria acerca do desenvolvimento da personalidade e o conceito de identidade evidencia a coexistência de três grandes sistemas que dialogam incessantemente. Estes sistemas, pela complexidade e interdependência que deles emanam são elevados, por Erikson à categoria de dimensões. São eles: a dimensão biológica, a dimensão individual e a dimensão cultural.

A dimensão biológica traz a visibilidade física decorrente de transformações do corpo. Essa dimensão, entretanto, pode receber alterações de diversas ordens: um produto que ajuda a mudar o tom da pele, um tratamento que pode ajudar a ganhar ou perder peso, ou buscar exercícios que modelam e adéquam o corpo, por exemplo.

A dimensão social, por sua vez, constrói um espaço que valoriza a interação social frente aos processos de percepção dos significados da própria existência. No meio social há uma intensa troca de informações que são assimiladas ou repudiadas e permitem, diretamente, a visibilidade da identidade adolescente.

Na dimensão individual, Erikson considera que jamais duas pessoas terão (ou desenvolverão) personalidades/identidades idênticas. Isso porque na conjunção das dimensões biológica e social há um elemento diferencial e norteador (ego) que articula mecanismos próprios para a construção e manutenção de uma personalidade/identidade. Para Erikson, a personalidade é o resultado de interações complexas dessas três dimensões, pois:

Conquanto essa interação varie de cultura para cultura, ela deve manter-se no “ritmo apropriado e na sequência adequada” que governa toda a epigênese. Portanto, pode dizer que a personalidade se desenvolve de acordo com uma escala predeterminada na prontidão do organismo humano para ser impelido na direção de um círculo cada vez mais, amplo de indivíduos e instituições significantes, ao mesmo tempo que está cômico da existência desse círculo e pronto para a interação com ele. (ERIKSON, 1972, p. 92)

Assim, entende-se a importância da formação dos grupos que se identificam por aspectos variados e, nessa identificação, surge uma espécie de consenso. Quando a autora do texto que abre esse capítulo, afirma sua identidade a partir da negação de estar copiando Amy Lee, sua representação a contradiz. Isso porque o adolescente está em constante busca para definir, de vários modos, quem ele é, quem ele pensa que é, quem ele gostaria de se e mesmo quem ele nega ser.

Nessa fase, a identificação com um ídolo, por exemplo, pode facilitar o *se ver como se pretende* e, partir do reconhecimento de uma identidade projetada, o outro pode nortear, por meio da identificação de aspectos positivos ao adolescente, a construção da própria identidade. Desse modo, a projeção temporária — no outro, me vejo no mundo — articula a contribuição de Erikson pelo fato de:

Os “eus” contracenam com os “outros”, com os quais o “Eu” compara os vários eus continuamente — para melhor ou pior. É também por essa razão que eu adotaria a sugestão de Heinz Hartmann para que os psicanalistas abandonem o uso da palavra “ego” quando eles têm em mente os eus-mesmos como objeto do “Eu” e, por exemplo, falem de um “eu-mesmo-ideal” em vez de ego ideal como imagem do que gostaríamos que o nosso eu-mesmo fosse, e de uma identidade do ego, à medida que o “Eu” percebe os seus eus como contínuos no tempo e uniformes na substância pois se o “Eu” admira a imagem do seu eu corporal (como Narciso fez), isso não significa que esteja apaixonado pelo seu ego (caso contrário, Narciso poderia ter mantido o seu equilíbrio)mas por um de seus eus, o eu corporal refletido, tal como seus olhos auto-erotizados o percebera. (Idem, PP. 218-219)

Essa experiência metafórica permite-nos um mergulho para o entendimento da projeção da identidade no outro e, como analisa Bakhtin (1997), “*no outro me faço eu*”. E o faço por que tenho o mundo como referência, como lugar comum para mim e o outro.

Nesse sentido, podemos comparar a alternância desses “eus” à reverberação da tríade bakhtiniana: eu/outro/mundo. Analisemos as imagens que se seguem:



Figura 23: autorretrato de aluna, 16 anos, lápis colorido e hidrocor sobre papel A4.

A figura 26 é um registro feito pela aluna mostrando, confusamente, como ela se vê e como ela gostaria de ser vista. Na contra capa de seu caderno havia um pôster de Amy Lee, sua inspiração e ídolo. Interessante destacar que, por mais que a negação na fala da aluna seja aguda, os modos como a identificação com o visual — cores, composição e estilo, por exemplo — reforçam a inspiração. E a inspiração avança nos olhos grandes e arregalados do desenho, que aludem diretamente a outra forma de inspiração: os mangás.

Presentes, cada vez mais, nos repertórios de crianças, adolescentes e adultos, os mangás e animes trazem, de variados modos, a profusão da identidade. Em análise de perfis de alunos e alunas inscritos no Orkut, percebe-se a quantidade de substituição da foto real pela de um personagem com alusão aos mangás e animes²⁶.

²⁶ Mangás são, nesse sentido, histórias em quadrinhos de origem japonesa — por volta do século VIII d.C. — e apresentam características próprias como traços que evidenciam a personalidade e atitudes das personagens retratadas. Cores, formas e sentido de leitura dão ares de originalidade, também. Já animes são, no Japão, qualquer desenho animado (japonês ou ocidental) e para os ocidentais são animações japonesas que têm origem nos mangás. Ambos, no ocidente, buscam referências em narrativas conflituosas, sagas, heroísmo e determinação. Os olhos arregalados, expressões dóceis e cabelos exagerados são constantes.



Figura 24: imagem na contracapa do caderno da aluna.

Já a figura acima, presente no caderno da aluna, Neste contexto, realidade e ficção convivem lado a lado. Não se consegue diferenciar efetivamente, a partir da fala da aluna, o que é falso do que seria — provavelmente ou temporariamente — verdadeiro. Tal embate permite-nos associar esse evento ao conceito de *fake*

Embora tenha uma tradução literal da língua inglesa como falso, esse conceito, na WWW adquire outros sentidos, pois liga-se, de vários modos à temporalidade de uma verdade — ou mentira. Muito utilizado nos serviços de comunicação como bate-papo, comunidades ou *blogs* está ligado, inicialmente à possibilidade de alguém se manifestar sem se identificar de verdade. É comum, em discussões e fóruns entre adolescentes, estar associado à vinculação de um apelido com uma imagem (geralmente personagens consagrados). Freqüentemente é estratégia necessária em jogos e possibilidades de assumir identidades outras para um fim específico em que os perfis precisam se adequar àquela realidade.

No tocante à presença desses perfis, observamos que, a partir de comunidades que têm como interesse personagens de mangás, de jogos e heróis de histórias em quadrinhos, uma arquitetura complexa nos apresenta: primeiro pela necessidade de,

desde a infância, projetarmos um arquétipo necessário como sustentáculo de nossas aspirações.

Nesse sentido pai e mãe são super-heróis poderosos que trabalham, cuidam dos filhos e transformam coisas em outras coisas: qual criança não se surpreenderia com a mãe que junta ingredientes diversos e transforma-os em delicioso bolo? Qual criança não teria orgulho do pai que junta peças desconexas e transforma-as em contagiante brinquedo.

Analisamos, também, que, a partir da abertura dos laços sociais — o início da escolarização, por exemplo — há uma troca de arquétipos/substituição constante que alterna as figuras dos pais com outras figuras (a professora, por exemplo) que transitam em um universo em expansão.

Como foi dito anteriormente, nenhuma criança quer ser ela mesma. Ela quer ser o outro, quer ser alguém que ela tem consciência que já está consolidado socialmente, reforçando a abertura da identidade social proposta por Bakhtin.

Na literatura, a ideia do outro é a metáfora da transposição, transfiguração do sujeito. Para a criança, isso é uma refração que é permitida pela imaginação. Quantas crianças não querem ser o herói da história que lhe é contada em casa ou na escola?

Um exemplo da refração dessa possibilidade está na busca/encontro do herói e a repentina transfusão da identidade:

Por vezes, à leitura primária de um romance, o leitor ingênuo substitui a percepção artística pelo devaneio, um devaneio que não é mais seu devaneio livre, e sim o devaneio passivo, determinado pelo romance, que leva a identificar-se com o protagonista cujo acabamento, e acima de tudo, o aspecto físico vai ignorar e cuja vida vivenciará como se ele próprio fosse o herói. (BAKHTIN, 1997, p.49)

Interessante destacar, também, que a mesma estratégia está presente nos jogos que, no ambiente *on-line*, permitem a transposição temporária de uma identidade para outra. Um jogo chamado *Grand Chase*²⁷ (muito comentado pelos alunos) chamou-nos a atenção pela estratégia de, a cada nível alcançado, o jogador poder se revestir de novas identidades agregando, além de visual (rosto, roupa, cabelo, olhos, corpo...), armas, poderes e até ambientes. Os personagens são adolescentes e misturam figuras das mitologias oriental, celta e grega.

²⁷ Disponível em <<http://games.levelupgames.uol.com.br/grandchase/>>

Não podemos esquecer-nos de mencionar o estrondoso sucesso do *Second Life*²⁸, jogo criado pela empresa americana Linden, em 2003, que permite aos jogadores serem outros, verdadeiros ou não: a partir do preenchimento de dados em um perfil, o jogador decide quem quer ser. Nome, idade, etnia, aspectos físicos, predileções, orientação sexual e muito mais são aspectos meramente fincados nas circunstâncias.

Em um ambiente marcado pela realidade virtual e modelagem 3D, o jogador se entrega a outra vida e constrói uma identidade que corresponde à ascensão social e profissional a partir de conquistas.

Com possibilidades de interação, em tempo real, com vários jogadores, no ambiente há uma sofisticada relação com a vida real. Negócios, conquistas amorosas, crises pessoais, disputas no trabalho e até uma moeda própria. Alguns especialistas consideram o *Second Life* como a primeira rede social hipertextual. A interface disseminada nesse jogo, logo, logo se espalhou pelo mundo e inúmeras versões foram criadas.

Talvez, hoje, esse jogo esteja dando seus últimos suspiros²⁹, pois as redes sociais passaram a incorporar possibilidades parecidas e, em um mesmo espaço, comunicação, entretenimento e relacionamento social dialogam.

Nas redes sociais, nos jogos, nos perfis dos *chats*, no *Messenger* e nas capas dos cadernos de nossos alunos habitam figuras outras que alternam substituem — temporariamente — suas identidades. Do Homem Aranha à Puka, da Hello Kitty ao *Seu Madruga*, de Gisele Bündchen à Lady Gaga, de Harry Potter à Madonna, do Marcelo D2 ao Naruto, dos Racionais MC's ao Pokémon tudo é possibilidade de poder, de graça, de esquisitice, de alternância.

Em verdade, analisemos que a saga do herói é, em sentido amplo, a história de cada um. Desde os mais remotos tempos, há um que se destaca no grupo. Há aquele que desafia e que avança, que parece inatingível. Seus poderes são invejados e, importante, também, o herói nunca morre.

Para o adolescente, o herói não é mais o pai ou a mãe. O herói é outro: outro que, no enfrentamento das crises dessa fase, ajude-o ou permita-lhe desafiar, enfrentar e vencer seus inimigos: a timidez, a instabilidade, a irritabilidade, a ansiedade...

Os monstros que assolam seu cotidiano precisam ser derrotados e, sozinho, é bem mais difícil. Por isso, tendo ou não iniciado nos ritos próprios de sua idade, seu

²⁸ Disponível em: <<http://secondlife.com/>>

²⁹ Algumas novas possibilidades articulam a construção de redes a partir da predileção por músicas, imagens ou filmes, por exemplo. weheartit.com, mubi.com e last.fm são novas possibilidades de ampliar as amizades a partir de redes já existentes no *facebook*, por exemplo.

corpo e sua alma se transformam. Percebe que, de repente, não pertence mais àquela idade que tudo era permitido, mas, sim, noutra que, agora, nem tudo pode. Infância e idade adulta, agora, são pontos equidistantes e, para ele, muitas vezes, incompreensíveis

Soma-se se a isso as transformações que o corpo abdica e informa e, no decorrer dessa turbulência, que há um novo mundo à sua espera. Estaria ele pronto para esse mundo? Por mais que tentemos compreender essa prontidão não deixamos de considerar que essas crises potencializam a capacidade de adaptação e o estabelecimento de sua identidade que lhe permita ingressar no mundo adulto.

Assim, a figura do herói é propulsora de suas empreitadas e, no ambiente escolar, essa figura pode estar associada à garota mais bonita ou desejada, ao garoto mais inteligente ou o mais agressivo, ao aluno que é mais advertido ou ao professor “linha-dura”... Mas pode, também, estar associada aos ambientes fora da escola: o *rapper* da hora, o vocalista da banda que impacta, à atriz da novela que se sobressai, ao bandido que está nas manchetes dos jornais. O herói é figura necessária à construção da identidade.

Nesse sentido, a complexidade acerca da identidade adolescente potencializa ao ser vista no entrave das influências da música, da dança, da moda, dos entraves sociais, da política.

Para muitos, as manifestações da predileção dos jovens por determinados entretenimentos ligados — direta e indiretamente — às formas representacionais de violência é a evidência de certo inconformismo juvenil. Esse inconformismo é próprio do ser humano, pois, a todo o momento, estamos no meio de um mundo em transformação e, alguns valores podem se sobressair em relação a outros.

Em *Os jovens e a mídia*, Sharon Mazzarella explicita aspectos que corroboram para o entendimento em torno da influência da mídia sobre os valores que, em certo sentido, foram corrompidos. Tais valores podem ser mais bem compreendidos a partir da análise da pseudo-inocência dos desenhos animados em que heróis, nem sempre são do bem. Entretanto, faz-se necessário destacar que:

Um dos componentes muito comuns no ciclo do pânico moral foi o papel da imprensa na perpetuação e incentivo da preocupação pública com o pânico do dia, embora seja preciso assinalar que os pânicos morais (...) são momentos individuais dentro de um pânico moral maior que se perpetuou durante as últimas décadas — um pânico que identifica a própria adolescência como um problema. (MAZZARELLA, 2008, p. 79)

Assim, negar essas influências seria uma frustrada tentativa de mascarar uma realidade que se reinventa a cada dia. Os cantores, modelos, personagens de jogos, filmes ou programas de TV exercem poderosas forças na interação mundo/sujeito/identidade.

Por isso, é importante destacar que ao negar a influência de seu ídolo na sua representação, a aluna — que abre esse capítulo — não está anulando sua identidade, mas, sim, articulando a complexidade de perceber na identidade (individual ou social) como própria do processo humano de comunicação, de autoconhecimento e de projeção dos sujeitos-autores em constante transformação. O que hoje parece diluído ou tênue, amanhã pode se revelar como denso ou contundente. Para Castells:

No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. (CASTELLS, 2008, p.22)

Essa confusão, temporária e tempestuosa na adolescência, repercute como forma de rebeldia, inconformismo ou, para muitos pais, como forma de enfrentamento. Na verdade, essa confusão é própria do ser humano e independentemente da fase (idade) o aspecto da confusão pode ser tornar mais — ou menos — visível. Afinal de contas, crianças, adultos e adolescentes têm altos e baixos, fases, ciclos, momentos...

Infelizmente, a construção histórica, frente aos arranjos sociais, culturais, pessoais, acabou por gerar uma estereotipia que vincula a figura adolescente ao transtorno, ao desajuste, à transgressão e à rebeldia.

No universo escolar, por exemplo, todos os desajustes detectados nos adolescentes são atribuídos, primeiramente, ao fato de ser ou estar nessa fase. Em um segundo momento, apenas, é que são analisados e inter-relacionados aspectos de ordem emocional, familiar ou de exposição aos riscos, por exemplo.

Assim, atrevemo-nos a delinear um contorno multiforme à adolescência — na verdade, adolescências — frente à multiplicidade de aspectos que entrevemos.

Em artigo intitulado *Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea*, Gilberto Velho argumenta que ao:

Colocar juventude no plural expressa a posição de que é necessário qualificá-la percebendo-a como categoria complexa e heterogênea, na busca de evitar simplificações e esquematismos. Certamente para os cientistas sociais em geral, e em particular para antropólogos, o etnocentrismo é o risco maior a se combatido, mas está longe de ser consensual o que realmente seria etno ou sociocentrismo. Porque a dificuldade de compreender experiências e interpretações de diferentes grupos e culturas não se dá apenas quando pensamos em sociedades da Oceania, África, Ásia ou mesmo em grupos indígenas sul-americanos e brasileiros. (VELHO, 2006, p.192))

A percepção da adolescência a partir da diversidade e complexidade engendra dois aspectos fundantes: o primeiro diz respeito ao entendimento da complexidade humana que em seus diversos momentos, lugares e contextos precedem de uma ampliação e aceitação sensíveis.

O que pode parecer nítido, agora, mais à frente, pode evidenciar confusão e a condição humana não é previsível.

O segundo aspecto tange à diversidade de olhares que a ela é lançada. Essa multiplicidade de olhares pode ser projetada para a percepção dos “eus” propostos por Erikson. E essa percepção não é nata ao adolescente. Ela é construída em cada empreitada rumo aos arranjos sociais. Escolhemos, inserimos e retiramos aspectos das proposições sociais. A experiência social nos permite crescer, perceber e articular mecanismos para nossa eterna interação social.

A psicóloga americana Judith Harris, em entrevista à Revista Época, em 29 de maio de 2006, defende que o cérebro tem um sistema que constrói a personalidade de acordo com as necessidades do sujeito no sentido de sobreviver frente às adversidades do mundo.

Ela considera, ainda, que 50% dos aspectos diferenciadores entre os sujeitos são de origem genética e determinam comportamentos semelhantes. Entretanto, os outros 50% advêm de uma segunda fonte — bem mais importante — que considera as diversas experiências dos sujeitos e *“não é só o ambiente que muda. As respostas que cada um dá ao ambiente são diferentes. A evolução da espécie humana deu certa plasticidade à nossa personalidade. Essa plasticidade permite que nos adaptemos às circunstâncias de acordo com o que já vivemos.”*(HARRIS, 2006).

Essa contribuição da experiência para com a formação da personalidade permite-nos sair do lugar comum e estabelecer relações complexas com o mundo e com nós mesmos. Analisamos o entorno, percebemos semelhanças, diferenças, elencamos

motivos, reflexos e incorporamos aos nossos repertórios situações que serão repetidas em momentos, também diversos. Somos humanos. Construimos uma trajetória baseada na experiência. E essa experiência está fartamente alicerçada na consciência de nossa materialidade e tal empreitada se dá a partir da consciência do corpo.

4.1 Identidade e Corpo

(...) queria um remédio aí que ouvi dizer que seca as espinhas. Dizem que é muito forte, mas a pele fica limpinha. Eu não consigo ficar sem mexer e, às vezes, sangra. (...) Não gosto de tirar a camisa, não! Minhas costas ficam parecendo uma cratera. Minha carteira de identidade é horrível! Tô todo arreventado! Mas nem tem nada a ver com chocolate, não! Eu nem como mais! Mas tô pegando no pé do meu pai pra ir no dermatologista. Esse remédio é forte e só vende com receita. Maior sacanagem: na festa da PM nenhuma dona chegou perto porque eu tinha mexido à tarde e “tava” “cabuloso”!

(Higor, 17 anos)

A relação corpo-identidade-adolescência evoca olhares que transcendem aos contextos históricos, culturais, sociológicos ou meramente fisiológicos. Na verdade, essa relação amplia a dimensão da humanidade: viva, em constante transformação e complexa.

Nesse recorte da experiência humana, coabitam a sensibilidade e a moção transformadora do corpo e da mente e, de vários modos, a externalização. Corpo, alma e ser, em uma integridade única, deixam de ser um e emitem sinais de mudança rumo a ser outro. Não mais criança e ainda, não, adulto! Outro corpo, outra alma, outro ser?

Essas mudanças deixam marcas e essas marcas desenham outra existência cuja dinâmica está atrelada à condição do homem se projetar — de vários modos — rumo a ser um todo, de fases recortadas e em constante reorganização.

Na literatura universal, prosa e verso atestam para os modos como, ainda, persiste certo estranhamento. Músicas, filmes, poemas, videocliques e outras formas de expressão evidenciam as mudanças advindas com a adolescência.

Um dos grandes exemplos dessa condição pode ser resgatado com *O xote das meninas*, escrita por Luiz Gonzaga e Zé Dantas, que a partir de um olhar sutil, mas calcados em relações do corpo com as mudanças típica da adolescência de uma menina,

inter-relacionam, psicologia, saber popular e inconformismo. Na boca do povo brasileiro, é quase um hino:

Mandacaru
Quando fulora na seca
É o siná que a chuva chega
No sertão
Toda menina que enjôa
Da boneca
É siná que o amor
Já chegou no coração...

Meia comprida
Não quer mais sapato baixo
Vestido bem cintado
Não quer mais vestir chitão...

Ela só quer
Só pensa em namorar
Ela só quer
Só pensa em namorar...

De manhã cedo já tá pintada
Só vive suspirando
Sonhando acordada
O pai leva ao dotô
A filha adoentada
Não come, nem estuda
Não dorme, não quer nada...

Mas o dotô nem examina
Chamando o pai do lado
Lhe diz logo em surdina
Que o mal é da idade
Que prá tal menina
Não tem um só remédio
Em toda medicina...(...)

(GONZAGA, DANTAS, 1953)

Às mudanças do corpo se agregam àquelas próprias do comportamento e às essas o conflito de ser e estar nesse terreno tão movediço que é a adolescência. À preocupação do pai estão atrelados alguns conceitos por nós revistos.

Em Hall, a mudança do corpo numa perspectiva fisiológica, em Anna Freud, a construção e percepção de sinais que evidencia uma mudança e em Erikson, a relação do corpo com mundo. Nesse caso, o doutor, sabiamente, alivia o pai no sentido de esclarecer que adolecer não é doença, é um estágio e nesse estágio o corpo emite sinais.

Desde a infância, a descoberta do corpo estabelece uma relação que articula a percepção *multisensória*: o espaço percebido, a extensão do alcance, a possibilidade de enxergar em posições diferentes, sentir o calor, o frio, o escuro, o luminoso, a dor, o prazer, o alívio.

O corpo permite um diálogo intra-subjetivo com o meio e a resposta desse diálogo participa ativamente dos processos de construção de significação do mundo percebido — e, de certo modo, alcançado.

Os primeiros movimentos do bebê arrancam risos e aplausos dos adultos. O reconhecimento dos sons, as tentativas de se manter sentado ou se virar no berço, ou mesmo o primeiro engatinhar e os primeiros passos são motivos de registros e, indubitavelmente, é a representação máxima das primeiras descobertas da extensão do corpo.

O corpo, na contemporaneidade, pode ser entendido como representação de um complexo conjunto de situações que nos cerca desde nossa origem. Desde uma consciência de pertencimento até a matéria viva que se entrelaça na fisiologia e determina uma existência. Percebemos, pela visibilidade que o corpo adquiriu — principalmente após a Segunda Guerra Mundial —, que sua exposição passou engendrar questões que vão além da fisicalidade: consumo, comunicação, cultura, sexo, censura... Tudo é forma, tudo é conteúdo. O corpo é templo, é público, é ritual, é oferenda e é receptáculo.

A Pop Art, por exemplo, elevou o corpo à saturação, obsessão, desejo, banalidade, hipereposição. E esse corpo é relacional, pois a produção de sentidos está atrelada aos modos como se projeta na profusão midiática.



Figura 25: Richard Hamilton, *Colagem*, 1956.



Figura 26: Peter Blake, *The origin of pop IV*, s/d

Se no latim, corpo é a relação direta com a matéria viva, opositora da alma — matéria inalcançável e invisível, — na biologia consiste-se em emaranhado de órgãos conectados pela interdependência e suas definições perpassam questões tênues e, outras vezes, contundentes: pode ser um estado, pode ser um recorte, uma ação. Corpo é gesto, é linguagem e é consciência.

Do final da década de 1950 aos dias atuais, uma velocidade cada vez mais, intensa (re) inventa novos corpos. Tal fato se espelha e é refletido frente às inúmeras possibilidades dialógicas que o corpo assume. Seja na procura do corpo ideal ou na tentativa de lutar contra padrões que impõem prováveis objetivos desses ideais, os embates são constantes e mobilizam todos os setores da sociedade.

O corpo não é mais entendido apenas pela fisicalidade, aparência, possibilidades de linguagem gestual ou capacidade de provocar os sentidos. O corpo é linguagem complexa que articula, desde o nascimento, diálogos com o eu, o outro, o mundo.

Se o gesto, na infância, aproxima o bebê de sua descoberta da linguagem, na adolescência — mais precisamente em seu início — é extensão da possibilidade de pertencer ao mundo, e é a máxima do *corpus complexus*. O corpo traz, no gesto, os significados de inclusão ou exclusão.

Do afago ao aperto de mão, do dedo em riste ao pé quicando o chão, há um complexo constructo de linguagens. Estas linguagens, nítidas no universo adolescente, podem ser classificadas no nível individual e no coletivo.

Individualmente, permitem ao sujeito adolescente ser ele mesmo, ter sentido de sua compleição física e suas possibilidades corpóreas. No coletivo, abre o universo para a diversidade e inserem os modelos, padrões (aceitos ou não) que são exigidos nos diversos níveis de interação social e — muito importante — indicam hierarquias: os modos como um professor se relaciona com o próprio corpo na sala de aula podem ser diferentes do corpo que se expressa no clube ou em um bar, por exemplo.

Do mesmo modo, o aluno que se “espalha” na cadeira pode não ter esses comportamento fora da sala de aula. Talvez esse jogo corporal venha ser uma atitude contra as imposições de “uso adequado” do corpo. Assim, o corpo, em suas inúmeras possibilidades de projeções, encontra-se em um jogo.

Esse jogo de projeções recebe a influência da cultura, da interação social, da mídia, da individualidade construída, da percepção dos modos como os outros percebem (ou como pensamos que percebem) e do resultado de nossa depuração sensitiva.

Analisamos, dentro da proposta deste trabalho, dois aspectos importantes. O primeiro, a partir da perspectiva bakhtiniana, insere-se no jogo de percepção do corpo tendo como base a projeção: meu corpo depende dos modos como o apresento — ou penso que assim está sendo apresentado — e o corpo percebido pelo outro — ou imaginado como está sendo percebido. Conforme Bakhtin:

Se meu pensamento situa meu corpo no mundo exterior como um objeto entre outros objetos, minha visão efetiva não pode vir em auxílio do meu pensamento fornecendo-lhe, uma imagem correspondente. É só voltarmos para a imaginação criadora, para o devaneio sobre nós mesmos, e logo nos convenceremos de que ela não utiliza o aspecto físico, não evoca sua imagem finita. O mundo do meu devaneio se dispõe à minha frente, semelhante ao horizonte que se oferece à minha visão efetiva, **e eu figuro nesse mundo como personagem principal que seduz os corações, cobre-se de glória, etc. (grifo meu)** sem ter, com isso, a menor representação da minha imagem externa, ao passo que a imagem das outras personagens que povoam meu devaneio, ainda que sejam personagens secundárias, se apresenta com uma timidez em geral impressionante, que chega transmitir a expressão em seus rostos — espanto, admiração, medo, amor —, **mas aquele a quem se dirige o medo, a admiração, o amor, ou seja, eu, este não o vejo, vivo meu eu por dentro (grifo meu).**(BAKHTIN, 1997, p. 48)

Já o outro aspecto, balizado em Erikson, permite-nos o entendimento acerca dos significados da intimidade advinda com o amadurecimento do corpo e, conseqüentemente, os modos como o adolescente percebe esse amadurecimento.

Entretanto, esse amadurecimento traz, no adolescente, reflexões — negativas/positivas: se, enquanto criança, um garoto, ao andar nu, era motivo de graça para os adultos, com o início da puberdade, o aumento do pênis, os pêlos ou os caracteres faciais, por exemplo, agora, trazem uma reflexão íntima acerca dos significados desse novo corpo que leva ao estranhamento, à timidez...

Nesse período, há uma intensa necessidade de estar próximo de colegas e amigos da mesma faixa etária. Por vários motivos, esse convívio transmite segurança e permite interações sociais que equivalem ao pertencimento, ao arranjo social.

Definitivamente, compartilhar com sujeitos da mesma faixa etária possibilita olhares para suas frustrações, expectativas e decepções. Além disso, frente ao complexo diálogo com as mudanças do corpo, faz-se necessário compreender, na pluralidade de discursos, que os interlocutores — adolescentes de realidades múltiplas — estabelecem frente às novas definições de corpo.

Na adolescência, o estranhamento a que estão expostos os sujeitos frente às mudanças de várias ordens, potencializa as crises que a mídia engendra: produtos, serviços, valores e aspectos criam um corpo a ser alcançado. Na luta, empenho e busca desse corpo há uma identidade em turbulenta construção. Como contornar tal episódio?

Na tentativa de responder tal questão, consideraremos, primeiramente, o posicionamento de Erikson, pois para ele, na epigênese da identidade, a irritabilidade e intolerância com o meio (principalmente se influenciado ou contido na esfera adulta) torna-se uma defesa necessária. Isso porque:

(...) é inevitável num período da vida em que o corpo muda radicalmente suas proporções, em que a puberdade genital inunda o corpo e a imaginação com toda a espécie de impulsos, em que a intimidade com o outro sexo se aproxima e, ocasionalmente, é imposta à pessoa jovem e em que, enfim, o futuro imediato a coloca diante de um número excessivo de possibilidade e opções conflitantes. Os adolescentes não só se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e estereotipando a si próprios, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes. (ERIKSON, 1972, p.133)

À mudança do corpo estão atrelados aspectos que ultrapassam a visibilidade dessas transformações. Dentro do corpo, também, mudanças complexas estão em andamento.

Oportuno, agora, evidenciar que, enquanto Erikson adentra em um território que nos permite compreender que a interação social, a afetividade, a aceitação ou a percepção da autoimagem, por exemplo, na adolescência, apresentam uma intrínseca relação com as mudanças do corpo, Hall admitia a mudança do corpo — vista principalmente a partir do crescimento — como consequência única das forças da natureza.

4.2 Corpo e Projeção da Identidade

O corpo não é apenas um aparato biológico. Ele carrega uma linguagem própria — ele é um código —, ele medeia nossa interação social. É dotado de potencial comunicativo imensurável que, aliado a recursos infinitos potencializa essa ideia de comunicação.

Para o adolescente, o corpo é uma construção. Sua percepção, desde o fim da infância, é alterada. Seus sinais indicam mudanças, padrões, possibilidade de novas relações sociais, de afetividade e de intimidade sexual.

A complexidade instaurada com a transição da infância para a adolescência promove deslocamentos, igualmente complexos, à medida que dialoga com a percepção, existência e convivência de mundos distintos: o mundo que permeia a casa, a família e grupo social próximo à sua convivência diária possui regras e distinções claras.

O mundo fora desse espaço é ambivalente, pois as regras são conflitantes e, ao mesmo tempo, paira certa liberdade que convida ao enfrentamento e ao experimento, à novidade. Quem sabe, à decepção, ao fracasso.

O corpo, nessa fase, medeia os silenciosos diálogos entre desejo e concreção, timidez e atrevimento, entrega e devoção, latência e erupção. Mundo e corpo exalam transformações.

No universo adolescente, a experiência do corpo faz parte da sexualidade e se manifesta de várias formas. Arminda Aberastury, em *Adolescência normal*, analisa que “tanto os meninos como as meninas, no início da adolescência, manifestam através de seus desenhos a busca da representação do próprio corpo” (ABERASTURY, 1986, p.21). essa representação é intrinsecamente ligada ao conflitos advindo da interação sujeito adolescente/corpo.

No caso da representação infantil, o desenho da criança, ao considerar o corpo, se constitui primeiramente a partir da consciência de existir, ocupar um espaço. No papel e no mundo, tal consciência é visível pela totalidade.

Já no caso do desenho do adolescente, a representação do corpo advém de uma consciência relacional — com o espaço e consigo mesmo, com o mundo e com as questões desse mundo na interação com outros sujeitos.

Para ilustrar e dar sentido a tal posicionamento tratamos de comparar duas produções distintas:



Figura 27: desenho de criança, 5 anos³⁰.

³⁰ Em vários momentos foram analisadas produções de alunos da Educação Infantil, com a colaboração de professores e pais. Nesse caso, os materiais e técnicas são diversos.



Figura 28: desenho de aluno, 16 anos. Lápis sobre papel.

No desenho de Bruno, de 5 anos de idade (figura 30), há uma totalidade que considera a representação do corpo no espaço duplo de sua projeção: o suporte (a folha de papel) e a consciência da forma física desse corpo. Cabeça, membros, tórax, roupa, sorriso e espaço ocupado coincidem com a percepção da forma e da ação.

Lev Vigotsky, Phillippe Greig, Florence Mèredieu e John Matthews concordam acerca de um crescente amadurecimento perceptivo que permite à criança, desde seus primeiros rabiscos, confrontar as relações do objeto a ser representado com o espaço percebido e com o espaço da representação (o suporte).

Nessa tríade, a representação busca o máximo de informações possíveis de serem percebidas e representadas. Limitações com a habilidade, sensibilidade e criatividade, entretanto, determinarão os valores desse desenho. Por isso, o exercício — e cultura — do desenho entre as crianças é muito importante, pois, nesse sentido, seria a primeira linguagem compartilhada.

Vigotsky avança ao considerar a relação entre a imaginação, a experiência e cultivo do desenho em sua multidimensionalidade. Para ele:

A imaginação depende da experiência e a experiência da criança vai se acumulando e aumentando paulatinamente com profundas particularidades que a diferenciam da experiência dos adultos. A atitude dispensada ao meio que a cerca com, sensibilidade e complexidade, com suas tradições e influências, estimula e dirige o processo criador, que é também muito distinto na criança. São distintos, também, os interesses da criança e do adulto e tudo aquilo que se desprende da imaginação da criança funciona de modo distinto no adulto. (VIGOSTSKY, 2009, p. 39)

Nesse sentido, Bruno (figura 30), conscientemente, transfere para o papel sua percepção de totalidade: da cor da pele à alegria que estampa o rosto pelo simples risco vacilante, sua experiência de representar o significado do sorriso é exercício adquirido com o desenho constante. Bruno é muito visual e procura valer-se dos desenhos, colagens e pinturas como forma intensa de evidenciar sua experiência de percepção e transposição para os diversos suportes.

Rodrigo (figura 31), por sua vez, decide qual seria a melhor forma de sua representação: com quase 2 metros de altura e rosto repleto de espinhas, suas produções sempre fazem alusão à certa auto-exclusão. Busca formas de esconder o rosto e busca, também, de vários modos, inserir o seu descontentamento com o corpo.

Nesse caso, poderíamos supor que, ao se retratar como uma “parte” de uma totalidade tem consciência de como é visto. Tem consciência, também, de como seu corpo tem sentidos diferentes e faz parte de uma construção que recebe influências do meio, do mundo.

Imaginação e criatividade lhe permitem retratar-se com o cuidado de omitir o que lhe é cobrado. No seu caso, ter corpo, rosto — aparência, enfim — perfeitos é condicionante nas representações e aparições. E essa percepção parte de uma instigante relação do sujeito adolescente com seu corpo e esse no mundo.

Os modos como o adolescente passa a perceber o mundo a partir do próprio corpo acabam por favorecer um crescimento cognitivo considerável. As comparações, por exemplo, em diversas ordens passam a dar sentidos ao convívio social.

Na construção da identidade, a percepção e identificação com o meio (grupos de convívio social) tornam-se elemento diferenciador na elaboração de esquemas que ampliem sua visibilidade e reconhecimento.

No jogo mundo interior/exterior *versus* corpo percebido/projetado reside incansável luta contra as imposições, restrições, aspirações. Cabe-nos potencializar tais aspectos a partir da contribuição de Mikhail Bakhtin:

Meu corpo interior — por fazer parte da minha autoconsciência — oferece um conjunto de sensações orgânicas internas, de necessidades e de desejos reunidos ao redor de um centro interior: o que é exterior é registrado de forma fragmentaria, não, alcança autonomia e pertence à minha unidade interna por intermédio de um equivalente interno. Não posso reagir de modo imediato ao meu corpo exterior: o tom emotivo-volitivo daquilo que se relaciona com meu corpo está sempre vinculado às possibilidades e aos meus estados internos — dor, prazer, paixão, satisfação, etc. Posso amar meu próprio corpo, sentir por ele algo como ternura, mas isso apenas significa o desejo constante que tenho dos estados e das emoções que realizam através do meu corpo, e esse amor nada tem em comum com o amor que tenho pela exterioridade individualizada do outro. (BAKHTIN, 1997, pp. 65-66)

A relação com o corpo — e suas transformações —, mesmo que silenciosa, adquire grandiosidade ao buscar sentidos no universo adulto: um simples sutiã, por exemplo, deixará de significar a espontaneidade da garotinha de 5 ou 6 anos para provocar, agora, na mocinha de 13 ou 14 anos, situações de embaraço pela falta — ou excesso — dos seios.

Pêlos, espinhas, pele, amigos, conselhos, proibições e permissões são ingredientes de uma mesma receita cujo resultado precede de elementos outros, sejam de ordens cultural, social ou fisiológica.

Sentir-se pertencente ao grupo é luta constante do adolescente. A família, nessa fase, passa a ter outro sentido: se na infância a aproximação com os pais era objeto de culto, agora essa situação, em parte, passa a ser evitada pelo adolescente. Isso porque, com a ampliação do círculo de amizades (a escola é um exemplo) as figuras dos pais adquirem uma aura ultrapassada. Suas opiniões e atitudes não condizem com as novas visões que o adolescente passa a adquirir. O mundo de referências, para o adolescente, é extremamente conflituoso, pois exige, ao mesmo tempo, ser ele e ser outro(s). Para Jung:

Quando nos voltamos para o outro lado, isto é, para as influências do consciente coletivo, encontramos-nos num obscuro mundo interior, de compreensão muito mais difícil do que a da psicologia da persona, acessível a qualquer um. Não há quem não saiba o que significa assumir “um ar oficial”, ou “desempenhar seu papel na sociedade”. Através da persona o homem quer parecer isto ou aquilo, ou então se esconde atrás de uma “máscara”, ou até constrói uma persona definida; a modo de muralha protetora. (JUNG, 1991, p.164)

Essa muralha, nesse sentido, relaciona-se à devoção, antes depositada nos pais, e que, agora, é deslocada para a necessidade compreensão contínua, mútua e carregada de valores que ajudarão de forma contundente na construção da identidade em estreito diálogo com as referências do outro.

A identificação de seus conflitos em outros sujeitos da mesma idade torna a amizade muito importante e significativa, adquirindo o valor simbólico do espelhamento: gosto e

aparência física acabam por formar pequenos grupos que compartilham determinados tipos de atitude em sintonia com o imaginário de cada um e, ao mesmo tempo, comum.

A música e a aparência, a preferência por alguns lugares, os temas na literatura, personagens das histórias em quadrinhos, afinidade religiosas e, principalmente afinidade afetiva são responsáveis pelo estabelecimento de laços consistentes.

A percepção identitária do corpo, no outro, é fator importante para a mediação de arranjos afetivos com vistas à aceitação.

Com a percepção de um corpo outro que — pela ótica adolescente — dialoga com seu corpo, abrem-se janelas ampliadoras para o universo da aceitação de um corpo mutante, em transformação. Dentro da fenomenologia, o corpo pressupõe percepção, consciência e reconhecimento de um estreito diálogo das partes com o todo, na efetiva e poética relação de construção de uma totalidade. Para Merleau-Ponty:

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente, na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269)

Um exemplo interessante em torno dessa reflexão — viver e sentir o corpo — pode ser conferido no *Diário de Anne Frank*. Confinada no sótão de uma casa, durante a ocupação nazista da Holanda, Anne, com o início da puberdade, começa a escrever um diário.

Nele, ela constrói um intenso diálogo com uma identidade projetada frente ao cenário da perseguição e da contenção em um mundo visivelmente limitado por um espaço de restrição dupla: primeiro pelos significados da restrição identitária oriunda de sua bagagem cultural e religiosa.

Depois, por conta das mazelas da introspecção e impossibilidade de compartilhar seu mundo com outros adolescentes que talvez estivessem vivendo experiências similares. Em dado momento, Anne escreve:

Quarta-feira, 5 de janeiro de 1944

Acho que o que está acontecendo comigo é realmente maravilhoso, e não apenas o que pode ser visto no meu corpo, mas tudo o que está acontecendo dentro de mim. Eu nunca falo a meu respeito nem sobre nada dessas coisas com ninguém; por isso tenho que conversar comigo mesma sobre elas. Cada vez que menstruo — e isso só aconteceu três vezes — tenho a sensação de que, apesar de toda a dor, desconforto e incômodo, eu tenho um doce segredo e é por isso que, embora de certo modo isso seja apenas um aborrecimento para mim, sempre anseio pelo momento em que vou sentir novamente esse segredo dentro de mim. (FRANK, 1975, pp. 116-117)

Essa percepção das mudanças no corpo anuncia uma maturidade própria e necessária ao adolescente. Da imaturidade e fragilidade física surge um novo corpo com marcas, sinais e evidências externas que carregam, também, profundas mudanças internas.

À percepção de um corpo externo, surgem, em profundidades, diálogos intensos com um mundo diferente que permitem a compreensão de pertencimento a outro mundo.

Um desenho feito por um aluno, então com 15 anos, trouxe-nos uma reflexão acerca desse corpo fenomenológico: a percepção de uma totalidade em construção.

O aluno, tímido e de traços infantis, constantemente era motivo de chacota entre os colegas pelo fato de ainda não apresentar caracteres definidores da masculinidade.

Franzino e com aspecto pueril (pele lisinha e ausente de pelos faciais), fez um desenho que mostrava claramente o conflito entre o corpo consciente e o corpo projetado pela necessidade de auto-afirmação frente ao grupo. Analisemo-lo:

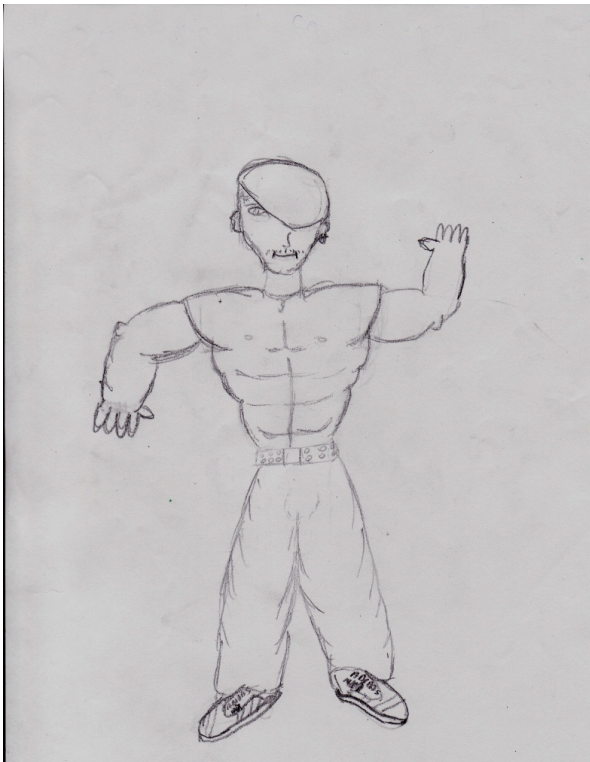


Figura 29: autorretrato de aluno, 15 anos. Lápis 4b sobre papel jornal.

Nos aspectos composicionais, a ocupação simétrica do espaço avança para a necessidade de evidenciar a forma do corpo. Os volumes que indicam os músculos condizem com a projeção da virilidade, então exigida pelo grupo. Os gomos abdominais e o vestígio de pelos faciais sobre os lábios são “acessórios” que elevam os valores do corpo e traduzem os modos como a valorização do masculino para no grupo.

Assim, caracteres como seios, coxas e quadris torneadas tornam as meninas mais atraentes, enquanto ombros mais largos, peito mais musculoso e considerável aumento na estatura tornam os meninos mais “fortes” e distintos das meninas.

O amadurecimento sexual traz múltiplas consequências visíveis — a distinção a partir de pêlos, aumento do pênis, seios, definição da voz, definição muscular, por exemplo — e outras mais sutis, porém, valiosas como a predileção sexual, a descoberta da sexualidade, a atenção ao corpo, a consciência do poder de sedução e a necessidade do reconhecimento enquanto sujeito em mudança.

4.3 Corpo e Identidade em Construção

Construído na interação social, na profusão dos mundos coletivo e individual, o corpo articula diálogos com a criação/construção da personalidade e da identidade. Sobre a personalidade como *constructo continuum*, Carl Jung insere a importância da educação como exemplo ou referência. Para ele, “ninguém pode educar para a personalidade se não tiver personalidade” (JUNG, 2002, p. 177). Qual o valor da personalidade na construção do corpo adolescente?

Esse corpo, representado de forma tão intensa, reverbera a profusão e velocidade de informações de cunho estético-impositivo que advêm da mídia. Como intervir nesse processo? Uma aluna, no início de 2007, apresentava lindas madeixas longas e castanho-douradas, antes do fim do semestre estava repleta de mechas loiras e com um repicado que lhe dava um ar *fatal*, de maturidade.

Em setembro, ao completar 16 anos, conseguiu convencer a mãe a deixar mudar radicalmente o visual: apareceu outra: cabelo curto, negro e espetado; vários *piercings* pelo rosto e orelhas. Uma maquiagem pesada tornava evidente uma presente e constante palidez e, para completar, seu *look* era complementado por roupas pretas e frequentava um grupo de alunos e alunas que eram conhecidos como roqueiros.

No início do outro ano, 2008, essa aluna apareceu com a pele bronzeada e roupas coloridas. O cabelo comportado, castanho-dourado, conferia-lhe um ar saudável e colorido. Como entender tal mobilidade? Em *História da Beleza*, Umberto Eco aponta-nos uma pista: “o nosso explorador do futuro já não poderá distinguir o ideal estético difundido pelo *mass media* do século XX e passa. Será obrigado a render-se diante da orgia de tolerância, de *sincretismo total*, de absoluto e irrefreável *politeísmo da beleza*” (ECO, 2004a, p. 428) e para nosso entendimento o corpo é mediador dessa mobilidade.

A mediação do corpo com o adolescente é feita por aquilo que o torna seu (ou do outro): a moda, por exemplo, entre os adolescentes, é resultado da convulsão gerada pelas marcas. Calçados, roupas, acessórios e objetos banais fazem parte do repertório diário desses adolescentes e dialogam, diretamente, com a satisfação do corpo.

Na adolescência, o corpo engendra, não mais a androgenia da infância, mas sim, a nítida masculinidade ou feminilidade que interferem, por exemplo, na formação dos grupos, na expansão das redes de afetividade, na elevação do grau de intimidade e na possibilidade de atividades de cunho sexual.

O corpo, também, necessita ser compreendido como fenômeno que extrapola e avança o meramente físico — visível, tátil... O corpo é sensível e *“não basta dizer que meu corpo é uma forma, quer dizer, um fenômeno no qual o todo é anterior às partes”* (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 145).

Entretanto, alguns fatores externos, aliados a outros de origem interna, acabam por interferir no diálogo corpo interno/externo: o meio, a mídia e a percepção desajustada dos modos como o corpo se projeta — ou é projetado — determinam uma série de conflitos que, vez ou outra, perpassam por toda a adolescência e deságuam na idade adulta com consequências danosas.

O reconhecimento do corpo como pertencente a alguma categoria social ou modelo em vigor (magreza, seios fartos, bumbum avantajado, por exemplo) é fator essencial à inserção social e acaba por se tornar um corpo outro, não meu, mas temporariamente inscrito em um limite entre a percepção e as interpretações de determinada concretude.

Essa concretude, muitas vezes, desloca-se para um corpus ausente — fisicamente — mas projetado e representado pela possibilidade associativa simbólica: um sutiã grande pode evocar seios fartos, preservativos usados podem sugerir um corpo em êxtase, meias femininas podem aguçar o toque em pernas torneadas, uma loção após barba pode evidenciar um caractere viril, um biquíni ou uma sunga podem suscitar um corpo que por sua vez, suscita o sexo, a sensualidade, o prazer.

O corpo não é apenas existência, movimento ou visibilidade. É consciência, pois à percepção do corpo (pelo toque, pelo cheiro, pela projeção da sombra, pela projeção de uma imagem, pela roupa, pelo choro do bebê que ouço pela minha varanda e mesmo pelo vazio da cama) surge uma complexa existência que transcende e perpassa a memória associativa ou a representação relacional/correspondente.

Essa existência é marcada pela possibilidade de — em nossa humanidade — conjugarmos imaginação, criatividade, sensibilidade e habilidade no sentido de perceber uma rede que nos possibilita relacionar um fato ou ato às ações ou sentimentos intraduzíveis e somente experimentados na consciência de cada um, pois:

Curiosamente, a consciência começa com o sentimento que acontece quando vemos, ouvimos ou tocamos. Em termos um tanto mais precisos, é um sentimento que acompanha a produção de qualquer tipo de imagem — visual, auditiva, tátil, visceral — dentro de nosso organismo vivo. (DAMÁSIO, 2009, p.46)

Ter consciência do próprio corpo é ter consciência do mundo e das relações que este estabelece com os sujeitos interlocutores. Do espelho à roda de amigos. Do banho à dúvida em relação à qual roupa usar, tudo é enfrentamento consciente que reflete o que somos — ou o que pensamos ser.

O desenho de uma aluna pode nos ajudar nesse entendimento:



Figura 30: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis de cor e hidrocor sobre papel.

A projeção do corpo para um objeto que, para a aluna, poderá transmitir sua consciência física, pressupõe que os interlocutores também conheçam os significados da imagem. Assim, a referência do corpo à fruta melancia advém da reflexão da aluna no sentido de demonstrar os modos como as medidas do quadril — acima do padrão — são exploradas pela mídia.

Na época da produção do desenho a aluna, sofrendo com as chacotas dos colegas pelo fato de ter o quadril avantajado, recorre à figura da *Mulher-Melancia*, exaustivamente explorada pela mídia.

Figura hiperexposta em jornais, revistas masculinas, programas de TV e sites diversos, a jovem carioca Andressa Soares, então com 19 anos, desponta, no início de 2008, na cena *funk* e adquire status de “bunda”.

Com 121 cm de quadril, deixa de ser um rosto, um corpo, para ser um bumbum e, passa a ser conhecida como *Mulher-Melancia*. A mídia, perversa, trata logo de construir outras mulheres a partir da refração do corpo: *Mulher-Morango*, *Mulher-Jaca*, *Mulher-Samambaia*... Em programas de TV, de qualidade questionável, as câmeras acompanham as “*pseudo-performances*” com *close-ups* quase surreais nas partes do corpo que tornaram essas mulheres celebridades instantâneas.

Ao recorrer à figura dessa mulher a aluna reconhece o significado da refração do corpo. Apelidada incessantemente de “*Raimunda*”, a aluna encontra na figura da *Mulher-Melancia* uma espécie de escudo para os modos como se sente exposta aos olhares dos colegas. Ao reforçar o desenho com a frase “é assim que me vejo”, a aluna reconhece o significado dessa refração do corpo. Afinal, quem não se lembra, nos tempos da escola, de apelidos maldosos como “*Orelhão*”, “*Narigudo*”, “*Boquinha*”, “*Baleia*”...?

Percebemos, no convívio dos ambientes escolares, como os ajustes dos grupos (re)organizam estruturas complexas para a formação de estereotípias — balizadas na “formatação” do corpo —, que se desdobram nos argumentos (questionáveis ou não) para aceitação ou rejeição dos sujeitos nesses grupos. Para Erikson:

Os adolescentes não só ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e estereotipando-se a si próprios, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores. (ERIKSON, 1972, p. 133)

Assim, perceber como os arranjos, no grupo, consideram o corpo como mediador é um exercício de sensibilidade que permitiu-nos analisar como aspectos — dos mais simples aos complexos — articulam profundas reflexões em torno da identidade, da personalidade e da retroalimentação de valores que carregam outros valores advindos das adjacências da escola, da adolescência, da sociedade, da vida.

O ambiente escolar é propício para a percepção, reflexão — talvez, assimilação! — de um espaço outro que camufla relações sociais complexas que articulam diálogos — também complexos — com o mundo que o rodeia. Percebemos ali, claramente, como o mundo do consumo se faz presente na realidade dessa contemporaneidade: modelo novo

de tênis, um aparelho de telefone celular, uma marca de calças jeans e até mesmo uma nova cor de batom, é capaz de gerar um furor absurdo.

O mundo das celebridades produz formas de apresentação visual — um corte de cabelo, um decote, uma tatuagem ou até mesmo uma estampa de camiseta — que é rapidamente assimilada pelo apetite voraz desses consumidores que, dentro de suas possibilidades, se esforçam para ter um produto em alta. Deyan Sudjic, em *A linguagem das coisas* (2010), é assertivo ao afirmar que a forma das coisas (objeto) seduz o corpo (talvez pela necessidade!), pelo fato dessas coisas (objetos) terem uma ligação intensa com a produção cultural do consumo depois da Revolução Industrial.

O desejo em ter é o desejo de ser: o perfume de uma marca famosa da propaganda no intervalo da novela não é só a essência de sua fragrância, mas a possibilidade de estar próximo (ironicamente) de quem o usa.

Entretanto, Bernard Stiegler é contundente ao defender que:

Eu procuro na singularidade do objeto um reflexo da minha própria singularidade. Hoje, no entanto, o indivíduo e o coletivo estão ligados por *marcas*. Ora, a marca não constitui em nada um processo de individuação psíquica e coletiva, porque o indivíduo psíquico não participa da constituição das formas coletivas em que consiste a gama de produtos da marca. (STIEGLER, 2007, p. 25)

Durante o convívio com os alunos, atento às possibilidades de observação — com outros olhos — do que, até então era despercebido, dois casos apresentaram-se carregados de argumentos para a compreensão da multiplicidade dos sentidos desses arranjos.

Primeiramente, um aluno de 16 anos, repetente da 1ª série e vindo de outra escola, foi inserido em uma turma de alunos mais velhos (também repetentes, problemáticos, infrequentes) e uma de suas primeiras providências foi passar a adequar-se ao grupo dos meninos.

Esses meninos tinham como costume se reunirem, ao fim do dia, após as aulas, em uma pracinha. Gostavam de pagode e funk, usavam grandes cordões nos pescoços e muitos, também, traziam delicados *piercings* nas sobrancelhas ou línguas. Faziam caretas, brincavam de “brigar”, bebiam uma mistura de refrigerante com cachaça, registravam em fotografias que depois eram compartilhadas pelas redes sociais espalhadas pela internet.

Para fazer parte do grupo, tratou, logo, de perfurar a região da sobrancelha com o cuidado de deixar os furos camuflados entre os pêlos. Ali inseriu um *piercing* parecido com aqueles que seus colegas traziam

De volta para casa, o aluno, cuidadosamente, retirava o *piercing* e guardava no bolso: sua mãe era evangélica e o pai não admitia nenhum tipo de “transgressão”.

Condicionado às regras de aceitação naquele grupo, ele precisava sentir-se pertencente e, na sua fala (miúda, tímida, reservada e trêmula) ele revelara que não gostava do adorno (o *piercing*), mas precisa sentir bem naquele espaço e naquele grupo. Era uma estratégia para que seu corpo, na visibilidade imediata, transmitisse a ideia da identificação com o grupo (e aquele era um grupo respeitado e evitado por boa parte dos demais alunos).

Na história das Artes Visuais, muitas são as imagens que trazem o adorno do corpo como evidência social, como usufruto de pertencimento. Algumas produções ao longo da iconografia universal atestam para o uso desses adornos. *Em cruz às costas*, de Hieronymus Bosch, por exemplo, esses adornos identificam os malfeitores que acompanha a dor de Cristo, com expressas nas imagens abaixo.



Figura 31: *Cruz às costas*, Hieronymus Bosch, 1490³¹



Figura 32: detalhe

O outro caso, mais complexo, envolveu uma briga (que culminou com a transferência de 3 alunas para outras escolas em decorrência das situações violentas que as envolveram) por causa do cabelo: em 2006, por influência da personagem Leona, interpretada por Carolina Dieckmann, uma “onda loura” invadiu a escola. A personagem, vilã, linda e muito loura, acabou por influenciar o corte (longo e com franja) e a cor (louro muito claro e de uma única tonalidade) de muitas mulheres — inclusive nossas vaidosas alunas.

Na escola, já existiam alguns grupos³² de garotas louras (com mechas) e outras que alternavam com muita frequência a cor dos cabelos. No grupo de alunas com mechas, havia uma espécie de líder, bonita, alta e sempre envolta pelas suas “seguidoras”, também louras.

³¹ Disponível em:

<http://4.bp.blogspot.com/_opaU1x--3Fk/S3P0wPKyffl/AAAAAAAAQA/zWvFbU6Shsc/s1600-h/BOSCH+-+Cristo+carregando+a+cruz.jpg>. Acesso em 28 mai. 2008.

³² Esses grupos eram apelidados de “Gangue das Louras” pelo fato de suas componentes apresentarem as madeixas descoloridas, com mechas, sempre claras e, também, por exibirem cabelos lisos ou com ondas feitas por intermédio de produtos químicos ou instrumentos próprios.

Uma aluna, então morena, de cabelos longos com algumas discretas mechas, apareceu, determinado dia com as madeixas idênticas às da personagem. Elogiada, fotografada e disputada pelas colegas, logo, logo “roubou” a cena da outra aluna e chamou a atenção de um aluno da 3ª série que era muito disputado — inclusive pela líder da “*Gangue das Louras*” — pelo fato de ter corpo e rosto bonitos. Apelidada de Leona — em razão da personagem — sua figura foi rapidamente incorporada ao cotidiano escolar e seus atributos sempre comentados na escola.

Aos poucos foi sendo criada uma situação de provocação entre o grupo das alunas que já “eram” louras e a nova aluna. Inicialmente, eram situações de agressão verbal e, por duas vezes, terminaram na direção com advertência oral.

Determinado dia, entretanto, a nova loura, com cabelo muito liso, “desfilava” pela escola e, segundo a versão de outros alunos, balançou o cabelo de forma provocativa em frente ao grupo das outras louras. A líder, nervosa, avançou em sua direção e começaram a brigar. A líder, mais fraca, levou a pior e, com a intervenção dos colegas, o fato foi contornado.

Ao término da aula, naquele mesmo dia, a líder e mais duas colegas atacaram “Leona” e devido à gravidade do fato — lesões graves, roupas rasgadas, hematomas... — o caso teve interferência do Batalhão Escolar (grupo da Polícia Militar que faz segurança nas portas das escolas no Distrito Federal) e trouxe muita discussão acerca da “banalidade” motivadora.

No outro dia, com a interferência da escola, os responsáveis pelas alunas agressoras, professores e representantes da direção decidiram por transferi-las em acordo com as determinações de um regimento disciplinar que é aplicado nas escolas públicas do Distrito Federal.

Nessa situação, refletimos acerca dos modos como esse desfecho traz um quê da cultura midiática e sua agudeza psicológica. Em *Psicologia Cultural da Mídia*, Giuseppe Mininni aponta para tal desdobramento, pois: “*por meio de músicas e programas de TV preferidos (comédias de situação e novelas), os adolescentes assimilam pacotes informativos com conotação emotiva acerca de temas que atormentam seu projeto identitário*” (MININNI, 2008, p. 97).

Tanto do caso do aluno do *piercing*, quanto do caso de Leona, emanam informações que passam despercebidas no cotidiano escolar. As informações que os alunos trazem do mundo e as informações que são construídas no ambiente escolar tornaram uma única informação: aquela que seja adequada às suas expectativas, suas realidades.

As relações com o corpo não estão calcadas apenas na percepção — interna e externa — das profundas transformações do momento que estão vivendo. Elas estão, também dialogando com o mundo percebido, o mundo inventado, o mundo ignorado.

A mídia, de vários modos e intensidades, permite esses contatos, pois *“fornece aos adolescentes figuras externas ao núcleo familiar e à instituição escolar (vista cada vez mais, distante dos ritmos da vida verdadeira) com as quais realizam aqueles tipos de “ligação secundária” que os transporta para o estado adulto”* (idem).

Essa ligação secundária é importante para o reconhecimento desses adolescentes enquanto sujeitos em transformação. Na transposição de mundos — escola/família/rua/mídia — residem questões intrigantes, pertinentes e corrosivas no tocante à imagem do corpo: *“que imagem ofereço aos outros? Como posso fazer que meu grupo me aceite pelo quem sou? Quais as referências partilhadas pelo grupo em relação ao consumo, à moda, aos gostos, às “ideias sobre o mundo e a vida”?* (ibidem)

Poderíamos tentar responder tais questões considerando que os modos como a relação do corpo — sujeito/sujeito/mundo/mídia — engendram arranjos de outras ordens, mas é importante frisar que nesse caso, códigos específicos, criados em detrimento do desgaste das relações sociais mediadas pela mídia, acabam por contundir outros campos das relações humanas.

Há de se perceber essa presença com olhares múltiplos. O corpo, na nossa contemporaneidade, não pertence apenas ao sujeito: ele é do outro, do mundo.

Nessa percepção, deparamo-nos com profundas discussões acerca dos modos como a aparência perpassa as relações sociais. Em nossas discussões, um aluno trouxe-nos um episódio da *Família Dinossauro*, muito pertinente, que tratava da percepção/aceitação do corpo frente às mediações e exigências sociais.

O episódio em questão, *A Cauda de Charlene*, mostra a passagem para o mundo adolescente de uma forma muito criativa: preocupada com sua cauda que ainda não tinha um tamanho capaz para atrair os rapazes, Charlene se queixa à mãe constantemente.

Sua mãe, como mediadora ponderada e sensível, diz-lhe que isso não é tudo para uma garota e que *“na hora certa, sua cauda terá o tamanho ideal!”*

Inconformada com as predileções dos machos — inclusive seu pai e seu irmão adolescente, Bob, que passavam horas admirando as caudas das garotas e mulheres na TV — Charlene acaba por encomendar uma cauda postiça. Um desastre: a cauda soltou-se quando desfilava pela sala.

Sua mãe, mais uma vez tenta convencer a filha que não há a necessidade de ter uma cauda grande para se sentir amada ou querida... Charlene insiste e diz: — *Mas todos me exigem uma cauda grande!* A mãe, apaziguadora retruca: — *Todos quem?* E, munida de toda a contemporaneidade do fato, Charlene desabafa: — *O mundo, a TV, os rapazes, minhas amigas!*

Certo dia, entretanto, Charlene acorda radiante: sua cauda está enorme, linda e *sacolejante*... É o triunfo! A glória adolescente! Seus pais reconhecem, agora,

definitivamente, que Charlene não é mais uma garotinha. Agora, ela adentrava em um novo mundo: o mundo adolescente cuja aquisição de um fragmento de corpo — tão essencial à sua aceitação e, principalmente consciência de ser e estar aceita nas determinações de padrões, estigmas e “*acessórios corpóreo-inclusivos*”³³ — determinava sua condição de ser e estar adolescente.

Empolgada, Charlene ganhou novos sentidos para viver e, eufórica, marca seu primeiro encontro com um pretendente a namorado. Mesmo com as orientações dos pais, Charlene se atreve a ter sua “estreia” de cauda nova. Decepcionada, volta para casa: o futuro namorado se engraçara com uma garota que tinha uma cauda maior que a dela.

Nesse episódio ficou evidente a relação do corpo como um complexo constructo que engendra mecanismo para a aceitação, pertencimento e negociações sociais.

Em outro episódio, a relação entre corpo e inserção social é dada pela necessidade de Bob, irmão de Charlene, então vivendo o auge da adolescência, apresentar um corpo mais musculoso e acaba se envolvendo com anabolizantes. O resultado é uma lição de moral: na hora certa, o corpo responde às demandas sociais de inclusão. Na verdade, entretanto, não é bem assim, visto que ao corpo estão atreladas questões mais complexas que perpassam pelas relações sociais.

4.4 O Corpo Adolescente e a Representação Social

Entre os adolescentes, o corpo não é apenas um constituinte físico de caracteres, marcas, volumes, formas ou possibilidades visuais. Ele transcende à objetividade física e, se insere na categoria de mediador das representações sociais pelo fato de elencar aspectos, articulações, arranjos que advém da individualidade e retornam às mediações sociais.

Esses arranjos, entre os adolescentes, tornam o corpo elemento essencial nas interações sociais que lhes permitem acrescentar aos seus mundos, componentes vitais à manutenção de seus códigos — específicos e necessários à construção da identidade social.

Embora percebamos o corpo, primeiramente, em sua *fisicalidade*, ele representa, por carregar marcas, sinais, indicações, uma mentalidade que articula mergulhos culturais, sociais, psicológicos. Em *Representações Sociais: investigações em psicologia social*, Serge Moscovici infere que:

³³ Aqui estão incluídos as próteses, enchimentos e roupas que apertam ou simulam volume, por exemplo.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2007, p. 41)

Essas representações, aliadas à projeção do corpo no lócus social e no universo adolescente, são muito mais movediças. Os valores como autonomia sexual (o adolescente luta por ser dono de sua sexualidade), responsabilidade, afetividade, capacidade e controle emocional são mais facilmente compreendidos a partir da ótica do corpo multifacetado que emerge no início do século XX e, na transição para o século XXI, expande-se em complexidade.

O corpo, enquanto mediador da identidade engendra pertencimento e para tanto, alicia uma reinvenção de valores e olhares.

O corpo-identidade do século XX é, na verdade, um corpo-objeto que articula sua fisicalidade e visibilidade aos acontecimentos de ordem cultural, estética, artística, econômica.

Na arte, os movimentos que surgem após a Segunda Guerra Mundial expressam tal objetividade e artistas como Ives Klein, Bruce Nauman, Bill Viola, Nam June Paik, Nancy Spero, Cindy Sherman, Barbara Kruger ou Orlan, por exemplo, (re)inventam um corpo oscilante que é suporte, técnica, linguagem, tema e protesto.

No século XXI, ao depararmos com a multimodalidade midiática, percebemos que nossos adolescentes — por suas observações, a partir dos registros imagéticos e algumas considerações — dão visibilidade, também, ao corpo-objeto complexo.

Nas propostas de produções imagéticas de nossos alunos, o corpo se faz presente — direta e indiretamente — e, nessas produções, não consideramos o exercício interpretativo como norteador do entendimento, mas, sim, as possibilidades de analogias dentro dos contextos dessas produções.

Durante nossos exercícios de criação, propomos uma atividade intensa que trouxe reflexões significativas em relação à percepção do corpo em intrínseco diálogo com a consciência/manutenção identitária.

A representação, aqui, adquiriu valor de inserção e pertencimento a partir dos modos com o corpo adquire *status* de aparato comunicacional: constructo complexo que instaura diálogos com o eu, o mundo, o outro e reivindica para si a definição de veículo que trafega no complexo trânsito das mediações sociais.

O exercício constitui-se de, a partir da percepção dos significados da autoconsciência dos valores do corpo — sua visibilidade, representação social e autopercepção —, a produção das seguintes imagens:

1. Como me vejo;
2. Como acho que as pessoas me vêem;
3. Como gostaria de ser visto;

Evidenciamos que em cada uma dessas propostas residem aspectos passíveis de análises múltiplas e, dependendo da situação, controversas. Múltiplas pelo fato de a identidade — dentro da individualidade ou sociedade — carregar a ambiguidade, a omissão ou potencialização de algum aspecto. Controversas pelo fato de que devido às absorções de diversas ordens — culturais, sociais, religiosas, estéticas... — há uma (re) significação constante.

A representação do corpo, por sua vez, obedece aos complexos arranjos que se fazem presentes no universo adolescente e carregam elementos de outros campos: a influência da mídia, a pressão do grupo, a família, a religião.

Esses arranjos perpassam por profundas reflexões que nos levam a considerar as dicotômicas abordagens acerca da temporalidade dos padrões estéticos e, conseqüentemente, sua historicidade, visto que na história da beleza/feiúra ocidentais, tanto uma quanto outra, articulam possibilidades que vão desde a representação/ocorrência visual ao simbolismo. E mesmo na consideração dos padrões impostos, prevalece a convivência das duas categorias, talvez pelo fato de se justificarem.

Umberto Eco, em *História da feiúra*, ao analisar essa questão considera que “(...) hoje em dia se convive com modelos opostos porque a oposição feio/belo não tem mais valor estético: feio e belo seriam opções possíveis a serem vividas de modo neutro, o que parece se confirmar em muitos comportamentos juvenis (ECO, 2007, 426).

Assim, na proposta apresentada aos alunos, linguagens, técnicas, soluções e materiais escolhidos foram variados. Desenho, pintura, fotografia, colagem, dentre outras linguagens, aprofundaram-nos em aspectos importantes para a percepção, aceitação, visibilidade, vulnerabilidade, convívio e, principalmente a representação do corpo sob uma ótica cuja práxis é dialógica e considera o potencial criativo do aluno sem analogias às obras de artes consagradas.

Nesse caso, na nossa contemporaneidade, cada vez mais, percebemos os grupos, tribos e, de modo geral, estilos que apresentam — e representam — atitudes. Nessa percepção, a atitude, no universo adolescente, é responsável por formas de expressões que acabam por articular as identidades coletivas: em um primeiro mergulho percebemos a luta para auto-afirmação e imposição de um estilo, pensamento, atitude ou mesmo um ponto de

vista. Em um segundo momento, no entanto, nuances tênues e envolventes apontam para uma construção mais complexa, voltada para a visibilidade coletiva.

Essas identidades recebem influências — diretas e indiretas; tênues e contundentes — da mídia, num incessante exercício de (in)visibilidade. Novamente, Eco nos ajuda a validar tal hipótese, pois:

Cinema, televisão e revistas, publicidade e moda propõem modelos de beleza que não são tão diferentes dos antigos, tanto que poderíamos imaginar os rostos de Brad Pitt ou de Sharon Stone, de George Clooney ou de Nicole Kidman retratados por um pintor renascentista. Mas os mesmos jovens que se identificam com tais ideais (estéticos ou sexuais) são também fãs ardorosos de cantores de *rock* cuja aparência seria repelente para um homem do renascimento. E sempre os mesmos jovens maquam-se, tatuam-se, perfuram-se as carnes com alfinetes para ficarem mais parecidos com Marilyn Manson do que com Marilyn Monroe. (ECO, 2007, p. 426)

Essa identificação com o oposto — muito presente entre os adolescentes que buscam referências nos artistas da música — pode ser compreendida a partir de uma dualidade: a aceitação padronizada e, também, a rejeição (também padronizada). Em muitos desenhos dos alunos, percebe-se, claramente, tal ocorrência.

Nos universos adolescentes, a imagem do corpo se manifesta de variados modos e, muitas vezes, apontam para aspectos construtores da identidade. Promover o resgate da produção permitiu-nos, temporariamente, pertencer ao mundo — pequeno recorte, na verdade — que estes alunos, arduamente constroem e mantêm. Analisemos algumas produções:



Figura 33: autorretrato de aluno, 18 anos.



Figura 34: autorretrato de aluna, 16 anos.

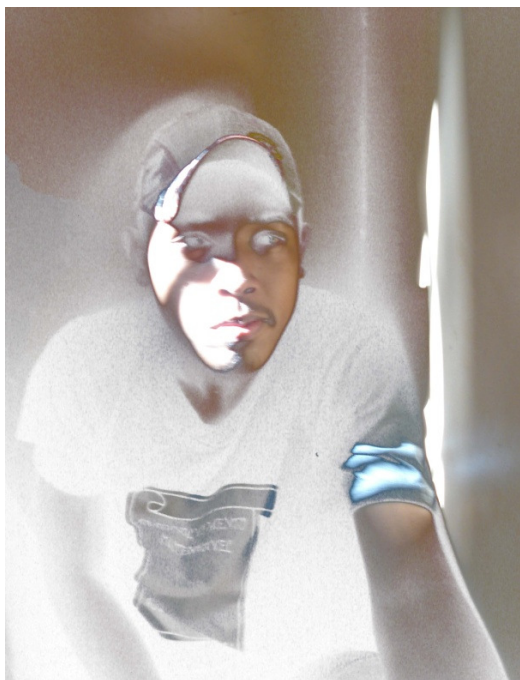


Figura 35: autorretrato de aluno, 15 anos.



Figura 36: autorretrato de aluna, 17 anos.

Frente à diversidade das produções, passamos a considerar variados aspectos no tocante aos modos como estas — na medida do possível — podem apresentar as interpretações que esses adolescentes têm de suas identidades a partir da consciência do corpo. Não o corpo em sua vulnerabilidade física, mas no complexo constructo que emana de nossa contemporaneidade. As sensações, apreensões, percepções vão além do que é passível de captação. Para Lucia Santaella:

Os órgãos sensoriais não são apenas canais de sensações, receptores passivos que respondem, cada qual (mecanorreceptores, quimio-receptores e fotorreceptores), à sua forma de energia apropriada (mecânica, química, radiativa) mas constituem-se também em sistemas perceptivos complexos que, além de ativos, são inter-relacionados, fornecendo ao organismo informação contínua estável que torna a vida adaptativa possível. (SANTAELLA, 2004, p. 38)

Perceber o mundo, em sua pluralidade, não prevê apenas a exterioridade, mas, também, o olhar-se, o julgar-se, o aceitar-se e o perceber-se. As figuras 33 e 34, por exemplo, indicam formas de apresentar-se considerando a própria aparência como válida, inscrita nos padrões de visibilidade e, principalmente, na ideia de ver-se como identidade construída frente à apreensão do mundo.

Essa apreensão introjeta e projeta articulações da complexa consciência do próprio corpo. Consciência que permite a aceitação do corpo em sua representação social:

querendo ou não, há um corpo modelo que reage aos estímulos midiáticos e (re)luta contra formas de imposição de um corpo obvio, visível e, muitas vezes, acaba cedendo aos apelos do mundo. Na cultura ocidental, o corpo é — o tempo todo — comparado e essa comparação o torna visível ou invisível.

Para Moscovici, tal invisibilidade “*não se deve a nenhuma falta de informação devida à visão de alguém, mas a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz alguma delas visíveis e outras invisíveis*” (MOSCOVICI, 2007, p. 31)

No caso da figura 36, a fotografia, manipulada por programa de edição de imagem, insere elementos que agregam valores positivos ao adolescente que se vê em um contexto de experimentação e certa harmonia com o corpo. A inserção de elemento inscrito no contexto de pertencimento de determinado grupo (a guitarra), potencializa os modos como o corpo, coadjuvado por diversos elementos (roupas, brincos, *piercings*, tatuagens, acessórios, cores) que acabam por dar mais visibilidade ao que se quer mostrar.

O cuidado no tratamento, na composição e escolha pela guitarra — referência aos astros clássicos do *rock* — podem apontar para a atitude: necessidade de ampliar referências às predileções de seu suposto universo (real ou imaginário)

Já o desenho a lápis (figura 37) evidencia os aspectos que aluna considera mais evidentes em uma *visão de si mesma* (pelo fato de ser detentora de atributos que lhe garantem e permitem tal exposição). A aluna tem olhos claros, cílios e sobrancelhas marcantes e um cabelo bonito que torna o rosto harmonioso e, talvez, essa percepção seja suficiente para seu exercício de autovisão. Não que o corpo, nesse caso, se resuma ao rosto, mas a expressividade do olhar traz a consciência de que sua aparência é satisfatória.

Nesse caso, evidenciamos a existência de uma ideologia do corpo perfeito e em sintonia com o culto apresentado na mídia: propaganda de cremes para o rosto, por exemplo, trazem o rosto ideal (simétrico, perfeito, com tom de pele que é um encanto aos olhos) assim como os produtos para cabelo apresentam uma pretensiosa combinação de cabelo, rosto, corpo, roupa. Uma sedução envolvente toma o espectador como passível de construção, moldável e carente por uma imagem que denote o corpo-perfeito.

Enquanto exercício de categorização das produções, optamos, primeiramente, por organizar os trabalhos de acordo com as linguagens, técnicas e materiais. Assim, desenhos, pinturas, colagens, fotografias (impressas e gravadas em CD) e, ainda, trabalhos que mesclavam essas linguagens foram analisados a partir dos modos como o corpo evidenciava a relação desses alunos consigo mesmos.

Em um segundo momento, passamos a perceber como a imagem construída, ao evidenciar o corpo, tornava-se mais — ou menos — imbricadas em aspectos que nos levaram a considerar a visibilidade do corpo. Essa visibilidade, por sua vez, reflete os modos

como o corpo, na contemporaneidade, oferece-se como campo investigativo em relação aos modos como influência (mídia, modo, consumo, por exemplo) e estranhamento — no sentido de o sujeito sentir-se fora dos padrões (impostos, necessários ou aceitos) e construir certa complexidade na percepção e recepção do corpo representado (diferente do corpo percebido).

Importante, portanto, destacarmos nas figuras 36 e 37 elementos que apontam para a visibilidade imediata, o reconhecimento dos modos como a aceitação do corpo se faz presente. No caso da fotografia (figura 36), a edição em programa de tratamento de imagens pode ter ajudado a tornar a produção mais próxima daquela idealizada pelo aluno e, também, pode indicar a solução encontrada para resolver a questão “como me vejo” e “como gostaria de ser visto”. A guitarra potencializa a atitude

Já as figuras 38 e 39 apresentam aspectos ligados à tentativa de “esconder” algumas evidências — físicas ou psicológicas — que venham ou que pudessem vir a comprometer os modos como os sujeitos-autores se vêem. No caso da figura 38, a manipulação da imagem acrescentou sombras, nuances e efeitos que não permitem o reconhecimento imediato do retratado.

Na figura 39, o efeito é bem mais complexo: valendo-se do uso da colagem, o aluno criou um autorretrato cheio de elementos simbólicos. Não há uma referência direta ao seu próprio corpo, mas à uma construção que mistura a nitidez da figura feminina ao centro e à expressão da figura acima, aterrorizada, em preto e branco, colada em cima de uma composição de recortes simétricos em cor lilás. Chifres, asas, espadas, arranjos decorativos. Imaginação fluida e indicativa do potencial perceptivo. Como o corpo adquire tantas nuances? Podemos responder?

Talvez, o mais importante fosse refletir acerca dos modos como o adolescente pode perceber o corpo. E, nesse exercício de percepção, compreender como complexas articulações — corpo, mundo, identidade, representação — dialogam intensamente com o sujeito em construção.

4.5 Corpo e ruptura

O adolescente não se relaciona com o corpo como produto, mas como um complexo e dinâmico processo que articula toda sua experiência de vida, de mundo e de afeto durante um recorte extremamente importante em sua vida. Mas como analisamos as trocas entre o corpo e a identidade adolescente — ou identidade adolescente e o corpo?

Nas ruas, corredores de shoppings, bancos de praças, escolas, espaços de shows ou eventos culturais, por exemplo, exibem figuras tão próximas das realidades de nossos

adolescentes e são testemunhas de como o corpo atravessou os séculos como objeto de arte, como obra em construção, como linguagem, como inspiração, como suporte. Mais evidente a partir do início do século XX, essa condição/condução abre-se frente aos novos aparatos tecnológicos e ampliação dos meios de comunicação. A TV, por exemplo, foi veículo importante na visualidade e visibilidade da juventude.

Na passagem para o século XXI, uma nova geração desponta como exposta, reveladora e inspiradora.

A hiper-valorização categórica permitida com difusão de imagens pela WWW inflama em *rankings* (rostos mais bonitos, mulheres mais gostosas, homens mais desejados, as mais belas pernas, os mais lindos sorrisos...) questões discutíveis que inserem aspectos como a beleza enquanto padrão mediador e regulador do corpo público (que pode ser exposto).

Outras ocorrências apontam para a exposição negativa do corpo privado tornando-o alvo de indagações, interferências e violências que ignoram a percepção/consciência do dono do corpo: alguns programas de TV selecionam pessoas com um corpo “questionável” e propõem mudanças radicais. Durante alguns dias, essas pessoas frequentam dentistas, esteticistas, *spas*, consultores de moda, cabeleireiros, maquiadores. Entregam-se ao jogo que torna possível um corpo cuja aparência, agora, permite-lhe ser visto como se tivesse, no mínimo, dez anos a menos.

Em um desses programas, os selecionados (na maioria mulheres), ficavam em uma caixa de vidro no centro de São Paulo e algumas pessoas eram convidadas a darem opiniões sem que o selecionado as ouvisse. Eram opiniões como: *Parece ter uns 60 anos! Esse cabelo é o fim da picada! Que boca horrível! Que orelha horrível... Eu cortava!*

Depois das interferências, o selecionado voltava para as ruas e, agora, eram emitidos novos valores: *Acho que tem 20 anos! Nossa... Está muito bonita! Parece pele de bebê! Uau... Que cabelo!* A condição do corpo não é apenas visualidade. Perpassa por questionamentos, reflexões e considerações que engendram um enraizamento de cunho social, filosófico, psicológico, fisiológico. Transdisciplinar, enfim!

Em *Visualizações: o corpo e as artes visuais*, Yves Michaud aponta que:

As imagem nos colocam, brutalmente, diante de uma realidade nua e crua, da qual não somos mais capazes de nos apropriar, pois volatilizou a dimensão simbólica e metafórica que permitia a representação. O corpo, de certo modo, coincide consigo mesmo sem que seja ainda possível subjetivá-lo ou objetivá-lo. Está diante de nós como uma peça de carne, uma careta, uma silhueta plantada sem razão no local onde está. (MICHAUD, 2008, p. 564)

As imagens do corpo — introjetadas ou projetadas — articulam ideias importantes para a compreensão da identidade na tríade corpo-grupo-identidade. Controlador, o corpo — principalmente o do adolescente — é suporte e matéria para a auto-afirmação. Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Michel Foucault, que em *Microfísica do Poder* aponta que “o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle” (FOUCAULT, 1998, p. 147).

Assim, ao longo dessa análise que perpassa pela percepção, consciência e representação do corpo, a identidade, o tempo todo, é condutora, mediadora e construtora das reflexões apresentadas.

Representar o próprio corpo, para os adolescentes envolvidos nesse trabalho, não foi apenas um exercício de transposição de uma ideia para o suporte (a partir da criatividade, sensibilidade e imaginação), mas constituiu-se como inspiração instigadora, combustível para outras reflexões acerca das diversas abordagens para identidade.

Erikson aponta uma possível solução ao reconhecer nas conotações diferentes que ele mesmo, ao longo de seu trabalho, atribui à identidade, que “*ora parecia referir-se a um sentido consciente de singularidade individual, ora a uma luta inconsciente pela continuidade da experiência, ora ainda, a uma solidariedade com os ideais de um grupo*” (ERIKSON, 1972, p. 209).

O grupo é um pequeno território defendido, exposto, dotado de linguagem própria — construída com a contribuição coletiva — que articula complexas relações com o mundo dos territórios da educação, da família, da rua. No grupo, as constantes confusões do eu se apaziguam temporariamente. Isto porque a visibilidade do corpo, no grupo, é mais “líquida”: o ser e parecer dos vários *eus* que perpassam velozmente a adolescência no grupo, têm mais sentidos de aceitação. Para Erikson:

O que o “Eu” reflete quando vê ou contempla o corpo, a personalidade e os papéis a que está ligado por toda a vida — ignorando onde estava antes ou estará depois — são os vários eus que se conjugam para formar o nosso Eu-Mesmo composto. Há constantes e frequentemente chocantes transições entre esses eus; **considere-se, por exemplo, o eu corpo nu no escuro ou subitamente exposto à luz; o eu vestido entre amigos ou na companhia de gente superior ou inferior** (grifo meu); o eu que acaba de acordar, ainda estremunhando, ou o que sai, refrescado, de um banho de mar, ou é dominado por calafrios e desmaios; o eu corporal em excitação sexual ou num acesso de raiva; o eu competente e o impotente; o eu a cavalo, ou na cadeira de um dentista, ou o algemado e torturado por homens que também dizem “Eu”.(ERIKSON, 1972, p.218)

Logo, o corpo carrega informações que transitam entre a essência da individualidade e a necessária e oportuna exposição. Essa exposição não conota a experiência do sujeito em sua individualidade, mas evidencia os modos como sua individualidade passa a ter sentido a partir da aceitação do outro, do grupo.

A oportuna exposição torna o sujeito temporariamente satisfeito. Por isso, o corpo, no grupo, tem sentidos que ultrapassam o visível.

Esses sentidos ligam corpo, roupas, acessórios, maquiagem, cabelo, atitudes numa complexa e delicada trama que estrutura o corpo como signo maior dotado de aparato comunicacional, também complexo, que perpassa a construção social do corpo adolescente.

Se por um lado a rebeldia de tatuagens, *piercings* ou brincos, por exemplo, evidenciam — possivelmente — “cabecinhas efervescentes”, a estabilidade do uniforme adotado pela escola (camiseta branca com o emblema da escola e calça, saia ou bermuda escuras) evidenciaria — também, possivelmente — “cabecinhas estáveis”, correto?

Nada disso. O corpo individual, coberto com a roupa evidencia a abrangência da moda — consequência da necessidade de pertencimento do sujeito via corpo coletivo. E essa transição/oscilação dá-se mediada pela função da moda.

Em *O Sistema da Moda*, Roland Barthes aponta que “*no ocidente, a moda tende a se tornar um fenômeno de massa, precisamente na medida em que ela é consumida através de uma imprensa de grande tiragem*” (BARTHES, 1979, p. 273).

Frente à tal aspecto, compreendemos, então, a moda como elemento de mediação social e que tornou-se, considerando a abrangência da imprensa especializada, um modo de democratização dos objetos moda/vestuário via acesso das camadas sociais variadas e cada vez mais, se tem notado especificidades nesse âmbito, como expansão das relações corpo/modo.

Analisemos, também, que a moda tem um papel social muito afinado com a relação sujeito/corpo/mundo/grupo, pois:

A moda consiste em imitar o que de início mostrou-se inimitável. Esse mecanismo, paradoxal à primeira vista, é de grande interesse para a sociologia, uma vez que esta se volta principalmente para as sociedades modernas, tecnológicas, e a moda é um fenômeno historicamente peculiar a essas sociedades.(BARTHES, 2005, p. 353)

Um exemplo claro dessa expansão pode ser visto com a diversidade de publicações acerca de moda que explodiram a partir da década de 1960. A revista Vogue, por exemplo, surge com intenção de atender um público feminino da classe alta, adentra o século XXI com versões bem democráticas (no sentido de atender públicos diversos) como Vogue

Casa, Vogue RG, Vogue Homem, Vogue Passarelas, Vogue Noiva, Vogue Kids, Vogue Jóias e um estrodooso sucesso: a Vogue Teen.

Um dos grandes trunfos dessa versão foi o uso da multimodalidade midiática: revista impressa, revista eletrônica com *blogs*, *links* para músicas, videoclipes, *chats*, comunidades do Orkut, *Twitter* e outras redes sociais, sites de celebridades, entre outras possibilidades que cercam o universo adolescente com dicas, recortes, flashes e frivolidades do mundo da moda.

Direcionado aos adolescentes “anteados”, ansiosos por novidades que fundem a rua, o cinema, a música, as passarelas e os provadores das grandes lojas ou as bancas de roupas nas ruas de comércio popular. Lá, são apresentados aspectos muito importantes para entendermos os significados das relações corpo/moda, tão úteis aos papéis necessários à sobrevivência na tríade sujeito/mundo/grupo.

Não obstante, o corpo, na efervescência do mundo adolescente, emana signos importantes de sua relação com o mundo. Não uma relação de assimilar, devorar e regurgitar, mas de inferir profundas reflexões nos modos de ver o mundo.

Um videoclipe que traz um *rapper* em um alinhadíssimo agasalho esportivo de uma marca famosa é capaz de favorecer a construção de uma imagem de um sujeito — o adolescente —, também em construção, que absorva aquela informação como algo que poderia tornar sua imagem mais bem aceita, vista ou dotada de mobilidade e respeito.

Do mesmo modo, o mundo, a mídia, a sociedade exigem e, importante, definem o que se espera de um corpo. E corpo adolescente é resposta e é, também, questionamento. Não o corpo em sua fisicalidade óbvia, mas como objeto relacional de complexa extensão em entraves sociais, inter e intrapessoais.

O corpo é, por orientação de sua função social, imagem de pertencimento, de intrínsecas urdiduras que se estabelecem do nascimento à morte. Não um corpo deslocado de sua função social. Se entravado em uma cama, solicitam-lhe o movimento; se a criança elétrica cruza incessantemente o espaço, solicitam-lhe a estática. Se lhe sobram alguns quilos, solicitam-lhe a magreza, se lhe faltam postura, beleza, solicitam-lhe tudo. Não há um corpo na escuridão, na invisibilidade absoluta.

A visibilidade do corpo, ao dialogar com o sujeito e seus entraves com o mundo advoga a complexidade plena de ser/estar/permanecer jovem. O adolescente, cômico da visibilidade — necessária — do corpo, pode manifestar, de vários modos, suas predileções, reflexões... Analisemos a imagem que se segue:

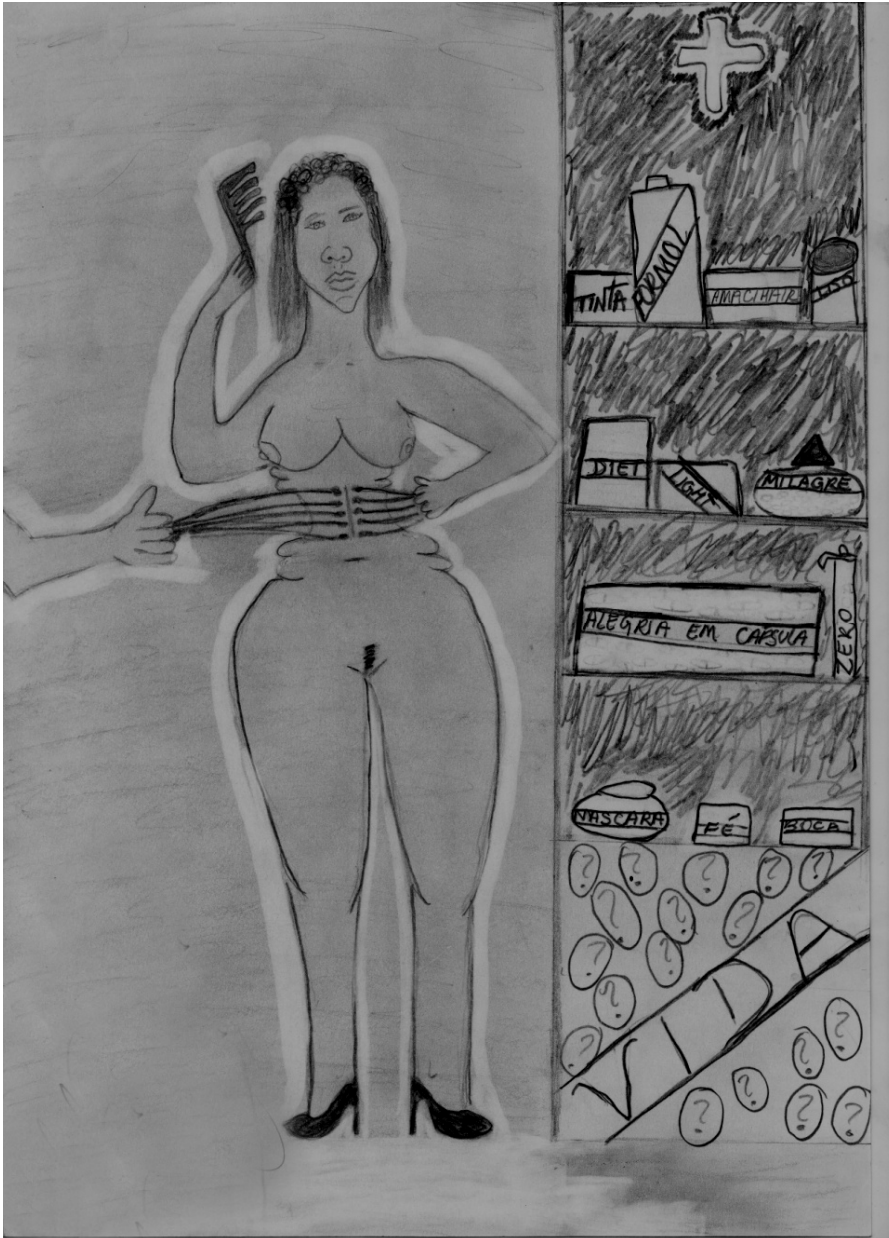


Figura 37: autorretrato de aluna , 18 anos. Lápis sobre papel canson.

Como seria possível, então, imaginar um corpo que pertence ao mundo? Um corpo em construção com objetivos de ser e ter reflexos de uma história externa ao seu mundo? Nessa produção, a aluna é dona de um corpo condicionado.

As opções de transformar o corpo são representadas em prateleiras — um grande *supermercado* de opções para isso — que evidenciam as possibilidades e, muito importante, as necessidades de um corpo à altura do seu poder.

Da cinta que ajusta a cintura às opções de mudar o cabelo, o rosto e, conseqüentemente, o humor (os produtos de beleza que a aluna representa) tudo está metafórica e simbolicamente associado aos apelos que os comerciais na TV, jornais e revistas (des/re)constróem: *máscara*, *fé*, *alegria em cápsula* são evidências da inter-relação entre o corpo e seu meio. Acerca dessa construção, Foucault aponta que:

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. (FOUCAULT, 1998. P. 146)

O poder do corpo pode ser compreendido desde a capacidade de sua transformação/condicionamento às exigências de seu tempo até aos modos como se constitui enquanto ferramenta facilitadora de inserção/exclusão social (por valores estéticos, econômicos, simbólicos...).

Entre os adolescentes é comum (e necessário) ser e estar em concomitância e sintonia com o mundo. E o corpo — enquanto linguagem, suporte, técnica e matéria — articula os mecanismos necessários para esse ser/estar. Importante destacar que a roupa, em muitos momentos atrela ao corpo a ruptura com a sociedade. O uniforme condiciona, a roupa do advogado ou da prostituta aponta para esse exercício constante de ruptura com o corpo.

A tatuagem ou *piercing*, também, atestam o caráter do corpo mediado pelo condicionamento e ruptura que os padrões encabeçam. O condicionamento é temporal, histórico, social, religioso, político e econômico. A ruptura é, em outras palavras, um despertar do sujeito a partir do descontentamento.

Mas é Nestor Canclini que nos permite enveredar pela necessária articulação entre a identidade que emana do poder da mídia e acaba por ascender questões transdisciplinares como corpo e política, reconhecimento cívico — por meio do corpo que se entrega às imposições políticas, por exemplo — ou mesmo a globalização do corpo enquanto objeto de consumo e consumidor. Para esse autor “*a identidade é uma construção que se narra*” (CANCLINI, 2005, p. 129).

E essa narrativa é proveniente de interações complexas entre sujeito e sujeito e embates entre sujeitos e forças de outras dimensões. Camisetas com personagens políticos, por exemplo, transitam na mesma intenção estética daquelas que ostentam figuras de astros da música ou do cinema. O corpo assiste mudanças advindas com a globalização midiática. O corpo é fim e meio na convulsão comunicacional desse início de século XXI.

4.6 Corpo, Afetividade e Sexualidade

Em todos os fundamentos teóricos acerca da contiguidade dos aspectos referentes à sexualidade adolescente, o corpo é elemento norteador. Não apenas pela objetividade física, mas a partir da complexidade que emana dessa fase tão especial da vida humana.

Hall e Erikson são incisivos ao afirmarem que os caracteres sexuais são responsáveis por complexas mudanças. Essas mudanças, entretanto, não engendram apenas o corpo em sua extensão de corporeidade, mas a relação desse corpo com o próprio adolescente, a relação com a família, o grupo, o mundo.

Enquanto Hall aponta para o aspecto evolutivo que as mudanças do corpo inserem questões ligadas à maturidade e à capacidade de reprodução (aspecto oriundo das influências da teoria darwiniana), Erikson envereda por outros caminhos: considera, sim, que aos aspectos do desenvolvimento do corpo e a conseqüente maturidade sexual, engendram novas formas de afetividade percepção do corpo como capaz de dar e sentir prazer, pois, na dimensão social, à sexualidade estão atrelados aspectos que ampliam a (re)construção desse sujeito preparando-o para a vida social.

Em um amplo estudo sobre a sexualidade dos jovens brasileiros, Miriam Abramovay, Mary Castro e Lorena Silva discorrem acerca da complexidade e multidimensionalidade que envolvem o tema. Denominado *Juventudes e Sexualidade*, o estudo transformou-se em livro que se apresenta como o um abrangente estudo temático.

Ao tratar da iniciação sexual dos jovens, as autoras apontam que a iniciação sexual corresponde a um rito de passagem que envolve, dentre outros aspectos, os modos como cultura e sociedade percebem essa iniciação. E tal iniciação articula elementos do universo identitário. Para as autoras:

É comum, ao se discutir a iniciação sexual, dar-se ênfase ao lugar da individualidade, como construto da modernidade ou da formação da razão, do querer individual, contudo aquela não se afirma fora de formas socialmente individualizadas, ou seja de acordo com controles culturais. A cultura delimita alguns percursos identitários para diferentes grupos. E o jovem, gregário por definição, encontra e constrói novos papéis por meio de socialização com seus pares, exercendo, pela sexualidade, uma forma preponderante de sociabilidade e de construção de identidade. (ABRAMOVAY, CASTRO, SILVA, 2004, pp. 68-69)

Entendemos, assim, que o corpo, na contemporaneidade é um acontecimento. É, também, uma construção. Isso porque frente às novas modalidades de (re/a)apresentação corpórea, não existe um corpo estável. O mundo, em sua dimensão de (des)controle sobre

as massas — valendo-se dos diversos aparelhos sociais — constrói estratégias de domínio do corpo.

Na simultaneidade da consciência do corpo com suas capacidades de ser e estar em determinados recortes de tempo, surge a consciência da sexualidade. Se na infância, ao se acariciarem e receberem carícias, as crianças experimentam sensações prazerosas e descobrem no corpo a própria identidade, os adolescentes avançam e reinventam essa identidade.

Evidenciamos que a identidade sexual começa bem antes do nascimento da criança: a preocupação em saber o sexo da criança valendo-se das modernas técnicas de percepção da imagem em sofisticados aparelhos, por exemplo, já funciona como os primeiros elementos norteadores dessa identidade. Isso porque ao saberem do sexo da criança, os pais já começam a construir um lócus para esse corpo.

A decoração do quarto e a montagem do enxoval já estão repletas de elementos identitários ligados diretamente à sexualidade. Os mimos rosas, os laços, os babados e os *frufus* sintetizam delicadeza da feminilidade da garotinha. Os tons de verde, azul e amarelo inundam o quarto do menino e os temas são mais sóbrios. Objetos do universo masculino — carros, circo, fazenda... — apontam para a precoce masculinidade.

Com a descoberta do mundo, do entorno próximo surge, também, a curiosidade e a descoberta do corpo. Instintivamente, construindo uma linguagem paralela, a criança passará a explorar o seu corpo e, aos poucos, tenta conhecer, descobrir, promover e experimentar as sensações que este corpo produz.

Nessa fase, de reconhecimento do seu próprio sexo, conhece o toque e o poder da observação. Os meninos, por exemplo, a partir dos 2 anos de idade, passam a mostrar os seus órgãos sexuais e, muitas vezes — principalmente quando se sentem estimulados pelos adultos —, passam a compará-los e manipulá-los como forma de reconhecimento, de ter em seu corpo algo que o diferencia.

A relação de prazer — vinculada à experiência do corpo — surge com os primeiros cuidados. Para Freud (1997), a primeira relação de prazer da criança se dá pelo contato do seio da mãe. Essa ligação está amparada no fato de o bebê apegar-se, pela dependência, ao corpo da mãe e o prazer é sentido quando a necessidade é satisfeita.

O bebê é egocêntrico e para ele, sua mãe faz parte dele. Essa necessidade se habilita no alimento, depois no calor do corpo, no afago e na satisfação imediata de suas necessidades.

Também, há uma estreita relação entre a sexualidade, o prazer, o corpo e a visibilidade da identidade. Controverso, o caráter de aparição do corpo nu, do sexo, do ato sexual ou mesmo das demonstrações de afetividade via corpo-sexuado sempre gerou inquietação na produção artística.

Inquietante, também, perceber com a sexualidade é mostrada no percurso da história da arte. Em *Erotica universalis*, Gilles Néret (2005) se vale de fartas ilustrações para percorrer a arte erótica da pré-história à contemporaneidade e, como fio condutor, evidencia a permanente presença da repreensão, do prazer, da censura, da beleza, da ousadia, da marginalidade.

Mas uma coisa é certa: o corpo abre os espaços para a representação e promove a invasão do mundo dos desejos, do prazer, tão próprios da humanidade. Alguns artistas como Egon Schiele, Gustave Klimt, Picasso, Jean-Jacques Louis David, Michelângelo, Lautrec, Degas, Van Gogh, expuseram corpos em pinturas, desenhos, gravuras. Analisemos algumas dessas obras.



Figura 38: Egon Schiele, autorretrato, 1911³⁴



Figura 39: Pablo Picasso, litogravura, 1964³⁵

A consciência do corpo não reside apenas na percepção da corporeidade, mas também, importante, na extensão dessa corporeidade: o corpo sente dor, o corpo sente frio, o corpo sente calor... O corpo sente e dá prazer. A intensidade desse dar e receber prazer, no entanto, precede de atribuições construídas social, cultural e historicamente.

As figuras que se seguem exibem a experiência de corpo a partir da consciência de sua compleição, sua relação com a exterioridade e seu pertencimento, são produções de alunos que evidenciam aspectos próprios da identidade sexual construída desde a infância e que aflora na adolescência com outros ares.

³⁴ Imagem disponível em: <<http://egonschielelifeandwork.blogspot.com/p/love-and-sexuality.html>>. Acesso em 21 mar. 2010.

³⁵ Imagem disponível em: <<http://www.liveauctioneers.com/item/2737249>>. Acesso em 21 mar. 2010.



Figura 40: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel A4.

A figura 43 explora a aceitação do corpo como ele é: a relação entre a altura e o peso da aluna aponta para a representação de um fato que se apresenta no cotidiano baseado na construção de estereótipos em consonância o mundo das imagens de beleza que nos ronda: a obesidade. Para as garotas, as referências ao corpo ideal estão por toda parte e forçam-nas, o tempo todo, a *ser* um corpo e não *ter* um corpo.



Figura 41: autorretrato de aluno, 16 anos. Lápis sobre papel.

Já a figura 44 apresenta a necessidade de sobreposição de linhas para definirem o contorno muscular do aluno. Provavelmente, o realce torne o corpo mais próximo de sua necessidade (desejo?).

O corpo, na adolescência, traz nas mudanças, referências às interações que o ronda. Em casa, na escola, na rua ou na mídia, o corpo enfrenta associações à sexualidade e essa sexualidade, cada vez mais, se apresenta precocemente.

Um dos grandes erros que advém dos aspectos como a sexualidade é tratada — desde a infância — consiste no ato de ignorar o corpo, afastando-o da sexualidade. Os modos com esse tema é abordado (na escola ou em casa, por exemplo) podem resultar na repressão ou na banalidade.

Os desenhos de cunho erótico dizem muito sobre isso. A maturidade sexual chega no tempo certo e retardá-la ou adiantá-la pode ser perigoso. Sobre tal aspecto, Arminda Aberastury infere que:

Aqueles que não reprimem suas fantasias modificam permanentemente seus desenhos, agregando ou anulando partes, mas com uma tendência clara para o enriquecimento da imagem (...) os que reprimem as fantasias, ao contrário, realizam desenhos lineares e monótonos, nos quais negam a diferença dos sexos. (ABERASTURY, 1986, p.21)

No ambiente escolar, embora existam diretrizes específicas para a inserção do tema — via Temas Transversais advindos com a LDB de 1996 e os PCN —, falar de sexo ou sexualidade ainda engendra muitas questões alheias ao próprio assunto. Mas uma ação importante é evidenciar a co-ação corpo/sexualidade, visto que há uma intrínseca teia de diálogos entre eles. Implícita ou explicitamente, as produções de nossos alunos reverberam essa proximidade:



Figura 42: autorretrato, aluna, 16 anos. Lápis sobre papel | Figura 43: autorretrato, aluno 15 anos. Lápis sobre papel

As figuras 45 e 46 pertencem a outra categoria que considera próprio do corpo sua relação com o prazer: tanto a aluna quanto o aluno recorrem à técnica de reforçar o traço a partir do realce.

Importante evidenciar que muitos teóricos que estudam o desenho infantil analisam que, ao destacar certas partes de um desenho (pela cor, sobreposição ou intensidade de linhas, pela evidência de determinadas partes em relação a outras...), as crianças procuram realçar o que lhe escapam ao simples ato de desenhar (significados especiais).

Florence Merèdieu (2006), por exemplo, apresenta alguns desenhos que envolvem a morte onde as figuras mortas são definidas com sobreposição de linhas ou totalmente enegrecidas.

Nessa abordagem os alunos evidenciam com contornos, sobreposição de linhas e tentativas de construção de volumes, o que lhes apresentam como apetitoso para os olhos.

A aluna, em seu desenho (figura 45), ao construir os limites do corpo como contorno consciente do apelo sexual existente nas curvas ou, ainda, procurar o formato de uma silhueta tão em evidência na mídia, discorre, a partir de narrativa própria, uma sexualidade em construção.

O volume dos seios, a projeção dos mamilos e, ainda, o realce nos genitais apontam para a consciência dessa sexualidade e, importante, para o apelo sexual que essa imagem engendra.

Outro aspecto interessante é a recorrência à “técnica” da transparência — própria do repertório infantil como forma de mostrar “tudo ao mesmo tempo” — que permite a possibilidade de estar vestida e, também, exposta. A presença do corpo feminino em desenhos de alunos é passível de muitas possibilidades e não engendram apenas discussões de cunho sexual.

Ainda sobre o trabalho da aluna, a serenidade do rosto é outro aspecto interessante, pois a aluna mostra-se de uma forma natural. Isso porque em alguns desenhos de crianças e pré-adolescentes, a exposição do sexo ou sexualidade é contornada com estratégia de manchas, tarjas ou ausência de marcas (referências) nos órgãos sexuais.

O desenho do aluno (figura 46) traz alguns aspectos importantes: a apresentação do corpo em um espaço próprio para a “construção do corpo”. A academia — considerando como espaço de adequação do corpo — é, desde a antiga Grécia, lócus próprio para o *treinamento* do corpo.

Lá, inicialmente, nos chamados *gymnasios*, os jovens tinham contato com técnicas de flexibilidade e fortalecimento muscular que incluíam habilidades para montar e desmontar um cavalo, extensões e flexões que evidenciavam o tônus muscular. Naquela época, os ginastas praticavam exercícios nus (*gymnos* – do grego, nu), e eram abençoados pelo deus Apolo.

Na Roma antiga, existiam espaços específicos para o treinamento dos soldados, dos escravos que iriam se enfrentar nos festivais de lutas entre gladiadores e de atletas que se exibiam em eventos públicos e privados.

Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello analisam que “a *história do corpo feminino é também a história de uma dominação na qual os simples critérios da estética já são reveladores : a exigência tradicional por uma beleza sempre “pudica”, virginal e vigiada”* (2008, p.13) e na história da arte a figura feminina retrata sempre os modos como

os olhares se lançam à representação do corpo e sua extensão própria do sexo, do gênero e da sexualidade.

Por fim, analisamos que na projeção do corpo do desenho da aluna — com os braços para trás — há uma possibilidade de análise que nos remete à atitude e consciência de um corpo são, dotado de atributos que fazem alegoria à sexualidade, ao pertencimento e capacidade de sentir-se bem com o próprio corpo e o próprio sexo. Nessa relação reside a afetividade de reconhecer-se como corpo capacitado de provocar, dar e receber prazer

No século XX, o cuidado com o corpo passa por várias frentes e, cada vez mais, permite-se um controle sobre as possibilidades de um corpo ser outro corpo. Na academia, por exemplo, exercícios de resistência, de modelagem e de manutenção, garantem a inserção do corpo nos espaços sociais diversos e essa garantia está aliada ao corpo midiático — corpo resultado de intenso embate e imposições de padrões veiculados na TV, no cinema, no videoclipe, nas passarelas...

Ainda acerca do desenho do aluno (figura46), este nos surpreende ao trazer um aspecto narrativo de construção do corpo: à sua direita estão dispostos os suporte de anilhas (objetos utilizados para a montagem de barras de pesos para exercitar braços, peitoral e ombros) com indicações de pesos (15 kg, 20 kg e 30 kg).

Percebemos, também, a presença do espelho que é uma espécie de objeto de devoção nesses espaços. O aluno se exhibe e parece satisfeito com o corpo que vê. Com a sobreposição de linhas, realça várias vezes as linhas do corpo evidenciando os músculos que são os mais desejados nas academias: bíceps, peitoral, abdome e coxas.

Entretanto, parece que nesse jogo de narrativa de corpo construído algo emerge. Do sorriso pueril ao avantajado volume dos músculos, surge um apelo sexual que está totalmente voltado para a compreensão e aceitação do corpo em sua possibilidade de dar e receber prazer. Nesse caso, o prazer visual, a observação o deleite do *voyeur*. E o *voyeur*, a o se deliciar com a visão do outro se entrega no exercício de transposição para o seu mundo, de um corpo outro.

Notamos, ainda, no desenho do aluno (então com 15 anos), a necessidade de masculinizar seu corpo, ainda frágil e indefinido, é como um grito. Os músculos não são dele, a compleição é exagerada para sua idade, seu porte e até para sua aceitação estão em jogo, buscando vincular-se à projeção de uma possível maturidade sexual.

É um desejo. O realce no órgão sexual pode, muito bem, traduzir a necessidade de amadurecimento sexual e, também, pode relacionar-se com a equação tamanho do pênis/capacidade de dar prazer como um atestado de masculinidade.

Essa equação é muito comum no universo masculino e, desde a mais tenra idade (mesmo nas ingênuas brincadeiras dos pais) corrobora na construção de um repertório que potencializa as frustrações relacionadas ao sexo. Seja pelo desempenho sexual, seja pela

compleição física (incluído a beleza) e o tamanho do pênis. O desenho abaixo pode nos ajudar a compreender esse embate:



Figura 50: desenho anônimo encontrado na lixeira de uma classe de 1ª série. Lápis sobre papel.

Encontrado na lixeira da sala de uma turma de 1ª série (interessante que essa turma era, então, a que tinha os alunos mais novos — inclusive alguns com 14 anos), o desenho (figura 50) engendra uma complexa reflexão acerca da percepção, consciência e aceitação da sexualidade e do poder do corpo.

Valendo-se do anonimato, o desenho traz uma espécie de desabafo e pode ser entendido como os desenhos e palavrões que vez ou outra povoam as cadeiras, carteiras, paredes, mesas, portas dos banheiros e outras dependências da escola.

Em *História da sexualidade: a vontade de saber*, Michel Foucault interroga: “*porque o sexo é assim tão secreto?*” (FOUCAULT, 2010, p. 89). Ele não responde, mas lança-nos outra pergunta: *que força é essa que, durante tanto tempo, o reduziu a silêncio e mal acaba de ceder, permitindo-nos, talvez questioná-lo, mas sempre a partir e através de sua repressão?* (idem).

Culturalmente, o desenho dos genitais, assim como os palavrões e outras manifestações de cunho pornográfico ou erótico, por questões culturais, são inseridos no

anonimato e, quando aparecem no meio artístico, são passíveis de discriminação, preconceito e olhares controversos.

Se considerarmos que a autoria desse desenho é de um garoto reforçaremos a ideia de que no anonimato, a projeção do desenho se amplia. Poderíamos tecer muitas possibilidades acerca dos motivos de tal representação, mas é evidente que não temos esta intenção.

Analisemos apenas a intenção de que o aluno — estamos considerando um aluno de 14 ou 15 anos — ao exagerar na proporção do órgão masculino e realçar os caracteres secundários (os pêlos), talvez procure externar prováveis sintomas desconexos em sua relação com o próprio corpo e a sexualidade. Observamos, também, que o desenho representa a ação masturbatória. Para Arminda Aberastury:

A masturbação cumpre um papel importantíssimo para o estabelecimento da primazia genital na adolescência. Assim como a criança pequena necessita de explorar seus genitais para assumir sua identidade como homem ou mulher, o adolescente redescobre e explora seus genitais, que adquirem novas características. (ABERASTURY, 1986, p. 21)

Essa descoberta é combustível para uma aproximação de corpo, sexualidade, sexo e identidade na complexa transição adolescente. Descoberta e experimentada a sensação de prazer solitário passa a almejar o outro. Outros corpos, outros prazeres e sensações que farão parte do repertório de experiências construtoras da identidade sexual.

Com tantos problemas no ambiente escolar, muitas vezes, a inserção de questões de ordem sexual é desconsiderada. Frente à possibilidade de cenas constrangedoras entre alunos que passam a manter relações afetivas além da amizade (namoro, flertes, ficar...) algumas escolas adotaram regras para evitar os abusos, coibindo (proibindo) beijos e carícias nos ambientes internos da escola, por exemplo.

Entretanto, essas aproximações estão presentes e não devem ser encaradas como anormais. Fazem parte de um complexo processo de experimentação e amadurecimento. Nas roupas, gestos ou falas, sexo, corpo, sexualidade são constantes. Os palavrões, desenhos e inserções gráficas atestam isso.

Certo dia, quando da solicitação de revistas coloridas para realizarmos trabalhos de colagem, uma folha de revista, jogada fora, trazia um interferência muito comum: a inserção de desenhos de cunho erótico/pornográfico em suportes diversos. A interferência em questão trazia o desenho de pênis na figura apresentada na folha de revista.

Tais desenhos são comuns, também, nas carteiras e cadeiras ou em outras partes do prédio das escolas como banheiros, bancos das pracinhas... Abaixo, algumas representações de cunho erótico/pornográfico:



Figura 51: inserção em revista



Figura 52: inserção em carteira escolar

Sabendo que o exercício do desenho perde fôlego com o adentrar da adolescência e o repertório de representações, também. O registro imagético, ao mergulhar nas águas da adolescência entra em uma fase de definição temática e técnica.

Para Arminda Aberastury, até o final da infância, os desenhos ainda não têm muita definição de cunho sexual ou de gênero. Para ela:

Só ao entrar na puberdade esta diferença se faz muito chamativa. A menina desenha mulheres com formas marcadas e em geral carregadas de adornos. O rapaz, ao contrário, desenha personagens armados de revolveres, espadas e metralhadoras. Nas deformações do desenho podem ser detectadas as do esquema corporal que vão mudando incessantemente. Desenhar o corpo é alternativamente regressar ao passado, reter o presente e apressar o futuro. (ABERASTURY, 1986, p.24)

Assim, não é apenas nas produções desses adolescentes que encontramos referências à sexualidade (corporeidade sexual). Os modos como se relacionam, as conversas, os interesses por determinados temas (beijo, roupas, perfumes, cabelos, maquiagem, lugares, música, bebidas...) promovem a recorrência dessa temática.

Um acontecimento que causou rubor entre os professores da nossa escola, em 2007, foi de origem sexual: uma discussão entre um grupo de garotos de uma mesma turma acabou por gerar um princípio de briga ao término de um dia de aula.

No outro dia, ao tentar descobrir o que havia acontecido fomos surpreendidos com a história de um bizarro concurso entre esses alunos. Segundo relatos, o grupo havia promovido um concurso entre seus componentes — garotos entre 15 e 17 anos — que elegeeria aquele que tivesse a maior capacidade de ejaculação.

Segundo as regras, as amostras — coletadas no grande banheiro do pátio, nos intervalos³⁶ em recipientes próprios para coleta de urina (que vem com marcadores em mililitros) eram comparadas durante o horário das aulas.

Ao final, o vencedor (aquele que tivesse a maior quantidade de material) teria como prêmio lanche gratuito durante 5 dias (referente à quantidade de alunos que ele desbancara).

Entretanto, segundo relatos, o aluno campeão comentara com um colega de outra turma que havia trapaceado: colocara uma quantidade de detergente para lavar louça, na versão coco, em um frasco de colírio e, após coletar sua amostra no banheiro, adicionara o detergente, tornando sua amostra mais substancial. E esse seria o motivo da confusão.

Tal episódio foi constrangedor e permitiu reflexões acerca dos modos como sexualidade e orientação sexual são trabalhadas na escola. Nesse sentido, diríamos que falta fundar-se em elementos que insira as transformações do corpo como naturais complexas e múltiplas, exigindo visões que busquem ampliar os sentidos da sexualidade na adolescência.

Importante, nesse episódio, associar as contribuições de Michel Foucault no tocante à simbologia do ato de expelir os fluidos, pois “*o ato sexual arranca do corpo uma substância que é capaz de transmitir a vida, mas que só transmite porque ela própria está ligada à existência do indivíduo e carrega em si uma parte dessa existência*” (FOUCAULT, 2009, p. 164).

Na escola, infelizmente, tratar de sexo, sexualidade ou de temas a estes próximos, ainda exige enfrentamento. Enfrentamento no tocante aos modos como esses temas estão inseridos culturalmente em nosso meio. Esses temas transcendem às portas da escola e, por ironia, na nossa contemporaneidade, suscitam o rubor.

Analisando os documentos complementares aos PCN, que trata dos temas transversais — Pluralidade Cultural e Orientação Sexual — percebemos que um dos norteadores para a inclusão do tema na educação é a contextualização. Infelizmente, tal contextualização preconiza duas questões que, embora importantes, inviabilizam todas as

³⁶ Em nossas escolas temos 6 aulas de 45 minutos e 2 intervalos de 10 minutos entre cada duas aulas.

demais possibilidades de abordagem: gravidez na adolescência e HIV/AIDS. Analisemos o registro abaixo:

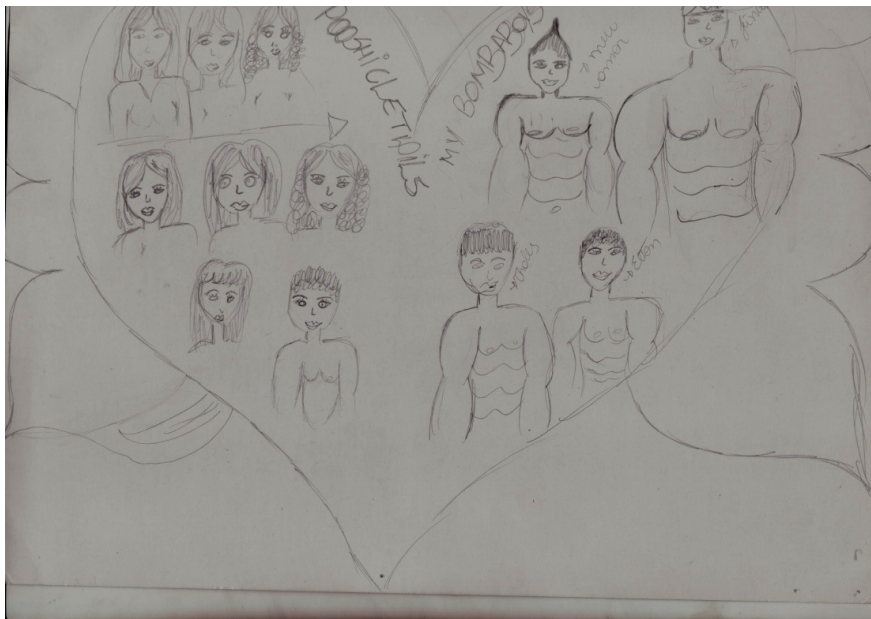


Figura 53: desenho de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel

A materialidade do corpo evoca um agenciamento social que perpassa das relações familiares ao ato sexual em consonância com os apelos ou repressões advindas dos arranjos sociais.

No desenho da aluna, parece existir uma ação corresponde entre a fisicalidade e suas possibilidades de beleza (a beleza do corpo) e a valorização do corpo “bombado” parecem exercer, no universo feminino (na adolescência), certo fascínio.

Obviamente, tais questões são extremamente importantes no universo da educação, entretanto, advém de uma engrenagem maior que considera, inclusive, o reconhecimento do próprio corpo e da sexualidade e aceitação das possibilidades de um corpo dotado de valores que perpassa a fisiologia e necessita de ampliação de olhares para a multiplicidade dessa sexualidade, desse corpo capaz de dar e receber prazer. E de ser prazer, também.

Inter-relacionar identidade ao corpo é uma forma de contextualizar essa pesquisa: no esboço das intenções iniciais, desdobram-se possibilidades derivadas da percepção subjetiva oriunda do registro imagético.

Esses registros articulam saberes que muitas vezes escapam à nossa percepção. A identidade, em jogo desde o nascimento, avança por toda a existência do sujeito com arranjos — individuais e coletivos — que dão sentido ao ideal de cada um ser aquele que almejou um dia. Se na infância a nulidade identitária é resultado da prevalência do outro, na adolescência, o outro é referência constante — embora muitas vezes negado — que corrobora na (re/des)construção do aparato identitário.

Qual o valor da identidade para o adolescente? Individualidade ou individuação? Como o registro imagético se relaciona à representação da identidade adolescente? O exercício criativo percebido e facilitado nas atividades em sala de aula apontou para outra dimensão adormecida: nossos adolescentes são e estão embreados em um complexo processo de construção de si mesmos. São produtos e processo de uma sociedade marcada pela contradição, pela velocidade e pela dormência. Há vida em suas vidas.

A revisão histórica dos conceitos de identidade e individuação não dá conta de solucionar os entraves levantados, mas apontam para a necessária e constante revisão e ampliação de nossos conceitos. As mentalidades construídas em torno do tema identidade precisam deslocar — com mais intensidade — do coletivo para o individual, visto que aquelas impressões pessoais do sujeito precisam ser consideradas para a compreensão de seu papel na construção do coletivo. As vozes que depreendem do todo, nascem no silêncio sujeito.

Somos produtores de saberes que — em consonância com recursos tecnológicos — influenciemos o outro e somos influenciados, também.



Figura 44: produção de aluna, 16 anos. Lápis, caneta e hidrocor sobre papel jornal.

5 - A IMAGEM NO COTIDIANO ADOLESCENTE

Antes eu gostava muito de TV. Quando estudava de manhã assistia à Sessão da Tarde. Depois que minha mãe “botou” o computador ficou melhor... Mas ela só deixa à noite. Ela vai colocar uma tela de LCD e mudar a placa de vídeo. Vai ser “doideira” pra jogar. Mas faço trabalho, também! Pesquisa na Internet faz a gente ganhar tempo, ta tudo pronto... É bom no MSN e no Orkut, mas ela (a mãe) fica no pé, vigiando. Quando tenho dinheiro, fico duas horas na lan house!

(Jean, 15 anos)

Quando tratamos de analisar as inter-relações entre adolescência, imagem e mídia consideramos os variados modos como se dá a percepção da diversidade imagética no universo adolescente.

Essa percepção é ambígua, pois ao mesmo tempo em que dialoga com seus interlocutores (os próprios adolescentes), estabelece outro diálogo com o significado das imagens. Em síntese, seria a imagem dentro da imagem. Isso porque a imagem do adolescente representando a si mesmo dialoga com a imagem que ele percebe do mundo que o representa.

Desde a aurora do homem, as imagens condizem com seu processo de socialização e perpassam pelos fundamentos das relações com o mundo: perceber, imitar, reconhecer e representar são ações que permitem a difusão de saberes, habilidades, temores, adorações.

Para muitos autores, dentre eles Herbert Read e Melville Herskovits, a imagem se apresenta como recorte social e histórico e, graças às técnicas, linguagens e estilos, são capazes de diferenciar ou aproximar determinadas produções.

Herskovits defende que “*é essencialmente pelo estilo que se distingue a arte de um povo, de uma época, de um artista ou de outra forma artística qualquer*” (1952, p. 435) e Read, por sua vez, infere que para representar o mundo e seus significados, os primeiros humanos trataram de estabelecer “*uma correspondência entre a eficácia da imagem como símbolo, ou como totem, e sua vivacidade como representação da vivacidade do animal: a imagem correspondia ao desejo em sua intensidade, em sua realidade*” (READ, 1955, pp. 32-33).

A mágica de transpor uma ideia ou uma forma visível, reconhecível e reconhecida para um suporte está presente em todas as culturas e em todos os períodos históricos. As técnicas, linguagens e materiais, no entanto, determinaram os modos como as imagens seriam reconhecidas e passariam, então, a adquirir *status* de objetos cultuados.

Em paredes, em pranchas de madeiras, em pedaços de tecidos, em papéis diversos, no corpo, em monitores ou projetadas em telas de cinema, por exemplo, a imagem sintetiza a consolidação do eterno desejo do homem em possuí-la, aprisioná-la, cultuá-la.

Entre as crianças, a espontaneidade do registro logo é convertida em capacidade criadora. Ao conquistar a escrita, a imagem adquire o *status* de simbolismo altamente complexo que permite o pertencimento a um grupo seletivo com ações complexas e códigos definidos: o mundo dos adultos.

Logo, desenho, pintura, gravura, fotografia, jornais, livros, cinema, cartazes e outros aparatos imagéticos passam a ter significado especial que permite a compreensão do mundo, das ações, das pessoas.

Consideramos, também, que frente à multimodalidade midiática, os vários modos de acessar e disseminar imagens exercem forças modulares na (re)significação imagética. As possibilidades advindas com as novas tecnologias tornaram o território da imagem dotado de complexidade e essa complexidade é bem mais evidente quando tratamos de campos específicos como o ensino-aprendizagem das Artes Visuais.

O ambiente escolar é um eterno laboratório. Cada aula, cada turma, cada aluno, cada dia e cada ação estão envoltos por expectativas. Expectativas que minam os territórios da educação e, ao mesmo, tempo, dão sentido à construção do conhecimento e reconhecimento do sujeito inacabado.

A partir da potencialização da capacidade comunicativa com a aquisição da escrita, o registro histórico permitiu o homem trilhar um novo território onde a informação e o conhecimento deram outros sentidos à sua presença e ocupação dos espaços. Das construções rudimentares aos complexos arquitetônicos da nossa contemporaneidade, a marca do homem é a sua inventividade, criatividade, sensibilidade e imaginação.

Seus registros — por meios de conquistas tecnológicas — permitiram (re)inventar linguagens e códigos elevando e complexificando o nível da comunicação.

Das imagens rupestres às tabuletas com inscrições cuneiformes, dos papiros aos pergaminhos ou do livro impresso ao *e-book* os sentidos da comunicação são os mesmos, os meios, entretanto, são outros.

Historicamente, as transformações tecnológicas permitem à comunicação desdobramentos que perpassam, também, pelas transformações sociais. Assim, mídias diversas, em seus contextos, testemunham e registram os fatos de diversos tempos. Livros, jornais, revistas, fotografia, televisão e veículos multimodais (re)escrevem a história do homem a cada dia.

Importante, para nossa perspectiva, que em cada fase do homem, determinados meios comunicacionais, percebidos como veículos difusores (de informação e entretenimento, por exemplo), se identificam com características próprias dessas fases.

Crianças, por exemplo, têm predileção por impressos coloridos e de formatos atraentes e, ainda, pela conjunção de imagem, movimento e sons. Isso condiz com estudos acerca de brinquedos e livros infantis diferenciados, por exemplo.

Já a TV, em alguns casos, pode substituir a presença do outro e nesse caso, pessoas solitárias, idosas ou tímidas encontra nela, certo conforto relacional frente à complexidade imagética, temporariamente substitutiva.

Para Mininni: “(...) quando leio jornal, vou ao cinema, escuto uma música no rádio, apaixono-me num talk show de TV e, via telefone, conecto meu computador com vários outros (ou como se diz, “navego na internet”), o que revelo de minha natureza humana?” (MININNI, 2008, p. 13). Ações, reflexões, interações, silêncio brotam dos contatos dos sujeitos com os aparatos comunicacionais.

Para o autor, “naturalmente, presume-se que quem venha a fazê-lo não seja um sujeito individual (eu ou você), mas sim um sujeito “eu plural”, uma comunidade interessada em compreender o que todos nós fazemos em nossa “aldeia global”” (idem)

Na efervescência do mundo adolescente e na profusão de meios comunicacionais de nosso tempo, é difícil analisar um veículo isoladamente sem considerar seu entorno. A TV, por sua presença maciça na sociedade, se elegeu como centro do convívio social familiar. Tem *status* de objeto de idolatria — a estante ou outro móvel que a comporta é o altar — e seus súditos-adoradores se entregam isoladamente ou em grupos.

Em alguns lares a TV socializa o jantar ou o café da manhã e é mediadora, babá, consulente, orientadora, consultora de moda, nutricionista, psicóloga. Em outras situações, a TV separa a família: com a possibilidade de inserção de aparelhos nos quartos, cada vez mais, o distanciamento se configura. Tal situação também começa a tomar corpo com o computador, pois frente ao adentramento deste no ambiente familiar, os adolescentes advogam a instalação de máquinas em seu quartos.

Logo, soma-se, agora, à TV, fatores, técnicas e tecnologias em prol de uma visão cada vez mais, presente no meio adolescente. Em seu *Os meios de comunicação como extensões do homem*, Marshall McLuhan infere que:

Depois da TV muitas coisas já não funcionam tão bem. Tanto o cinema como as revistas de âmbito nacional foram duramente golpeados por esse novo meio. Até as histórias em quadrinhos declinaram bastante. Antes da TV, o fato de Joãozinho não ler causava muita preocupação; depois da TV Joãozinho passou a dispor de todo um novo conjunto de percepções. (MCLUHAN, 2007, p. 350)

Importante evidenciar que não podemos citar a TV de forma isolada. Ela é produto, processo, meio e fim que, mediada pelas transformações de ordens social, econômica, cultural ou histórica, por exemplo, engendram questões que perpassam as (re)invenções comunicacionais depois da Segunda Guerra Mundial.

5.1 Adolescência, Imagem e Mídia

Assim, os territórios da educação podem ser metaforizados como espelhos de realidades sociais que refletem a nossa contemporaneidade. Nesse sentido, também, analisamos que da invenção da escrita aos tipos de Gutenberg ou do correio romano à fundação do *Einkommende Zeitungen*,³⁷ o primeiro jornal do mundo, há um constante (re)inventar dos processo comunicacionais.

Diariamente, estamos envolvidos com os novos meios de comunicação em nossas empreitadas. Desde a Segunda Guerra Mundial, comunicar-se adquiriu novos sentidos frente à competitividade tecnológica e, à multimodalidade — rádio, TV, imprensa — que emergiu do panorama pós-guerra. Jesús Martín-Barbero e German Rey, em *Os Exercícios do Ver*, analisam que:

As mídias de massa, cooptadas pela televisão, se converteram em poderosos agentes de uma cultura-mundo que se configura atualmente da maneira mais explícita na percepção dos jovens e na emergência de culturas sem memória territorial, ligadas à expansão da televisão, do disco ou do vídeo. Culturas que se acham ligadas a sensibilidades e identidades novas: de temporalidades menos “longas”, mais precárias, dotadas de uma plasticidade para amalgamar ingredientes que procedem de mundos culturais muito diversos e, portanto, atravessadas por descontinuidades, nas quais convivem gestos atávicos, resíduos modernistas e vazios pós-modernos (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 43).

Construir e dominar tecnologias são ações que passaram a nortear as intenções das grandes nações e, conseqüentemente, redimensionar as potencialidades comunicacionais. No nosso caso, a TV tornou-se veículo importante no acesso às informações produzidas ao

³⁷ O jornal mais antigo do mundo ainda em circulação foi o sueco *Post-och Inrikes Tidningar*, que teve início em 1645. Até então, estas publicações tinham periodicidade semanal, quinzenal, mensal ou irregular. Foi só a partir de 1650 que surgiu o primeiro jornal impresso diário do mundo, o *Einkommende Zeitungen (Notícias Recebidas)* fundado na cidade alemã de Leipzig. A primeira revista, em estilo almanaque, foi o *Journal des Savants* (Diário dos Sábios), fundado na França em 1665. Informações disponíveis em : < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Imprensa>>. Atualizado em 23 de junho de 2009.

longo da segunda metade do século XX pelo fato de ter promovido certa comoção, sedução advinda dos poderes da imagem.

Para Nicolas Bourriaud, “*a tecnologia, enquanto produtora de equipamentos, exprime o estado das relações de produção*” (2009, p. 96) e tais relações, por sua vez exprimem as relações humanas: a cada contexto, as tecnologias dialogam com questões próprias de sua contemporaneidade.

A TV pode ser interpretada como uma espécie de termômetro que oscila suas marcas advindas dos conflitos/soluções – reais ou fictícios – dos contextos inseridos.

Consideramos, aqui, a TV como importante veículo de acesso às diversas imagens. Essas imagens fazem parte, desde a infância de nossos alunos, de um repertório em construção. Dos desenhos animados aos programas específicos, dos comerciais às telenovelas, dos filmes aos seriados próprios para os adolescentes, imagens emergem de um mar em convulsão.

Sua presença na sociedade ou nos territórios da educação empreende discursos diversos que, pautados nos valores positivos — ou negativos —, não a enaltece ou a desqualifica. Isso porque dela emana uma mágica consolidada pelo seu poder de adentrar — discreta ou contundentemente — os modos de ver o mundo.

A materialidade da TV — entendida desde sua presença à sua (re)invenção de realidades — fascina e gera um culto. Esse culto pode ser mais bem entendido se ampararmos em Joan Ferrés, que em *Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas*, analisa, dentre outros aspectos, que:

Não são apenas os programas, as histórias, os personagens ou os aspectos formais da televisão que fascinam, os que seduzem. É o próprio meio. Apesar de que já faz algumas décadas que foi inventada, a televisão não perdeu seu caráter fascinante. A magia faz parte da essência do meio. A presença das câmeras de televisão numa localidade tem ainda uma extraordinária capacidade de atração. Suscita algumas expectativas que só alguns acontecimentos religiosos ou míticos foram capazes de suscitar ao longo da história. (FERRÉS, 1998, p. 88)

Essa metafórica analogia com o culto pode evidenciar, por exemplo, que a comoção em uma missa televisiva que reúne em um espaço cerca de 100 mil fiéis, engendra discussões que emanam, também, de um clássico do futebol brasileiro em decisão final: em um e em outro, o caráter narrativo condensa sons e imagens em um altar que exala a adoração, a paixão e, numa alegoria barroca, o êxtase.

Nesse sentido, o futebol, a política, a economia, o lazer, o estilo de vida, as notícias mais importantes, a qualidade de vida (ou falta dessa) ou, ainda, as novas descobertas científicas podem adquirir sentidos que atestam para o poder de inserção da TV.

Importante destacar que Joan Ferrés, em vários pontos — inclusive em outras obras — direciona-nos para a influência que esse veículo exerce sobre a sociedade. Para ele:

A televisão é o fenômeno social e cultural mais impressionante da história da humanidade. É o maior fenômeno da socialização que jamais existiu. Nenhum outro meio de comunicação na história havia ocupado tantas horas da vida cotidiana dos cidadãos, e nenhum havia demonstrado um poder de fascinação e de penetração tão grande. (idem, p.13)

Desse modo, percebe-se que a TV, pela abrangência e profundidade com que percorre os vários espaços sociais, promove reflexões diferenciadas em torno da identidade, cultura, projeção e assimilação tocantes às atitudes inculcadas a partir dos complexos modos de influências tangentes ao universo adolescente.

Nessa tese, um termo busca cercar os significados — positivos e negativos — desse percurso de inserção e mediação social: penetrabilidade televisiva.

5.2 A Penetrabilidade Televisiva

Em um encontro promovido pelos organizadores de um curso que tratava dos usos da TV em sala de aula, ministrado pela UnB, um professor de Matemática relatou que a pior aula que enfrentou foi em uma segunda-feira imediatamente após a derrota do Brasil em um jogo na Copa Mundial de futebol. O jogo havia ocorrido no domingo.

Para ele, o desânimo e a tristeza tornaram a turma silenciosa e desmotivada e o burburinho, conversas paralelas e brincadeiras inoportunas que sempre assolavam a turma, deixaram a aula com cara de “velório”.

Em contrapartida, uma professora de Língua Portuguesa relatou que uma das aulas mais gratificantes que ela ministrou foi, também, em uma segunda-feira. Só que desta vez o foco estava no capítulo final de uma novela que tinha *alavancado* pontos da audiência por conta de uma trama em que havia um duelo entre as duas protagonistas, uma vilã e uma mocinha.

A professora inferiu que as atitudes das personagens dividiram a turma e ela conseguiu inserir temas transversais como a ética e a diversidade, promovendo, inclusive um júri simulado a partir das colocações dos alunos.

Não que os modelos de uso da TV em sala de aula estejam recheados de erros ou acertos, mas ignorar como esse poderoso veículo interfere nos modos como as pessoas vêem muitos eventos é ignorar a influência invisível das mídias.

A TV não é a única influência — positiva ou negativa — para os adolescentes (ou qualquer outro segmento social), mas devido à abrangência dessa mídia, partimos de algumas reflexões importantes para o desdobramento dessa pesquisa.

Nesse caso, penetrabilidade televisiva remete-nos à capacidade/facilidade com esse veículo, metaforicamente, se faz presente no cotidiano das pessoas, evidenciando certa possibilidade de influenciar modos, atos e até comportamento frente à exposição/sedução entre o público e aquilo que é veiculado na programação da TV.

Entretanto, a relação mais audaz dessa metáfora refere-se à facilidade com que essa mídia transita nos segmentos sociais e, somando-se aos novos meios de entretenimento e informação, enraíza-se e promove influências singelas — a predileção por uma marca de sabão em pó, por exemplo — até outras bem mais profundas — como a repercussão das mudanças econômicas frente à crise mundial.

Segundo dados de um estudo da Câmara Federal³⁸, o Brasil possui o maior número de televisores instalados da América Latina — cerca de 50 milhões — em 38 milhões de lares. Considerando o número de habitantes (cerca de 193 milhões, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), temos 1 aparelho para cada grupo de 4 habitantes).

Isso é impressionante se consideramos a constituição média da família brasileira (o casal e 2 filhos)³⁹. No histórico da TV no Brasil há um consenso entre os estudiosos acerca da influência da TV na formação de repertórios diversos. Ficcionais ou margeando realidades distintas, as informações oriundas da TV, muitas vezes representam a única relação que algumas pessoas têm com o mundo.

Entenda-se aqui essa relação como estática, apenas absorta na visualidade/sonoridade da TV e, também, que o mundo, neste contexto, é aquele que não pertence a essas pessoas.

As telenovelas e os filmes de tramas complexas se encaixam na representação de mundos. Diferente dos telejornais em que algumas notícias/informações, vez ou outra,

³⁸Informações disponíveis em:

<<http://apache.camara.gov.br/portal/arquivos/Camara/internet/publicacoes/estnottec/pdf/108553.pdf>>. Acesso em 02 de janeiro de 2009.

³⁹Em um período de aproximadamente meio século, verificou-se que a taxa de fecundidade — a relação do número de filhos por mulher ao fim do período reprodutivo — entre as brasileiras caiu de 6,3, em 1960, para 1,8, em 2006, de acordos com o IBGE de 2006.

podem possibilitar um diálogo — de maior ou menor intensidade — com um mundo proximal.

Com estes exemplos, recorreremos às contribuições de Victor Strasburger, que em *Os Adolescentes e a Mídia: impacto psicológico*, analisa, dentre vários aspectos, o panorama que inter-relaciona as mídias e a sua influência na sociedade. Para ele:

Sob uma perspectiva histórica, os meios de comunicação sempre representaram uma “ameaça” potencial à sociedade. Qualquer coisa nova que capte a imaginação de crianças e adolescentes e os levem a desobedecerem aos mais velhos certamente é limitadora. Durante todo o século XX, um meio de comunicação simplesmente substitui outro, como a maior ameaça — primeiro os livros cômicos, depois o rádio e atualmente a televisão, cinema, rock, vídeos de música e videogames. A seguir, poderemos ter jogos de realidade virtual, programação de TV em 500 canais, ou sistema de entretenimento pessoal segurados à mão que podem incorporar todas as “ameaças” atuais. (STRASBURGER, 1999, p.13)

Esse mundo proximal é marcado pela analogia imediata. Um assunto que, de repente, possa ser mediador de discussões frente à sua ocorrência na proximidade dos espectadores/interlocutores: como as notícias sobre o tempo, a poluição ou a violência, por exemplo.

Eugênio Bucci, em seu livro *Brasil em tempo de TV*, reflete acerca da intensidade das influências da TV na sociedade. Para ele, a TV, na realidade brasileira, se configura como uma espécie de elemento unificador que controla — metaforicamente — a ansiedade do espectador e infere que “o *espaço público no Brasil começa e termina nos limites postos pela televisão*” (BUCCI, 2005, p. 11) e a sociedade, em vários momentos, permite-se ser retratada, reinventada e digerida.

A hegemonia da telenovela ou os modelos de telejornais ou, ainda, a programação infantil da TV aberta, por exemplo, atestam para uma espécie de cobertura unificadora para uma grande massa espectadora e ela “*é muito mais do que um aglomerado de produtos descartáveis destinados ao entretenimento da massa. No Brasil, ela consiste num sistema complexo que fornece o código pelo qual os brasileiros se reconhecem brasileiros* (idem, p. 9).

Ainda, segundo Bucci, durante muito tempo, o modelo de programação construído na hegemonia mantenedora do significativo mercado-espectador influenciou a reprodução de um imaginário que envolve grande parte da sociedade numa espécie de unificação de realidades. O modelo — ou modelos? — de exaltação de produtos e serviços valem-se do filtro nivelador que solidifica uma identidade consumista baseando-se que “*a cultura do ter, ou, mais exatamente, a cultura do ter o que o outro não tem, realiza-se na efervescência*

publicitária. O desejo de consumir o que os outros não podem consumir é o que diferencia os indivíduos" (Idem, p. 37).

Somamos a isso o fato de reconhecermos os significados da TV, pela sua presença, como o objeto de consumo mais comum nas famílias brasileiras e metafóricamente como espécie de mediador social. Não no sentido de facilitar as interações sociais dos sujeitos em suas famílias, mas pelo fato de sua presença conotar a presença familiar.

Em março de 2008, foi aplicado um questionário a 488 alunos com objetivo de provermo-nos de dados em relação ao universo envolvido na pesquisa. Neste questionário consideramos aspectos como a predileção frente à programação da TV, os meios tecnológicos mais inseridos nos contextos dos adolescentes, os modos como o adolescente percebe a influência das propagandas, as modalidades comunicacionais que permitem comunicar-se nesse contexto ou a visibilidade da representação do adolescente no universo televisivo, por exemplo.

Importante destacar que esse questionário apontou duas frentes de trabalhos essenciais para nossa pesquisa: a influência da mídia na concepção e representação de identidade e na percepção de como a mídia (principalmente a partir da TV e do cinema) representa a identidade.

O questionário respondido pelos alunos apresentou-nos, dentre outras indicações, os modos como a TV está presente em seus cotidianos. Primeiramente, foi o item mais citado (100%) em relação aos bens possuídos pela família.

No desdobramento das questões acerca da TV, 37% dos alunos afirmaram que há um aparelho de TV no quarto, logo, mais de um aparelho na casa; em seguida, foi o item mais citado — 62% — para os modos como o aluno usa o tempo livre e 48,5% responderam que assistem à TV entre 4 e 6 horas diárias.

Nas questões ligadas aos modos como se relacionam com a programação, também, chamou-nos atenção: embora muitos tenham selecionado os Telejornais (dentre as várias opções) na questão referente às preferências na programação da TV, as discussões ou citações de notícias são irrelevantes e, infelizmente, prevalecem alusões aos programas que não traduzem, de forma efetiva as realidades que nos rondam.

Frente à acessibilidade e variedade de programação, a TV se configura como mídia de notória presença na realidade desses adolescentes. Ao perguntarmos *Como você utiliza seu tempo livre*, por exemplo, 89% dos alunos que responderam ao questionário, afirmaram que se valem da TV como forma de ocuparem-se nas horas livres.

Uma referência maciça às preferências frente à programação da TV parte diz respeito ao programa *Pânico na TV*. Nesse programa (versão televisiva de um programa de

rádio⁴⁰), muitos são os quadros que com linguagens apelativas trata dos mais variados assuntos e criam situações apelativas, bizarras e esdrúxulas envolvendo pessoas (anônimas, famosas), fatos políticos, músicas, notícias banais, sexo, chacota.

Essa convulsão de ingredientes exerce um fascínio muito grande entre os adolescentes e esse fascínio é potencializado com as versões do programa que vincula em uma rádio FM e, ainda, em um site super visitado. Essa visibilidade fez com que parte dos jargões bradados aos quatro ventos fosse parar em estampas de camisetas, bonés, adesivos e material gráfico: um grife com o nome do programa é vendida em uma grande loja de departamentos nos quatro cantos do país. Além disso, uma loja virtual facilita o acesso aos produtos.

Frente ao grande sucesso da versão radiofônica, as ações na TV reafirmam a força da multimodalidade, pois às versões apresentadas somam-se as possibilidades da WWW: site, blogs, hiperlinks para o Facebook, Orkut, revistas eletrônicas e uma mega rede permeada por variados acessos.

Assim, percebemos o poder dessa estratégia multimodal: as várias possibilidades de acessar aquilo que produz uma atração muito grande entre os adolescentes que, pela TV, internet, rádio, produtos gráficos e até vestuário, acabam por repetir ideias e atitudes abordadas nas intenções do programa.

Ainda, no questionário, perguntamos aos adolescentes, em relação à programação da TV, quais são suas preferências. Evidenciando que esses podiam marcar mais de uma opção e que apresentamos como opções telejornais, novelas, seriados, filmes, programas esportivos, programas de auditórios, programa de curiosidades, programa musicais, programas de variedades (incluindo aqueles que misturam reportagens, humor e música), desenhos animados, programas de debates e, também a opção de preenchimento.

Não tivemos surpresa, pois os chavões que repetem pelos corredores da escola vêm desses programas de variedades, com 78% de preferência.

Importante destacar que a opção menos apontada foi a de programas de debates. Na opção outros não foram feitas grandes inserções e grande maioria do que foi escrito estava contemplado nas opções.

Infelizmente, não foram feitas referências aos programas vinculados na TV Brasil. Isto porque nesse canal existem opções como o *Atitude.Com* e o *Rede Jovem de Cidadania* que inserem questões contemporâneas ao panorama adolescente como sexualidade, emprego, solidariedade, educação, ética, política.

⁴⁰ Iniciado em 1993, o programa tem uma audiência estimada em dezessete milhões de ouvintes, distribuídos em 749 municípios brasileiros. É transmitido de segunda à sexta-feira, das 12h às 14h.

Perguntamos, também, o que o adolescente analisa nos comerciais de TV e as respostas convergiram para a mistura de alguns fatores por nós conhecidos: o convencimento, as pessoas que apresentam esses produtos, os cenários, a produção e sedução do produto em si. Com uma média de 15% para cada uma das opções, evidenciamos que, nesse sentido, uma peça publicitária, para a TV, coexiste na junção desses e outros aspectos.

Que a TV, desde o seu reconhecimento como veículo de comunicação de massa se apresentou como importante recurso para agregação social, ganhou notoriedade como um complexo sistema de comunicação não se discute. Entretanto, desde o final da década de 1990 novos olhares são a ela lançados com vistas ao entendimento de sua abrangência.

A concomitância com as novíssimas mídias, por exemplo, e, ainda as nova formas de reorganização social permite-nos afirmar que a TV deixou de ser objeto de comunhão no lares — frente ao destaque de seu valor de objeto de adoração — e rumou para objeto pessoal, espécie de oratório particular: da sala de visitas adentrou para a sala de TV, a cozinha e os quartos. Por isso, ao perguntarmos aos adolescentes com quem, geralmente, assistem à TV, não nos surpreendemos em saber que a maioria — 67% — fazem isso sozinhos.

Em nossas discussões, inserimos questões ligadas à vida em família e como podem ser representada a afetividade advinda dos momentos de encontro entre os familiares e o próprio significado do acolhimento próprio da casa/lar.

Algumas produções dos alunos podem melhor exemplificar tais significados:



Figura 45: desenho de aluno, 15 anos. Lápis 4b sobre pape jornal.

Nessa produção, a representação da espacialidade é subtraída e a distância dos blocos de figuras é que sugere a profundidade. Analisamos, também, a relação de tamanho entre a TV e as pessoas representadas (o pai, a mãe e o filho). Embora não tenhamos tratado de saber se o aluno, autor do desenho, era filho único, evidencia-se, pela representação, certo distanciamento.

Tal distanciamento pode ser traduzido pelos modos como a TV faz *parte* da família: o casal, representado junto, de um lado do sofá, mantém certa distância do filho. A aparente imobilidade pode ser analisada tanto pela solução encontrada pelo aluno para a representação, quanto pelo evidente distanciamento entre a família⁴¹.

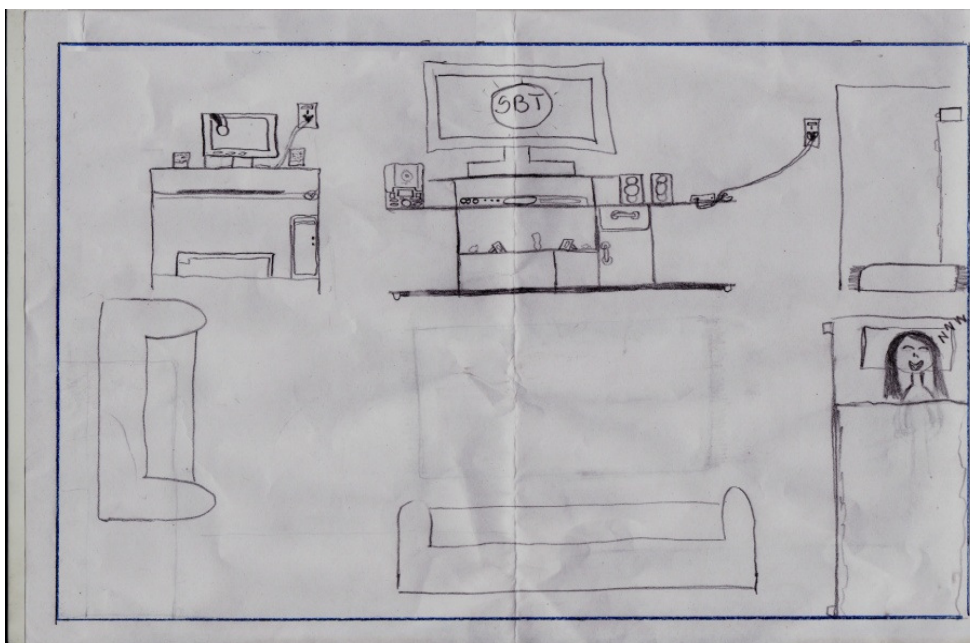


Figura 46: desenho de aluna, 15 anos. Lápis 4b sobre pape jornal.

No outro desenho que se segue (figura 49), a aluna tratou de representar o quanto está tranquila e resolvida com a ausência da família. Aparentemente, a aluna dorme na sala e está cercada por tecnologias que fazem parte de seu cotidiano.

A TV — em destaque — traz a predileção estampada na tela e esta é complementada pelo aparelho de DVD, aparelho e som e computador. Nesse sentido, seu sono é amparado pelo conforto comunicacional. Tal qual expressam os resultados do questionário aplicado, uma tecnologia complementa outras e estabelece uma rede de pseudo-dependência.

A reconhecida presença da TV pode significar, para muitos adolescentes, o meio mais acessível de (re)conhecer o mundo e em suas diversas tramas, a TV é capaz — e responsável — por (re)inventar mundos, situações, realidades. Seja na dinâmica do

⁴¹ No Distrito Federal, desde 2008, existe um projeto que trata de inserir os alunos em tempo integral na escola: em um turno tem a aula normal e em outras atividades complementares (recreação, jogos, reforço escolar, oficinas de artes...) e, dependendo dos contextos, muitos alunos passam a semana sem um contato mais próximo com os pais.

jornalismo sensacionalista ou na banalidade dos famosos ou na fictícia trama novelesca, as imagens do mundo são redimensionadas.

A representação de alguns segmentos sociais dentro da trama de novelas, a predileção (imposição) de programas infantis e mesmo o modelo de apresentação (narração) de jogos de futebol, por exemplo, possuem linguagem própria que perpassam as classes sociais de modo a promover uma espécie de comoção niveladora.

As propagandas, outro exemplo que potencializa a relação com espectador, buscam no apelo visual, cênico, sonoro — e, recentemente, multimodal —, possibilidades de seduzir.

Alimentos, roupas, calçados, perfumes, automóveis e uma infinidade de produtos vendem uma ilusão. Parece que de repente, o mundo cabe na TV ou seria demasiado questionar: caberia a TV no mundo?

Observemos, rapidamente, as duas imagens abaixo que retratam abordagens em contextos adversos do mesmo produto:



Figura 47: cartaz de 1910⁴²



Figura 48: cartaz (*outdoor*) de 2000

A figura da mulher alude à relação do produto com aspectos que são importantes e visíveis em suas épocas distintas. Beleza, glamour, volúpia e sensualidade são elementos que se aliam à sedução dupla da imagem: primeiro, o apelo à figura da mulher como dotada de valores que estimulam a relação produto/consumidor. Em seguida, a imagem, ao

⁴² Imagens disponíveis em <<http://heritage.coca-cola.com/timeline>> e <http://WWW.thecocacola.com/presscenter/imageheritage.html> acesso em 12 Nov. 2008.

deslocar da latência (a materialidade) para a abrangência (significado pessoal ou social, por exemplo), evidencia a qualidade sgnica da sincronicidade.

Para Herbert Read, que em *Icon and Idea*, estabelece um estudo teórico-reflexivo acerca da imagem, isto é a evidência da correspondência imagética. A imagem tem o poder de fazer com que, nas relações sgnicas, passemos a perceber inter-relações advindas da representação material e seu significado em várias esferas, visto que é “*por meio de um signo, isto é, por meio de uma imagem que pode se separar da percepção imediata e conservar-se na memória*” (READ, 1955, pp. 20-21) e, assim, o mundo pode ser (re)construído a partir do simbolismo imagético.

No caso dos dois cartazes, em quase um século de diferença, o corpo da mulher desempenha o mesmo papel, porém com recursos imagéticos distintos e que atendem especificidades do público em questão e advoga para si a absorção tecnológica, cultural e econômica. O corpo expressa e impressiona. Ilustra seu tempo, também.

Essa especificidade pode ser mais bem compreendida ao analisarmos as campanhas publicitárias que versam acerca da sedução das crianças em torno de determinados produtos: elas buscam atingir o olhar infantil e, ao mesmo tempo, os pais (ou adultos). Em *Apocalípticos e Integrados*, Umberto Eco reflete que:

O rádio e a televisão constituem um meio técnico apto para transmitir sons ou imagens a grande distância e, em segundo lugar (aspecto esse que foi alvo de muitas discussões), um meio artístico que, como tal, promove a formação de uma linguagem autônoma e abre novas possibilidades estéticas. (ECO, 2004a, p.315)

Valores, sentidos, orientações, agora, pela poderosa condição televisiva, são elementos que oscilam entre o protagonismo e a coadjuvância. A banalidade do besteirol, muitas vezes, é a mesma dispensada à tragédia que o programa jornalístico apresenta com a mesma *empolgação* que a previsão do tempo foi informada.

Os códigos televisivos criaram ícones que em sua programação estabelecem limites para tentarmos mediar o poder atribuído — constituído ou imposto — pelo *Mickey Mouse* e pelo Cid Moreira, pela narração do futebol e pelas estripulias do *Pica-Pau*. O espectador, principalmente depois do controle remoto, é, temporariamente e iludidamente, *dono* de suas escolhas.

Na realidade brasileira não podemos ignorar o percurso que a TV traçou durante pouco mais de meio século. Sua abrangência construiu, nesse sentido, uma hegemonia consolidada por programas de grande audiência que acabam por vincular, em seus intervalos comerciais, mecanismos de sedução, ideologias, limites e territórios. Novamente, Eugênio Bucci nos valida, pois:

Dentro desses limites, o país se informa sobre si mesmo, situa-se dentro do mundo e o reconhece como unidade. Diante da tela, os brasileiros torcem unidos nos eventos esportivos, choram unidos nas tragédias, acham graça, unidos, dos palhaços que aparecem. Divertem-se e se emocionam. (BUCCI, 2005, p. 11)

Em determinados contextos, as ansiedades, expectativas e decepções dos sujeitos acabam sendo contempladas — positiva ou negativamente — pela possibilidade da ilusão televisiva. A construção do herói (ou do vilão) é recheada de elementos — potencializados — do cotidiano.

Um exemplo dessa relação é a quase ausência das propagandas de cigarro na televisão na atualidade. Estariam as pessoas deixando de fumar? As campanhas do governo, no sentido de proibir o cigarro em vários lugares, têm funcionado?

Num passado não muito distante, cada marca de cigarro tinha um *slogan* próprio que estava na ponta da língua do povo. Havia a construção de um cenário ideal onde homens e mulheres refletiam as qualidades da marca do cigarro que vendiam.

Entretanto, de repente, alguns fatores interrompem o que era consumido. Essa interrupção pode ser considerada como uma revisão/reavaliação/desconstrução imagética em sua sincronicidade.

A representação da família, também, evidencia a abordagem comercial de alguns valores. Uma simples propaganda de margarina ou sabão em pó, por exemplo, elege a mulher — super-mãe — como protagonista de uma evidente necessidade de bem-estar para a família (às vezes para os filhos, outras vezes para o marido). Qual mulher estamparia um sorriso imenso ao receber o filho com as roupas imundas? Qual mulher enfrentaria um desarranjo familiar na mesa do café da manhã e reagiria como se nada estivesse acontecendo? Nesse sentido, um desenfreado controle persuasivo emana do encantamento desses produtos (e atitudes). Para Stiegler, “o objetivo desse controle é formar os comportamentos no sentido dos interesses do consumo” (STIEGLER, 2006, p. 16).

Mais vulneráveis, crianças e adolescentes, acabam por apreender de forma distorcida o que é apresentado na TV. Alguns valores são inocentemente deturpados. Alguns produtos acabam sendo associados a algum evento que venha a ter correspondência — direta ou indireta — na construção da identidade e na prescrição de valores. O vilão de determinada trama novelesca, por exemplo, acaba se tornando ídolo e suas ações — com ou sem intenções — repetidas.

Consideramos que grande parte considerável programação da TV é composta por produtos — de cunho cultural ou não — que abdicam para si a abrangência global. Essa

abrangência, nesse sentido, serve de alicerce pra a compreensão de que diferentes públicos, mundo afora, têm a possibilidade de acessar situações, atitudes, valores e outras referências presentes nas imagens, mensagens e multimodalidade dos produtos audiovisuais.

E, também, “*é pela TV que as crianças ingressam no mundo do consumo, aprendendo a desejar mercadorias*” (BUCCI, 2005, p. 11). Sucos, biscoitos, brinquedos, roupas, mimos. Desde cedo, as crianças adentram no mercado de desejos, necessários ou não. Para Stiegler:

Comprando um par de sapatos, que nada mais é que se apaixonar, ou no mínimo uma forma de desviar parte de sua libido para um objeto de consumo, opera-se uma estranha transformação: compra-se esse objeto porque “todo mundo o tem” (STIEGLER, 2007, p. 24)

No caso de propagandas de produtos de abrangência global como refrigerantes, celulares, computadores, tênis ou produtos de beleza, por exemplo, a TV exerce uma influência muito grande na construção de uma pseudo-realidade niveladora. Isto se dá pelo fato de, com e a partir da TV, milhões de crianças e adolescentes mundo afora, de regiões desenvolvidas — cultural e economicamente —, ou não; dos grandes centros urbanos ou de pequenas e isoladas regiões, urbanas e rurais, têm contatos — mediados pela da TV — com situações diversas que, mesmo distantes de suas realidades, promovem diálogos intensos com os modos de ver a si mesmos, o outro e o mundo.

Crianças e adolescentes assistem a filmes, seriados, comerciais, videoclipes, desenhos animados e novelas, por exemplo, que apresentam situações (por nós chamadas de realidades) que, estão distante da realidade (verdadeira) de cada um e, entretanto, são mediadas pelo poder simbólico da TV em reduzir diferenças que separam suas origens

Embora o rádio — significativa e relevante tecnologia para a comunicação do século XX — tenha perdido espaço para a maciça penetrabilidade da TV, nas décadas que antecederam à chegada da TV no Brasil (e mesmo depois de sua consolidação), representou importante mecanismo de adentrar na vasta territorialidade brasileira.

Elcias Lustosa, jornalista e escritor, em livro chamado *Arte e Sucesso na Televisão*, analisa a construção da visibilidade a partir do poder e das articulações próprias da televisão. Para isso, ele analisa o “astro” — o sujeito por detrás das câmeras — como mercadoria e sua ação — atuação — como produto. Para ele:

Uma imagem vale mais que mil palavras. A expressão chinesa é muito mais atual e consistente do que nunca, afinal somos reféns da imagem muito mais do que da versão ou do relato sobre o episódio que ela encerra. (LUSTOSA, 2002, p. 61)

O caráter informativo, aliado ao entretenimento de programas musicais significou consistente meio de levar realidades distintas aos ouvintes. A música — inclusive os *jingles* de propagandas famosas, como as da coca-cola, por exemplo — ou os programas jornalísticos — como a *Voz do Brasil* — perderam território para a TV que com a possibilidade de fusão de som e imagem, potencializou o poder de sedução das mídias.

Os comerciais da Coca-cola, por exemplo, apresentam mundos ideais, globalizados e construídos na diversidade. O ficcional, mesmo não dando conta de traduzir a diversidade em sentido verdadeiro, passa a ilusão da inexistência de barreiras, fronteiras ou limites para o pacífico e utópico convívio.

Já os comerciais de aparelhos ou serviços de telefones celulares e produtos de informática, buscam transmitir a ideia de um mundo democraticamente tecnologicado, desconsiderando as barreiras econômicas do seu público.

Na década de 1980, a Benetton, grife italiana, lançou uma série de propagandas com apelo fincado na diversidade e convívio pacífico de culturas plurais. Inserindo cores e cortes ousados, seus produtos remetiam ao ahistórico, atemporal e, também acultural. Seria uma proposta para uma roupa globalizada, sem identidade comum. A imagem abaixo pode ajudar-nos a traduzir essa intenção.

A concepção de convívio pacífico de culturas diversas, mesmo que ficcional, encontra, entre crianças e adolescentes, um apelo que pode ser mais bem compreendido a partir do entendimento da identidade como única de cada jovem e, ao mesmo tempo, mediada pelo desejo de ser outra (identidade) que possa transitar livremente nos diversos territórios e contextos almejados (trabalho, escola, família).

O diverso, nesse sentido é construído a partir da projeção da própria identidade. Essa projeção, muitas vezes, alude à multiculturalidade, senão interculturalidade. A imagem que se segue pode expressar tal aspecto.



Figura 49: cartaz de uma campanha da Benetton, por Toscani.⁴³

Nesse sentido, é preciso esclarecer acerca da abordagem de identidade construída e de identidade manipulada. Ambas são esponjosas, passíveis de assimilações repentinas e necessitam de certa compreensão em torno da diversidade cultural. Para Canclini:

As teorias do “contato cultural” têm estudado quase sempre os contrastes entre grupos apenas pelo fato que os diferencia. O problema reside no fato de que a maioria das situações de interculturalidade se configura hoje, não só através das *diferenças* (grifo do autor) entre culturas desenvolvidas separadamente, mas também pelas maneiras *desiguais* (grifo do autor) com que os grupos se apropriam de elementos de várias sociedades, combinando-os e transformando-os. (CANCLINI, 2005, p. 131)

Se, culturalmente, a identidade vale-se de elementos mediadores que tange os sujeitos mergulhados em um contexto que tende à homogeneidade, a mídia, de vários modos, cumpre um papel perigoso de nivelar aspectos que poderiam estar relacionados à persuasão.

⁴³ Disponível em:

<http://4.bp.blogspot.com/_8poFndPyJE8/TJvr5gzsObI/AAAAAAAAAD4/Xgw2ITxO9ec/s1600/benetton-4.jpg>. Acesso em 17 Mai. 2008.

Quando Irving Goffman infere acerca da inserção social e a visibilidade identitária evidencia que os outros esperam das atitudes que carregamos informações desejáveis e que possam definirmo-nos como sujeitos (GOFFMAN, 2005), é oportuno evidenciar que o tempo todo estamos sendo “lidos” pelos outros.

A identidade é construída no intenso trânsito entre a individualidade e os mergulhos sociais. Experiências, estereótipos, marcas, ações e interferências, entre outros, permitem o (re)conhecimento do outro em sua incursão social. É manipulada quando o sujeito absorve — inconscientemente ou por insistência alheia — aspectos que o tornarão pertencente ou, em muitos casos, excluídos de um meio social.

As propagandas de cerveja, por exemplo, usam e abusam da presença da mulher. Não uma mulher comum, mas uma mulher idealizada que — dentro da narrativa da marca de cerveja apresentada — ocupa o papel de troféu do consumidor do produto em questão.

O que reforça essa abordagem é o excesso da exposição feminina como objeto consumível (decotes, formas exageradas, gestos, olhares e situações) que fazem do apelo, uma arma.

Além disso, a figura feminina, estrategicamente selecionada, está em consonância com padrões que visam à satisfação (visual, sexual, virtual) do homem.

Assim, como as identidades construídas — e experimentadas — em forma de atitudes, sensações e situações (individuais e coletivas) presentes nas antigas propagandas de cigarro, percebe-se o mesmo acontecer com a propaganda de cerveja.

Uma reflexão que emerge da complexidade da influência televisiva em nossos adolescentes reside na construção de valores mediados pela inserção, interação e manutenção de códigos sociais. Como nossos adolescentes recebem as notícias acerca do cenário político, social ou econômico? De que modo questões como ética, sustentabilidade social ou desenvolvimento pessoal são afetadas pela TV?

Embora não tenhamos intenção — e nem condições — de responder de forma definitiva tais questões, abrimos uma trilha com vistas à visibilidade da construção da identidade frente às influências do meio televisivo e extensões midiáticas como revistas, jornais, cartazes, outdoors e a própria WWW: cada vez mais, a multimodalidade comunicacional faz com tenhamos visões multifacetada de um mesmo assunto.

No caso das propagandas de cerveja, os protagonistas (atores, atrizes, cantores, cantoras, jogadores de futebol, por exemplo) encerram a propaganda com o chavão “*Se beber não dirija!*”. Antes disso, porém, há uma inter-relação afiada entre o bem-estar, alegria, prazer e descontração dos protagonistas. Homens e mulheres celebram a vida dançando, cantando, beijando, *se dando bem*.

Os cenários (praias, clubes, danceterias...) são fantásticos, sedutores. As pessoas são idealizadas e transmitem segurança e determinação. Além disso, são bonitas, sedutoras, sensuais, desejosas e desejadas.

A grande contradição, no entanto, reside na relação positiva apresentada junto à estimulação (visual, sonora, olfativa, gustativa...) do consumo da bebida e o aspecto negativo dessa ingestão. Isso porque, ao mesmo tempo em que são apresentadas as campanhas do governo, são geradas recepções errôneas tanto da propaganda que estimula o consumo da bebida, quanto da sua proibição. Uma evidência que a visibilidade identitária de quem a consome é elevada, a outra torna o contraventor uma espécie de herói.

Dessa vez, entretanto, existem agravantes, pois além da sedutora imagem da bebida e suas criativas abordagens cênicas, os protagonistas têm influência e projeção nacionais que, aliadas às estratégias de datas comemorativas ou situações diversas, exercem uma imensurável sedução entre os adolescentes.

No caso da contradição entre o bem-estar produzido pela bebida — há um forte elemento potencializador da representação social — e o efeito negativo do consumo de bebida alcoólica no trânsito, reforça a ideia do conflito.

Para o adolescente, o conflito entre a alegoria do consumo e a ação proibitiva associada ao ato de dirigir potencializa, ainda mais, a situação de enfretamento e não-aceitação, tão próprios dessa fase. Isso é uma ambivalência que, na cabeça do adolescente, potencializa a projeção e mensuração de valores antagônicos.

Reforços multimodais (imagem, som, palavra, cena, ruído, música, luz, sombra, velocidade) desestabilizam sua visão de verdade (talvez realidade) e ficção (talvez mentira).

Na concepção de um comercial, cujo intuito é vender, são considerados aspectos importantes do poder da imagem. Vender, aqui, não diz respeito apenas ao material físico, o produto em si, mas tange, também, atitudes, situações, simulações, deslocamentos, olhares e impressões, por exemplo.

Nessa ambivalência residem alguns aspectos que se tornam mais claros na proposição de Régis Debray, que em *Morte e vida da imagem*, infere que:

Tornando ficção o real e materializando nossas ficções, mostrando tendência para confundir drama e documento drama, acidente real e realidade-show, a televisão nos faz passar, uma vez mais de tese para antítese, “da janela aberta para o mundo” para “o muro de imagens”, da música para o ruído e vice-versa. E essa irresolúvel oscilação é, talvez, sua derradeira verdade. Está na natureza dessa máquina destinada a ver — fator de certeza e incerteza, ápice de transparência e cúmulo de cegueira, fabulosa máquina destinada a informar e desinformar — fazer balançar, em um piscar de olhos, seus operadores da maior credibilidade ao maior descrédito, assim como nós, telespectadores, do arrebatamento à repulsa. (DEBRAY, 1993, p. 349)

Esses aspectos não inferem apenas os territórios do produto vinculado ao comercial, mas perpassam outras instâncias da sociedade, provocando, inclusive, desarranjos de outras ordens.

No caso de comerciais de cerveja, há uma forte alusão aos formatos dos comerciais de um creme dental que passaram a veicular no final da década de 1970 e adentraram a seguinte.

Com o apelo da TV em cores, a sedução potencializou, ainda mais, os valores do visual, evidenciando aspectos que acabaram por transpor o apelo visual e gerando um desarranjo institucional e econômico⁴⁴.

A construção de uma propaganda considera elementos da sintaxe visual, a formação visual do leitor/espectador e o conjunto de possibilidades a serem assimiladas. Essas possibilidades advêm de como se dá a leitura — no nível da compreensão mínima — e busca evidenciar aspectos que reforcem a aparição do que é vendido.

Realidade *versus* ficção não abdicam territórios firmes para suas ocorrências, mas outorgam e evidenciam uma batalha que se dá entre o que é mostrado, o que é visto, como atinge e como o que é mostrado e absorvido. Isso porque realidade e ficção têm cargas distintas na assimilação, porém, muitas vezes, o público não percebe as fronteiras entre essas diferenças. Nesse sentido, Debray infere que “*a comunicação tranquiliza, a informação incomoda*” (DEBRAY, 1993, p. 343).

Na verdade, realidade e ficção, no embate, ou isoladas, habitam um território movediço que pode se tornar mais ou menos aquoso, conquanto diversos, exigem posturas que carregam ordens — e desordens — sociais, econômicas, culturais, religiosas, psicológicas.

Valores ambivalentes coabitam o universo televisivo e potencializam a crise realidade/ficção. Imaginar os bastidores de um telejornal e de uma telenovela é um exercício de profundas reflexões de onde emergem questões do nosso tempo. Catástrofes, violência, política, drogas, desemprego e conflitos, por exemplo, ganham notoriedade pelos modos como são apresentados e, a exemplo de publicações impressas⁴⁵ de valor duvidoso, exageram no apelo visual acabando por exercer uma sedução imagética.

⁴⁴ Durante muito tempo a marca Kolynos dominava o mercado de cremes dentais. Aliada ao apelo visual e a pouca expressividade de outras marcas, ela chegou a deter 90% do mercado. Por causa da concorrência desleal, uma decisão judicial de 1995 fez com que a marca fosse suspensa (embora voltasse ao mercado mais tarde com outro nome).

⁴⁵ No Distrito Federal existem algumas publicações de cunho investigativo-policial que apresentam como atrativo, além do preço - de R\$ 0,50 a R\$ 1,50 - imagens fortes que trazem corpos estendidos, marcas de ferimentos, rostos deformados... Usando cores em alto contraste e vendidos em cruzamentos, pontos de ônibus e feiras, acabam tendo tiragens grandiosas e, aparentemente, delegam para si a ideia de informativos de relevância utilidade pública.

Grande exemplo dessa ocorrência foi o estrondoso sucesso de *Tropa de Elite* filme de José Padilha, que retratava a ação da Polícia Militar carioca nos morros.

Embora os confrontos entre a Polícia e os traficantes sejam constantes na mídia, de um modo geral, a televisão tem um papel essencial na informação e a linguagem jornalística é diferente daquelas dispensadas às produções cinematográficas que mesclam ao entretenimento sons, expressões, locações, imagens cujo movimento conduz o olhar do sujeito.

No caso desse filme, um fato inusitado contribuiu para a ampliação da abrangência imagética: com os avanços tecnológicos e a pirataria, cópias do filme foram contrabandeadas e, rapidamente, o filme tornou-se uma febre e, antes do estrondoso lançamento no circuito nacional de cinemas, as ruas já estavam infestadas de cópias piratas.

Os comerciais, por sua vez, valem-se do apelo multimodal (palavras, imagens fixas e em movimentos, sons diversos, música) com vistas a seduzir o telespectador. Essa possibilidade consegue atingir cada vez mais, um número maior de público e, assim, compreende-se a importância da adequação da linguagem, visual, cênica e sonora. Essa adequação se aproveita de situações do cotidiano, é alimentada por pesquisas de opinião e possuem retorno garantido.

Desse modo, imaginar como a TV está presente no universo adolescente não é nenhum desafio. É, na verdade, um exercício de reflexão acerca dos modos como a representação de outros mundos (situações, relações afetivas, valores, culturas) chega até os adolescentes e acabam por influenciar — de variados modos — o seu cotidiano.

5.3 A Projeção Identitária na Malha Televisiva

Que a TV, em sua penetrabilidade, engendra uma série de reflexões acerca da construção da identidade é um fato a ser considerado. Entretanto, a proximidade com o sujeito adolescente, potencializa tais reflexões.

Logo, por intermédio de discussões diversas, que em muitos momentos apresentavam questões ligadas à representação do adolescente (e da adolescência) na TV (algumas vezes no cinema) e dos valores e sua influência no cotidiano dos alunos, foi pensada a construção de um trabalho interdisciplinar entre Filosofia, Sociologia, História e Artes Visuais, em março de 2008.

Este trabalho não pôde ter características de projeto ou intervenção pedagógica pelo fato de os professores das outras disciplinas não terem se sentido seguros para encabeçarem pesquisas sobre o tema.

A partir da proposta, selecionamos, então, alguns programas (seriados, telenovelas ou desenhos) da TV aberta que foram apontados pelos alunos e que viessem possibilitar reflexões acerca da proposta. A ideia inicial era de que cada bimestre apresentávamos trechos dos programas selecionados e discutíamos as situações surgidas.

Infelizmente, com o andamento das atividades de cada disciplina, a proposta inicial não pôde ser aplicada e as discussões surgiam a partir da identificação de valores, questões, posturas, decisões, atitudes ou conflitos apresentados. Desse modo, a abordagem mais consistente foi dada nas aulas de Artes Visuais.

Antes dessa seleção, entretanto, foram apresentadas várias referências aos modos como o adolescente, seus problemas e, de modo geral, a cultura criada no cinema e na televisão em torno desse mundo. Muitas foram as referências a filmes, desenhos, seriados e até programas de auditório que retratavam a adolescência e seus entraves, alegrias, conflitos.

Na verdade, desde filmes clássicos dos anos 50 e 60, a figura do jovem é marcada pelo enfrentamento, pela delinquência, pelo desajuste social, pela negação de valores, pela crise afetiva, pela violência.

Lembrar de filmes como *Juventude transviada (Rebel without a cause)* que retrata um adolescente incompreendido (interpretado por James Dean) que ao passar a frequentar uma nova escola, entra em conflito com uma gangue de rebeldes e participa de um desafio mortal, é uma espécie de exercício acerca da contextualização dos modos como o adolescente é retratado.

Em 1995, outro filme chamou a atenção pela trama envolvendo adolescentes e seus conflitos: *Mentes perigosas (Dangerous minds)*. No filme, uma oficial da marinha (Michelle Pfeiffer), abandona uma carreira militar para realizar um antigo sonho de ser professora. Ao chegar à escola percebe que está envolta em outra realidade diferente daquela que imaginara.

Inconformados, em situações de riscos diversos e dispostos ao enfrentamento, seus alunos são um verdadeiro desafio e nos apresenta elementos importantes em análises de cunho psicológico. O tempo todo há evidentes elementos do conflito pessoal presentes na construção da identidade e, principalmente nas distorções do viver em grupo frente às imposições — necessárias ou não — mediadas por um elemento regulador: a escola.

Uma série que ficou consagrada por apresentar conflitos de adolescentes foi *Barrados no Baile (Beverly Hills 90210)*. Popular na televisão norte americana, foi transmitida (nos EUA) entre Outubro de 1990 e Maio de 2000 pela emissora Fox.

A série retratava o cotidiano de um grupo de adolescentes que vivia na comunidade elitista e rica de Beverly Hills, onde frequentava uma escola chamada *West Beverly High School*. Essa série foi referência para várias produções (filmes e seriados) que inseriam os conflitos de adolescentes em suas tramas.

Os personagens centrais foram, inicialmente os protagonistas Brenda e Brandon, que se mudam com os pais, Jim e Cindy, de St. Paul, Minneapolis, para Beverly Hills, bairro nobre de Los Angeles. Essa mudança inicial — de uma pacata cidade do interior para uma badalada cidade americana — é mola propulsora para os desdobramentos dos episódios.

No decorrer das temporadas, temáticas como drogas, gravidez na adolescência, alcoolismo, conflitos entre pais e filhos, transtornos com a autoimagem, aceitação/rejeição e até e o suicídio, permearam os episódios.

Então, buscamos referências, a partir dos programas/seriados/desenhos e outros apresentados pelos alunos nas discussões. Procuramos, então, a partir de leituras de pequenos trechos, de relatos, situações, aspectos e outros eventos que viessem potencializar nossos olhares acerca dos modos como a presença do adolescente, da adolescência e suas imbricações permeiam as produções cinematográficas e televisivas.

Para nossas discussões selecionamos os seguintes programas: os seriados *Um maluco no pedaço* (*The fresh prince of Bel Air*), *Eu, a patroa e as crianças* (*My wife and kids*), *Todo mundo odeia o Chris* (*Everybody hate Chris*), as animações *Lola & Virginia*, e *Família Dinossauro* (*Dinosaurs*) e as novelas *Malhação* e *Rebelde*.

No caso de *Malhação* (exibida desde 24 de abril de 1995), a cada temporada, à renovação do elenco se juntam novas abordagens: do aborto ao uso de drogas, da bulimia à vaidade excessiva, da AIDS ao preconceito racial ou da pedofilia ao *bullying*, por exemplo. Tendo como pano de fundo uma escola de Ensino Médio e seu entorno, em 16 anos, essa novela não dá conta da diversidade e amplitude dos territórios da adolescência.

Já a novela mexicana *Rebelde* (exibida entre 2005 e 2006 na TV aberta brasileira), misturou vários elementos da cultura *teen* e causou furor entre crianças e adolescentes. Questionável nos quesitos originalidade e apelo, criou ícones relacionados à música pop mexicana com shows tumultuados e concorridos. Promoveu, ainda, uma febre de cadernos, decalques e até modelitos inspirados em um utópico uniforme escolar.

Importante destacar que as meninas foram unânimes ao citarem o filme *De repente 30*. Nessa produção de 2004, Jenna, uma garota em crise frente aos entraves da passagem para a adolescência, se reveste de temores, constrangimentos e apatia: não admite a indefinição do corpo, ainda com resquícios infantis, e se vale de recursos como enchimento no sutiã, uso de roupas, maquiagem e cabelos exagerados.

No dia de seu aniversário de 13 anos, faz um pedido e, de repente, se vê com 30 anos. Bem sucedida — profissional e economicamente — se depara com um pequeno

problema: tem 30 anos fisicamente, mas à beleza e maturidade do corpo que tanto almejava aos 13, agora, se depara com a inexperiência suprimida por 17 anos. Sua visão de mundo ainda está ancorada naquela convulsão de seu 13 anos.

Logo, há no filme uma reflexão — indireta — muito importante: não se pode queimar as fases da experiência humana. Cada fase, ao seu tempo, permite ao sujeito projetar-se, reconhecer-se, ser e estar no momento de contato com aquilo que é próprio de cada fase.

Lembramos, ainda que foram citadas muitas outras referências como *Smallville*, *Naruto*, *3 Espiões Demais*, *O.C. Um estranho no paraíso*, *Visões da Raven*; *Chaves*, *Ben 10*, *Caverna do Dragão*, dentre outros.

Para nós, elegemos dois modos de construção de aspectos que corroboram, diretamente, na visibilidade e representação do universo adolescente. O primeiro diz respeito aos modos como o adolescente é representado na TV (ou cinema)⁴⁶. O segundo analisa, justamente, como o adolescente recebe — ou não — essa representação.

Um maluco no dedaço (*The fresh prince of Bel-air*) é uma série produzida para a televisão americana pela NBC, que, nos Estados Unidos, foi exibida de 1990 a 1996 e o estrodonso sucesso fez com que fosse vendida para vários países, inclusive o Brasil, onde começou a ser exibida em 2000.

Encabeçada por Will Smith, ator americano, a série apresenta os conflitos de um adolescente que morava na periferia de Filadelfia em meio a um mundo marcado por gírias, cultura *Hip Hop* e encrencas típicas de um jovem americano. Certo dia ele é mandado para a casa de seus tios, os Banks, em Los Angeles. Refinados e com um padrão econômico elevado, seus tios vivem em uma mansão cercados de luxo, mordomias e facilidades.

A figura de Will é, justamente, a de enfrentamento e não-condicionamento às normas. De forma hilária — e às vezes sem nexos — são criadas situações de confronto entre a civilidade e a rebeldia. Os modos como ele age — e reage — frente aos problemas evidenciam a negatividade da figura adolescente.

Do choque de gerações aos valores como trabalho, estudo, relações sociais e afetivas, os episódios retratam, a partir da negação das regras dos adultos, recursos, modos e artemanhas típicas do universo adolescente (real ou exageradamente fantasioso).

A primeira discussão a partir dessa trama foi relacionada à visibilidade do negro, pois, no seriado, todos os personagens centrais são negros e as tramas se desdobram a partir desse núcleo.

Muitos alunos evidenciaram, a partir de exercício comparativo, que nas produções brasileiras raramente percebe-se o protagonismo do negro, sua cultura ou seus valores. No

⁴⁶ Isso se dá pelo fato de alguns filmes serem veiculados na TV após sua temporada de cinema.

decorrer das discussões inserimos elementos da diversidade cultural para potencializar a construção dos valores abordados.

Esses valores preconizam a formação cultural de um povo e a convivência dos vários segmentos sociais em uma sociedade. Na TV, infelizmente, os valores obedecem rígidas regras que estão vinculadas à visibilidade pretendida: situações, tipos físicos, valores e atitudes são vinculados às produções e dialogam com o entorno que “consume” tais produções.

Mas, ao analisarmos questões da visibilidade do negro encontramos na história da TV brasileira muitas trilhas para essa discussão. Uma das polêmicas discussões acerca do tema pode ser a que envolveu a novela *A Cabana do pai Tomás* (Rede Globo, 1969). Transposição do romance homônimo de Harriet Beecher Stowe (1852), a novela trouxe para o papel principal (Pai Tomás) o ator Sérgio Cardoso, branco, que para incorporar seu personagem usou uma maquiagem para escurecer a pele, rolhas para alargar as narinas, perucas e outros truques.

Marcada por inúmeros contratemplos, a novela iniciou um discurso acerca da participação negra nas produções e o ator foi criticado por muitos colegas pelo fato de ter aceito o papel enquanto outros atores negros — entre eles Milton Gonçalves — não foram convidados.

Esse discurso se estende ainda hoje e, na estereotipia televisiva, o negro, raramente, é apresentado sem as arguras do preconceito. Uma novela de 1995, *A Próxima vítima*, inseriu um núcleo negro que não estava nas favelas ou nos cortiços: uma família de classe média estabilizada que enfatizava a importância dos estudos para os filhos, a honestidade e o amor próprio.

Entretanto, outra forma de preconceito corroeu e interpelou a visibilidade da família: a relação homossexual do filho caçula com um rapaz branco. Na época, algumas discussões chegaram a tomar corpo no cenário televisivo e, nesse sentido, uma forma de preconceito continha a outra.

Mas, várias são as formas como os esteriótipos — em sentidos amplos — perpassam a identidade, a formação cultural de um povo, a permanência de tradições, a absorção (imposta ou concordada) de costumes. Isso porque não é necessário apenas o reconhecimento de diferenças (diversidades?) no mesmo lócus. Há que se refletir acerca das tensões que emanam desse lócus.

Afinal, não é a cor do cabelo que torna uma mulher mais ou menos inteligente. Da mesma forma, não é a condição hétero ou homossexual que torna o sujeito mais ou menos humano.

Analisemos, por fim, que na representação da família — nos exemplos americanos ou brasileiros — estão instalados elementos que não serão absorvidos (refletidos,

discutidos, adotados, combatidos). Tais elementos, entretanto, passam por uma estereotipia que banaliza valores importantes para crianças e adolescentes. Afinal, como encerrar a atitude da garota que rouba o namorado da amiga ou o garotão, que pelo fato de ser forte, bate nos colegas mais fracos?

Assim, a concepção utópica da família ideal apresentada nas telenovelas, por exemplo, precisa de um contrapeso. Daí a criação de núcleos antagônicos, que muitas vezes desvirtuam valores e atitudes: é comum, por exemplo, a adoração de um tipo contraventor como um conquistador que tem duas amantes ou lesa o sócio, ou a garota que, na verdade, quer roubar o namorado da amiga.

Outro exemplo dessa abordagem está presente, também, na concepção dos telejornais que abordam — e enfatizam — determinado aspecto de algumas notícias em detrimento de outros. Programas que usam a superexposição de personalidades do mundo artístico (principalmente da TV, cinema e música) exploram exaustivamente o cotidiano de “astros” e “estrelas” como forma de recriar um mundo que supostamente pode ser vivido por qualquer um fora do mundo artístico.

Uma discussão interessante surgiu em torno do seriado *Todo mundo odeia o Chris*. Baseado na história real de um comediante americano, Chris Rock que narra sua passagem para a adolescência marcada por uma série de mudanças, a começar pelo fato de, por ser o mais velho de três irmãos, ter que cuidar dos irmãos Drew e Tonya.

Tonya, a caçula, é mimada e procura, de qualquer modo, colocar a culpa em Chris. Os pais sempre o repreende: — *Chris, você é o mais velho!* — *Chris, você deve dar bons exemplos!*

Já o irmão Drew, embora seja mais novo que Chris, tem aparência de mais maduro, tem mais corpo e sempre é assediado pela garotas. Chris, por sua vez é cercado por confusões. Morando em um bairro negro, seus pais o matriculam em uma escola frequentada por alunos brancos. Chris, o tempo todo, é motivo de chacota, sarros e espancamentos. As garotas, os professores, os colegas, todo mundo tem um motivo para tirar um sarro de Chris. Todos, de um modo ou de outro, o odeiam.

Em um episódio, Chris está circulando pelos corredores da escola quando alguém arremessa uma bola de papel em sua cabeça. Chris abaixa, pega a bola de papel e, certamente, “encesta” o lixo. Por coincidência, o treinador do time de basquete estava por perto e começa a elogiá-lo. Chris tenta se esquivar afirmando que não joga basquete, mas o treinador o cerca por todos os lados. Chris, então, para livrar-se do assédio, pergunta: — *Com tantos garotos bons por aqui, por que o senhor cismou comigo?* O treinador, confiante responde: — *Ora, porque você é negro!*

Em outro episódio, mais contundente, Chris é assediado por uma das garotas mais bonitas da escola. Ele insiste com a garota — branca — que há algo errado. A garota,

entretanto, evidencia, cada vez mais, que está determinada que Chris vá com ela ao baile da escola. Neste baile só entrariam casais. Após muita insistência, Chris é convencido e, todos ficam abismados quando Chris entra com a garota no baile.

Após rápido desfile entre os colegas, Chris convida a garota para dançar e, para sua surpresa ouve: — *vou dançar como você, sim, mas não quero que converse mais comigo na escola! Só te convidei porque não encontrei ninguém mais à disposição que aceitasse!* Mais uma vez, o mundo de Chris desababa.

Mas muitos outros exemplos podem recheiar nossas referências em relação aos modos como a visibilidade adolescente se reflete. O desajuste, a falta de forças para mudar determinada situação, a rebeldia, a irreverência ou a estereotipia, por exemplo, rondam os territórios da adolescência na mídia e, também no cotidiano.

Logo, verte dessa situação um direcionamento explícito para o estigma: quando a identidade social, construída na interação de modelos, ações, padrões, atitudes ou predileções aceitos na rotina do grupo, prevalece sobre a identidade individual. Os modelos categorizam comportamentos, aparência física e predileções. Em *Estigma: notas sobre a manipulação deteriorada*, Irving Goffman infere que:

As rotinas da relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e seus atributos, a sua "identidade social" — para usar um termo melhor do que "*status* social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais como "ocupação". (GOFMANN, 1988, p. 12)

O sentido do pertencimento se dá, portanto, a partir do entendimento da necessidade do ajuste. Ajuste, aqui, ampliam-se para as estratégias para amenizar as tensões sociais. No ambiente familiar, por exemplo, há uma propensão natural e constante para a tensão oriunda das divergências entre visões de mundo dos pais e do adolescente.

No ambiente escolar, no entanto, o pertencimento passa a ser auto-ajustável: os grupos estabelecem regras e o sujeito adolescente interage e molda-se às regras impostas (ou construídas).

O exemplo desse auto-ajuste é a formação dos grupos: primeiramente percebemos a identidade visual como evidente fator decisivo para a aceitação e na complexidade de outras articulações para a formação grupal percebe-se a predileção, a atitude, a intenção.

Ainda, no ambiente escolar, temos os grupos dos brigões aos leitores de Harry Potter, dos funkeiros às *piriguetes*⁴⁷; dos CDFs aos gamemaníacos.

Esses e outros grupos constroem atitudes e são construídos partir e para elas na intenção de pertencerem, de estarem e de permanecerem como arranjos culturais, signos, rituais, sistemas complexos de relações sociais. Encontramos em *A Interpretação das Culturas*, de Clifford Geertz, uma indicação para entendimento do significado desses arranjos do grupo, a partir de um conceito importante de cultura:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1978, p. 24)

O ambiente escolar — em especial o nosso, povoado por adolescentes — é exemplo máximo de como os variados contextos corroboram para a grandiosidade da cultura. Os modos como são construídas regras de convívio, os códigos e linguagens próprios que permitem um alto e complexo grau de comunicabilidade e construção social.

Certa vez, um grupo de alunos descrevera uma aventura — rito de passagem, no nosso entendimento — acerca de uma noite no cemitério desativado da cidade: o grupo, autodenominado de “góticos”, exigia, para a entrada de um novo componente, além do visual pesado (roupas pretas, acessórios metálicos ou em couro, cabelos desalinhados e geralmente negros), uma aventura que consistiam em uma espécie de piquenique noturno no cemitério.

As inspirações para tal “ritual” extrapolam os limites de suas ações e pretensões e mostram o poder do videoclipe, das revistas especializadas. A mídia apresenta-se dotada de lugares para todas as tribos, todas as culturas e, negativa ou positivamente, influenciam as relações próximas. A TV, por sua vulnerabilidade acessiva constitui-se, aguda, penetrante e enraizante.

O adolescente, em seus acertos e devaneios, procura construir uma referência que valide suas atitudes e, ao se deparar com outros (adolescentes) que comungam tais aspectos, sente-se seguro para delinear — e delimitar — sua autoimagem.

⁴⁷ Assim ficaram conhecidas, a partir da explosão do movimento funk carioca, as garotas e mulheres que usam e abusam de decotes, saias curtas, roupas coladas e acessórios chamativos e que nas festas ganham ingressos, bebidas e carona para voltar para casa.

5.4 A Procura de uma Autoimagem

Em uma manhã de agosto de 2007, em pleno inverno no centro-oeste, marcado pelo frio matinal, pelo calor à tarde, pela secura e pela baixa umidade, uma tragédia aconteceu: o espelho do principal banheiro das meninas apareceu quebrado. Durante os intervalos, uma situação inusitada acontecia: algumas garotas organizavam grupos e, após constatarem que o banheiro dos garotos estava vazio, entravam e se arrumavam, conferiam o look, retocavam a maquiagem. O espelho, desses que são utilizados em salas de dança (que vão do piso até quase a altura do teto) fazia o maior sucesso. Rapidamente os garotos começaram a protestar contra essa invasão e, após quase duas semanas, a situação foi contornada com a instalação de um espelho provisório no banheiro feminino.

Observação em agosto de 2007

Quando Erikson aponta para a necessidade de entendermos que o desenvolvimento da personalidade — no sentido da completude do eu — e, principalmente, no entendimento de uma identidade pessoal que se constrói na mediação social, buscamos evidenciar — a partir de sua construção teórica — que este desenvolvimento está totalmente entremeado na construção da própria história do sujeito adolescente. Tal posicionamento está reforçando, assim, a influência da interação social como determinante na projeção de uma identidade individual.

É no final da infância que o sujeito passa a compreender a hierarquia dos papéis sociais (ERIKSON, 1972) e “*durante toda a infância, isso proporciona-lhe um certo conjunto de expectativas sobre o que ele será quando for mais velho*” (Idem, p. 159).esse espelhamento é necessário pois inculca questões sociais, culturais e afetivas: na infância, o adulto é modelo. Erikson completa que “*(...) as crianças muito pequenas identificam-se com numerosas pessoas, num certo número de aspectos, e estabelecem uma espécie de hierarquia de expectativas que, depois, procura “verificação” mais tarde na vida*” (ibidem).

Considerando a importância da vivência de estágios anteriores, o amadurecimento, construído (a partir e com o convívio social) que se anuncia na adolescência permitirá a vida em sociedade, a aceitação das regras, o convívio com as diferenças e diversidades sociais. Esse convívio — se salutar — tornará, ainda mais, evidente o amadurecimento psicossocial.

As identificações se dão, inicialmente, pela externalidade — a aparência, a fala, o gesto, o corpo — e as meninas, principalmente, arriscam comentários como “*não fui com a cara de fulana*”, “*ela se acha!*”

Nesses comentários residem aspectos que se consolidam a partir do entendimento da representação do eu. Essa representação incute atitudes específicas que tem papel

fundamental nas interações sociais. Salientamos, aqui, que representação tem um sentido cênico tal qual Erving Goffman, em *A representação do eu na vida cotidiana*, concebe.

Para ele, em nossas relações sociais, quando nos apresentamos aos outros, por exemplo, passamos, de vários modos, uma série de informações. Nossos, gestos, roupas, cabelos ou aparência, de modo geral, exercem uma carga significativa de informações.

Estas informações, por sua vez, constituem-se como fachada que para Goffman “(...) *é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação*” (GOFFMAN, 2005, p. 29).

Essa fachada pode estar calcada na visibilidade do interlocutor em seu território de atuação e é intrínseca ao seu estado, sua permanência.

O adolescente está em constante e efervescente procura de uma autoimagem e, no estabelecimento de uma identidade que atenda suas expectativas (quem sabe, necessidade vital?). Por isso, cabe-nos buscar uma peculiar visão dúbia: objetiva e metafórica dessa procura da autoimagem. Para Bakhtin:

A visão que temos de nosso aspecto físico quando nos olhamos no espelho é de natureza totalmente particular. Visivelmente, vemo-nos sem mediação. Ora, não é nada disso; permanecemos em nós mesmos e só vemos o nosso reflexo, um reflexo que não poderia, de maneira imediata, tornar-se um componente de nosso aspecto físico, mas não vemos nós mesmos em nosso aspecto físico, o aspecto físico não nos engloba por inteiro, estamos diante do espelho, mas não estamos dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material de uma auto-objetivação — um material que não é, para ser exato, sequer um material. De fato, nossa situação na frente do espelho é sempre deturpada pois, na ausência de um meio de abordagem de nós mesmos, também nesse caso identificamo-nos com o outro possível, indeterminado, com cuja ajuda tentamos encontrar uma posição de valores a respeito de nós mesmos; ou seja **é a partir do outro que, mais uma vez, tentamos dar-nos vida e forma (grifo meu)** daí essa expressão particular de nosso rosto tal qual como a vemos no espelho e que não temos na vida. (BAKHTIN, 1997, p.52)

Assim, resgatar o desenho do aluno-adolescente como registro não se restringe à evidência da capacidade criadora, expressiva ou subjetiva na relação com o mundo, mas, definitivamente, precisa contemplar a necessidade do registro como identidade, do traço como assinatura, da forma como ponte entre o corpo interior/exterior, conforme expressa Bakhtin.

A percepção do eu no outro tem carga metafórica, poética. Dentro da mediação social, as relações afetivas se estabelecem pela identificação, pela sensibilidade e aceitação. Na adolescência e, de modo específico no ambiente escolar, deparamo-nos com

situações ricas que exemplificam tais aspectos: início de ano em uma grande escola de Ensino Médio é comum um ambiente “morno” em termos de interação social.

Com objetivo de perceber, na prática, tais imbricações, propusemos aos nossos alunos uma primeira atividade de desenho deles mesmos: valendo-se de lápis e papel, solicitamos que fizessem um desenho simples e rápido, um autorretrato. Muito diverso, o resultado foi enriquecedor para nossas observações:



Figura 50: autorretrato de aluno, 16 anos



Figura 51: autorretrato de aluna, 15 anos

Referimo-nos, aqui, nessa condução da auto-representação, a dois aspectos norteadores da autoconsciência da imagem. O primeiro aspecto tange a refração perceptiva: a imagem que tenho de mim mesmo, como apontada por Bakhtin, é baseada no outro.

Dentro da história da arte, a representação — do eu, do outro, do mundo — sempre se fez presente. Assim, o retrato (e autorretrato) preconiza um entendimento profundo e complexo acerca da identidade (individual e coletiva)

Outro aspecto importante para nossa reflexão precede de um entendimento da resistência em se mostrar a partir da consciência de uma imagem dúbia que surge do entrelaçamento da maneira como me apresento com a maneira como imagino que os outros me vêem: essa confusão é nítida quando analisamos, nesse sentido, as relações de diferenças entre a identidade do povo chinês e a do brasileiro.

A concepção de imagem unificadora parte do princípio da *externalidade*. Assim, o chinês apresenta-se uniforme (principalmente pela aparência física) enquanto o brasileiro fincará a *externalidade* em aspectos de outras instâncias (a miscigenação, por exemplo).

Em alguns momentos, a imagem do brasileiro pode estar relacionada à visibilidade de um jogador de futebol, ou de uma modelo famosa ou do próprio presidente da república.

A palavra retrato deriva de termo vindo do latim, *retrahere* e tem como significado próximo a ação de copiar. Em termos cronológicos é na antiguidade egípcia que temos os registros dos primeiros retratos dos faraós, sua famílias, sacerdotes e membros da realeza.

Nas sociedades orientais da antiguidade, o retrato está vinculado às altas hierarquias sociais. Na China e Japão antigos o retrato tinha a função de registrar o poder a partir de associações com cores e símbolos reais da corte. Na Grécia Antiga, o retrato estava vinculado aos soberanos e, além dos bustos e esculturas eram utilizadas, também, as moedas.

Os romanos se apropriaram das técnicas dos gregos e usavam as várias formas de retrato cultuar os antepassados. No Medievo o retrato vale-se do simbolismo cristão e as imagens são estreitamente ligadas aos propósitos religiosos. A inventividade é retomada com o Gótico quando há uma redescoberta de um novo naturalismo e começam aparecer retratos mais fundados na intenção de durar. De Van Eyck a Rafael, de Velásquez a Watteau; de Manet a Van Gogh; de Picasso a Warhol, o retrato é um acontecimento social, necessário à compreensão do diálogo entre introjeção e projeção identitária.

Historicamente, a arte se distingue por períodos inseridos em recortes cronológicos e geográficos mediados por determinadas características estilísticas. As linguagens, técnicas e materiais, bem como os estilos — barroco, medieval, neoclássico — sintetizam determinadas orientações vigentes no recorte cronológico e, de acordo com orientações complementares (espaço, política, religião, economia), apresentam-se como determinantes para o trabalho do artista.

Na produção pictórica, o retrato ocupa espaço essencial, pois garante uma relação direta com o representado. Em alguns momentos, o retrato condiz com a essência do retratado por intermédio de inserções simbólicas: objetos, lugares, cores ou poses são atribuídas ao retratado como forma de passar mais informações consistentes acerca de seu *status*. No autorretrato, tais aspectos potencializam.

No século XII surgem os primeiros retratos autônomos — que não estavam ligados diretamente à arquitetura —, pois até então a produção pictórica estava intimamente ligada às paredes e tetos dos prédios. Os retratos portáteis ganham impulso com a utilização das pequenas pranchas de madeira e das telas em tecido e, com a invenção da tinta a óleo, passam a fazer parte, cada vez mais, do repertório de representações sociais.

Importante destacar, também, que o autorretrato é uma forma complexa de representação, pois engendra conhecimento, consciência e aceitação de ser e estar no mundo. Rembrandt, Rafael, Picasso, Tarsila do Amaral, Leonardo da Vinci e muito outros deixaram visões dessa autopercepção tão delicada.

Importante destacar que há uma relação fenomenológica nessa percepção, reconhecimento e aceitação da própria imagem que permite a inter-relação do mundo exterior com o interior. Nesse sentido, Merleau-Ponty aponta que “*o que tem em vista é o momento em que o interior se faz exterior, a reviravolta ou a transferência pela qual passamos para o outro e para o mundo como o mundo e o outro para nós, em outras palavras, a ação*” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.105).

É a partir do outro que tomo consciência da minha existência, não pelo modelo, não pela imitação, mas, principalmente que posso, na minha humanidade, me entender como outro, me perceber como outro e, nesse jogo, construir uma referência. Prova disso é a clássica pergunta feita às crianças:

— *O que você quer ser quando crescer?*

Nenhuma criança responde querer ser ela mesma. Nenhuma criança quer ser ela, adulta. A referência ao outro é a convergência de filtros sociais, culturais, visuais. Esses filtros, na mediação social, na interação do convívio familiar e nas estruturas a ela próximas corroboram para a construção de uma referência reflexiva. A criança quer ser o policial, a professora, o médico, o bombeiro... Ela quer ser aquele que já está inserido, aceito e referenciado socialmente.

Tal referência permite a constante introjeção de valores que, mais à frente, serão projetados. Isso é cultural, é histórico, é necessário e é muitas vezes ignorado. Por mais que existam regras absolutas no ambiente escolar, sempre haverá a resistência — da escola e do aluno — no sentido de compreender quais os verdadeiros objetivos de comungarmos determinadas orientações.

Os valores da família, como sabemos, cada vez mais, passam por (re)significações e a criança precisa de referências para sua projeção ou rápido entendimento de que é alguém ou que quer ser alguém.

Infelizmente, modelos de representação inundam nosso cotidiano e as influências desses modelos podem ser percebidas nas capas dos cadernos de crianças e adolescentes, no calçados, nas brincadeiras ou até em simples corte de cabelo.

A mídia tem uma participação muito grande nessas referências. O herói, o bombeiro, o médico, a veterinária, a modelo ou o policial, por exemplo, apresentados de várias formas na TV, jornais, cinema ou em outras modalidades midiáticas, tornam-se constantes no universo infantil, determinando a potencialização de uma visualidade identitária. Logo, *no outro me vejo* (BAKHTIN, 1997, p.52)

Em *O Local da Cultura*, Homi Bhabha, ao analisar a descrição da identidade partir de um destilado mergulho na relação identitária *signo como símbolo*, de Roland Barthes, infere que:

(...) isto torna o momento de autoconsciência simultaneamente refratado e transparente; faz também com que a questão da identidade pare sempre de forma incerta, tenebrosa, entre sombra e substância. A consciência simbólica dá ao signo (do Eu) uma dimensão de autonomia ou isolamento "como se ele tivesse sozinho no mundo". Privilegiando uma individualidade e um caráter unitário cuja integridade é expressa em uma certa riqueza de agonia e anomia. (BHABHA, 2007, pp. 82-83)

Cunhado por Durkheim, em *O suicídio*, anomia refere-se ao desaparecimento da identidade frente às transformações/influências sociais. Assim, nessa investida, vimo-nos envoltos na simplicidade e condicionamento dos estereótipos em que foram constantes a presença dos "bonecos-palito", formas simples de registro distantes de reconhecimento e, vez ou outra, alguns trabalhos, com mais cuidados e elaboração, advindos de alunos que cultivam a prática do desenho.

A segunda atividade permitiu-nos atentar para a valorização das especificidades do ato de desenhar: após a apresentação de alguns retratos selecionados do repertório da história da arte, evidenciamos a importância do registro em seu caráter de identidade (posição, roupas, ornamentos, acessórios) como recorte de um tempo e de um lugar.

Solicitamos, então, que desenhassem algum colega de turma. O critério de seleção foi livre e os alunos puderam, também, usar materiais diversos como lápis colorido, caneta hidrográfica e giz de cera, por exemplo.

O resultado foi mais consistente, porém, evidenciamos que houve uma predileção por aspectos mais contundentes no colega escolhido (aparelhos ortodônticos, cabelos, estatura, peso, acessórios, acnes, sinais particulares e roupas, por exemplo).

Talvez, esses aspectos condizem com as abordagens de Goffman (1988) ao analisar o estigma e identidade social.

A negação ou reforço de algum aspecto da imagem (a percepção ou a projeção) por parte do adolescente reforçam os sentidos dos mecanismos de defesa apontados por Anna Freud, visto que para suas ações, "*seus estados de espírito variam entre o otimismo leviano e o mais sombrio pessimismo. Algumas vezes dedicam-se ao trabalho com infatigável entusiasmo e, outras vezes, são preguiçosos, desleixados e apáticos*" (FREUD, 1968, p. 150).

No exercício proposto, os esquemas foram praticamente abolidos e soluções mais criativas apareceram. Entretanto, muitos foram os alunos que se mostraram resistentes e desacreditaram a atividade descrevendo-a como sem propósito ou como "coisa de jardim de infância". Analisando as produções abaixo, de autoria da mesma aluna, nos dois momentos, percebemos essa diferença:



Figura 52: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel A4.

Observemos que nesse desenho (figura 55), o autorretrato, a aluna ocupa o espaço de forma centralizada explorando o suporte (papel branco, tamanho A4), apresenta a figura de forma estática e busca certa simetria.

O reforço do cabelo é dado pelo contraste e evidencia o formato circular do rosto; a ocupação dos detalhes do rosto é marcada pelo desconhecimento da simetria facial (olhos, boca e a ausência do nariz não dão harmonia à composição); o reforço escuro dado aos pés contribuiu para o achatamento do corpo; a roupa é uma referência autônoma já que o uso do uniforme é obrigatório.

Aqui, evidenciamos que a roupa pode ser entendida como imposição — pelo fato de ter sido representada em um tom escuro.



Figura 53: detalhe

Analisamos, também, uma expressão de tristeza reforçada pelo traço da boca e por pontinhos que, em um primeiro momento, poderiam ser entendidos como pequenas manchas no rosto (sardas, por exemplo), entretanto, ao olharmos com mais atenção, percebemos que são lágrimas (figura 56).

Bakhtin analisa a auto-representação, a partir da metafórica reflexão do eu no espelho, em 3 expressões:

1. *a expressão de nossa postura emotivo-volitiva real, tal como está manifesta no momento dado e está fundamentada no contexto da nossa vida;*
2. *a expressão do julgamento do outro possível, da alma fictícia, não localizada;*
3. *a expressão de nossa atitude para com um julgamento desse outro possível: satisfação, insatisfação.*(BAKHTIN, 1997, p. 52)

A mesma aluna, ao retratar uma colega da turma (figura abaixo), mostrou-se outra: evidenciou um exercício de descrição e registro dos detalhes que lhe chamaram a atenção. O rosto, ocupando toda extensão do papel, é marcado pela intenção de deixar claro como nos identificamos e somos identificados pela expressão.



Figura 54: retrato de uma colega. Lápis sobre papel A4.

Neste caso, observamos como há uma ênfase nos olhos: as sobrancelhas receberam um traço extra de contraste e os cabelos — como uma espécie de moldura — evidenciam o exercício de criação dispensado ao retrato. A expressão é reforçada pelas marcas de exercício, de labor. Os borrões, marcas de traços anteriores e sobreposições elevam o caráter expressionista do trabalho.

A tentativa de dar o formato original ao queixo fez com que surgisse a impressão de uma penugem, uma *pseudo-barbicha*.

Os modos como vemos recebem influência direta de como observamos, como acreditamos ou mesmo sobre o que sabemos acerca do está sendo mostrado. A resistência em “não fazer” está mais atrelada ao não saber ver do que na habilidade e técnica propriamente ditas. Nessa tessitura ver/ser visto/fazer/ser feito engendra aspectos diversos que potencializa a inferência de Bakhtin, pois “*nosso julgamento não é feito para nós mesmos, mas para os outros e através dos outros*” (BAKHTIN, 1997, p. 52).

Nesse caso, a diferença entre os dois trabalhos está mais nos detalhes observáveis na colega retratada do que na maneira como a aluna vê a si mesma. Esse jogo, construído ao longo de nossa experiência visual, incute a consciência de um eu no outro.

Em *Modos de Ver*, John Berger infere que “*logo depois de podermos ver, nos damos conta de que podemos também ser vistos. O olho do outro combina com nosso próprio olho,*

de modo a tornar inteiramente confiável que somos parte do mundo visível” (BERGER, 1999, p.11). E é nessa contiguidade que exercitamos nosso fazer e apreciar imagens.

Para a criança, ver precede a fala e a escrita. No desenho infantil, a neutralidade de como a forma é percebida nos direciona para uma reflexão mais densa que vai desde uma necessidade exagerada de exercício motor até a sensibilidade em buscar detalhes ou criar situações abstratas ou acima da realidade percebida. Em *Desenvolvimento da escrita na criança*, Luria infere que:

Pra uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo (...) Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. (LURIA, 2006, p. 145)

Para o adolescente, em consequência da escrita adquirida na fase escolar, a realidade, agora não é só sua: há necessidade da aceitação, da inserção, do pertencimento. Seu desenho é mais um deslocamento do impulso criador para o impulso reprodutor.

Com as influências das novas mídias, esse impulso se potencializa e, muitas vezes é esse meio que “dita” as regras para a criação da imagem.

A imagem a ser construída precisa atender aos códigos que verbalizam (materializam) os pensamentos em relação à imagem aceitável na sociedade: ternos escuros dão notoriedade aos homens públicos, roupas sensuais e coladas elevam a feminilidade, uniformes tornam o grupo “identificável”, por exemplo

Nossa contemporaneidade assiste à queda e ascensão de mitos sociais (novas formas de relações afetivas, novas famílias, novas formas de interação social) e, indubitavelmente, os meios de comunicação corroboram para esta efervescência. Em *Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico*, Victor Strasburger analisa pesquisas das décadas de 1970 e 1980 acerca da influência televisiva no universo adolescente e infere que:

Sabemos bem que os adolescentes ocasionalmente assemelham-se a atores e atrizes à medida que experimentam diferentes facetas de suas identidades em formação e vestem diferentes “máscaras” sociais [...] os adolescentes frequentemente vêem a si mesmos egocentricamente, como atores em sua própria “fábula pessoal”. (STRASBURGER, 1999, p. 57)

Por isso, ao buscar reflexões dentro das inúmeras possibilidades que emanam das produções dos nossos alunos de Ensino Médio, analisamos algumas influências que estes recebem direta e indiretamente das diversas mídias na nossa contemporaneidade.

Perceber como nossos alunos estão envolvidos com imagens produzidas e apresentadas nos diversos meios de comunicação é um exercício que exige, além de sensibilidade, novos olhares para os modos como essas imagens serão absorvidas digeridas e inseridas no universo adolescente.

A diversidade do Ensino Médio, principalmente na escola pública, traz reflexos diretos das relações sociais (e suas representações imagéticas) que, o tempo todo, acrescentam novas dimensões à maneira como o adolescente se percebe.

Aos meios tradicionais de acessar, bem como produzir imagens, somam-se, agora, possibilidades multimodais (Internet, celular, jogos) que permitem interferências de modos mais diretos e rápidos como os programas de edição de imagem ou envio de imagens e textos instantâneos, por exemplo.

Nesse emaranhado de possibilidades partimos para uma atividade que inseriu os recursos multimodais: primeiro, em um trabalho de pesquisa de imagens no Laboratório de Informática da escola, selecionamos diversas imagens de pessoas nas mais diversas condições (aqui, incluíram retratos feitos por artistas famosos, fotografias de celebridades, personagens das histórias em quadrinhos, videocliques, mangás, animes, fotojornalismo, propagandas, imagens em blogs e até perfis no Orkut).

Em seguida fizemos um exercício de categorização das imagens atribuindo-lhes valores sociais, religiosos, estéticos, culturais, econômicos.

Nesse exercício passamos a perceber as predileções e identificações de muitos alunos com certos grupos de imagens. Todas as imagens foram gravadas em um CD e, após exibição e análise das mesmas, solicitamos que os alunos elaborassem outro autorretrato.

O resultado foi surpreendente. Para evidenciar, ainda mais, a influência que essa gama de modos de ver e acessar imagens na contemporaneidade exerce em nossos alunos, solicitamos aos alunos que fizessem outro autorretrato. Analisemos os resultados:



Figura 55: autorretrato de aluna feito em sala de aula, 17 anos. Lápis sobre papel A4.

Durante a construção do desenho em sala de aula, o tempo todo, houve referências às imagens vistas. A aluna em questão, por exemplo, ao se retratar, evidenciou as influências que recebeu de um videoclipe, *A Minha Alma* do grupo brasileiro *O Rappa*.

Neste videoclipe, há uma (re) construção de valores antagônicos presentes na sociedade: favela x cidade; negro x branco; pobre x rico; violência x paz; inocência x maldade, entre outros, são retratados em tons esmaecidos e em closes nervosos com movimentos bruscos. A musicalidade conduz à uma narrativa acelerada e estúpida. Isso ficou bem marcado nas falas — e lembranças — de muitos alunos.

O retrato da aluna é marcado pela divisão do espaço em duas seções com cargas distintas: à esquerda percebemos uma dimensão sóbria com a nítida presença de sombras que simbolizam a negatividade absorvida durante o exercício de analisar as imagens.

Nesse lado, também, há evidência da ambiguidade de se ver. Isso porque os traços mestiços da aluna foram exagerados: o cabelo crespo, o rosto com maçãs arredondadas, o nariz proeminente e os lábios mais carnudos.

O olhar, estático, recebeu reforço de uma lágrima que potencializa o simbolismo das sombras na metade esquerda do trabalho. Nas laterais superior e inferior, na parte esquerda, percebe-se a incorporação de desenhos de barracos, morros e prédios desalinhados. É outra referência ao videoclipe.

O lado direito do trabalho é marcado pela presença da suavidade dos traços e projeções de uma autoimagem em um universo que dita, exige e assimila as regras de um jogo de ajustamento imagético. Os cabelos levemente ondulados podem refletir a possibilidade de interferências físicas e químicas na “construção” de um cabelo “ideal” — isto está presente nas propagandas da TV, revistas, *banners* nos pontos de ônibus e *outdoors* espalhados pelas cidades.

Os cuidados com o visual, entre os jovens, não está baseado apenas na realização pessoal. Direta ou indiretamente existem regras de inserção social nos vários segmentos e estar ou ser, definitivamente, advém de uma construção da autoimagem.

Roupas, maquiagem, calçados, acessórios e objetos como aparelhos celulares, câmeras digitais, MP3 e MP4 *players*, por exemplo, estão condicionados — e são condicionantes, também — das atitudes de muitos adolescentes.

Aliados a isso estão os videoclipes que inserem a possibilidade de uma narrativa contundente e sedutora: música, dança, roupa, atitude. Tudo no mesmo espaço e tudo capaz de propiciar alguns minutos de uma fantasia tão necessária.

Os garotos, por exemplo, buscam versões baratas e acessíveis nos visuais de cantores de *pop*, *rap* e *hip hop* que aparecem em videoclipes: calças largas, correntes, pulseiras, cintos e tênis trazem referências à presença dessas imagens no cotidiano dos adolescentes.

As meninas capricham no cabelo, na maquiagem e nos acessórios que podem ser conferidos nas capas das revistas, nos blogs de celebridades, nas vitrines das lojas e até nas ruas. As imagens que se seguem atestam tal ocorrência.



Figura 56: autorretrato de aluno, 16 anos. Lápis sobre papel A4.

Ao conceber uma imagem que discorre e transita em um universo cujos valores se aproximam de seus anseios, sonhos, e mesmo visibilidade, percebe-se um exercício de consciência que permite representar e externar os sentimentos. As ações de ver e se mostrar não estão apenas calcadas na fisicalidade da imagem. Estabelecem complexas relações como os modos como nos entregamos e, também, como recebemos as informações do mundo, dos outros.

Esse aluno evidencia, então, o mundo que anseia ou, ainda, o mundo que o rodeia. As referências que cultuam são e estão acessíveis: o mundo do hip hop é referenciado nos videoclipes, filmes, propaganda em revistas e TV, em sites e outras modalidades midiáticas.

Mundo real e mundo fictício — talvez? — estimulam sua aceitação de imagem e, nesse sentido, corroboram para sua aceitação no universo adolescente, marcadamente influenciado pelas referências do e ao outro.

Nesse embate há mergulhos em direção à aceitação e desejo de uma imagem que corresponda ao mundo percebido, imaginado, desejável, compreensível à sua necessidade de ser alguém. Para o adolescente isso é quase uma devoção. Um exercício de buscas, encontros e desencontros. O registro abaixo evidencia isso:

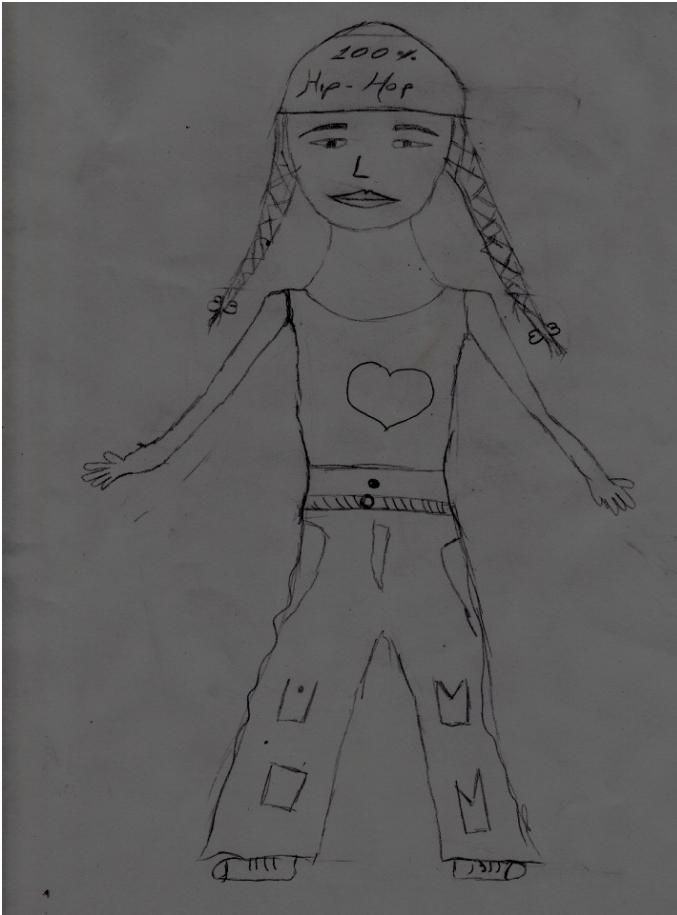


Figura 57: autorretrato de aluna, 16 anos. Lápis sobre papel A4.

Esse exercício vai ao encontro do questionamento de Antonio Damásio “*Para que servem os sentimentos?*” e o próprio autor responde: “*ter sentimentos é extraordinariamente valioso para a orquestração da sobrevivência. As emoções são úteis em si mesmas, mas o processo do sentimento começa a alertar o organismo para o problema que a emoção começou a resolver*” (DAMÁSIO, 2009, p.360).

A aluna, assim como o aluno, explicitam seu mundo, suas referências e aceitação. Sua atitude é de busca de identidade por meio de elementos que codificam uma conduta, uma posição no universo identitário. Corpo, mundo, sonhos, objetos e atitudes dialogam com o mundo. Em meio a tanta influência, estes adolescentes estão passíveis a certa confusão: quem são? como são? como estão?

Perceber o mundo, o corpo, os outros são ações simples que engendram os sentidos da nossa existência. Ater-se aos modos como os outros se relacionam com as situações que enfrentamos e comparar as estratégias para enfrentá-las.

O mundo é diverso. Nós, também. Curiosamente, consciência e sentido perpassam o coletivo, pois, como expressa Bakhtin:

A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea. (...) A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada (BAKHTIN, 1992, pp. 35-36)

Nos registros de nossos alunos, o tempo todo, há evidências dessa consciência. O registro, aqui, é diferente da escrita. O desenho não é uma atividade imposta. Ao perceber a carga de sentimentos necessária, os alunos acabam em um exercício de entrega: trazem desenhos gastos e amassados que fizeram há muito tempo.

Trazem, também, seus exercícios de cópias de super-heróis, de carros, motos, suas criações de roupas, jóias de família, de festas... De vida! Em *La Enseñanza del Debujo a partir del Arte*, Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson inferem que:

Não têm mérito apenas os desenhos que os jovens fazem na escola, incluindo aqueles baseados em ideias e características de artistas. Os professores precisam prestar muita atenção aos desenhos espontâneos que são feitos fora da sala de aula. Estes desenhos, que dialogam com o imaginário dos meios de comunicação (e raramente com a arte que é exposta em museus e galerias de arte), podem parecer mais importantes que toda a excelência artística dos desenhos que fazemos em sala de aula. É assim que em seus desenhos espontâneos os jovens manifestam uma atitude mais artística, criando pontos de vista significativos acerca de seus mundos (WILSON, HURWITZ, WILSON, 2004, p.22)

Esse acervo plural que se constitui a partir do resgate do desenho pode vir a dar sentidos a processos artísticos que consideram o compromisso com o resgate da criatividade e a valorização da expressão enquanto exercício contínuo.

Os modos como nossos adolescentes percebem o mundo e transformam essa percepção em imagens são ingredientes que constituem e participam ativamente da sua construção perceptiva em um exercício que, conforme aponta Vigotsky, nele “*encontramos sempre a percepção externa e interna que serve de base para nossa experiência*” (VIGOTSKY, 2009, p. 31).

No desenho ao lado, feito em casa, a aluna experimenta esse jogo: percebe o mundo, percebe-se no mundo e permite-se ser percebida partir do momento que evidencia elementos que a torna percebida e pertencente a determinado contexto. O mundo é uma influência. E ela tem consciência disso.

Uma evidência dessa influência está nos acertos da aluna: usou cores e criou um visual idealizado em que um *jeans* super justo com detalhes em contraste nos bolsos a torna mais próxima de uma possível realidade. Caprichou na maquiagem e cabelo e se retratou com botas que eram objeto de desejo no inverno de 2008. Observamos também outra influência maciça no universo adolescente: os mangás e animes. Os olhos e o rosto arredondado referenciam a criação orientada pela influência japonesa.

O decote reverbera a sensualidade — entre as garotas estar/ser bonita é passaporte para aceitação. A cor da blusa combina com a faixa no cabelo e com a pequena bolsa, acessório indispensável no visual construído do universo das adolescentes.

A imagem de pertencimento, projetada na autoimagem a partir do outro é o reflexo da socialização identitária que extrapola o meramente físico ou visual. Inserida na condição de sujeito que transita livremente no seu grupo social que pode ser a igreja, a escola, a rua, a pracinha, a lanchonete da moda ou os corredores do shopping.

Em cada um desses lugares, há evidências dos modos como nos vemos e como gostaríamos de ser vistos. O mundo influencia a construção da autoimagem. Nos exercícios



Figura 58: desenho de aluna, 16 anos, feito em casa. Lápis colorido sobre papel A4.

de produção visual ficaram evidentes como os sentimentos — múltiplos, diversos, complexos — são transpostos para o papel (ou outros suportes, em alguns trabalhos).

A junção de possibilidades de fundir a ideia com a ação, a emoção com a razão e a materialidade de um trabalho com autoria é muito importante, pois um trabalho que surge da intenção de ter, ser, estar e permanecer, surge na consciência.

A consciência da capacidade de dar sentido a uma ideia é premissa que norteia um impulso e constrói uma ação, uma intenção, uma delicada rede de proposições dispensadas à construção da fachada pessoal.

A evidência da fachada pessoal, apresentada por Goffman, aqui, se constitui como elemento catalisador na qual “*podemos incluir os distintivos da função ou da categoria, vestuário, sexo idade e características raciais, altura e aparência, atitude, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais e coisas semelhantes*” (GOFFMAN, 2005, p. 31).

Assim, frente à imensurável possibilidade de influências via mídia, nossa contemporaneidade assiste e constrói imagens que se apresentam multifacetadas adjacentes às possibilidades de interpretação dessa fachada.

Em reportagem apresentada na revista nipo-brasileira *Made In Japan* (Ano 12, nº 134) especializada em cultura urbana do universo japonês, Pablo Yuba e Erika Omori apresentam aspectos interessantes para nosso entendimento acerca do posicionamento de Goffman.

A reportagem — *Exóticas Lolitas* — mergulha no universo da versão japonesa para a interpretação de *Lolita*, personagem do romance homônimo de Wladimir Nabokov e apresenta o *gosurori*, um estilo urbano japonês que mescla moda e atitude entre as adolescentes japonesas, embora sejam comuns entre adultos, pré-adolescentes e, em algumas circunstâncias, até entre rapazes.

O estilo celebra as influências da moda inglesa do período vitoriano, o exagero do rococó francês e o *neo-punk* emergente da cena do *gothic rock underground* do final da década de 1990. Tanto um quanto o outro são estilos que, na cena japonesa, carregam elementos da releitura que traz as influências da mídia: ao estilo carregado dos roqueiros que se valiam do estilo *punk* remanescente da década de 1970, foram inseridos fitas, babados, estampas florais, rendas francesas e coordenações cromáticas dos papéis de parede ingleses.

Na cena japonesa, os adolescentes dominam o *Marui Young*, shopping de Tóquio, especializado em público adolescente. Lá estão todas as tendências, os convites para as festas e encontros dos grupos que “bombam” na cena japonesa: sites, revistas e espaços especializados, contabilizam um mercado milionário que funde cultura jovem, moda, identidade, aparência, estilo e criação.

Só nas regiões de Harajuku e Shinjuku, em Tóquio (*point* da moda japonesa), existem mais de 90 grifes especializada nesse público. No Brasil, na cidade de São Paulo (na região da Liberdade, tradicional bairro da cultura japonesa), já existem lojas especializadas em *Lolita fashion* e já acontecem encontros em locais específicos e o passaporte para participar é ter a “fachada” de Lolita. Analisemos as imagens abaixo:



Figura 59: *Sweet Lolitas*⁴⁸



Figura 60: *Gothic Lolitas*⁴⁹

Importante frisar que estes visuais carregam os aspectos intrínsecos à inserção no grupo via interação social. Em muitos momentos os códigos próprios da atitude e visual são determinantes para o trânsito desses sujeitos nos territórios dessa cultura específica.

Nesse sentido, valemo-nos das contribuições de Melville Herskovits que em *El hombre e sus obras*, considera que a cultura só tem sentido a partir de sua dinâmica (apropriações, reinvenções, releituras) e que “as únicas culturas completamente estáveis são as culturas mortas” (1953,2, p. 32) . Observemos o registro que se segue:

⁴⁸ Imagem disponível em: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/ba/Pink_gothlolita.jpg. Acesso em 11 Abr. 2009.

⁴⁹ Imagem disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/49/Classicloli.JPG>. Acesso em 11 Abr. 2009.

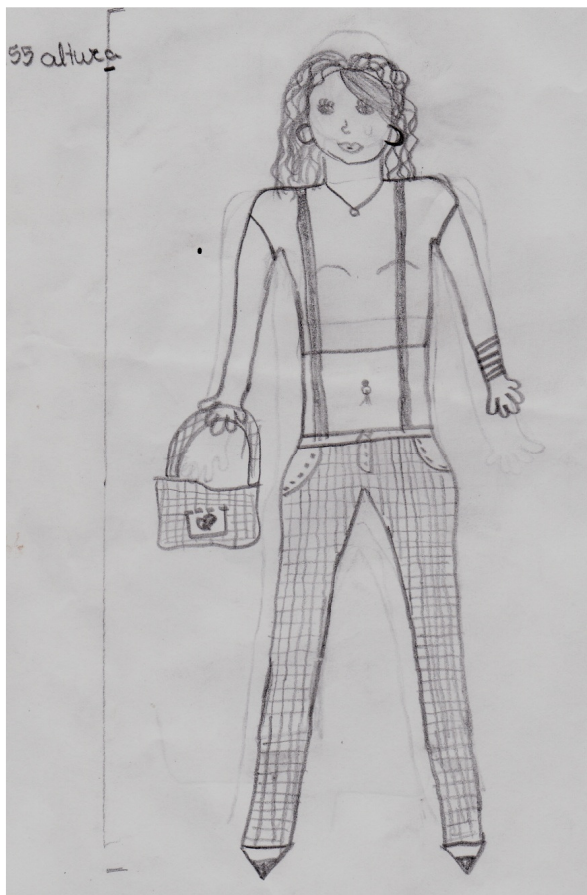


Figura 61: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel A4.

Aqui, percebe-se claramente a preocupação da aluna com sua baixa estatura: ao retratar a reta paralela à sua figura ela demonstra sua preocupação com esse aspecto. A aluna faz questão de evidenciar sua altura (1,55m) como forma de valorizar o modo como se vê, visto que ela percebe como há um apelo na mídia, no mundo, nas pessoas em relação aos padrões que imperam e impõem determinados comportamentos. Os modos como o vestuário — caracterizado como moda — se apresenta insere questões de percepção e apreensão dos apelos sociais via TV, revistas, jornais, outdoors...

A dinâmica cultural do mundo pode ser mais bem percebida partir da visão adolescente quando nos deparamos com complexos diálogos entre suas culturas — geralmente instáveis — e a mídia. Jogos, roupas, acessórios, música e equipamentos eletrônicos, por exemplo, carregam informações que perpassam a visão da sociedade sob o estigma da rebeldia, intransigência e inquietação.

Assim, fica fácil entender por que, entre os adolescentes, a imagem do corpo — codificado pela moda, por exemplo — adquire status de templo, receptáculo das tensões do mundo e, ao mesmo tempo, uma válvula para a não aceitação das imposições do mundo adulto.

Outro aspecto corresponde ao fato de a aluna (figura 64), ao criar uma imagem correspondente à compensação de alguns atributos, entendendo que a moda “exige” determinados padrões. As calças jeans, por exemplo, tem um corpo a que se destinam e, se o corpo nela não se adéqua, ou a calça se transforma e perde suas características originais ou o corpo “precisa” passar por “algumas” mudanças.

Assim, a originalidade do desenho da aluna evidencia a influência do mundo e sua representação dialoga com as transformações que moda engendra: o xadrez (em alta no outono-inverno de 2008) e os acessórios (o suspensório e a bolsa que combina com a calça) atestam que a imagem do mundo (pensada, verbalizada pelo desenho, pela citação ou pela escrita) está impregnada em nossos adolescentes.

Essa impregnação é contundente e contribui para uma delicada costura — dialógica — da identidade com o mundo. Isso porque, como expressa Castells:

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço. (CASTELLS, 2008, p. 23)

A junção desses elementos traduz o que nos permeia no ambiente escolar: gente. São garotas e garotos que estão em busca de construções identitárias. Precisam e querem se mostrar e serem vistos, precisam estar e se sentirem pertencentes aquele ambiente.

Algumas imagens feitas por alunos em um exercício que envolvia a percepção do próprio corpo no mundo contemporâneo — enquanto conscientes dos significados da representação — puderam ajudar-nos a decifrar essa ambiguidade.

Assim, surge uma necessidade de refletirmos acerca de como se dá o trânsito entre a imagem de si mesmo percebida em um ambiente que alterna realidade, ficção e projeção: na verdade, é a ambiguidade da autoimagem.

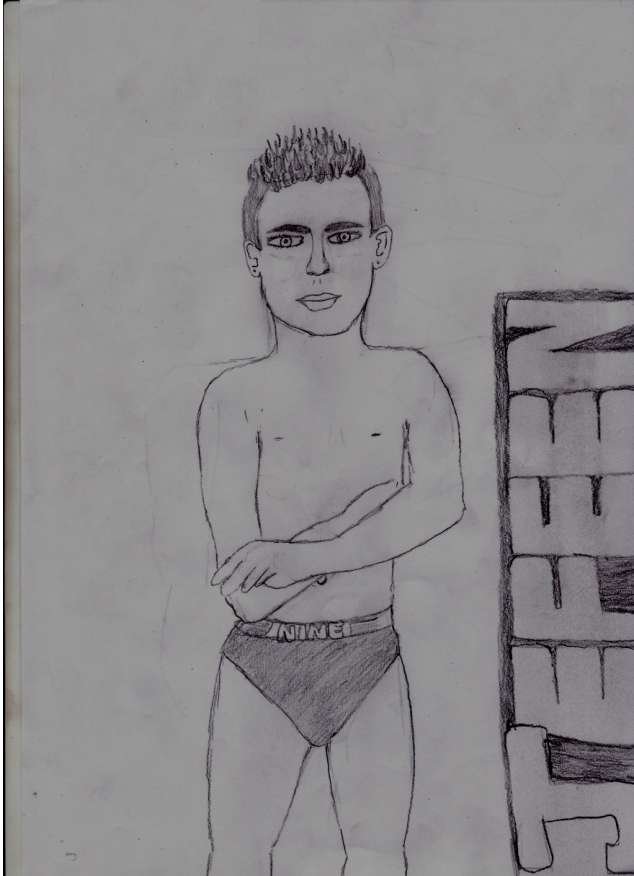


Figura 62: autorretrato de aluno, 15 anos. Lápis sobre papel A4.

No desenho acima, o aluno tem a consciência de sua aparência agradável. Paparicado pelas garotas, por causa, dos olhos claros e do topete, sempre armado, ele faz questão de demonstrar como se sente bem em relação à sua imagem.

Dono de expressivos olhos verdes e de rosto irretocável valeu-se do recurso de delinear olhos com a intenção de transmitir a cor. Retrata-se sem camisa e com uma sunga como forma de mostrar-se feliz com o corpo que tem. A leve inclinação somada à apresentação dos braços indica atitude e autoconfiança. Certamente, conhece a importância da imagem do corpo no mundo do qual faz parte.

Apresentar-se, ser apresentado, pertencer e sentir-se pertencente são arranjos sociais que emergem da introspecção, do amadurecimento da percepção — própria e do entorno. O corpo, a roupa, a aparência e atitude projetam o arranjo social de apresentação, de autoprojeção.

Percebem-se nesse arranjo alguns aspectos interessantes que tangem à vulnerabilidade da identidade construída no universo líquido da influência midiática: um aspecto diz respeito ao que Barthes (2005) chama de mutabilidade, uma vez que a moda permite à sociedade manifestar-se de acordo com os contextos históricos, culturais ou tecnológicos e ao citar o uso de um vestuário codificado na antiga sociedade chinesa, infere

que “*a ausência de moda correspondia ao imobilismo total da sociedade*” (BARTHES, 2005, p. 353).

Temporariamente, a escola é uma incubadora de sentimentos, de ações, de atitudes. Nela existem vozes que precisam ser ouvidas, traduzidas. Um pouco dessa tradução pôde ser iniciada com o contato com a rica produção desses alunos.

Perceber como essas imagens provocam novos olhares — tão necessários — para os sujeitos-autores é um desafio que permitirá descobrirmos muito do que está além do traço, da marca, do rabisco. Está no fronteiroço percurso que permeia a subjetividade de quem ensina e de quem aprende arte.



Figura 63: produção de aluna, 16 anos. Colagem sobre papel.

6 CRIAÇÃO E CRIATIVIDADE NO UNIVERSO ADOLESCENTE

Gosto de inventar, misturar. Quando faço um desenho, não quero copiar e fazer igual ao de todo mundo. Gosto de inventar figuras e de colorir diferente. Quando estava no 2 (Centro de Ensino Fundamental 2), tinha uma professora que dava os desenhos para colorir e ficava tudo igual. Gosto de mexer no computador, também!

(Aluna, 15 anos)

Na práxis da arte, em sala de aula, quando da apresentação de alguma atividade que vise à produção visual, é comum depararmos-nos com argumentos, resistências e questionamentos. *Para que fazer isso! Eu não dou conta! Ah! Isso é chato!*

Infelizmente, muitas vezes, tais posicionamentos acabam por interferir na dinâmica de nosso trabalho. Esquecemos, entretanto, que estamos trabalhando com o múltiplo, o diverso, o inesperado.

Própria da condição humana, a sensibilidade dialoga com universos visíveis — próximos à nossa percepção formal — e, também, com universos subjetivos, imaginários, além da realidade formal.

Em *Criatividade e processo de criação*, Fayga Ostrower considera que a sensibilidade e criatividade humanas permitem-nos (re)inventar as formas simbólicas — configurações físicas ou psíquicas que articulam possibilidades representacionais — e, a partir dessa invenção, representar o mundo, o sentimento, as *coisas* (que na infância e adolescência, muitas vezes, transitam entre o material e o psíquico, o concreto e o abstrato, o tátil e o inalcançável).

Analisamos, aqui, criação como a ampliação da capacidade de conceber ou transpor uma ideia para a forma: uma maçã imaginada pode se transformar, rapidamente no desenho de uma maçã a partir da transposição para o suporte com o uso de um instrumento que permita o registro (lápis, caneta, tinta).

Criatividade, por sua vez, será considerada, aqui, como processo complexo que possibilita a especificidade da criação: ao imaginar a maçã mordida ou com um bichinho a habitá-la, a criatividade é (re)inventada e passa a dar sentidos às propostas dos interlocutores.

Perceber como tais processos engendram os significados da registro imagético do aluno adolescente exige uma atitude que coloca o professor como mediador da inter-relação entre o potencial criador, a criatividade e a criação.

A criação, aqui, é a tradução/resultado/produto da percepção/apreensão/solução do mundo. Para a autora:

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este trás em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que ampliam em nós a capacidade de viver. (OSTROWER, 2008, p. 31)

O exercício de representação, de busca de transposição para a forma visível — e tátil — exige um jogo entre a percepção/apreensão e a materialidade da intenção: perceber a forma de uma pessoa em seus detalhes e particularidades formais é diferente de representá-la, pois os argumentos técnicos são diferenciados e dominar uma técnica não representa, necessariamente, ser criativo.

O apuro perceptivo-descritivo e a habilidade técnica são diferentes de criação, pois:

Criar não representa um relaxamento ou esvaziamento pessoal, em uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que admite dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. (idem, p.28)

Desse modo, o que nos leva a buscar, incansavelmente, a “forma do mundo” é um *continuum* necessário à nossa humanidade. Articulamos imaginação, sensibilidade, criatividade e habilidade nas nossas experiências e existência diária: da feitura do pão ao bordado delicado da toalha de rosto, da maquiagem que rejuvenesce ao cão-robô, das pinturas em Lascaux às esculturas hiperrealista de Ron Mueck ou da engenhoca para transportar pedras nos desertos egípcios ou nas construções de Lloyd Wright, marcamos nossa humanidade com a criação.

6.1 As Possibilidades em Sala de Aula

Muitos foram os exercícios que nos aproximaram de gratificantes momentos de criação, de processo, de reflexão, de confronto. Esses confrontos referem-se tanto às propostas de inclusão das atividades práticas na proposta de cada série — de acordo com as orientações presentes nos PCN e, também, no currículo elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Consideramos a capacidade criadora do adolescente como esponjosa, permeável, escorregadia, maleável e, muitas vezes, contundente. Os modos com que estes lançam seus olhares e intenções — na produção — revelam toda a complexidade abordada nas várias conceituações. Em aulas de Artes Visuais essa complexidade se potencializa.

A primeira atividade que destacamos refere-se a um exercício de observação considerando os aspectos narrativos da imagem. Foram analisadas algumas imagens do contexto do Renascimento com intenção de percebermos pontuais possibilidades da leitura da imagem a partir dos modos como a imagem atingem cada um e o que cada um decide ser mais importante na imagem.

No momento seguinte, trabalhamos com um poema de Manuel Bandeira, *Estrela da Manhã*, e a aquarela que Tomás Santa Rosa⁵⁰ fez para ilustrar o poema.

Estrela da Manhã

*Eu queria a estrela da manhã
Onde está a estrela da manhã?
Meus amigos meus inimigos
Procurem a estrela da manhã*

*Ela desapareceu ia nua
Desapareceu com quem?
Procurem por toda à parte*

*Digam que sou um homem sem orgulho
Um homem que aceita tudo
Que me importa?
Eu quero a estrela da manhã*

*Três dias e três noite
Fui assassino e suicida
Ladrão, pulha, falsário*

*Virgem mal-sexuada
Atribuladora dos aflitos
Girafa de duas cabeças
Pecai por todos pecai com todos*

*Pecai com malandros
Pecai com sargentos
Pecai com fuzileiros navais
Pecai de todas as maneiras
Com os gregos e com os troianos
Com o padre e o sacristão
Com o leproso de Pouso Alto
Depois comigo*

*Te esperarei com mafuás novenas cavalhadas
[comerei terra e direi coisas de uma ternura
tão simples
Que tu desfalecerás*

*Procurem por toda à parte
Pura ou degradada até a última baixaza
Eu quero a estrela da manhã.*

Manuel Bandeira

⁵⁰ Tomás de Santa Rosa Nasceu em João Pessoa, em 1909 e é considerado um artista de múltiplas linguagens, pintor, ilustrador, cenógrafo, decorador, figurinista... Apresentou inovações cenográficas no contexto do teatro brasileiro da década de 1940 e é considerado um dos grandes nomes a contribuir para o teatro brasileiro de vanguarda. Adentrou nas artes gráficas ao ilustrar livros e cartazes. Faleceu na Índia, em 1956. Neste trabalho, buscou mergulhar na inventividade e transpor, a partir de sua interpretação, a intenção de Manuel Bandeira.

O poema é rico em fantasia narrativa e permite a criação de imagens mentais surrealistas, exageradas... Com a ilustração feita por Santa Rosa, percebe-se a ocorrência do mergulho *interpretacional*, da transposição de linguagens. Analisemos a obra de Santa Rosa:



Figura 64: Santa Rosa, Estrela da Manhã. Ilustração para o poema de Manuel Bandeira, nanquim, e aquarela, 1936.

Tentar entender os motivos que possivelmente levam um artista a criar, a conceber, a transformar uma ideia em ação pode ser tarefa complexa, mas pode ser, também, um grande exercício para a compreensão do ato criativo.

Naturalmente, buscamos relações imediatas entre a imagem verbalizada pela escrita pela transcrição/transposição do código. As imagens surgem pela inter-relação das experiências visuais/mentais. Associamos, pelo reconhecimento mental, a forma vista. Guardada, será acionada no próximo contato com a palavra escrita, ouvida, falada, decodificada. Essa inter-relação advém da experiência, pois, de acordo John Dewey, “*toda experiência, seja ela de importância ínfima ou enorme, começa com uma impulsão, e não como uma impulsão*” (DEWEY, 2010, p.143).

Assim, uma maçã pode ser simbolizada de inúmeras formas (desenho, escrita, fotografia, gesto...), mas é a experiência visual e de criação artística que pode alterar, de forma significativa, esse registro.

Os recursos *criacionais* para o trabalho de Santa Rosa podem ser desconhecidos, mas para Fayga Ostrower uma coisa é certa:

Em qualquer trabalho artístico, tanto no âmbito das artes plásticas como nos de música, dança, teatro etc., haverá escolhas a serem feitas. Ou seja: dentre numerosos rumos possíveis, o artista escolhe algum que ele sinta como apropriado — todas as outras possibilidades sendo eliminadas, “destruídas” por ora, nesta escolha feita. Entretanto, a criação jamais deve ser confundida com mero ato de destruição. Destruição sem reconstrução simultânea não tem sentido algum na arte. (OSTROWER, 1999, p. 18)

A experiência do contato visual com obras que inserem a fantasia é, sempre, gratificante. Os modos como concebemos a forma, a composição, o espaço ou como decidimos pelo uso das cores, por exemplo, são condutores de complexos percursos que perpassam pela concepção idealização do mundo, da forma, do sentimento

A relação da ilustração para o poema mergulha na possibilidade subjetiva de associar às palavras situações que incidam nos modos de pensar de cada sujeito. O repertório de cada sujeito é solicitado para delimitar o espaço da criação, associando, assim, os elementos presente em um e em outro texto.

Em uma escola pública, o trabalho prático enfrenta uma série de barreiras: algumas escolas não têm espaço adequado para a elaboração de práticas, a dificuldade de acesso aos materiais, instrumentos e outros meios, também, tornam as propostas práticas, muitas vezes, inviáveis.

Algumas propostas permitiram amadurecimento metodológico no sentido de nos aproximar de realidades, até então, distantes. Imaginar o que se passa na cabeça de nosso aluno quando da inserção da atividade prática é uma possibilidade de crescimento, de reavaliação de nossa práxis.

Também, a experiência da forma (concepção mental, gestual ou visual) é uma experiência simbólica permitida pela experiência social. Mesmo sendo extremamente subjetiva, na transposição do poema para a ilustração, percebe-se a narrativa que conduz o processo de criação em uma e em outra linguagem.

Palavras ou frases que suscitem reconhecimento visual são memorizadas de forma mais rápida (como no processo de vocalização por imagens que é muito utilizado em classes de Educação Infantil) e, portanto, é criada uma possibilidade advinda da associação entre textos.

Para a criança, o desenho e a escrita inicial adquirem valores simbólicos e tanto um quanto o outro são exercícios gestuais extremamente importantes no desenvolvimento dos processos comunicacionais. Para Vigotsky, “*o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança (...) como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados* (VIGOTSKY, 2002, pp.141-142).

Assim, a proposta de trabalho prático com os alunos de 1ª série se deu a partir da leitura do poema e, a seguir, após a análise do trabalho de Santa Rosa, buscamos referências gestuais que pudessem substituir a escrita do poema. Não foi uma releitura propriamente dita, mas um exercício de contextualização dos elementos visuais presentes na ilustração e sua relação com as palavras presentes no poema de Manuel Bandeira.

Pontuamos, então, a importância de entendermos os processos criacionais a partir de uma perspectiva que inserisse e considerasse a diversidade (situação de cada aluno frente à proposta) e, no caso específico do universo adolescente, a concepção dos modos como percebemos o mundo. em *Dialogando com a criatividade*, Saturnino de la Torre infere que:

O ser humano somente chega a sua plena auto-realização quando desenvolve ao máximo suas potencialidades. Sendo a criatividade a qualidade mais própria e específica do ser humano, parece lógico supor que pelo seu pleno desenvolvimento passe irremediavelmente pela potencialização da qualidade. A sociabilidade, a comunicação, a educação e o intelecto são algumas das características que contribuíram para definir a natureza humana. (DE LA TORRE, 2005, p. 18)

Em cerca de 250 trabalhos, mergulhamos em verdadeiras lições de criatividade, processos criativos e soluções que questionaram nossa experiência em produção — com alunos — em Artes Visuais. Analisemos algumas dessas criações:

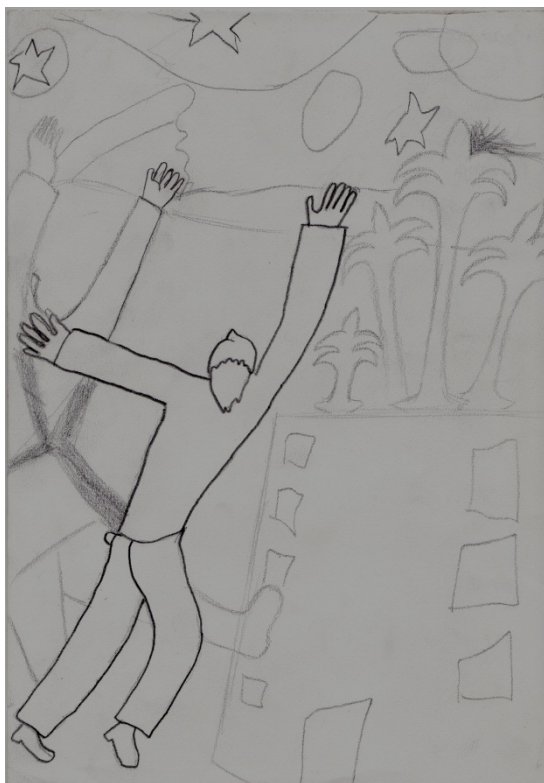


Figura 65: desenho de aluno, 15 anos. Lápis sobre papel.



Figura 66: desenho de aluna: 14 anos. Lápis sobre papel.

Esses trabalhos iniciais apontaram para a resistência, a tendência de usar a cópia como solução para os possíveis entraves nos processos de criação. Atrevemo-nos, então, a sugerir um trabalho colaborativo que consistiu em incentivar cada aluno a analisar a imagem e transpor para o papel o ponto/aspecto mais interessante que poderia ser considerado na sua percepção.

Após 10 minutos de o trabalho ter se iniciado e certificado de que todos os alunos estavam envolvidos, solicitamos que cada trabalho fosse identificado na parte anterior e que o mesmo fosse trocado com algum colega da sala. Entre alvoroço e indagações, pedimos para que cada aluno desse continuidade ao trabalho a partir do ponto em que fora iniciado pelo colega.

Após mais 5 minutos solicitamos que novamente o trabalho fosse identificado e fosse feita nova troca — com outro colega. Ao longo da aula foram feitas mais 3 trocas e, finalmente, o trabalho voltara para quem o iniciara. A grande surpresa foi que a maioria conseguiu identificar, exatamente, o seu traço inicial.

Agora, cada aluno tinha a incumbência de finalizar o trabalho reforçando os traços, retocando linhas e, com o uso do lápis aquarelável, colorindo. O resultado foi surpreendente:



Figura 67: Estrela da Manhã 1, aluno 15 anos.



Figura 68: Estrela da Manhã 2, aluna 15 anos.



Figura 69: Estrela da Manhã 3, aluno 16 anos.



Figura 70: Estrela da Manhã 4, aluna, 15 anos.

Todos os trabalhos apresentaram aspectos surpreendentes: da composição aos detalhes percebidos pelo outro, da releitura à solução de enquadramentos e continuidade da

forma iniciada, perpassaram elementos da criação e atividade intensa do processo criativo, concebido como entrega.

Essa entrega é resultado da reflexão em torno das ações e reações que passamos ao longo da nossa história. No caso da criação e da intenção de transformar o mental em material precisamos de referências e, para nós, uma sala de aula, essas não faltam.

Importante destacar que, ao longo do Ensino Fundamental — principalmente após a aquisição da escrita — o desenho deixa de ter papel simbólico e vital para os processos comunicacionais e adquire *status* de ilustração.

A ruptura radical que se dá com o letramento complexo (processo que permite à criança a convenção das palavras que ouve em escrita inteligível) que acontece entre os 5 e os 7 anos de idade acarretará certa resistência em relação ao desenho. O comportamento da criança frente à suas potencialidades está direcionado para o domínio complexo da representação do mundo pela figuração absoluta. A criação, para a criança é um processo natural e experimentado em vários momentos.

Em *Arts and criation of mind*, Elliot Eisner, ao tratar de responder o que e por que as crianças desenham, infere que “crianças podem criar trabalhos cujas qualidades elas mesmas não apreciam ou reconhecem” (EISNER, 2002, p. 120)

No caso da registro imagético, as referências visuais acumuladas em nossas incursões e excursões pelo mundo das imagens, o tempo todo, estabelecem ligações com as imagens do mundo: organizamos as imagens de modo tal que algumas só podem ser resgatadas por complexos exercícios que estimulam hiperassociações de fatos, sensações, lembranças. Para Fayga Ostrower:

Desde cedo, organizam-se em nossa mente certas imagens. Essas imagens representam disposições em que, aparentemente de um modo natural, os fenômenos parecem correlacionar-se em nossa experiência. Dissemos ‘aparentemente natural’ porque desde o início interligamos as disposições que formam com atributos qualitativos que lhe são estendidos pelo contexto cultural. (OSTROWER, 2008, p.58)

Entretanto, com o trabalho seguinte (figura 74), algumas reflexões nos tomaram e acabaram por nos fazer analisar elementos mais complexos que estão enraizados não apenas na relação criação/processo criativo, mas, também, nos modos como colecionamos informações — visuais ou não — que acabam por interferir nos modos como determinadas situações visuais são percebidas e, conseqüentemente, representadas.



Figura 71: Estrela da Manhã 5. Aluno, 16 anos. Lápis colorido sobre papel A4.

Essas situações visuais exigem amadurecimento, determinação e afeto. Exigem, também, relativização entre objetividade e subjetividade. Para o adolescente, é um importante momento que possibilita um intenso diálogo consigo mesmo e com os outros. Ainda, para a autora:

É verdade que mesmo no adulto os pensamentos e as funções cognitivas da inteligência jamais existem independentes ou desligados da totalidade da pessoa e de suas necessidades afetivas (...) esse processo de distanciamento e de objetivação se inicia agora nos jovens adolescentes, quando eles podem conceber que existem também outros pontos de vista além do seu. Isto implica não apenas que se possa distinguir sua visão da de outros, mas implica sobretudo que se conquiste uma visão individual diante do mundo; envolve individuação do seu próprio ser, a descoberta de suas potencialidades. (OSTROWER, 1999, p.93)

De onde os alunos — inicialmente — partiram sua composição? Existiria alguma relação entre a (re)leitura do poema em associação à aquarela de Santa Rosa? Quais foram as prováveis decisões dos alunos no sentido de interligar a ideia anterior com aquela do seu momento de interferência no trabalho?

Atividade intensa, ativa e complexa, a inspiração pode elevar a sensibilidade no sentido de fazer valer-se dos modos como as ideias são inter-relacionadas e as soluções acabam por gerar momentos de evidência do processo artístico e não, apenas, produto.

A presença do disco voador é instigante, forte e desconcertante. Reverberam a dinâmica condição humana de criação/interpretação/assimilação/repetição/intervenção, um processo *ad infinitum* de vida. A verdade da imagem está no ponto de vista do fruidor. É uma relativização da subjetividade de quem vê, olha, contempla.

Ainda, para Fayga Ostrower, “(...) *nos momentos de inspiração, de insight, quando de repente se interligam sugestões, proposições, avaliações, emoções, e tudo se reformula, vêm-nos uma total presença de espírito e um sentimento de íntima afirmação*” (OSTROWER, 1999, p.19). Como se intercalam as possibilidades de criação entre os adolescentes? Qual o valor do estímulo para a produção visual desses alunos? Que tipo de experiência esses alunos podem experimentar e transferir para o seu cotidiano?

Sem pretensões de responder às questões propostas, o diálogo entre a capacidade criadora, a intenção de produzir e os processos da criação são intensos, complexos e perpétuos. No ambiente escolar, as possibilidades, muitas vezes, escapam às atenções dos professores frente às leituras cartesianas das propostas curriculares.

Buscar perceber nos pequenos gestos de criação de nossos alunos pode apontar para uma abertura muito própria para a fruição e subjetividade envoltas nos modos como os adolescentes percebem o mundo — inclusive suas suposições — e transpõe essa percepção.

6.2 Mergulhos e Voos na Criatividade

Em “*El arte de la infancia y de la adolescencia*”, John Mattweus analisa que “*além disso, enquanto o garoto mais novo já tenha estabelecido certas regras estruturais e, durante algum tempo talvez seguido-as fielmente, o garoto com mais idade e o adolescente compreendem o valor de forçar estas regras ou inclusive rompê-las*” (MATTHWEUS, 2002, p. 254) e, conforme analisamos os conceitos de adolescência, o consenso entre Hall, Anna Freud e Erikson aponta para a necessidade da compreensão do estágio adolescente como dotado de transformações radicais — do corpo ao comportamento — que engendra, direta e indiretamente, transformações em suas ações e reflexos.

A produção do aluno, nessa etapa, não pode ser analisada de forma linear e nem parametrizada do mesmo modo que a produção infantil. Isso porque, desde o início do século XX, estudos têm aprofundado na preocupação em compreender a produção da criança valendo-se de valiosas teorias que postulam informações acerca da percepção, imaginação e capacidade de interpretação da criança.

Para o aluno adolescente é mais complexo tratar de sua produção como exercício repletos de possibilidades subjetivas. Convém evidenciar, entretanto que pode surgir o questionamento em torno dessa produção do aluno: seria essa produção obra de arte? Talvez sim, talvez não! Mas uma coisa é certa: os limites dessa aceitação residem na verdade que essa produção carrega. Em *A origem da obra de Arte*, Martin Heidegger nos aponta uma saída, pois, para ele:

O originário da obra de arte é a arte. Mas o que é a arte? Realmente a arte está na obra de arte. Por isso procuramos primeiramente a realidade vigente da obra. Em que ela consiste? As obras de arte mostram correntemente o caráter de coisa, ainda que de maneira completamente diferente. A tentativa de conceber esse caráter de coisa da obra com ajuda dos conceitos de coisa não apreendem o caráter de coisa, mas porque, com o questionamento de sua base coisal, forçamos a obra a concepção prévia, através da qual obstruímos a nós o acesso ao ser-obra da obra. (HEIDEGGER, 2010, p. 97)

Tratar a produção do aluno como ilustração é um perigoso caminho que acaba por atribuir a poucos a capacidade de criar, à subjetividade dispensada aos processos criativos de transformação de uma coisa em outra coisa: o papel branco em um desenho ou um pedaço de pedra em uma escultura. O artista transforma coisas

Em outro exercício — também com alunos de 1ª série — foram apresentadas várias imagens de obras renascentistas no sentido de evidenciar diferenças entre pintura, desenho e gravura para atividade prática.

Concentramo-nos na obra de Dürer — representante expressivo do Renascimento Alemão — pelo fato de inserir elementos interessantes para o uso da linha no desenho e, também, a inventividade na pintura. Duas obras foram selecionadas para a discussão:

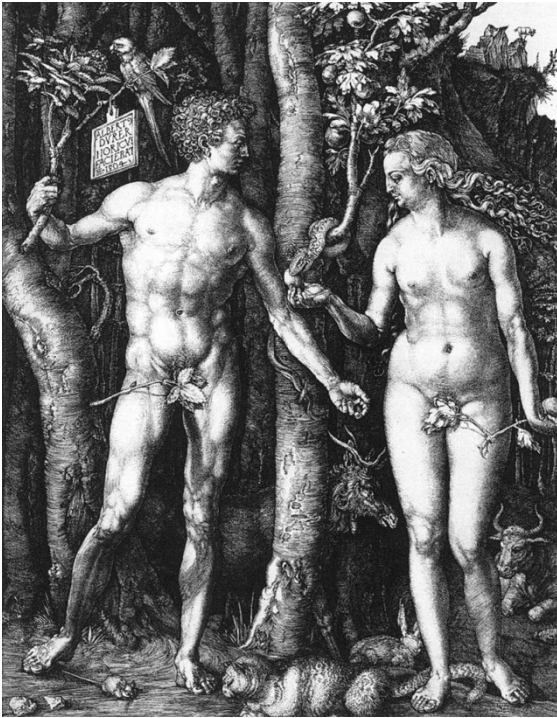


Figura 72: Albrecht Dürer, Adão e Eva, gravura, 1504



Figura 73: Albrecht Dürer, óleo, 1507

Nessas imagens, o primeiro aspecto abordado pelos alunos referiu-se à nudez e à proposital inserção dos pequenos galhos e folhas que cobrem os sexos. O outro aspecto fez menção à representação distinta dos corpos na gravura e, também, à androgenia presente na pintura. O terceiro e último aspecto questionado fez menção à composição como um todo e alguns alunos inferiram questões importantes acerca da verticalidade — tanto em um quanto no outro trabalho.

Como estávamos trabalhando com a relação entre as composições verticais e horizontais — enfatizando a condução do olhar em conjunção do direcionamento das linhas — a gravura serviu à atividade. Pudemos exercitar o olhar no sentido de perceber e evidenciar o caráter da expressividade da linha na composição. Selecionamos três trabalhos para nossa análise dos aspectos criativos:



Figura 74: desenho de aluno, 15 anos. Lápis sobre papel.

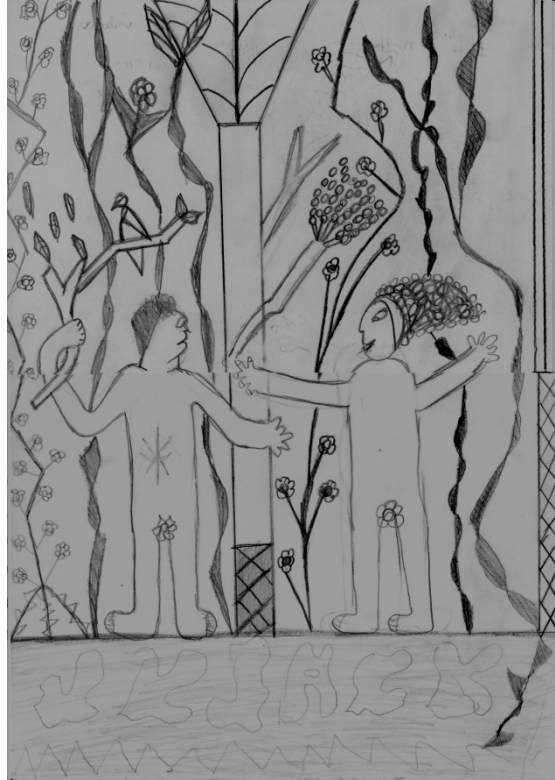


Figura 75: desenho de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel.

No primeiro trabalho (figura 77), percebe-se, nitidamente, a preocupação do aluno em ater-se às características essenciais do trabalho original.

Diferente da criança, o adolescente cultiva o desenho de outro modo: enquanto a criança tem o prazer da inscrição evidente em seu registro e a velocidade do registro diminui com o avanço da idade (MÈREDIEU, 2006), o adolescente — e a criança que já domina a escrita — executa certo exercício no sentido de tentar estabelecer aspectos norteadores para seu registro, além da espontaneidade.

Percebe-se, também, em atividades como essa, a escolha do formato, a escolha do início do registro: *figura ou fundo? De baixo ou de cima? Do centro ou das laterais? Das áreas mais claras ou das mais escuras?* Essa atividade de escolha, enquanto parte do processo criativo, estabelece uma relação acerca dos modos como o adolescente se entrega à criação ou dela se afasta.

Em *Desenho da criança*, Maureen Cox defende que “na adolescência, a maior parte das ideias dos jovens sobre o que querem desenhar está muito adiante de sua habilidade para desenhar” (COX, 2010, 260).

Por isso, constitui-se aspecto comum, quando da proposição de atividades que incluem o desenho, a rejeição — ou bloqueio — que revela o distanciamento do adolescente com o exercício de criação. Esse bloqueio pode ser analisado a partir de dois aspectos importantes: o primeiro tange questões ligadas ao esgotamento do repertório frente à

quantidade de informações visuais que a mídia, cada vez mais, intensa, apresenta às crianças e adolescentes.

A ausência de um trabalho norteador — principalmente por parte dos professores de Artes Visuais — que permita a construção de estratégias para seleção, leitura e releitura dessas imagens, corrobora para a complexidade de se abordar o desenho adolescente.

O esgotamento, também, pode advir dos modos como o desenho está presente na educação e seu incentivo pode ocorrer de forma consistente e alicerçada pelos fundamentos da linguagem visual, o uso de materiais expressivos que permitam a descoberta do traço (papéis diversos, lápis, carvão, nanquim) e os diversos suportes, também.

O outro aspecto diz respeito à importância do desenho adolescente como expressão e domínio. Expressão que manifesta visões, atitudes e capacidade de transpor a ideia para a forma. Domínio que insira o contexto dos materiais e suas estreitas relações tecnológicas com as formas de registro, pois, como expressa Rosa Lavelberg, em o *Desenho cultivado da criança*, “no desenho cultivado, pensamento e fazer artístico são um só corpo, as técnicas utilizadas estão relacionadas à história do desenho, são datadas, e avançam com as inovações tecnológicas e as descobertas científicas” (IAVELBERG, 2008, p. 65).

Desse modo, é gratificante perceber a dúvida e a ação do aluno ao “entregar-se” ao desenho. Na figura 77, o aluno busca no espelhamento uma referência para seu trabalho. Tal como Dürer, ocupa o espaço de modo que percebamos nitidamente a independência entre figura e fundo, a integração das partes se dá pela relação de simetria entre os lados esquerdo e direito e uma preocupação de posicionar os corpos de modo que entendamos que ele está tentando orientar-se pela intenção do artista.

Já no trabalho seguinte (figura 78), a aluna apropria-se do tema, mas interfere radicalmente na composição. Embora tenha mantido o formato vertical, apresenta relativa síntese estrutural que evidencia sua reflexão frente à capacidade de intervir e, de forma relacional, valer-se do conceito de inspiração como interferência e não apenas como releitura.

Essa atitude consiste em amadurecimento que se alcança com a experimentação. Resgatar a cultura do desenho adolescente permite a manutenção de diálogos permeados pela confiança na capacidade criadora e imaginativa.

Permite, também, o entendimento mínimo acerca da valorização da prática em Artes Visuais como possibilidade de favorecer relações de intertextualidade, articulando aspectos da história, da literatura, da teoria da arte e da formalidade composicional.

Desse modo, analisamos na criação da aluna que ao valer da geometrização — como síntese e solução — certo avanço na autonomia de transposição do tema para sua intenção. Sua intenção é ousada e permite a experimentação da forma a partir do uso da linha reta — com e sem uso de instrumentos — e das intensidades proporcionadas com o uso do lápis.

Alegre, a composição estabelece, também, certa marca do valor do trabalho para a aluna: o cuidado evidente com a tarefa representa sentido, aceitação e compromisso.

O outro trabalho, mais complexo (figura 79), permitiu-nos algumas reflexões importantes:



Figura 76: desenho de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel A4.

Aqui, a ousadia começa com a “subversão” do formato. Feito de forma rápida, esse desenho trouxe a imediata decisão da aluna à tona. Preocupou-se em inserir sua marca e capacidade criadora de forma incisiva. São poucas as referências diretas ao trabalho de Dürer. Ousou em apresentar Adão e Eva de forma descontraída, buscou representar uma carga de entrega e reconhecimento da capacidade extensora dos corpos.

A tensão do corpo de Adão para sustentar Eva é marcada pela inclinação e o (re)desenho da musculatura do braço e ombro esquerdos (essa sobreposição de linhas afirmam a autonomia e a segurança do traço). Com humor, cria uma posição desconcertante para Eva que pode sugerir timidez e encantamento. O braço direito apoiado no braço esquerdo é fonte de equilíbrio que contrapõe o jogo das pernas. A ausência da floresta (sugerida apenas com esparsos rabiscos), bem como a despreocupação com a localização espacial das figuras, apontam para a atenção principal: o encontro entre Adão e Eva.

Embora não tenhamos muitas referências acerca do desenho adolescente, alguns aspectos do desenho infantil são importantes para nossa abordagem. O desenho pode ser entendido como gesto espontâneo entre as crianças e, desde a mais tenra idade, a marca do gesto é uma descoberta importante.

A velocidade e espontaneidade com que as crianças dominam o objeto/ferramenta de inscrição (lápis, giz, pincel) e investem contra o suporte (papel, paredes, móveis, roupas) evidenciam a propensão à marca, ocupação do espaço em branco. Em *O desenho infantil*, Florence de Mèredieu atesta que:

Talvez seja no rabisco, traço ativo, ainda impregnado do dinamismo do gesto que o produziu, que essa instantaneidade do desenho infantil apreça melhor. Cumpre notar, aliás, que quanto mais a criança avança em idade, mais diminui a rapidez de execução (...) ao prazer do gesto associa-se o prazer da inscrição, a satisfação de deixar uma marca, de macular a superfície. Signos, marcas: tomar posse do universo por meio da inscrição. A criança frequentemente sente necessidade de macular os desenhos do vizinho e os primeiros rabiscos são quase sempre efetuados sobre livros e folhas aparentemente estimados pelo adulto, possessão simbólica do universo adulto tão admirado pela criança pequena (MÈREDIEU, 2006, pp. 7-9)

A partir do desenho, voos maiores poderão ser alçados rumo às possibilidades de criações visuais. Para Fayga Ostrower, tal reconhecimento é uma tarefa necessária para o adolescente, pois:

Todo seu universo imaginativo se amplia. O jovem poderá abordar sistemas de referências essencialmente intelectuais, como, por exemplo, sistemas de quantidades, números e subdivisões. Mundos impessoais desconhecidos, até então sequer cogitados (...) também, a partir do fato de a esta altura da vida já existir um passado, o acervo de uma memória própria de atuações e vivências, torna-se possível ao jovem interligar os “antes e depois” e conceber noções de tempo junto com noções de casualidade. (OSTROWER, 1999, p.19)

Talvez, um grande desafio para resgatar o desenho como inscrição, registro espontâneo e uma linguagem que possa tornar o espaço do ensino-aprendizagem mais pessoal e permeado pela afetividade, seja a compreensão de suas possibilidades discursivas, dialógicas.

Do mesmo modo como a criança necessita perceber-se no desenho do outro, o adolescente, também, gosta de ter seu trabalho inserido nos contextos da turma, sua participação, enquanto sujeito-autor, favorece a autoestima, estimula a participação e imprime novas nuances à sua permanência no ambiente escolar.

A imagem abaixo, extraída do livro *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson, apresenta uma série de desenhos — de crianças a adolescentes — de várias idades e de vários lugares do mundo:



Figura 77: desenhos em sequência de desenvolvimento apresentados no livro *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, de Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson, p. 28.

Os autores evidenciam que não estão apresentando um quadro evolutivo-comparativo, mas avançam para uma reflexão acerca da capacidade transformadora da percepção/transposição em relação aos contextos culturais dos produtores dos desenhos.

Para esses autores, não há uma linha de desenvolvimento rígida que permita afirmar, por exemplo, a existência de certa homogeneidade em determinadas fases, mas sim um desdobramento natural da maturação gráfica envolta em uma mediação simbólica.

Aqui, precisamos recorrer a Jung para dar consistência aos sentidos dos símbolos inseridos no registro gráfico. Em *O homem e seus símbolos*, ele afirma que:

O homem utiliza a palavra escrita ou falada para expressar o que deseja comunicar. Sua linguagem é cheia de símbolos, mas ele também, muitas vezes, faz uso de sinais ou imagens não estritamente descritivos (...) o que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua conotações especiais além de seu significado evidente e convencional. (JUNG, 2008, p. 19)

Mas surgem alguns questionamentos: estariam os professores de Artes Visuais conscientes da subjetividade envolta nos registros gráficos de seus alunos? Seria possível apropriar-se desses registros como forma de interação simbólica? Os alunos seriam capazes de discursar acerca de suas produções, considerando a carga simbólica?

Certamente, não daríamos conta de responder tais questionamentos, mas as possibilidades abririam um campo para discutir o valor e o lugar dos registros imagéticos na sala de aula.

Em 2008, ao iniciar a análise das produções dos alunos, muitos desses mostraram-se extremamente resistente às propostas de continuidade e ao analisarmos — em conversas — os possíveis motivos houve um consenso: a insegurança do traço e o medo de seu desenho ser comparado ao desenho infantil.

Talvez, durante as últimas séries do Ensino Fundamental, suas empreitadas nas produções não tenha sido prazerosas. Uma aluna relatou que durante o último semestre da 8ª série, a professora de Artes trabalhou com desenhos de animais do Cerrado e a atividade era copiar várias vezes o mesmo desenho (no caso da aluna, o animal indicado pela professora fora uma onça-pintada) com intenção de apuro técnico.

Ao final (segundo a aluna, foram cerca de 8 aulas), os desenhos foram transportados para uma tela de tecido e encerraram o bimestre com a pintura do animal de acordo com o esquema de cores apresentado na figura original (uma fotografia retirada de um suplemento do jornal local).

Mas os processos criativos não são apenas percebidos no trabalho final. Discussões, reflexões e análises de processos e produtos visuais, em sala de aula, correspondem a um tipo de excelente exercício de mediação criativa. Estamos em um espaço de construção do conhecimento, estamos construindo conhecimentos. Juntos, todos, alunos, professores e entorno somos e fazemos o conhecimento.

6.3 As Imagens do Mundo

Minha mãe me disse que quando começou a trabalhar, em 1980, tinha uma máquina de escrever elétrica. Ela trabalhava em um cartório e disse que não podia errar. Se errasse tinha que fazer tudo de novo. Hoje, quando ela erra é bem mais fácil: é só corrigir a parte errada. Ela me disse, também, que era mais difícil ter informações com tanta rapidez. Quando meu irmão caçula nasceu, em 2004, meu pai estava trabalhando no Pará e ela mandou as fotos no mesmo dia por e-mail. Ela diz que o mundo “tá” muito rápido.

(Ana Luiza, 17)

Algumas imagens são dotadas de poder icônico supremo. Atravessam o tempo como absolutas e poderosas e, muito importante, ignoram o meramente cronológico. A *Monalisa* de da Vinci, a Praça da Candelária, em 1984, as paredes de Lascaux, o Parthenon, a *Torre Eiffel*, a Muralha da China, as mulheres Padaung, os famintos de Darfur, as 3 listras mais famosa do mundo, ou o M mais degustado do mundo atestam isso.

As diferenças apontadas pela aluna não perpassam apenas o cronológico e nos instiga a vislumbrar as mudanças paralelas ao tempo. A velocidade com que as tecnologias (re)inventam o nosso mundo permite-nos afirmar que, ao mesmo tempo que inventamos tecnologias, somos reinventados por elas.

Com a multimodalidade comunicacional, desde meados de 1990, assistimos aos novos meios de eternizar e compartilhar imagens. Os avanços das tecnologias computacionais, amparadas pelas possibilidades de transmissão de imagens em tempo real e em alta definição, transformaram a Guerra do Golfo em dos primeiros espetáculos do mundo globalizado.

Em setembro 2001, na efervescência *internética*, imagens dramáticas inundam a mídia: o atentado às Torres Gêmeas, em Nova Iorque. TV, internet, celulares, rádio, jornais e revistas potencializam o poder dessas imagens e seus significados e nos leva a recorrer a Roland Barthes: *O que é a imagem? Quantos tipos existem? Como classificá-las? Onde ela começa? Onde ela acaba?* (BARTHES, 2005, p. 78).

Não se pretende, aqui, responder ou discutir tais questionamentos, mas potencializar os modos como a imagem do mundo se faz presente no universo adolescente.

Segundo Capra, as duas últimas décadas do século XX registraram uma crise sem precedentes, “*complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida — a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política*” (CAPRA, 2004, p. 19). No repertório das imagens dessa crise, a velocidade as espalha, ainda mais.

O projeto de um mundo ideal, marcado pela democracia, igualdade, liberdade e justiça é uma imagem romântica. O reconhecimento das crises mundiais, sociais e pessoais é uma premissa para a tentativa de entender tantas nuances do mesmo objeto: o mundo. Na produção dos alunos a visão do mundo é multifacetada e projetada em um quarto com espelhos, também, multifacetado.

Um aluno, de 17 anos, morador de uma área violenta da cidade, retratou seu mundo: foi chocante e instigador seu registro. Analisemo-lo.



Figura 78: visão do mundo em um desenho de aluno, 17 anos. Lápis sobre papel A4.

Em outros tempos, os olhares dispensados a este desenho seriam calcados na consciência de autoria rebelde e inconformada, na visão voltada para a banalidade e percepção negativa, doentia. Entretanto, surge uma narrativa que denuncia a complexidade instaurada com as novas formas que a sociedade se (re)organiza.

A maturidade, percepção do aluno, pode ser conferida na junção de elementos tão próximos e, ao mesmo tempo, tão distantes, mas que coabitam o mesmo lócus: diversão, atitude, crianças, adultos, homens, mulheres, bandidos, polícia.

Todos fazem parte de um grande *mix* que é uma realidade para o aluno. Observemos que ele conhece, muito bem, os significados do simbolismo: a paz, representada pela pomba apresenta-se armada e, ao mesmo tempo, “rasgada” (desmantelada pelos novos sistemas de (co)ação humana em suas relações sociais)

Assim, frente às leituras acerca dos prováveis significados do registro oriundos da representação no universo adolescente, a produção do aluno não é apenas ilustração ou substituição da escrita. É um grito.

Nesse grito residem elementos que perpassam o metafórico ou o simbólico, o previsível ou o inteligível. Ele eleva os significados para um patamar mais desafiador que nos exige o deslocamento dos olhares.

A composição é rica e instala um frenético sentido narrativo baseado na linguagem do videoclipe ou do videogame: várias ações ocorrem no mesmo espaço e em planos diferentes.

O mundo, povoado e (re) construído sistematicamente com e nas imagens, precede de uma multissignificação para sua interpretação e efetivo pertencimento. O mundo projetado — dentro e fora da sua realidade — torna-se mais líquido diante da polissêmica visão adolescente. Esse mesmo mundo não pode equivaler à visão cartesiana de aspecto limítrofe à representação única.

Ele precede de olhares multifacetados, desconexos, poéticos, intertextuais. Para o adolescente, a percepção de mundo é dotada de elementos que (re) organizam os modos como são compartilhados os olhares, os sentidos em relação à pluralidade entrevista. Uma adjacente poética precisa ser percebida nos olhares dispensados.

De onde o aluno retirou inspiração para representar a pomba da paz segurando uma arma? Que expressão é essa que paira no rosto do homem que acabou de atirar no garoto? Como ele concebe, no mesmo ambiente, a presença de elementos da cultura de rua (*funk* e *hip hop*) e conflitos sociais (briga entre gangues, por exemplo)? Quais seriam os prováveis significados da escala utilizada (o tamanho do carro da polícia e o tamanho da favela como fundo)? Qual o significado da vida a partir da clemência (o garoto de joelhos)? As antenas são apenas recursos pictográficos ou trazem possibilidades de interpretação mais profundas?

Na tentativa de responder tais questionamentos desvelamos um mundo paralelo àquele que ousamos isolar no ambiente escolar (como se o mundo do nosso aluno não interferisse no engrenar de seu processo de aprendizagem. Como se fosse apenas paralelo, inerte, inodoro, insípido, estável.

Seria um mundo próprio do universo adolescente? Seria um mundo romântico, no sentido imaginário? Que mundo seria esse? Quais seriam as relações poéticas estabelecidas com o espaço?

Pensaríamos, também, em tratar perceber nos modos como os processos criativos se abrem no universo adolescente. Complexo esse mergulho, mas Vigotsky nos dá uma pista: “*a imaginação constitui um processo de composição sumamente complexa e (...) toda atividade imaginativa tem sempre uma ampla história atrás de si*” (VIGOTSKY, 2009, p. 31).

Em outro trabalho produzido por uma aluna percebe-se claramente a complexa atividade imaginativa:

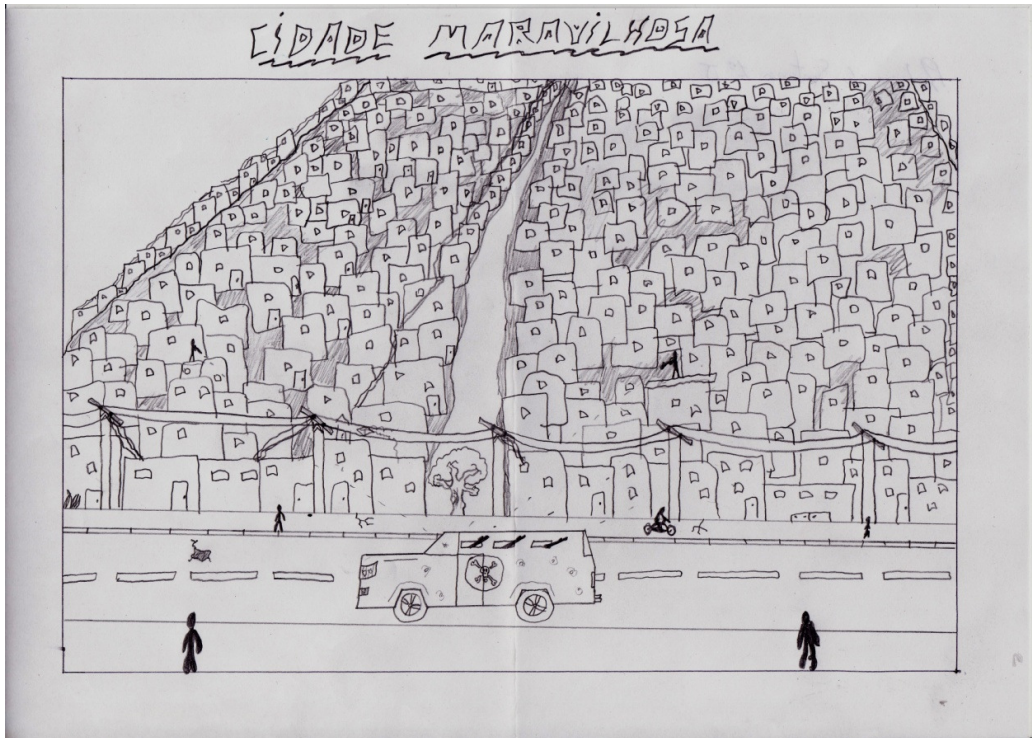


Figura 79: visão de mundo de uma aluna, 16 anos. Lápis sobre papel A4.

As diferenças sociais, econômicas e culturais geram produtos sociais conflituosos de uma nova realidade. Realidade que funde ficção e estase em cenários movediços, nebulosos. A mídia intensifica essa complexidade, na visão do aluno, pode mais bem compreendida a partir das considerações de Fritjof Capra. Para ele:

A nova visão de realidade, de que vimos falando, baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos — físicos, biológicos, sociais e culturais. Essa visão transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais e será explorada no âmbito de novas instituições. Não existe, no presente momento, uma estrutura bem estabelecida, conceitual e institucional, que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras de tal estrutura já estão sendo formuladas por muitos indivíduos, comunidades e organizações que estão desenvolvendo novas formas de pensamentos e que se estabelecem de acordo com novos princípios. (CAPRA, 2004, p. 259)

A visão de mundo, para muitos adolescentes, não é de fácil entendimento, não é o mundo no sentido ideário, mas escorregadio, quase inalcançável que, diante de seus olhos, se apresenta. A percepção — complexa e necessária — dá sentidos de amplitude e devaneio. E muito importante: a percepção nasce da afetividade para consigo mesmo, com os outros, com o mundo.

A história que o adolescente carrega é muito rica... Dotado de imaginação enraizante, é capaz de transformar o espaço do quarto em uma imensidão de possibilidades: percursos, territórios, espaços e espacialidade. Ao perceber esses caminhos em suas produções, recorremos a Gaston Bachelard, que em *Poética do espaço* analisa que “a imensidão está em nós. Está ligada a uma espécie de expansão de ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que retorna na solidão” (BACHELARD, 2003, 190) .

O mundo da afetividade pode se misturar com o mundo da realidade econômica, com o mundo das diferenças de âmbito familiar, com o complexo mundo do mercado de trabalho ou o mundo do silencioso travesseiro... Mas é um mundo. Novamente, a metafórica projeção eu/outro/mundo de Bakhtin reverbera.

A época, o meio social, o micromundo — o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. (BAKHTIN, 1997, p. 313)

O questionável preconiza um mergulho na diversidade, essa diversidade, pela sua abrangência, pode relacionar-se com a *Visibilidade* apresentada por Italo Calvino. A inter-relação de fatos, passagens, cenas permite uma ampliação de aspectos advindos da percepção. Embora Calvino reporte tal categoria à literatura, sua extensão transdisciplinar é nítida, pois “podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (CALVINO, 2008, p. 99) e, no conturbado ambiente da educação — principalmente no Ensino Médio —, todos os anos assistimos aos discursos acerca da diagnose negativa relacionada à fraca capacidade de criação verbal.

No caminho da transposição, entretanto, há um sujeito inventivo e *esponjoso*: absorve, de variados modos, as mudanças, os reflexos, as nuances e as permanências à sua volta. Esse sujeito, também, emite sinais de intensidade sígnica variada.

Muitas vezes, tais sinais esmaecem na densidade dos territórios da educação e, por categorização, não cabem nos moldes curriculares: um desenho, pintura ou fotografia pode servir de mediação para a transposição verbal. A produção textual pode valer-se dos recursos não-verbais como potencializadores.

Os modos como o aluno percebe o mundo — e, também, suas soluções de transposição — não podem ser ignorados no ambiente escolar. As vozes, tal como expressa

Bakhtin, reverberam em um metafórico salão de espelhos: o que se silencia aqui, agora, pode, amanhã, ecoar.

6.4 A Visibilidade do Trabalho Colaborativo no Universo Adolescente

Se ao projetarmos nossa imagem a partir da existência de “*um outro*” que me retorna uma imagem aceitável, compreensível e dotada de pertencimento, evidenciamos que “*mesmo quando sonho com meus encantos externos, não tenho necessidade de uma representação de mim mesmo, registro apenas o resultado da impressão sobre os outros*” (BAKHTIN, 1997, p.48) e, nesse jogo de apresentação/representação, reconheço-me no outro.

Em *Aisthesis: estética, educação e comunicação*, Maria Beatriz de Medeiros, em capítulo denominado *O outro, o nós e o grupo*, destila algumas pérolas acerca do valor social da obra de arte. Esse valor, mesmo na produção individual, só alcança projeção a partir do reconhecimento do outro: seja na fruição, seja na categorização, seja na co-projeção. Para a autora:

Em uma obra de arte realizada em grupo a confrontação e o improviso escapam a todo controle preliminar. O outro é interioridade, sempre, de novo, desconhecida e aberta. A intensidade do vivido em um trabalho em grupo, para o espectador e para o artista, é diretamente proporcional à profundidade da troca estabelecida (leia-se troca como transferência, permuta, alteração modificação ou, ainda, abandono). (MEDEIROS, 2005, p.121)

Embora o outro esteja presente em nós mesmos, o tempo todo, às vezes — muitas vezes — o outro passa a ser compreendido simplesmente como o outro, distante do eu. Somos mesmos egoístas. Construimos tipos e estereótipos a partir de nossa projeção no outros e raramente assumimos isso.

No início do ano letivo são comuns, nas empreitadas dialógicas iniciais, os famosos — *Ela se acha!* — *Não fui com a cara dela!* — *Aquele moleque é todo metido a playboyzinho!* — *Aquele “bicho se acha o maior CDF!*

Mais à frente, com a descoberta do outro em nós, as relações de amizades se (re)configuram e ganham a credibilidade de nos vermos no outro e no outro sentirmo-nos seguros, fortes, refletidos. É a metafórica transposição bakhtiniana. No decorrer desse processo, as predileções potencializam o poder do grupo.

Para as formações dos grupos são atribuídos valores, assertivas identitárias, afetividade, intimidade... Sentir-se no outro é uma evidência, uma necessidade.

Para Carl Jung, os entrelaçamentos com os outros permite-nos estabelecimentos de relações de uniformidade social pois, “*quanto maior for o número de indivíduos*

semelhantes, ou formados de modos semelhante, tanto maior será a força coercitiva do exemplo que atua inconscientemente sobre outros indivíduos” (JUNG, 2002, p.157)

Em nossa pesquisa deparamo-nos com muitas possibilidades de evidenciar o significado do outro. O trabalho solitário traz uma visão de mundo que traduz o medo da ousadia, o perigo do errar. No trabalho colaborativo, olhares se encontram e a abertura para a criação, experimentação encontra terreno fértil.

Uma proposta de, a partir de estudos da arte contemporânea, refletir como os espaços da arte, cada vez mais, se tornam múltiplos e insólitos, permitiu-nos alçar voos em torno dos significados metodológicos da produção em Artes Visuais.

Iniciamos por analisar os trabalhos de artistas que se valeram de espaços diversos — fora dos institucionalizados — para projetarem suas obras. Analisamos, também, a importância social do espaço da arte.

Dentre os vários artistas, destacamos Christo e Jeanne-Claude, Jenny Holzer, Doris Salcedo, Vik Muniz e Regina Silveira, dentre outros, que ocupam de variados modos, os espaços das cidades — alguns usam os espaços fora delas. Com empacotamentos, projeções, marcas, empilhamentos, manchas, técnicas, mídias híbridas, linguagens e materiais diversos, envolvem profissionais de várias áreas e promovem uma arte grandiosa. Para Maria Beatriz de Medeiros:

Quase toda grande obra (fisicamente grande ou grande em complexidade técnica) é trabalho pluridisciplinar, interdisciplinar. Sendo assim, ela só pode ocorrer no seio do grupo, onde cada individualidade traz sua especificidade, e aceita a promiscuidade. Promíscuo: a favor da mistura. (MEDEIROS, 2005, 118)

A mistura, em arte, advém de processos complexos desde o raiar da humanidade. Da substituição de técnicas e materiais à transposição de linguagens; da (re)criação de gêneros à adaptação tecnológica, por exemplo, surgem complexas obras que procuram contextualizar o inventivo potencial criador do homem poético. A mistura, também, permite uma assinatura múltipla — ou a ausência dessa.

As construções egípcias ou as catedrais góticas conjugam o verbo criar em uma rede de interdependências. Nenhum trabalho se sobrepõe ao outro, mas se enraízam e mantêm-se — pelas partes — como um todo. A autora ainda infere que:

Trabalhos artísticos em mídias contemporâneas, tais como cd-roms, web-sites, computação gráfica, mas também instalações artísticas complexas e videoperformances são muito, muito raramente o trabalho de um único indivíduo (...) na complexidade do mundo presente, nada é realizado por um indivíduo (idem, p. 119)

Frente tal panorama foi lançada uma proposta de trabalho em grupo com o objetivo de ocupar os espaços dos jardins da escola com propostas de intervenções que viessem mudar o olhar para o espaço em questão. Nesses jardins, há calçadas de concreto — algumas danificadas pela ação das raízes das árvores — que permitem o acesso aos vários blocos.

Lançado o desafio, após a análise imagens e vídeos de artistas estrangeiros e brasileiros, os grupos (inicialmente compostos por 5 alunos) começaram a construir pequenos projetos.

Alguns desses projetos, ambiciosos, incluíam a pintura das calçadas e paredes com tinta preta e a fixação de adesivos em vinil com frases desconexas. Outro projeto de um grupo formado por garotas, a proposta era criar um jardim com flores diversas — apenas de cor rosa — por toda a extensão das calçadas. Outro grupo apresentou um criativo projeto de instalação feita com cata-ventos feitos com garrafas *pets*.

Foram muitas surpresas em relação ao potencial criativo dos grupos... Entretanto, um grupo descobriu quilômetros e quilômetros de barbante que estavam guardados desde uma festa junina que acontecera em 2006. E esse grupo começou a criar teias, redes, malhas, tramas com os barbantes. A ideia foi rapidamente assimilada e os outros grupos passaram a dar continuidade às redes iniciais...

O espaço mudara completamente. De repente, a proposta de um grupo foi incorporada por outro grupo e novos grupos — das outras turmas — davam continuidade à proposta. O que era único tornou-se múltiplo e mais importante: a intervenção-instalação ficou por quase 3 meses⁵¹.

À medida que alguns fios perdiam a tensão ou se rompiam, eram recolocados em uma manutenção conjunta e diária que envolveu todos os alunos. As ideias de continuidade e intercomunicação nas redes eram visíveis e de um mesmo ponto, partiam conexões para outros pontos. O espaço não era mais o mesmo. Os olhares também, não! Analisemos algumas imagens:

⁵¹ Inicialmente, a proposta era que o trabalho ficasse nos jardins da escola por uma semana, mas com a visível reconstrução constante, a permanência estendeu-se e, a cada momento era acrescida de novas contribuições. O trabalho ficou de abril a Junho de 2008 e foi retirado depois de um vendaval que rompeu muitos fios e, com a aproximação do recesso escolar, achamos melhor recolher os fios.



Figura 80: o espaço vazio sendo ocupado. Acervo pessoal.

Na coletividade, as propostas de socialização se solidificam: os jogos, as brincadeiras, os rituais e as festas, por exemplo, exaltam a humanidade, a afetividade e o reconhecimento de ser um sujeito pertencente. Para esses alunos, essa atividade não foi uma obrigação curricular, mas a possibilidade de compreender como os diálogos da arte ampliam suas abrangências e consideram a arte não apenas pelo estilo, período, recorte cronológico ou produto final: na arte, o processo é sua própria síntese epistemológica.



Figura 81: alunos interferindo no espaço. Acervo pessoal.



Figura 82: o espaço “interferido”. Acervo pessoal.

Destacamos, então, que, na produção artística nos ambientes da escola, a produção em grupo advoga para si muitos significados especiais, pois, conforme Viktor Lowenfeld, *“se pensarmos numa atividade criadora em grupo, o fato de que todos os seus componentes são arrastados por um “motivo criador” aumentará o desejo de participação na obra comum, desenvolvendo uma atitude de cooperação”* (LOWENFELD, 1977, p. 1965).

Assim, com a mediação coletiva, além da segurança, surge também a possibilidade de um fazer único que só tem sentido se considerarmos as partes e o valor social de cada um na contribuição do fazer em colaboração com o outro.

Na primeira semana de novembro de 2007, com a proximidade do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, inserimos a possibilidade de construção de trabalhos a partir de imagens de arte africana e de arte brasileira inspirada nas raízes culturais advindas com a fusão cultural. Os trabalhos iniciais foram, na grande maioria, marcados pelo estigma, a marca dos meandros escravagistas e preconceituosos. Analisemos alguns desses trabalhos:



Figura 83: trabalho de aluna, 16 anos. Nanquim sobre papel A4.



Figura 84: trabalho de aluno, 16 anos. Nanquim sobre papel A4.

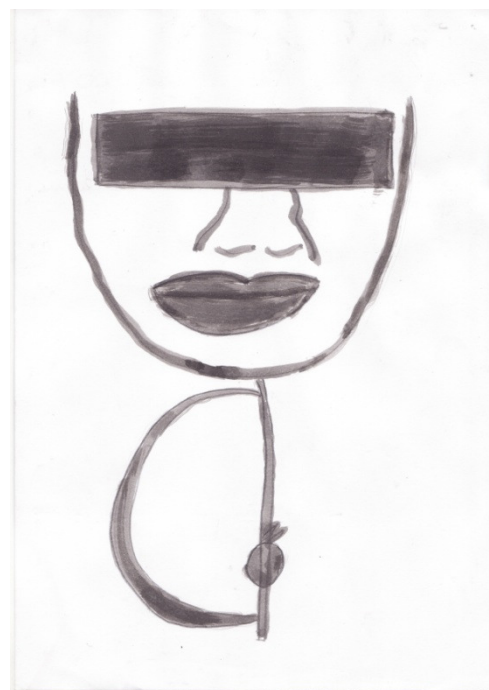


Figura 85: trabalho de aluna, 16 anos. Nanquim sobre papel A4.

Com o uso de tinta nanquim vencida — resultado de uma doação de uma gráfica — os alunos produziram vários trabalhos que sempre traziam o aspecto da opressão, da dor, da marca da dominação.

A percepção estigmatizada do mundo insere a acomodação do olhar e constrói um mundo de imagens estereotipadas, marcado pela marginalização, preconceito e confusão.

No âmbito da inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas quais figura a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, percebe-se a ausência de considerações acerca dos repertórios dos envolvidos — professores e alunos — pelo fato de não termos em nossos processos históricos referências consistentes que balizem a arte negra em nossos currículos. Começaríamos do zero? Em qual ponto traçaríamos o início dessa inclusão? Como seria feita essa inclusão?

Vários cursos que foram oferecidos — e ainda o são — tratam de articular mecanismos de reflexões a partir da “*inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira*” (MEC, 2004, p.24) e temos consciência que ainda não temos esse material: são poucas as referências que permitem aos professores — e alunos — mergulharem no caldeirão da formação cultural do povo brasileiro.

Propusemos, então, trabalhos coletivos inspirados na consideração do outro e seus repertórios, suas contribuições visões acerca dos temas que envolvem os contextos da produção afro-brasileira e, também, os modos como tais manifestações se fazem presente. Analisemos alguns:

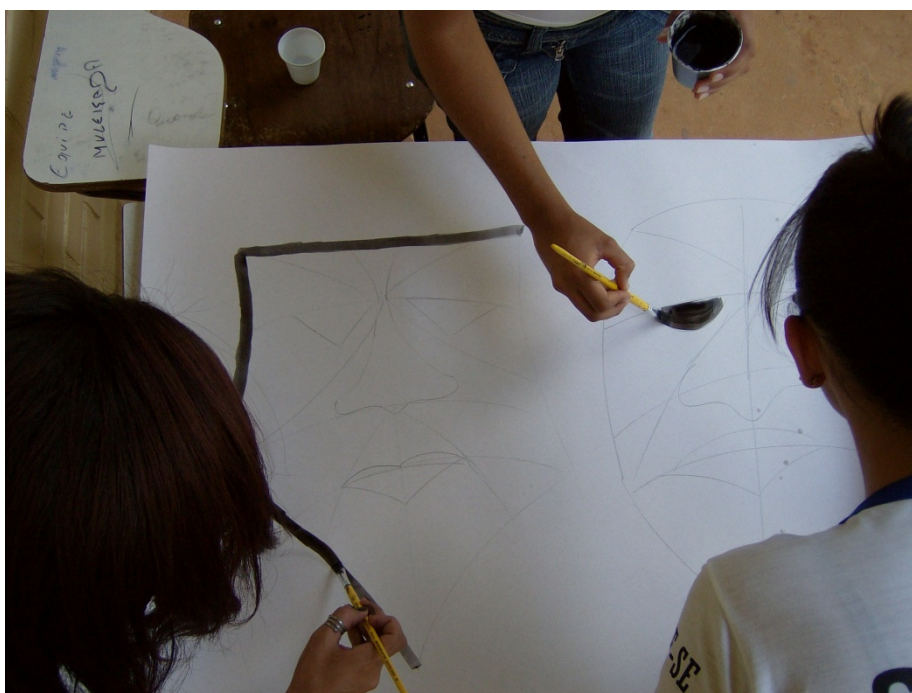


Figura 86: atividade colaborativa. Acervo pessoal.



Figura 87: atividade colaborativa. Acervo pessoal.



Figura 88: atividade colaborativa. Acervo pessoal.

Assim, após exibição de trechos do documentário *O povo brasileiro*, inspirado na obra homônima de Darcy Ribeiro, surgiu o reconhecimento de uma colaboratividade oriunda da multifacetada cultura brasileira. Desse reconhecimento, ampliamos nossas atividades para trabalhos que envolvesse toda a escola e a comunidade. No dia 20 de novembro de 2007 realizamos a I Feira da Barganha Cultural do CEM 1.

Essa experiência, ao promover o acesso da comunidade às atividades da escola, permitiu um entendimento acerca da educação coletiva proposta por Jung. Para ele “a

educação coletiva é indispensável e não pode ser substituída por nenhuma outra coisa. Vivemos na coletividade humana e precisamos de normas coletivas, do mesmo modo que devemos ter uma linguagem comum” (JUNG, 2002, p. 156).

Em vários momentos de produção, pudemos constatar a diferença entre o fazer sozinho e o em grupo. Na individualidade, o aluno sente-se inseguro em relação às referências, também, tem dificuldade de resgatar o *traço perdido* — a habilidade espontânea e única que cultivara na infância, antes de entrar no universo do letramento. Isso porque, com o letramento, suas ações são mais analisadas pela objetividade e a escrita, por sua inscrição sígnica de forte apelo social, torna os sujeitos mais distantes dos processos criativos individuais.

Foi muito prazeroso, naquele dia, ver a escola tomada por pais, irmãos, vizinhos, amigos de nossos alunos. Tivemos atividades no auditório (declamação de poesias, teatro, música) e o pátio, após as apresentações foi tomado por *feirantes* que trocavam seus objetos por outros objetos. Eis parte do registro:



Figura 89: declamação de *Nega Fulô*, de Jorge de Lima. Acervo pessoal.



Figura 90: I “Feira da Barganha”, 20 de novembro de 2007. Acervo pessoal.

Nesse evento os alunos puderam experimentar os valores do trabalho coletivo e, pela temática, perceberem o quanto as manifestações que misturam as fontes culturais estão presentes no nosso cotidiano.



Figura 91: exposição dos trabalhos coletivos, 20 de novembro de 2007. Acervo pessoal.

Interessante destacar que a consciência do coletivo é uma consciência que está sempre a serviço da ampliação de nossos sentidos. Reconhecer o esforço é reconhecer o significado do eu, do outro, daquele que faz junto e é, também, junto, se faz presente no outro.

Das pinturas rupestres às obras criadas na e para a WWW, percebe-se a inter-relação entre a dinâmica condição humana de criar e representar seus mundos e as imagens dessa condição, uma existência.

Algumas observações, entretanto, puderam ajudar-nos adentrar no universo adolescente e avançar em algumas proposições: existe uma relação muito próxima entre gênero e concentração. Nas garotas entre 14 e 17 anos, a dedicação ao trabalho é mais visível e, em trabalhos que exigem reflexão e decisões mais complexas, se sobressaem.

Em contrapartida, os garotos na mesma faixa etária, são mais decididos e costumam terminar os trabalhos mais rapidamente. Em propostas que exigem o uso de instrumentos (réguas, compassos, transferidores) a precisão masculina se contrapõe ao cuidado feminino.

A decisão pelo uso de cores, também, tornam as garotas mais criativas e inventivas: percebem relações imediatas entre cores complementares, são mais capazes de usar nuances da mesma cor e buscam relações mais harmônicas. Os garotos se atentam com mais precisão aos contornos e são mais decididos em termos de uso do contrastes.

Essas diferenciações podem estar atreladas à própria configuração da identidade em construção e os resultados, quando socializados, podem ser objeto de discussões e reflexões em torno dos modos como cada um percebe sua criação e a do outro.

6.5 Registro Imagético, Oralidade e Escrita

Acreditamos na existência de uma estreita relação entre escrita e desenho. Acreditamos nisso por dois motivos: primeiro pelo fato de a escrita poder ser analisada como registro imagético dotada de aparato sógnico próprio capaz de atingir os sujeitos de vários modos. Depois, pela implicação de que tanto o desenho quanto a escrita, pela possibilidade de produzirem sentidos, estabelecerem relações comunicações de intensidades variadas.

A universalidade da escrita sintetiza a propensão ao histórico e, com o domínio de códigos, técnicas e tecnologias oportunas, as civilizações passaram da oralidade à escrita com os significados simbólicos do registro.

O reconhecimento da escrita em sua potencial capacidade de verbalização reivindicou e demarcou limites sociais para o pertencimento de determinadas classes: no Egito Antigo, a classe sacerdotal fez-se evidente e visível no aparato político e religioso por intermédio da escrita.

Na Idade Média, o universo clerical e masculino se notabiliza pela detenção do saber; a ruptura proposta pelo Humanismo permitiu que na Renascença as raízes clássicas fossem redescobertas e a produção cultural adquiriu novos sentidos.

Na sequência da Revolução Industrial, a burguesia reivindica o letramento como marca de ascensão social e na emergência do mundo seccionado pela Segunda Guerra, países subdesenvolvidos reconhecem na alfabetização a presença de um metafórico passaporte para inserção social, política e econômica no mundo que se consolida com o prenúncio da crescente globalização tecnologizada.

A escrita como conquista traz o desafio da ampliação de entendimento do mundo. Entretanto, por questões diversas, a escrita está associada aos ambientes escolares e, nesse sentido, a educação insere os letrados em territórios diversos. Então, valemo-nos de Vigotsky que em *A formação social da mente*, ao tratar da *Pré-história da linguagem escrita*, *inference que*:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKY, 2000, p.139)

A evolução — no sentido de superação de fases, avanços — do desenho infantil — permite-nos analisar um aspecto acerca do ato da criança alçar etapas que consolidem ganhos com os exercícios anteriores e que culmina com a escrita.

Nesse sentido, a escrita pode ser entendida como um passaporte de entrada para um universo de desenhos elaborados e carregados de mistério: descobrir que a combinação de “rabiscos elaborados” pode substituir a representação gráfico-simbólica da criança — com a escrita do nome, por exemplo — pode representar a superação de um estágio de inferioridade. Isso porque a escrita parece figurar no universo infantil como espécie de código sofisticado dominado pelos adultos. Ainda, para Mèredieu “ (...) *quando a criança atinge a idade escolar, verifica-se quase sempre uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita — matéria considerada mais séria — passa então a ser concorrente do desenho* (MÈREDIEU, 2006, p.11)

Em muitos desenhos de adolescentes pudemos perceber que a falta de credibilidade empreendida na elaboração de seus desenhos necessita do reforço da escrita. Analisemos alguns trabalhos que trazem a inserção da escrita:

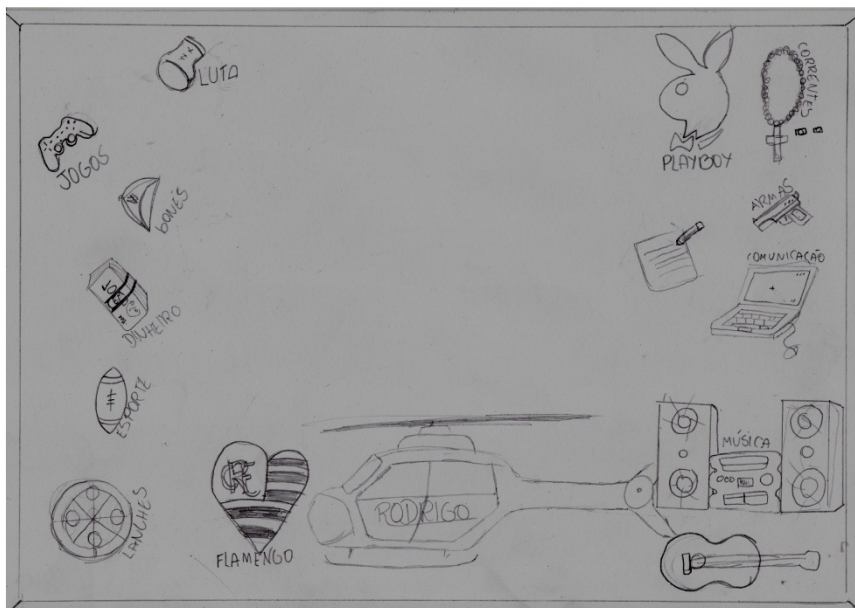


Figura 92: produção de aluno, 15 anos. Lápis sobre papel jornal.

A proposta do desenho foi a representação de objetos, ações, atitudes que viessem fazer parte da realidade — ou dos sonhos — do aluno. Observemos que o aluno dispõe uma série de objetos de categorias diversas e, talvez, àqueles que necessitem de atenção maior sejam dispensados cuidados de chamarem a atenção: o reforço é dado pelo nome do objeto

A escrita reforça sua intenção de representação e insere um aspecto narrativo de resgate da imaginação. Embora a maioria dos desenhos apresentados pelo aluno faça parte de um contexto de valores — representações — reconhecidos, essa estratégia é recorrente e traz intrínsecas relações com a passagem da pré-escola para a escola e, no caso do adolescente, é a evidência do reconhecimento do valor da palavra. Em *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotsky considera que:

A descoberta da mudança dos significados das palavras e de seu desenvolvimento é nossa descoberta principal que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra (...) a associação que vincula a palavra, pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou a contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, restringir esse círculo. (VIGOTSKY, 2001, p. 399)

A palavra, então, pode ser interpretada como dotada de valores – senão poderes — que favorecem certa interpenetrabilidade e, na profusão midiática, favorece, também, o surgimento de formas complexas de comunicação.

Nessa complexidade, o domínio de novos códigos amplia o entendimento acerca dos múltiplos valores da comunicação e age como elemento propulsor e ampliador da abrangência da linguagem.

As novas formas de comunicação possibilitadas com a WWW, por exemplo, exigem reconfigurações do papel da escrita e representação (substituição) de ações, frases, gestos palavras, por formas complexas que intercalam a dinâmica do contexto dos envolvidos e a própria experiência textual dos sujeitos letrados.

A consciência da capacidade comunicacional eleva o sujeito ao reconhecimento de suas ações no âmbito da comunicação. Dar nome a um objeto ou associar a palavra ao objeto são metáforas que tratam de ampliar o universo da criança na pré-escola — ou do adulto em fase de letramento.

No caso do adulto, a aquisição da escrita passa a dar novos sentidos para sua experiência simbólica e permite-lhe construir um repertório próprio ao ampliar-lhe suas intenções comunicacionais. Alexandr Romanovich Luria, em *Pensamento e linguagem*, considera que:

A palavra e a oração, como formas básicas da linguagem, constituem não somente formas de reflexos da ideia em forma verbal; o domínio do sistema de linguagem garante o salto do conhecimento sensorial ao racional, que é talvez o acontecimento mais importante realidade e de expressão e da expressão da ideia em forma verbal; o domínio do sistema de linguagem garante o salto do conhecimento sensorial ao racional, que é talvez o acontecimento mais importante na evolução da vida psíquica. (LURIA, 2001, p. 202)

Messenger, Orkut, Facebook e outras ferramentas de comunicação nos ambientes da WWW, inserem certo dinamismo que permite o entendimento da mutabilidade da linguagem. Muitas vezes, as sínteses comunicacionais transcendem o ambiente virtual e ancoram no ambiente escolar. Ao representar a si mesmo, uma aluna fez o seguinte desenho:

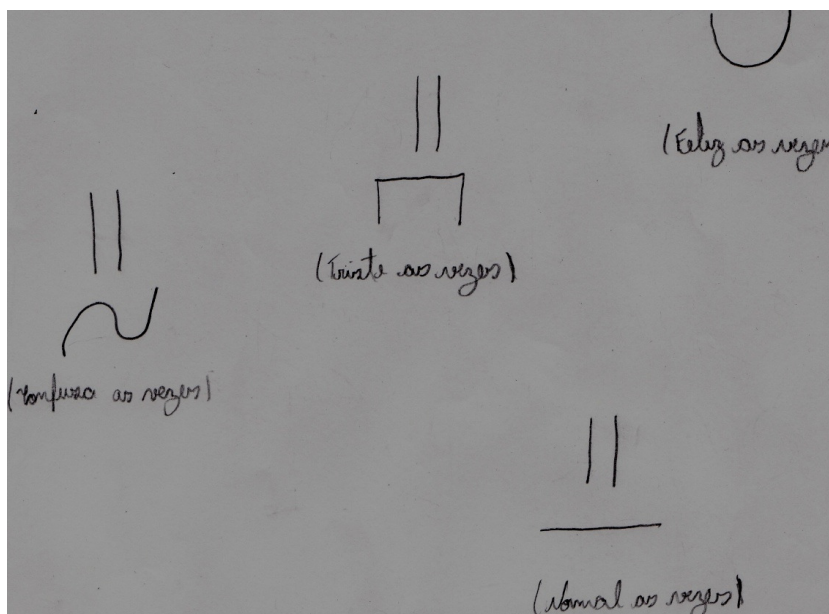


Figura 93: autorretrato de aluna, 15 anos. Lápis sobre papel jornal.

A síntese optada reflete os modos como a linguagem internética — o uso dos *emoticons*, *combinações de caracteres que buscam substituir e representar as emoções dos interlocutores, por exemplo* — se faz presente no cotidiano e pode ser evidência da revolução nos gêneros textuais desencadeados pela WWW, fazendo surgir novos usos linguísticos e mudando nossas relações dialógicas.

Blog, Chat, e-mail ou teleconferência, dentre outros, facilitaram o surgimento de novos olhares para as tradicionais formas de escrita (MARCUSCHI e XAVIER, 2004). Da simples redução da escrita — por meio de abreviações — às construções complexas com caracteres próprios da linguagem computacional, há uma (re)invenção de jogos discursivos. A seguir, uma pequena mostra de *emoticons* pode ilustrar tal aspecto.

:) =) =]	Sorrindo
¬¬	Entediado ou sarcástico
;) ;]	Piscadela (piscada)
:D =D	Sorriso grande ou risada
:] =]	Sorriso simples, ou sem-graça.
x) xD x]	Sorrindo com os olhos fechados (ou envergonhado).
o-o	Usando óculos
:(=([Triste
:(:(Chorando
=~ :~	Lágrimas (geralmente de emoção) ou comumente usado como assobio

Figura 94: tabela de emoticon⁵².

Para além do significado da junção entre o desenho e a escrita, outra experiência interessante foi a representação dos anseios e expectativas em relação ao à conclusão do Ensino Médio: em discussões, propusemos a verbalização dessas expectativas, sonhos, anseios...

Em decorrência da timidez de alguns alunos, a estratégia do desenho/escrita serviu de estratégia para que todos participassem: algumas produções trouxeram reflexões diversas:

⁵² Adaptado de tabela disponível em: <http://www.voiceactorsnotebook.com/wordpress-smilies-or-emoticons>. acesso em 13 mar.2010.

<<http://www.newbiewebdesign.com/wordpress-smilies-or-emoticons-bb4>>. Acesso em 13 mar.2010.

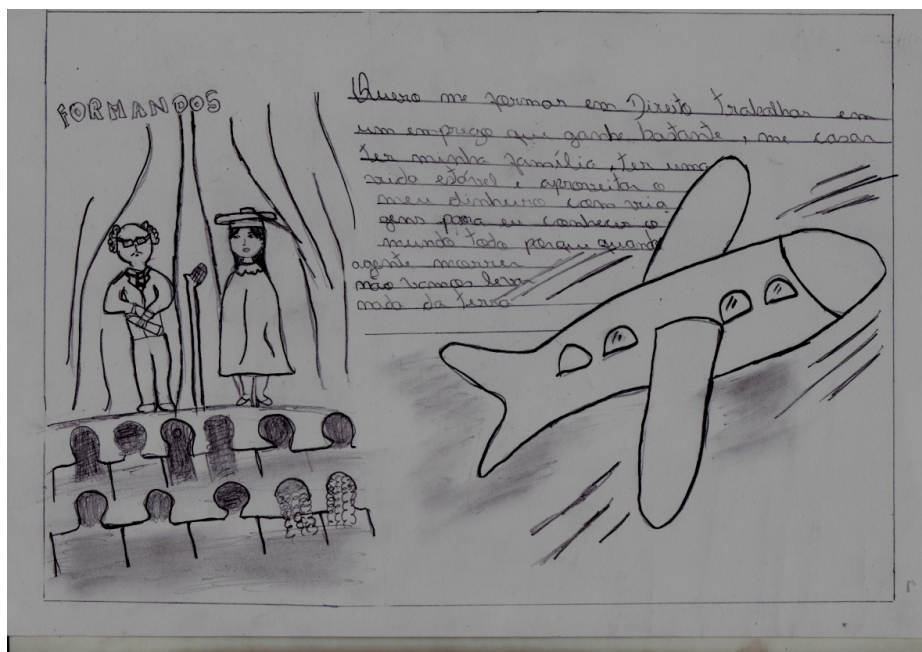


Figura 95: expectativa de uma aluna, 17 anos. Lápis sobre papel jornal.



Figura 96: expectativas de uma aluna, 18 anos. Lápis sobre papel jornal.

Em ambas as produções percebem-se a evidência do caráter narrativo. No primeiro trabalho (figura 98), a aluna buscou uma integração do momento da formatura de Ensino Médio com o voo — decolagem — possibilitado com a etapa cumprida e o texto reforça seus objetivos. *Quero me formar em Direito, trabalhar em um emprego que ganhe bastante, me casar...*

Já no segundo trabalho (figura 99) o caráter narrativo foi intensificado com a opção da linguagem das Histórias em Quadrinhos e percebemos o percurso da aluna que se inicia

com o fim do Ensino Médio, passa pela afetividade, pela formação em uma instituição de Ensino Superior de relevância na capital federal, a realização profissional e a de mulher — como mãe — e, por fim, a intenção de *ganhar o mundo*, provavelmente pelo que as conquistas possam vir a representar.

Logo, evidenciamos que a escrita faz parte, sim, do universo do adolescente e, por mais que exista resistência, seu exercício pode produzir muitos resultados, principalmente com a junção do desenho e outras linguagens que insiram a imagem. Importante destacar que não se trata da adoção da imagem como ilustração do texto, mas de uma coexistência necessária à produção de sentidos.

Evidenciamos, também, que o universo da educação é movediço, surpreendente e dotado de mobilidade singular. Suas fronteiras são permeáveis e sujeitas a diálogos que perpassam seus possíveis limites.

A situação das Artes Visuais no ambiente escolar não é diferente: enquanto mediadores de processos que venham provocar situações diversas em nossos alunos, articulamos conhecimentos que mesclam teoria, prática e que possam, também, ser prazerosos.

Acreditamos, muito mais agora, que a arte, nessa contemporaneidade, não produz sentidos sozinha. O conhecimento em arte, também, não cabe mais em gavetas organizadas ou pastas sobre armários enferrujados e de portas engripadas.

Imaginamos um grande balaio (em alusão ao multiculturalismo típico da identidade brasileira) onde os conceitos — mais abertos — passam a se inter-relacionar com a produção de sentido (dentro e fora da escola).

E como afirma Ana Mae Barbosa, *“agora, a arte contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada uma seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos”* (BARBOSA, 2008, p.24).

6.6 (Re)Pensando a Avaliação

Se a produção de nossos alunos está carregada de subjetividade, a avaliação não pode ser diferente. Geramos possibilidades múltiplas para a compreensão dos sentidos que as produções emanam. Atribuímos valores que torna a localização do sujeito-autor no âmbito escolar não apenas como uma presença, mas como uma permanência. Permanência pelo fato de este momento (precioso recorte tempo-espacial) significar positiva ou negativamente, uma entrega.

Ao recorreremos aos modos como o registro imagético no ambiente da Educação Infantil ampliam a situação do sujeito em construção no seu mundo, percebemos que o

sentido maior dessa construção é a tomada de uma consciência acerca da capacidade transformadora, produção criadora e criativa.

Ainda, na Educação Infantil, os processos da avaliação são percebidos pela descoberta, pela experimentação. A subjetividade engendrada não dá conta de atingir os modos como as crianças — sujeitos em construção — se relacionam com a ideia de serem avaliados. Por quê? Para que? Como? Quando? Talvez não sejam os significados de tais questões, mas, sim, seus valores.

Nesse sentido, instituiu-se culturalmente — e assim é aceito — que a avaliação separa os bons daqueles que não o são. Grosso, modo, também, a avaliação adquiriu carga decisiva para se alcançar etapas posteriores a que estamos inseridos. No trabalho, na escola, na família, nos diversos grupos aos quais pertencemos, avaliação condiz, também, com o pertencimento.

No universo adolescente, entretanto, tais questões se ampliam e reverberam em outros campos, entrelaçando questões mais complexas. A educação no Ensino Médio, dentre os inúmeros aspectos que precisa considerar, deve ater-se para a especificidade que seu público detém. Esse público, ao adentrar no universo escolar, encontra-se em uma delicada fase de suas vidas e, conseqüentemente, choque de valores.

A emergência de um pensamento que direcione a formação educacional para uma projeção social e econômica agride sua trajetória rumo à construção da identidade.

A necessidade de assimilar que talvez aquela postura (comportamento) na escola seja sua única possibilidade de ser alguém torna o envolvimento com o compromisso escolar (provas, trabalhos, comportamento...) obrigação. E essa obrigação parece que recompensará apenas aqueles que forem bonzinhos.

Arma-se, então, um conflito no que diz respeito à necessidade da avaliação — pelo fato de estar inculcada à mensuração do conhecimento — como forma de possibilitar a tranquila passagem pelo Ensino Médio. Se há conflitos em torno das disciplinas em sua relação com a construção do conhecimento, em Artes Visuais, tais conflitos se potencializam.

Para dar sentido aos olhares lançado para a avaliação em Artes Visuais no Ensino Médio, nessa tese, tratamos de construir um percurso que começa com o resgate e a valorização do traço, a partir do desenho. Optamos por analisar o desenho como próprio do ser humano e não apenas como pertinente no ambiente escolar. Consideramos, também, o desenho como expressão individual, imaginação e exercício simbólico e não apenas como possibilidade de representação.

Como tratamos anteriormente, a relação entre desenho e escrita é pautada de apreensão, compreensão e possibilidade de transposição de linguagens. A criança, inicialmente, vale-se do desenho como exercício comunicacional e, à medida que passa a

deter o conhecimento das formas e suas possibilidades de representação, concebe o desenho como forma de reforço do ato comunicacional

Esse reforço torna-se mais amplamente compreensível quando analisamos, em desenhos de crianças em processos de alfabetização ou recém-alfabetizadas, a inserção da palavra com o “reforço” para a “realidade” da representação.

Ao tentar inserir a palavra no desenho — mesmo que ainda não tenha conhecimento de sua função simbólica —, a criança está construindo um exercício de reforço de sua produção gráfica. Analisemos os exemplos a seguir.



Figura 97: desenho de criança, 6 anos.



Figura 98: desenho de criança, 5 anos.

Os desenhos apresentados, recolhidos em turmas de alunos entre 4 e 6 anos, inseridos na Educação infantil, apontam para o que Florence Mèredieu vai chamar de “Evolução da Linguagem Gráfica”. Para a autora:

Engendrada pelo desenvolvimento da função simbólica na criança, a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita. Parte atraente do universo adulto, dotada e de prestígio por ser secreta, a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo, ela tenta imitar a escrita dos adultos. Geralmente, é entre os três e quatro anos que a criança produz essa escrita fictícia, traçada em forma de dentes de serra e carregada para ela de uma fabulosa polissemia. (MÈREDIEU, 2006, pp. 9-11)

Mesmo o desenho sendo forma válida de tentativa de exercitar o valor comunicacional de registro gráfico, a criança recorre à escrita — ou tentativa dessa — como forma de potencializar sua empreitada.

Frente à resistência do registro imagético e depois de várias tentativas fracassadas de recuperar a cultura do desenho para o trabalho em sala de aula, avançamos em uma metodologia que uniu a recuperação do desenho como ação simbólica na construção da identidade.

Ao considerar o traço como marca, registro e pseudo-assinatura, a valorização do fazer artístico como processo cognitivo de apreensão do mundo, percebemos nos relatos do trabalho da professora Artus Perrelet descritos em *John Dewey e o ensino das artes no Brasil* (2002), de autoria de Ana Mae Barbosa, informações importantes para a consistência dessa abordagem.

De acordo com Ana Barbosa, Artus Perrelet saiu da Europa e veio para o Brasil, em 1929, com um grupo de professores com objetivo de organizar o ensino público em Minas Gerais (BARBOSA, 2002). Vinda de um panorama que tinha a pesquisa como foco na possibilidade propostas para mudanças educacionais, Perrelet traz para o Brasil intenções de mediar a inserção do ensino da arte na educação. Segundo Ana Mae Barbosa, Artus Perrelet:

Condenou de forma clara e veemente a ideia de arte pela arte, ao criticar o conceito de desenho na escola como um *“fim único de servir a si mesmo e construir a sua própria finalidade”*⁵³ com um *“lugar isolado no programa, um lugar limitado a duas horinhas de aula, que devem ser enchidas com cópias de modelos impressos”*⁵⁴

Esse posicionamento da professora Perrelet mostrou-nos extremamente contemporâneo, pois, nas mudanças empreitadas com a LDB de 1996, que inserem o ensino da arte como consequência de sua legitimidade ao se tornar componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Perceber, primeiramente, como a possível necessidade da arte na vida de nossos alunos adolescentes se faz presente é mola propulsora para avançar na busca de pressupostos indicativos para a avaliação, pois frente às inúmeras tentativas de valorizar a produção do aluno, dos grandes empecilhos encontrados, nenhum teve tanto impacto quanto a resistência ao fazer.

Assim, frente à necessidade de embrear por um caminho de resgate, de reconhecimento da capacidade criadora de cada um, partimos da evidência de que foi

⁵³ ARTUS PERRELET. Op. cit., p.17.

⁵⁴ Idem, ibidem, p. 17.

criada certa convicção de que o desenho, por exemplo, está condicionado à infância, às séries iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo à Educação Infantil.

Prova disso reside no fato de, muitas vezes, o aluno ter entendido que existe um panteão de obras e artistas e, dificilmente, algum dia esses alunos poderão alcançar um lugar nesse panteão.

Em Artus Perrelet, descobrimos uma entrega processual que permite a consciência do movimento dispensado à produção como linguagem que promove a percepção do próprio corpo e (re)descobre o mundo ao nosso redor. Ana Mae Barbosa Infere que “o método de Perrelet é uma espécie de facilitador entre o sujeito com suas experiências e os objetos com suas características” (BARBOSA, 2002, p.112).

Ao tratar de resgatar o desenho no Ensino Médio, considerarmos tal empreitada como entrega, como viagem e como resgate de uma poética sufocada pela aquisição da escrita e pela frustração das tentativas em imitar os clássicos.

Consideramos também, a importância do exercício do corpo e da alma: à entrega física coexiste uma entrega imaginativa. Na adolescência, o desenho pode adquirir a esfera de ilustração e, aos poucos deixar de estabelecer sentidos como forma de expressão não-verbal.

Nossa primeira proposta foi a da descoberta do lápis de desenho como forma de comunicar-se: cada traço possui uma singularidade que é percebida pela espessura, intensidade tonal, duração, profundidade, velocidade, direção. Em cada uma dessas ocorrências investigamos, também, os modos como o sujeito — o aluno — manipula seu lápis e, muitas vezes, descobre outras qualidade no lápis do colega.

Por isso, exercitamos o traço e conhecemos várias marcas de lápis e suas várias possibilidades. Entretanto, foi nos modos de como se apropriar do lápis que nosso aluno passou a perceber essa relação entre o sujeito e suas experiências de percepção (observação e apreensão) e transposição (levar o percebido ou imaginado) para a superfície (ou o suporte).

Levamos para sala papel de gramaturas, texturas, cores e tamanhos diferentes: jornal, *layout*, *canson*, *Vvrgé*, *couché*, sulfite e muitos outros. Somamos, também, a isso a variedade lápis trazidos pelos alunos e outros à disposição na sala de artes. A experiência consistiu em criar riscos, marcas, rabiscos variados, suaves e intensos, longos e curtos, sutis e expressivos, espontâneos e forjados...

O resultado pode ser analisado a seguir:



Figura 99: experimentações com lápis variados sobre papel canson A4, aluno, 15 anos.

Nesse exercício, o aluno passou a perceber que a mesma ferramenta — o lápis — pode trazer resultados variados, pois os modos como este é apropriado traz efeitos surpreendentes: apropriando do lápis como se fosse escrever, o traço é limitado e muito preciso; tomando-o com os dedos em pinça, consegue-se suavidade e delicadeza únicas; segurando-o, firme, pelo meio, com o polegar pressionando-o contra os demais dedos, consegue-se uma linha escura, espessa e expressiva que pode atravessar toda a folha de papel com a mesma intensidade.

As relações de descobertas são muitas e, instantaneamente, os alunos passam a projetar nesses traços, rabiscos, marcas, certa identidade gestual. Passaram a observar em várias situações, a ocorrência das marcas feitas no papel. Passaram, também, a reconhecer em obras de artistas a reação entre o traço e a intenção.

A textura dos tecidos, as marcas da pele (as diferenças entre a textura que se forma em volta das articulações dos dedos, na parte posterior, é bem diferente se observarmos a palma da mão, por exemplo); os modos como as mechas de cabelo se apresentam, a textura do piso, a organização das linhas do forro da sala de aula e os veios das madeiras que recobrem as cadeiras nas quais estão sentados, também trazem uma série de marcas diferenciadoras e apontam para a identidade gestual a ser (re)descoberta na experiência gráfica.

O próximo exercício consistiu em organizar um grupo de oito texturas passíveis e possíveis de serem observadas e imaginadas: dividindo o papel em oito partes iguais, o aluno iria agrupar essas texturas — organizadas assim visualmente — pela apreensão e pela combinação visual imaginada com aquela percebida ao seu redor, como no exemplo abaixo:

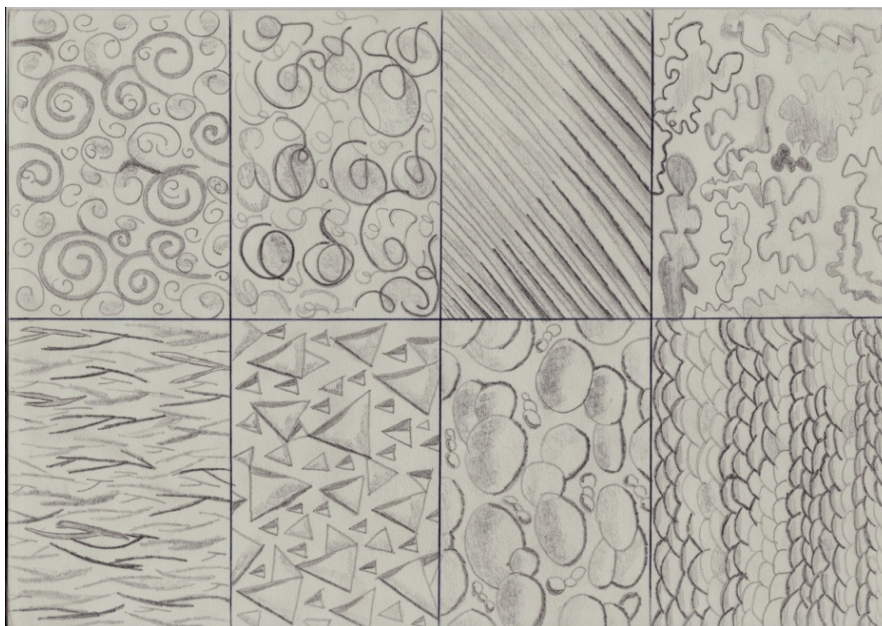


Figura 100: organização de experimentações com o objetivo de reconhecer o valor visual da linha, aluno, 15 anos.

Para Artus Perrelet, a apreensão pressupõe a compreensão da subjetividade das formas, sua representação simbólica. Em avaliação, isso desencadeia um complexo sistema de apreensão subjetiva para cada aluno, pois não podemos eleger uma determinada linha ou sua possibilidade relacional com o sujeito ou com o suporte e nem mesmo com o instrumento — o lápis —, e:

Desse modo, longe de levarmos os alunos à adoção de uma como que representação simbólica convencional e codificada, de que resultaria uma espécie de registro automático de sinais visíveis e fixos, correspondentes a cada sensação visual — o que traria resultados pedagógicos nefastos e o inconveniente de determinar uma monotonia deplorável de execução —, será bom que se peça aos alunos que expressem os ritmos conforme entenderem. Obter-se-ão assim, motivos variados, cada qual com um encanto especial de originalidade. Uns diferenciam os tempos fortes pela forma outros pela cor, outros pelo tamanho; outros ainda, pela posição; outras tantas soluções a que recorrerão os pequenos decoradores, principalmente se cogitarmos da representação da melodia, que, muitas vezes, se prende ao ritmo e que pode entrar na disposição de nossos motivos. (In BARBOSA, 2002, pp.124-125)

Essa entrega do aluno e o reconhecimento de sua empreitada oferecem elementos importantes a serem considerados na avaliação processual. A subjetividade imbricada promove a reconsideração do sujeito-ator, interlocutor de ações positivas e importantes para sua formação.

Confiante, agora, o aluno pode valer-se do domínio adquirido e partir para outros mergulhos — ou voos. No passo seguinte, o aluno reconhece em seus exercícios, possibilidades de ampliar seu repertório e partir para o exercício composicional.

A partir da criação anterior, o aluno selecionou uma forma que considerou mais interessante e construiu uma situação para sua representação, como segue:

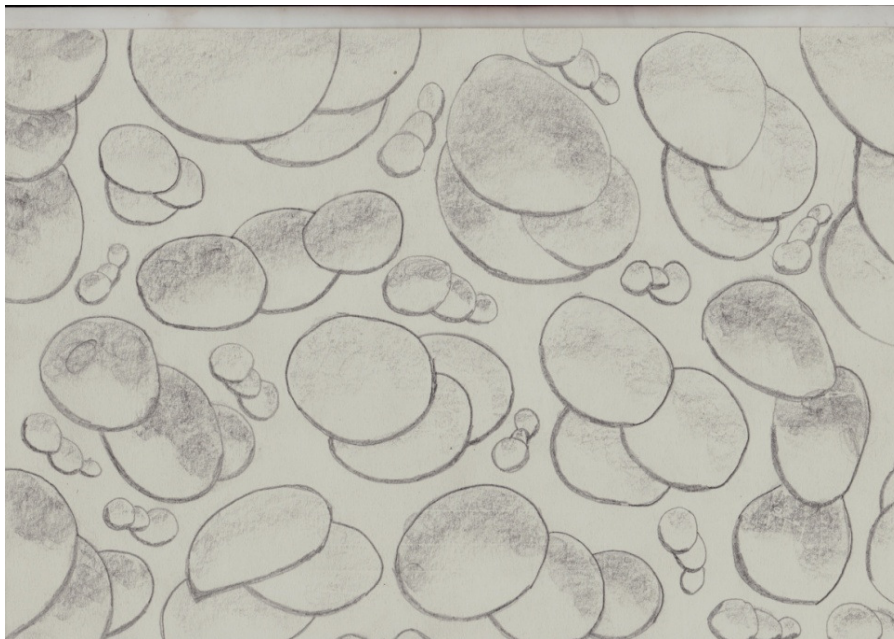


Figura 101: desdobramento do exercício com lápis 2b e 4b.

Em outro momento, valendo-se da cor, o aluno realiza a composição de forma mais livre e reconhece sua capacidade de dar outros sentidos à proposta. Ainda, analisa, compara e dialoga com os trabalhos dos colegas, percebendo a qualidade de identidade dos trabalhos. Na cor, (re)descobre a poética da subjetividade infantil. Desta vez, no entanto, tem a consciência do tempo e do registro e sabe que seu trabalho faz parte de um processo cuja totalidade só tem sentido se analisada com as partes.

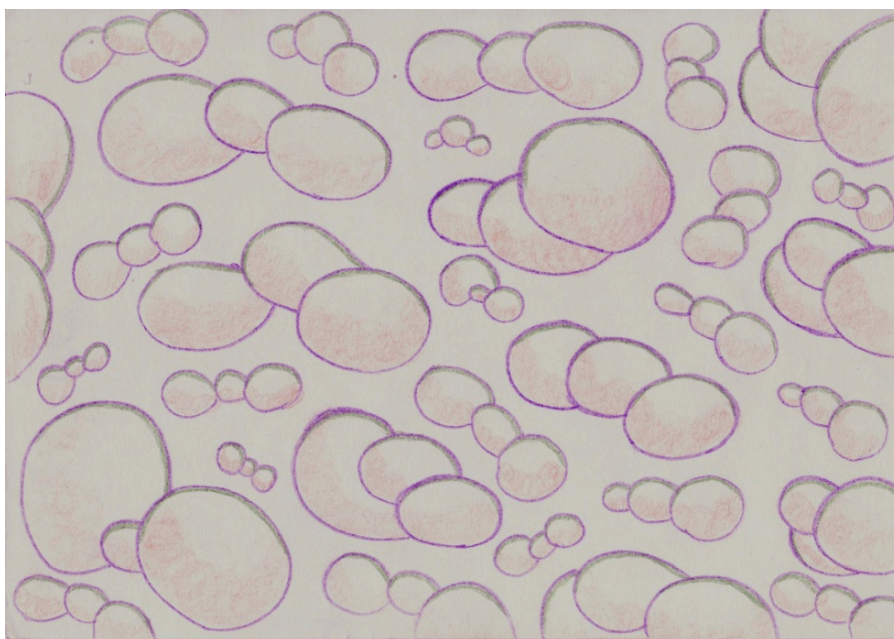


Figura 102: desdobramento do exercício com lápis de cor

repertório sígnico dos alunos, apresentou-se como linear, confusa e até mesmo fantástica: em uma turma de 2ª série, foram discutidas informações em torno do uso da cor pelos artistas impressionistas.

Naquele movimento, os artistas descobrem as possibilidades de perceber uma imagem que sofre transformações repentinas por causa da luz natural. Frente à necessidade de tentar congelar o ponto fugaz da luz à sua frente, aquelas artistas partem para uma pintura mais fluida, mais rápida e mais diluída.

Para dar exemplo desse momento, foram projetadas imagens de diversos artistas como Claude Monet, Édouard Manet, August Renoir, Berthe Morissot e outros. Como tratávamos de evidenciar a tentativa de resgatar visualmente a imagem que já foi — o registro será possível apenas com o resgate na memória — selecionamos uma imagem de Claude Monet para evidenciar os aspectos técnicos e poéticos da composição.

A obra escolhida, *Mulher com sombrinha*, de Monet, de 1875, traz um recorte vívido de uma resplandecente luminosidade. Os modos com que o artista retrata o vento e a luz evidenciam uma narrativa que discorre no recorte de um tempo/espço que escapa aos olhos. Analisemos a obra do artista:



Figura 104: Claude Monet, *Mulher com sombrinha*, 1875

O branco da tinta parece esvair-se em delicadas nuances que dialogam com o céu e com a verdejante relva. São muitos os tons de verde e muito mais os tons de branco. No vestido da mulher, o branco traz a pureza de lilases que frente à pressa de nosso olhar, parecem cinzas.

O garoto, à esquerda, no canto inferior, aparece envolto na matizada relva verdejante. A poética é potencializada pelos olhares em devaneio. Parece que o tempo parou. Logo, após o discurso em torno dessa imagem, o projetor foi desligado e aos alunos, munidos de papel *cançon*, branco, lápis aquareláveis e pincéis, foi solicitado o resgate da imagem que havia sido projetada.

A primeira reação foi a da decepção: como resgatar uma imagem tão cheia de detalhes?

O desafio, entretanto, trouxe a possibilidade de resgatar o exercício da memória e, também a possibilidade poética de trabalhar com aquilo que já foi. O tempo, o espaço, as qualidades técnicas da imagem são lembranças e seu resgate é, antes de qualquer coisa, navegar por uma rede de possibilidades criativas.

As produções que se seguem permitem-nos entender a subjetividade engendrada no processo avaliativo: não há um mediador, não um caminho. Há um labirinto de possibilidades técnicas, estéticas e poéticas.

Nossos alunos navegam entre possibilidades sígnicas que, frente à multimodalidade comunicacional, permitem ser chamados de semionautas. Para Nicolas Bourriaud, semionauta é o artista contemporâneo que navega entre os signos, inventando trajetórias (2009). Para nós, essa trajetória desloca por percursos irregulares, permeáveis, flexíveis, rizomáticos.



Figura 105: produção de aluno, 18 anos. Lápis aquarelável sobre papel canson A4.

Na imagem acima (figura 108), ao tratar resgatar aquilo que já tinha sido visto e apreciado, o aluno, habilidoso, parece valer-se da ideia de cópia. Sua produção procura resgatar a imagem em sua totalidade e insere-se no contexto da memória fotográfica: a falida tentativa de buscar na reprodução do que é mostrado aos alunos, elementos que se liguem imediatamente à imagem original. Falida, tal proposta se corrói a partir do fato de o aluno construir um modelo calcado na impossibilidade de algum dia chegar “aos pés” de um grande mestre.



Figura 106: produção de aluna, 17 anos. sobre papel canson A4.



Figura 107: produção de aluno, 16 anos. Lápis aquarelável

A vitalidade dos trabalhos aponta para a necessidade de reavaliarmos nossos critérios. Nos trabalhos acima, os alunos imprimiram marcas de uma essência calcada na experiência visual experimentada pela profusão de suas “lembranças imagéticas”.



Figura 108: produção de aluno, 17 anos. Lápis aquarelável sobre papel canson A4.

A evidência máxima do potencial criativo do aluno pode ser percebida na imagem anterior (figura 111). Nela as referências à obra de Monet escapam à nossa compreensão e apontam para o processo criativo — ponto de partida para a avaliação. Da suavidade

estabelecida na obra impressionista, o aluno consegue extravasar e mergulha no contraste e dureza da forma: avança para o Expressionismo. Doce e provocativo avanço.

Assim, avaliar pela forma — ou pela aparência — torna inválida a produção subjetiva oriunda da apreensão do sujeito-autor (nosso aluno) no devaneio de suas estratégias para representar aquilo que para ele é resultado de sua aproximação com o mundo.

Não se trata de evidenciar que tudo deve ser considerado na avaliação, mas, sim, perceber que há uma nova emergência estético-poética que deve considerar a possibilidade de imersão em imagens reinventadas, referenciadas, citadas, metaforizadas.

Navegar do desenho elaborado na sala de aula ao videoclipe na TV — ou na internet ou no celular —, da propaganda no *outdoor* à vitrine sedutora do *shopping*; das obras expostas no mural da escola às paredes brancas do museu ou galeria é uma tarefa que exige fôlego para perceber a imagem como dotada de valores que escapam à sua visualidade.

Importante destacar que, a partir dos exemplos descritos, o fazer articula-se com o descobrir. Descobrir potencialidades e caminhos facilitadores que possibilitem o entendimento de que assimilação do conhecimento se dá a partir da compreensão dialógica entre um processo que vise integrar as partes ao todo: àquilo que se aprendeu antes é (re)descoberto como integrante e necessário aquilo que se aprende agora.

Metodologicamente, tal processo condiz com a teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel. Nessa teoria, um conhecimento adquire mais sentidos se, por meio da facilitação, existir a possibilidade de associar processos antes, durante e depois de uma abordagem. Para ele:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas idéias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo. (AUSUBEL, 1978, p. 41)

Em um processo de ensino-aprendizagem é importante evidenciar que os sentidos das relações entre aquilo que se aprende nos vários momentos se associam e, ainda de acordo com Ausubel:

O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva. (idem, p. 159)

Ao propor atividades como as descritas nesse capítulo, pressupõe que o aluno busque referenciar aquilo que está sendo trabalhado ao longo das aulas. As ações de explorar os materiais, suportes e possibilidades criativas podem criar uma teia de associações e, ao acompanhar esse processo, pode surgir uma visão mais humanizante para avaliar a empreitada do aluno.

Assim, pensar a avaliação das produções visuais dos alunos adolescentes — em especial no Ensino Médio — exige uma reformulação do pensamento que mobilize para um mesmo recorte espaço-temporal a percepção de um complexo deslocamento das formas de ensinar e aprender, revisão dos modos como as técnicas e tecnologias focam a produção do aluno e, principalmente as redes estabelecidas com os processos dispensados à produção, por parte dos alunos.

A imagem, em Artes Visuais, carrega uma complexa combinação de valores históricos, sociais, filosóficos, estéticos e muitos outros. Além disso, a complexidade sófica não dá margens à linearidade em um processo avaliativo, mas perpassa — e escapa — aos saberes e territórios da educação: enfrenta a interritorialidade, pois dialoga com sujeito, mundo, subjetividade e fruição. Avaliar, em arte, portanto, não pode estar atrelado apenas ao conceito, menção ou nota, mas — principalmente — à condição humana: ser e estar único e plural, aqui e ali. Sempre.



NO PASSADO APENAS
UMA PESSOA EM FORMAÇÃO
SEM AMBIÇÕES;



NO PRESENTE UMA ADOLESCENTE
SEM GRAÇA SEM REPRESENTAÇÃO
NO MUNDO;



NO FUTURO UMA JUÍZA
BEM CONHECIDA E POPULAR
COM UMA GRANDE FAMÍLIA
E MUITO DINHEIRO.

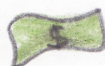


Figura 109: registro de aluna, 15 anos. Lápis colorido sobre papel.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese, aqui apresentada considera que o registro imagético, dentro da sala de aula — em especial nas aulas de Artes Visuais no Ensino Médio — dialoga com o múltiplo e o complexo. Nesse registro incidem considerações que vão além do valor gráfico, mas, sim, perpassam pela trajetória adolescente e evidencia que à entrega gestual ao registro condiz com uma atitude, cisão identitária, projeção de um fazer em diálogos com o mundo. O adolescente não é apenas um sujeito, mas um sujeito em um recorte de sua humanidade, seu percurso rumo à plenitude.

Muitos foram os questionamentos lançados nessa tese, muitas foram as propostas para o esclarecimento das possíveis dúvidas, muitas foram as decepções durante as diversas propostas, também. Entretanto, muitas foram as surpresas que nos obrigaram a lançar novos olhares para o lócus já saturado pela experimentação e fracasso.

Esse lócus, em sua diversidade, se comporta de maneira irregular — alunos agentes/interlocutores — dialogam com a visualidade do mundo e com a subjetividade perceptiva dessa visualidade. Para a arte-educação, a subjetividade perpassa desde as relações interpessoais (na sala de aula, na escola e nos pequenos grupos, por exemplo) e, também, nos registros das produções desses alunos.

No recorte da contemporaneidade dessa tese, o registro imagético pôde valer-se da duplicidade dos resultados: o primeiro deles valida a hipótese proposta de que a arte — enquanto processo de produção — pode ser um meio que permite a sensibilização, o diálogo e a ampliação de repertórios para a compreensão da complexidade do mundo, pois evidencia o aspecto intencional da produção como registro e, importante, sintetiza a experiência visual do aluno.

O segundo resultado, no entanto, imprime nuances complexas nos sentidos de lançar novos olhares para o registro imagético do adolescente, pois tais registros evidenciam as marcas da subjetividade que não se resume à materialidade da linguagem ou técnica utilizadas, mas extrapola nosso entendimento e, por mais que esforcemos, não daríamos conta de tantos caminhos que rumam para a dimensão da experiência humana com a linguagem.

Esse entrave, nessa dimensão, pôde projetar-nos mais à frente no sentido de tecer uma urdida rede no tocante à percepção da identidade adolescente. As marcas, rastros, pistas e indicações perpassam a profusão identitária: do registro intencional ou anônimo estampados pelas paredes, cadeiras e pedaços de papel amassado, percebemos uma projeção de sentidos que dialogam com a complexidade adolescente.

Evidenciamos que, embora estejamos no ápice de profundas discussões em torno das revisões conceituais do termo adolescência/adolescente, a predileção e consideração por essa abordagem, e não a ampliação para juventude (s), dialoga, justamente, com a complexidade dialógica dos campos fisiológico, cultural e sociológico.

As vertentes sociológicas ampliam e exigem aprofundamento no que tange a construção teórica ao longo do processo histórico que passou a considerar — e a reconhecer — as especificidades de um sujeito que não é mais criança e ainda não é adulto.

Em pouco mais de um século de estudos, olhares e alternância de abordagens (fisiobiológicas, culturais, filosóficas e sociológicas, por exemplo), fez com esse sujeito (adolescente) ganhasse status de objeto de estudo, gerando temas para discussões complexas, urdidas e norteadas por especificidades como a família, trabalho, violência, mídia, educação e consciência.

As novas dinâmicas das relações sociais e a ampliação comunicacional promovida pela WWW passaram a nutrir outros direcionamentos para a visão deturpada da figura do adolescente, obrigando-nos a reconhecer esse sujeito como agente de seu tempo, seu contexto, seu recorte de ação transformadora (física, cognitiva, afetiva...).

Em arte-educação, nas especificidades das Artes Visuais, a imagem permitiu que elencássemos ações norteadoras para buscarmos nas produções desses alunos adolescentes elementos que dialogassem com seus anseios, projeções, descontentamentos e ações.

As dimensões estético-poéticas atreladas ao fazer, registrar e socializar as produções, procuraram ampliar olhares para os sentidos dos registros e não apenas para as questões temáticas ou interpretativas. Além disso, a escassez de pesquisas próximas à temática proposta permitiu-nos avançar em torno das possíveis inter-relações — para nós, pelo viés bakhtiniano, encontros dialógicos — entre imagem, sujeito e identidade.

Linguagem, técnica, materiais, temas ou predileção foram diversos e diversos, também, foram os suportes teóricos sugeridos, pois na visualidade, visibilidade, permanência e efemeridade do universo adolescente, identidade, criatividade e imaginação não podem ser analisados sem considerarmos a complexidade, o múltiplo, o dialógico, o rizomático.

Se os alunos envolvidos nessa pesquisa puderam construir alguns conceitos para sua formação, ficamos satisfeitos. Entretanto, encantamo-nos muito mais com o que com eles pudemos apreender, pois nosso universo não pode ser visto apenas a partir da linearidade da difusão do conhecimento.

Compreendemos que na complexidade dos modos como o adolescente percebe — e se insere — no mundo, existem dicas importantes para a ampliação de nossos sentidos em relação à diversidade de olhares necessários para a educação do século XXI.

Os modos como essa educação está permeada pelos novos meios de comunicação e, também os novos gêneros textuais que as tecnologias computacionais têm produzido, é um indício da necessária e urgente revisão na produção de sentidos da multimodalidade comunicacional, pois, das possibilidades de articular intenções comunicacionais emanam atitudes que dialogam com a (a)firmiação da identidade.

Além, disso, a dimensão da imagem, no universo multimodal, potencializa a curiosidade e inventividade do adolescente, promovendo a reflexão de um novo tempo povoado por novas imagens. E, no cotidiano desse adolescente, a imagem se faz presente o tempo todo.

As possibilidades de se trabalhar com a imagem, não como ilustração, mas como evidência de construção de um processo que se valeu da análise, produção, interpretação e fruição, puderam contribuir para (re) pensar a importância e ocorrência da imagem no ensino-aprendizagem das Artes Visuais.

A imagem não está apenas nas aulas de Artes Visuais, nem na escola, nem na sociedade. A imagem faz parte de uma complexa construção coletiva que engendra a identidade (pessoal e social) e a produção de sentidos coletivos — e produção coletiva de sentidos. Na prática, poder perceber e permitir essa construção pode ser analisado como um dos grandes ganhos dessa tese.

Enveredamo-nos por caminhos diversos, debatemos acerca da diversidade teórica, deparamo-nos com bifurcações, (re)encontramos desvios e atalhos antes esquecidos. Tivemos que escolher, decidir e aceitar aquilo que antes rejeitávamos e, de repente, tivemos que assumir que nunca estamos prontos e que com o outro essa aceitação é mais inteligível.

Dentro do arcabouço teórico empreendido, a definição e a situação da adolescência mostraram-se, o tempo todo, como uma teia urdida com e na perspectiva de sua (re/des)construção. Dos diálogos promovidos e percebidos no universo adolescente emanam de complexas relações entre os sujeitos, entre estes e o mundo e, principalmente, entre aquilo que, muitas vezes, passa despercebida: as apreensões de um mesmo evento por olhares diferentes.

Essa apreensão pode se revelar e reverberar, por meio das produções desses alunos, recortes, instantes, breves fôlegos, como a capacidade de o homem sensível dar sentidos às suas aspirações poéticas.

Da entrega — muitas vezes marcada pela insistência — é possível surgir resultados surpreendentes. O exercício pode se transformar em prazer e evocar um mundo que circunda o adolescente que se expressa de muitas formas na multimodalidade desse século XXI. Seu registro ecoa as novas formas de linguagem e os temas de um mundo cada vez mais caótico.

Nas roupas, gestos, acessórios e intenções, há vida. Não aquela que respira os contos de fada. Não aquela marcada apenas pela rebeldia ou agressividade. Há vida nesse recorte, pois o adolescente tem consciência de que estar aqui, hoje, advém de ter sido criança e o provê de ser adulto. Se os conceitos e abordagens em torno da adolescência são tão diversos é simples: há diversidade em ser adolescente. Há muito mais em estar adolescente.

Seu registro imagético é prova disso: no gestual que se perde entre suportes, técnicas e materiais, há sussurros que podem se tornar vozes. No contexto da intenção gestual do grafismo, da colagem e papéis rasgados ou amassados, brota vida.

Decidimos que um rabisco não é apenas um rabisco e que um monte de informações visuais pode transformar-se em um grito, uma tentativa de chamar a atenção para aquilo que não se consegue verbalizar.

Na profusão de imagens, lemos linguagens, percebemos sentidos importantes para a visualidade do registro imagético e mais: visibilidade da projeção da identidade no ambiente escolar e suas inter-relações com o vasto universo que rodeia nossos adolescentes.

Tais recortes só tornaram mais nítidos com a empreitada de entender o homem em seu mundo multifacetado, pois esse mundo, na verdade, revela-nos como mundos. Plurais, complexos e em constantes movimentos.

Outros Caminhos

A experiência oriunda desse recorte da práxis pedagógica condiz com os desafios que enfrentamos cotidianamente ao lidar com nossos adolescentes no ambiente escolar.

Passamos a lançar novos olhares para alternância de comportamento, os modos de se vestir, os modelos de socialização, as estratégias comunicacionais, as predileções e os entraves oriundos do relacionamento com a família.

Passamos, também, a entender a gestualidade empregada no registro imagético como atitude, pois dessa gestualidade advêm a intenção de se projetar como fenômeno, como sujeito dotado de capacidade e de enfretamento, pois, se há uma crise com seus pais é por que há outra com o mundo.

A velocidade com que o mundo produz informação favorece à saturação e, desse modo, no universo adolescente, a superficialidade se faz presente. Visível na alternância de humor ou na velocidade da predileção, nossos adolescentes adormecem tocados pela poética do duradouro e despertam envolvidos com o efêmero. São capazes de conciliar o simulacro com a verdade sem nenhum tipo de constrangimento. Admiram os pais e, também, são capazes de rejeitá-los por conta do choque de ideias.

Por outro lado, observamos que, esse recorte, tão importante de suas vidas, condiz com a necessária reflexão em torno do entendimento do adolescente a partir de seu mundo. É sabido que as mudanças assimiladas, percebidas e experimentadas — alternando corpo e mente — encontram na coletividade uma válvula de escape.

O adolescente, por ele mesmo, está envolvido em um mundo que parece não pertencer ao adulto e dista-se, bastante, do mundo infantil. Nesse mundo, imperam a descoberta, a experimentação e a busca por ideais e novos sentidos. O adolescente, pelo adulto, no entanto, parece estar envolvido no mundo da transgressão, rebeldia e inconformismo.

Frente aos possíveis caminhos para se dar continuidade à pesquisa desse tema, atrevemo-nos a defender a ampliação do registro imagético como objeto a ser explorado a partir da vertente que dialoga com a globalização das visualidades em consonância com o universo adolescente. Assim, corpo, mídia e mundo, no contexto adolescente, se abrem como próxima empreitada rumo ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Armanda. **Adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2003.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982
- _____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. *A Arte Pesquisa* Vol. 1. Brasília: UnB, 2003.
- _____. **A Imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005a.
- _____. (Org). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005b.
- _____.; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**. São Paulo: Edusp, 2006.
- _____. AMARAL, Lilian. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: SENAC/SESC, 2008.
- Barrados no Baile (*Beverly Hills 90210*) transmitida entre outubro de 1990 e maio de 2000 pela emissora FOX e, no Brasil, por várias emissoras abertas e pagas.

BARTHES, Roland. **Sistema da moda**. São Paulo: CEN, 1979.

_____. **Inéditos, Vol.3. : imagem e moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O Império dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Conceito, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2007.

BLOS, Peter. **Adolescência: uma interpretação psicanalítica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei Darcy Ribeiro- A Constituição da Educação Brasileira**. Brasília, 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 14/96: a universalização do Ensino Médio**. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais (pluralidade cultural e orientação sexual)**. Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos PCN (área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Vol I**. Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica). Brasília : MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos PCN (área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Concepções e orientações Curriculares para Educação Básica/Coordenação Geral de Ensino Médio, 2008.

BRAZLÂNDIA. **Dados e informações**. Informações disponíveis em: <<http://WWW.brazlandia.df.gov.br/>>. Acesso atualizado em 20 de junho de 2010.

BUCCI, Eugênio. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Boitempo, 1997.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: UJRJ, 2005.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CÍRCULO DE VIENA. . Informações disponíveis em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%ADrculo_de_Viena>. Acesso em 23 Jan. 2009.

Coca-Cola. Imagens disponíveis em <<http://heritage.coca-cola.com/timeline>> e <http://WWW.thecoca-colacompany.com/presscenter/imageheritage.html> acesso em 12 Nov. 2008.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

_____. **O Mistério da consciência**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade: ensaios sobre a natureza humana segundo Hume**. São Paulo: 34, 2001.

DELEUZE, Gilles e GATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 2007.

DE REPENTE 30. (*13 Going on 30*). Produção de Gary Winick. Columbia Pictures, 2004. DVD (98 min.).

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Distrito Federal. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal (ensinos Fundamental e Médio)**. Departamento de Pedagogia da Fundação Educacional do Distrito Federal, 1993.

_____. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal (Ensino Médio)** Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação do Distrito Federal (versão experimental), Janeiro de 2000.

_____. **Convivência: sugestões metodológicas para o Ensino Médio**. Subsecretaria de Educação Pública. Brasília, 2001.

_____. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal (Ensino Médio)** Departamento de Pedagogia da Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Educação Pública do Distrito Federal, Janeiro de 2002.

_____. **Convivência II: sugestões de atividades por área de conhecimento para o Ensino Médio**. Subsecretaria de Educação Pública. Brasília, 2002.

DOMINGUES, Diana. (Org) **A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1997.

_____. **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2003a.

_____. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003b.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOUVAN, E. & ADELSON, J. **The adolescent experience**. New York: Wiley, 1966.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **História da beleza**. São Paulo: Record, 2004.

_____. **História da feiúra**. São Paulo: Record, 2007.

EINKOMMENDE ZEITUNGEN. **O primeiro jornal do mundo**. Informações disponíveis em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Imprensa>>. Acesso em 23 mar. 2009.

ERIKSON, Erik Homburger. **Childhood and society**. New York: Norton, 1950.

_____. **Identidade juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ESSINGER, Silvio. **Batidão: uma história do funk**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

EU, A PATROA E AS CRIANÇAS (*My Wife and Kids*). Série norte-americana transmitida pela ABC entre Março de 2001 e Maio de 2005 e, no Brasil, a partir de 2002 na TV aberta.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1996a.

_____. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1996b.

_____. **Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FIORIN, José Luiz. **O dialogismo**. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Gen/Forense, 2010.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 2009.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRANK, Anne. **The diary of a young girl.** New York: Pocket Books, 1975.

FREUD, Anna. **On adolescence.** In: Freud, A et alii. **The Psychoanalytic Study of Child.** Vol. XIII. IUP. Inc. N.Y.. 1958.

_____. **O ego e os mecanismos de defesa.** Rio de Janeiro: BPP, 1968.

FREUD, S. - **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** In: Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.

GALE, Jay. **O adolescente e o sexo: um guia para os pais.** São Paulo: Best-seller, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

_____. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978b.

_____. **O Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** RJ, Petrópolis: Vozes, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação.** Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GOMEZ, Margarita Victoria **Educação em rede: uma visão emancipadora.** São Paulo: Cortez, 2004.

GRAND Chase. **Jogo on line.** Informações disponíveis em:
< <http://games.levelupgames.uol.com.br/grandchase/>>. Acesso em 20 Jun. 2009.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético.** São Paulo: 34, 2006.

HALL, Stanley Greenville. **Adolescence.** Vol. 1 & 2. New York: Appleton, 1904.

HARRIS, Judith. **O que nos faz diferentes?** Revista Época. São Paulo: Abril, edição de 29 de maio de 2006.

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

_____. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediações, 2007.

HERSKOVITS, Melville J. **El hombre y sus obras: la ciencia de la antropología cultural.** Mexico, D.F.: FCE, 1952.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte.** São Paulo: Editora 70, 2010.

_____. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____; ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de arte**. São Paulo: Thompson, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A educação brasileira em dados**. Disponível em <<http://WWW.inep.gov.br>> Acesso em 23.02.2005.

Journal des Savants, o primeiro jornal impresso com tiragem regular, fundado na França em 1665. Informações disponíveis em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Imprensa>>. Atualizado em 23 junho de 2010.

JUNG, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **O eu e o inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. **Símbolos da transformação**. Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000

_____. **Estudos sobre psicologia analítica**. Petrópolis: Vozes, 1991.

JUVENTUDE TRANSVIADA (*Rebel without a cause*). Filme dirigido por Nicholas Ray. Color, 111 min, 1955.

KIELL, Norman. **The universal experience of adolescence**. New York: International Universities Press, 1964.

KRISTEVA, Julia. **Novas doenças da alma**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

KRYNSKI, Stanislaw. **O Adolescente e a Violência: um processo em busca da identidade**. IN: LEVISKY, David Léo (Org.). **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1997.

LOLITAS. Imagens disponíveis em < http://en.wikipedia.org/wiki/File:Pink_gothlolita.jpg>. Acesso em 23 mar. 2009.

LOWENFELD Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

_____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUSTOSA, Elcias. **Arte sucesso na televisão**. Brasília: UnB, 2002.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Uma experiência radical em videoarte**. Disponível em <http://videarte.wordpress.com/texto-de-arlindo-machado/>. Acesso em 23 Mar.2009.

MALHAÇÃO. Novela vespertina produzida pela Rede Globo, Brasil (1995 -2011).

MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MATTHEWS, John. **El arte de la infância y adolescência: la construcción del significado**. Barcelona: Paidós, 2002.

MAZZARELLA, Sharon (org). **Os jovens e a mídia: 20 questões**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

McINTIRE, Roger W. **Adolescentes e pais: orientação educacional para uma relação de confiança e respeito**. São Paulo: M.Books, 2005.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1999.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**. Chapecó, SC: Argos, 2005.

Mentes Perigosas [http://WWW.interfilmes.com/filme_13892_Mentes.Perigosas-\(Dangerous.Minds\).html](http://WWW.interfilmes.com/filme_13892_Mentes.Perigosas-(Dangerous.Minds).html)

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

MICHAUD, Yves. **O corpo e as artes visuais**. IN: COURTINE, Jean-Jacques. **História do corpo: as mutações do olhar.O século xx**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MININNI, Giuseppe. **Psicologia cultural da mídia**. São Paulo: A Girafa/SESC, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÉRET, Gilles. **Erotica universalis: from Pompeii to Picasso**. Alemanha, Colônia: Taschen, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis:Vozes, 2008.

_____. **Acasos e criação artística**. São Paulo: Campus, 1999.

_____. **A sensibilidade do intelecto**. Petrópolis:Vozes, 1998.

PÂNICO. Programa radiofônico iniciado em 1993 na emissora de rádio JOVEM PAN, Rio de Janeiro.

PILLAR, Analice Dutra. **A leitura da imagem**. In Pillar, Analice et al. **Pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Editora UFRGS/ANPAP, 1993.

_____. **Leitura e releitura**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PORCHER, Louis. **Arte-Educação: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus Editorial, 1982.

Programa de Educação a Distância para Professores. São Paulo: Editora Abril/Victor Civita, 2005.

RAMOS, Silvia; PAIVA, Anabela. **Midia e violência: novas tendências na cobertura de criminalidade e segurança no Brasil**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

READ, Herbert. **Icon and idea - the function of art in the development of human consciousness**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1955.

_____. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

_____. **A Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REBELDE. Telenovela. Televisa (México, 2004-2006), exibida no Brasil (2005-2006) pelo SBT.

Redes Sociais. Informações disponíveis em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social>. Acesso em 21 mar. 2009.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo:Thompson, 2003.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker, 2002.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura.** São Paulo: Paulus, 2004.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude: como o conceito *teenage* revolucionou o século XX.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 1990.

STERN, Susannah; WILLIS, Taylor. **O que os adolescentes estão querendo *on-line*?** In: MAZZARELLA, Sharon (org). **Os jovens e a mídia: 20 questões.** Porto Alegre: ArtMed, 2009.

STIEGLER, Bernard. **Reflexões (não) contemporâneas.** Organização e tradução de Maria Beatriz de Medeiros. Chapeco, SC: Argos, 2007.

SPRINTHALL, Norman A; COLLINS, W. Andrews. **Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

STRASBURGER, Victor. **Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TROPA DE ELITE. Filme. Direção de José Padilha. Distribuição Universal Pictures, 118 min., Brasil, 2007.

TODO MUNDO ODEIA O CHRIS (*everybody hates Chris*). Direção de Andrew Orenstein. 2005 a 2009.

VELHO, Gilberto. **Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea.** IN: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; Eugenio, Fernanda (orgs). Rio de Janeiro: Zahar. 2006.

VIGARELLO, Georges; CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques. **História do corpo.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

UGARTE, David de. **O poder das redes.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008

UM MALUCO NO PEDAÇO (*The Fresh Prince of Bel-air*). Série de televisão do gênero comédia produzida pela rede NBC e exibida de 1990 a 1996 (EUA) e no Brasil, desde 2000, na TV aberta e em TV por assinatura.

VIGOTSKY, Liev Semionovitch. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: Akal, 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WHITE, Kathleen M; SPEISMAN, Joseph C. **Adolescence**. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company Inc., 1977.

WOLFF, Janet. **A produção social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WILSON, Brent; HURWITZ, Al; WILSON, Marjorie. **La enseñanza del dibujo a partir del arte**. Barcelona Paidós, 2004.

WONG, Wucius. **Princípios de forma e desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YUBA, Pablo; OMORI, Erika. **Exóticas lolitas**. Reportagem publicada na revista Made in Japan, ano 12, nº 134. São Paulo: JBC, 2008.

ANEXOS**Questionário aplicado**

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

- Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo analisar as inter-relações entre a produção visual de alun@s de Ensino Médio (em aulas de Artes Visuais) e as influências da mídia (TV, Internet, rádio, livros, revistas, jornais...).
 - Analise as questões e reflita com cuidado antes de responder.
 - Marque sua resposta com um (X)
 - Ao término, coloque-o no envelope.
- Saiba que sua participação é muito importante. Desde já, agradecemos.

1. SEXO

- () Masculino
() Feminino

2. QUAL A SUA IDADE? _____

3. ESCOLARIDADE (cursando)

- () 1ª série
() 2ª série
() 3ª série
-

4. ESCOLARIDADE DE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS (considere a resposta de quem tem a escolaridade completa mais alta)

- () Analfabet@
() Lê e escreve
() Ensino Fundamental
() Ensino Médio
() Ensino Superior (graduação)
() Pós-Graduação
-

5. ONDE VOCÊ MORA

- () Cidade
() Zona Rural
-

6. RESIDÊNCIA

- () Própria () Alugada () Emprestada (cedida)
-

7. BENS (próprios e/ou da família)

- () Carro
() TV comum (para toda a família)
() TV comum (no quarto ou de seu uso exclusivo)
() TV de plasma ou LCD
() Rádio
() Geladeira
() Máquina de lavar roupa
() Computador (inclusive com acessos à Internet)
-

8. RENDA FAMILIAR (soma de todos os rendimentos das pessoas que compõem a família tendo como base o salário mínimo)

- () menos de 1 () de 1 a 3 () de 4 a 6 () de 7 a 9 () acima de 10

9. COMO VOCÊ UTILIZA SEU TEMPO LIVRE? (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

- Praticando esportes
- Assistindo à TV
- Ouvindo rádio
- No computador, em casa
- No computador, em casa de amigos ou em *Lan House*
- Ouvindo música (inclusive no Rádio)
- Freqüentando cinema ou teatro
- Freqüentando lanchonetes, bares ou restaurantes com amigos
- Saindo com a família para clubes, restaurantes, viagens curtas, casa de parentes...
- Batendo papo com amigos e/ou colegas em casa, na rua, pracinha....
- outras opções _____

10. DOS ITENS ABAIXO, MARQUE AQUELES QUE VOCÊ POSSUI.

- Celular
- Câmera fotográfica digital
- MP3 *player*
- MP4 ou MP5 *players*
- MP7, MP8, MP9 ou MP10 (que incluem telefone e câmera digital)
- Iphone* ou similares
- Computador de uso pessoal
- Computador de uso coletivo (utilizado por outros membros da família, por exemplo)
- Notebook
- Aparelho de som (inclusive portátil)
- DVD *Player* (inclusive portátil)
- PlayStation II (ou outras plataformas vídeo games)

11. DAS FERRAMENTAS ABAIXO (UTILIZADAS COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO), ATRIBUA NOTAS DE 1 A 7 DE ACORDO COM A UTILIZAÇÃO QUE VOCÊ FAZ DELAS PARA SE COMUNICAR NO SEU DIA-A-DIA. (QUANTO MAIOR O NÚMERO, MAIOR É A UTILIZAÇÃO FEITA POR VOCÊ)

- Telefone celular
- E-mail
- Blogs ou Orkut Recados em
- Salas de bate-papo (Messenger e similares)
- Carta/bilhetes
- Telefone fixo
- SMS/MMS (mensagens instantâneas pelo celular ou internet)

12. EM RELAÇÃO À LEITURA, QUAIS SÃO SUAS PREFERÊNCIAS? (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

- Revistas de informações gerais (*Veja, Isto É, Época...*)
- Revistas de informações específicas (*Globo Ciência, Super Interessante, História, Galileu...*)
- Revistas de informações sobre artistas (*Caras, Chiques e Famosos, Contigo, TiTiTi..*)
- Revistas específicas para adolescentes (*Capricho, TodaTeen, Atrevida, Super Pop...*)
- Leituras indicadas por familiares
- Leituras indicadas por colegas e amigos (inclusive das escola)
- Leituras obrigatórias da escola
- Histórias em Quadrinhos e /ou Mangás
- outr@s _____

13. QUANTO TEMPO VOCÊ GASTA ASSISTINDO TV DIARIAMENTE?

- Não assiste menos de 1 hora de 1 a 3 horas de 4 a 6 Mais de 6 horas

14. GERALMENTE, VOCÊ ASSISTE TV:

- Sozinh@
 Com todos os membros da família
 Apenas com os pais
 Com irmãos/irmãs/ outros membros da família

15. EM RELAÇÃO À PROGRAMAÇÃO DA TV, QUAIS SÃO SUAS PREFERÊNCIAS? (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

- Telejornais
 Novelas/Seriados nacionais
 Novelas/Seriados estrangeiros
 Filmes
 Programas esportivos (inclusive transmissões de jogos diversos como futebol, vôlei...)
 Programas de auditório
 Programas de curiosidades (inclusive sobre a vida de famosos)
 Reportagens especiais
 Desenhos animados
 Programas musicais (inclusive com exibição de videoclipes)
 Programas de variedades (que misturam reportagens, humor, música...)
 Programas de debates de assuntos diversos (política, educação, cultura, atualidades)
 outros _____

16. O QUE VOCÊ ANALISA (POR CHAMAR SUA ATENÇÃO) NOS COMERCIAIS DE TV?

- Os Produtos (pela beleza, utilidade, preço...)
 A linguagem/produção
 Os cenários
 A maneira como convencem
 As pessoas (artistas, por exemplo) que apresentam os produtos
 outros _____

17. EM RELAÇÃO À INFLUÊNCIA DA TV SOBRE O SEU COMPORTAMENTO (NO SENTIDO DE INCENTIVAR O CONSUMO DE DETERMINADO PRODUTO, USAR DETERMINADA ROUPA OU, AINDA TER ATITUDES SEMELHANTES ÀS APRESENTADAS POR PERSONAGENS, PERSONALIDADES OU PESSOAS COMUNS QUE SÃO APRESENTADAS NA PROGRAMAÇÃO GERAL), VOCÊ SE CONSIDERA:

- Totalmente influenciad@
 Bastante influenciad@
 Moderadamente influenciad@
 Pouco ou raramente influenciad@
 Nunca influenciad@
-

18 CONSIDERANDO QUE NOSSA IDENTIDADE É CONSTRUÍDA DESDE A INFÂNCIA, QUANDO AINDA SOMOS BEBÊS, E, AINDA, QUE ESSA IDENTIDADE PODE RECEBER INFLUÊNCIAS DA FAMÍLIA, DAS RELAÇÕES SOCIAIS (NA RUA, NO TRABALHO, NA ESCOLA...) E DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A TAL INFLUÊNCIA?

- () Totalmente influenciad@
- () Bastante influenciad@
- () Moderadamente influenciad@
- () Pouco ou raramente influenciad@
- () Nunca influenciad@

19 COMO VOCÊ ANALISA AS NOTÍCIAS E INFORMAÇÕES QUE SÃO VINCULADAS NOS DIVERSOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO (TV, JORNAIS IMPRESSOS, RÁDIO, INTERNET...)? PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO.

- () São verdadeiras
- () São confiáveis
- () Às vezes são exageradas ou sensacionalistas
- () Nem sempre dá para confiar
- () Dependendo do assunto podem ser duvidosas
- () São importantes
- () Representam um forma de conhecer o que está acontecendo (aqui e no mundo)
- () Não me provocam nada
- () Outros pontos de vista _____

20 A ADOLESCÊNCIA SEMPRE FOI REPRESENTADA NA LITERATURA, NAS ARTES VISUAIS, NO CINEMA E NA TV (ABERTA E PAGA). MUITAS DESSAS REPRESENTAÇÕES (EM NOVELAS, FILMES, SERIADOS, DESENHOS E OUTROS) TÊM CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS E ACABAM POR TER UM SIGNIFICADO ESPECIAL PARA OS PRÓPRIOS ADOLESCENTES. NA LISTA ABAIXO, SELECIONE PRODUÇÃO(ÕES) QUE VOCÊ ACHA QUE MELHOR REPRESENTA (M) SUA VISÃO DE ADOLESCÊNCIA.

- () Malhação
 - () Rebelde
 - () Todo Mundo Odeia o Chris
 - () Smallville
 - () Barrados no Baile
 - () Eu, a patroa e as Crianças
 - () Um Maluco no Pedaco
 - () Naruto
 - () 3 Espiãs Demais
 - () Avatar
 - () outros _____
-

