

IDENTIDADES, ADOLESCENTES E A ARTE – APROXIMAÇÕES TEMÁTICAS

Maristani Polidori Zamperetti¹

RESUMO

Busco, através deste artigo, discutir as questões relativas à arte e as identidades construídas, reconstruídas e formadas pelos sujeitos nas inter-relações objetivas e subjetivas que ocorrem ao longo da vida. A individualidade de alguém não é um dado fixo nem tampouco é resultado de uma programação genética, ainda que esta contribua para a formação do indivíduo. É um processo de desdobramentos formalizados através de contínuas transformações e reestruturações, no qual se evidencia um constante devir humano. Na arte, as formas expressivas são sempre traduções de processos individualíssimos, denotando diferentes formas de estilo, linguagem, uma condensação de experiências e formas poéticas. A adolescência é uma fase com modificações corporais e emocionais que geram, para o jovem, dificuldades no seu envolvimento consigo próprio e com os outros, ocasionando questionamentos identitários. A estética da adolescência atravessa todas as idades e continentes, formatando um imaginário global que pode ser explicitado através da linguagem artística.

Palavras-chave: Adolescência. Arte. Identidade.

ABSTRACT

I search, through this article, to argue the relative questions to the art and the constructed, reconstructed identities and formed for the citizens in the objective and subjective inter-relations that occur throughout the life. The individuality of somebody is not fixed data nor neither is resulted of a genetic programming, despite this contributes for the formation of the individual. It is a process of unfoldings legalized through continuous transformations and reorganizations, in which one constant is proven to devir human. In the art, the expressive forms are always translations of the most individual processes, denoting different forms of style, language, a poetical condensation of experiences and forms. The adolescence is a phase with corporal modifications and emotional that generate, for the young, difficulties in its involvement and with the others, causing identity questionings. The aesthetic one of the adolescence crosses all the ages and continents, formatting imaginary a global one that can be explicitada through the artistic language.

Keywords: Adolescence. Art. Identity.

¹ Professora de Fundamentos da Educação em Artes Visuais no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas (IAD/UFPel). Doutoranda e Mestre em Educação – Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPel). **Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa** Educação, comunicação e formação de professores (FaE/UFPel).

Paul Klee² começou a escrever um diário em 1898, aos 19 anos. Já falecido, em 1955, seu filho aprovou o projeto de publicação dos diários encontrados. O mundo individual de Klee revelou-se através da leitura dos seus manuscritos. Por meio de suas escritas, somos levados ao interior de sua vida pessoal e familiar, a reviver o seu crescimento artístico, a identificar a sua forte ligação com o cotidiano. Conforme assinala Dubar (1997, p.13), “a identidade é um produto de sucessivas socializações”, constrói-se na infância e é reconstruída ao longo da vida. A identidade não é construída sozinha, depende das próprias orientações e autodefinições do sujeito e da aprovação ou do julgamento dos outros. Para Klee, a individualidade não é uma coisa elementar,

[...] mas um organismo. Com ela convivem, em contato direto, coisas elementares de diferentes tipos. Ao tentar separá-las, as partes simplesmente morrem. Meu eu, por exemplo, é um todo absolutamente dramático. Ali aparece um ancestral profético. Aqui ruge um herói brutal. Ali, um bom vivante alcoólatra resolve ponderar sobre alguma coisa com um professor erudito. Mais pra cá, uma musa da poesia, que sofre de amor crônico, olha para o céu. Ali, papai dá um passo à frente, arrogante. Aqui intercede o tio indulgente. Ali, a tia tagarela faz suas fofocas. Aqui dá uma risada a criada obscena. E eu observo tudo com olhos arregalados, o lápis apontado na mão esquerda. Uma mãe grávida também quer aparecer. ‘Ora’, eu digo, ‘teu lugar não é aqui. Você é divisível.’ E ela vai desaparecendo aos poucos (KLEE, 1990, p. 207)

Conforme vemos nas palavras de Dubar (1997) e de Klee (1990), a identidade é formada nas inter-relações objetivas e subjetivas construídas no decorrer da vida de cada pessoa. Nesse sentido, Larrosa (2000) apresenta que a experiência de si é o

resultado de um complexo histórico de fabricação de identidades, conjugando as verdades incorporadas pelo sujeito, as práticas comportamentais e as formas de subjetividade que constroem a sua interioridade.

Como vivemos em grupos, esses processos são construídos nas inter-relações. Juntos, através das diferentes linguagens, criamos o nosso mundo. Maturana (1998) propõe a ideia de que o mundo que todos veem é um mundo que nós criamos com os outros. Esse mundo interno é constituído por pensamentos, conceitos, representações mentais, simbologias e a percepção de si e dos outros. A autopercepção (percepção de si) está relacionada com a reflexividade, ou seja, com a capacidade de termos consciência acerca de nós mesmos.

O paradigma fiscalista-cartesiano, empregado pela Biologia, Bioquímica e Neurologia, sustenta pesquisas sobre os processos fisiológicos que embasam a percepção, abordando a riqueza e a complexidade inimagináveis das interligações químicas moleculares que ocorrem a todo instante (OSTROWER, 1990). É importante salientar que a “autopercepção é uma função do sentir, é a soma de todas as sensações do corpo de uma só vez. Através da autopercepção a pessoa descobre quem ela é, [...] esta[ndo] em contato consigo mesma” (LOWEN, 1987, p. 49). Freire destaca a importância do autoconhecimento, pois, conforme afirma, “minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo” (1998, p. 72).

A autopercepção é um dos elementos utilizados no autoconhecimento. Conhecendo-nos melhor, temos mais possibilidades de ver o mundo externo e as outras pessoas com mais clareza, ou, pelo menos, temos elementos para conhecer nossas idiossincrasias através das inter-relações que mantemos com os outros e com nós mesmos.

Segundo Junger, “as coisas demasiado precisas não reforçam a realidade, senão que atentam contra ela. [...] é preciso voltar a olhar bem” (1993 *apud* FERRE, 2001, p. 195). O voltar a olhar bem direcionado ao próprio observador pode suscitar diversos questionamentos. A definição de identidade faz a pergunta: Quem sou? Eu não sou meu nome; meu nome

[...] pertence àqueles que me chamam. Minha identidade me dão os outros, mas eu não sou essa identidade, pois

² Klee (1879-1940), artista nascido na Suíça. Além da “atividade artística, poética e por que não filosófica, desenvolveu pesquisas didáticas ministrando aulas na Bauhaus, [...] fazendo estudos a respeito do comportamento da linha em ação, da observação da natureza” (DERDYK, 1989, p. 153).

se eles têm de dá-la a mim é porque eu, em mim mesma, por mim mesma, em minha intimidade, não a tenho (FERRE, 2001, p. 196).

Pardo afirma “que toda identidade está falsificada porque se o ser do sujeito é curvo, é impossível traçar nele, linhas retas” (1996 *apud* FERRE, 2001, p. 196). Ou seja, não conseguimos nos definir como sendo um ponto em uma trajetória linear, com consciência do começo, meio e fim de um processo vivenciado ao longo de uma vida. Se somos aqueles para os quais não se esgotam o sentido da pergunta *quem somos?*; se somos aqueles que questionam o saber de si e o saber acerca da falta de saber, como podemos nos definir através de regras, conceitos e condutas preestabelecidas?

Somos múltiplos, e o paradigma emergente confirma essa ideia. Estamos em constante formação, recompondo e recriando as nossas identidades. “Somos humanos de outras maneiras, diferentes daquela definida, durante séculos, como a verdadeira humanidade. Há muitas maneiras de sermos humanos e não apenas uma, universal, racional [...]” (COSTA, 2002, p.150). A necessidade de se normalizar formas de ser, agir e pensar é uma arbitrariedade em que, escolhendo-se uma identidade específica, se avaliam situações e formas, fazendo julgamentos sobre as demais.

O que a princípio parecia ser de fácil definição não é: identidade não é apenas aquilo que se é; e diferente não é aquilo que o outro é. Esses dois conceitos são autorreferentes, remetem-se a si próprios e mantêm uma estreita dependência e inseparabilidade. Silva, referindo-se à afirmação da identidade e à marcação da diferença, sinaliza que a afirmação “da identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (2000, p.82). Através dessa forma de agir e pensar, executam-se as operações de incluir e de excluir, afastando-se o diferente e o não convencional.

A individualidade de alguém não é um dado fixo nem tampouco é resultado de uma programação genética, ainda que esta contribua para a formação do indivíduo. “É um processo de desdobramentos, através de contínuas transformações e reestruturações. É um constante devir absorvido pelo ser”, assinala Ostrower (1990, p. 6).

Millôr Fernandes faz uma reflexão acerca da

fotografia do nosso rosto comparando-a com a imagem que temos de nós mesmos. “A fotografia da identidade identifica, de forma definitiva, a expressão que nada tem a ver comigo” (1994, p. 239). Precisamos concordar com o que o autor aponta, afinal, somos bem mais do que as nossas fotografias, espécies de sombras identitárias ou reveladoras de momentos, instantes específicos.

Na arte, as formas expressivas são sempre traduções de processos individualíssimos, denotando “formas de estilo, formas de linguagem, formas de condensação de experiências, formas poéticas” (OSTROWER, 1990, p. 17). Nessas formas, fundem-se, ao mesmo tempo, o particular e o geral, a visão do artista e a cultura em que ele vive. Assim, ele expressa, pela Arte, suas vivências individuais no contexto sociocultural. Mas, ao mesmo tempo em que essas formas são particulares, quando o espectador interage com elas, tornam-se dele também, ou seja, passam a fazer parte de quem com ela interage.

Como se libertar do sorriso da Mona Lisa? O que nós temos a ver com essa obra? Por que ela ainda nos fascina? Lenir de Miranda, no livro-de-artista³ “Autobiografia de todos nós”, afirma que a obra

[...] evoca também a autobiografia do receptor, a partir do autor. [...] Desde que estamos todos envolvidos a partir do surgimento de cada obra há uma confissão, entrega, nos elementos do código. [...] Todos os fragmentos significam para ambas as partes, autor e receptor. Pois o significado das palavras e das imagens não está nas palavras e imagens, mas nas pessoas em suas circunstâncias (MIRANDA, 1994, p. 7).

A Mona Lisa é tão envolvente e empática porque produz questionamentos acerca de sua figura; dúvidas que não fazem parte da obra, mas que pertencem a nós. A Mona Lisa, obra de

³ Os livros-de-artista, conforme depoimento de Lenir de Miranda, são “feitos com a técnica do desenho e assemblage e pretendem envolver o público, fazendo com que participe, tocando a obra, interagindo, manuseando, vivenciando para dar sentido e escolha” (SILVA; LORETO, 1996, p.106)

Leonardo da Vinci⁴, já utilizada à exaustão pela mídia, tornou-se a nossa (de todos) Mona Lisa, passível de ser reproduzida a qualquer instante, produzida em série, virando, por exemplo, modelo em bolsas, roupas e demais artigos. Todas iguais, em várias texturas e materiais. Se antes a figura do autor-artista era marcada por características formais, na maioria das vezes visivelmente perceptíveis, personalíssimas, hoje emergem em massa, sendo difícil a identificação de sua origem. Atualmente, é cada vez mais difícil situar onde ou quem fez determinada obra considerando apenas as formas artísticas nela presentes, pois as referências culturais globalizadas influenciam produtores e consumidores. Todos temos acesso a diferentes culturas além da nossa, identificando-nos ou não com elas, que vão “produzi[ndo] nossa personalidade por dentro de um estilo impessoal” (PEREIRA, 2003, p. 20).

As identidades pessoais estão sendo descentradas, provocando deslocamento e fragmentação, ocasionando, por vezes, uma perda do “sentido de si”. Isso se deve às mudanças estruturais pelas quais as sociedades modernas passam a partir do final do século XX. Hall (2005) apresenta-nos a ideia de que a descentração dos indivíduos, tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constitui uma crise de identidade. E a identidade é questionada quando é colocada em dúvida, ou seja, quando deixa de ser tida como estável.

O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é definida pela História e não pela Biologia. A multiplicidade de identidades possíveis mostra que a ideia de identidade unificada e coerente é uma fantasia e que, se pensamos ter sempre a mesma identidade, é porque “construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu” (HALL, 2005, p. 13).

NA SALA DE AULA – APROXIMAÇÕES COM A IDENTIDADE ADOLESCENTE

No ano de 2007, defendi a dissertação *O Eu e o Outro na sala de aula: revelando e ocultando máscaras*, resultante de uma pesquisa-ação desenvolvida na escola onde trabalhei⁵, Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque, com alunos de 7ª série, na disciplina de Artes Visuais, na cidade de Pelotas, RS. Investiguei as relações estabelecidas entre as produções artísticas dos adolescentes nas formas de desenhos, pinturas e máscaras tridimensionais. Utilizei narrativas pessoais referentes aos trabalhos dos alunos, procurando revelar as motivações propiciadoras das formas apresentadas. Concomitante ao processo heteroinvestigativo⁶, verifiquei os elementos presentes na minha prática docente e a relação dessa prática com os trabalhos produzidos pelos alunos.

Nesse estudo, pude responder às indagações iniciais da investigação, através do processo de observação e coleta de dados do cotidiano da sala de aula e posterior reflexão sobre eles. Verifiquei a incorporação de outros elementos caracterizados como categorias de análise e identificados como *Histórias de sala de aula*⁷. Surgidas das conversas informais de aula, as histórias tomaram corpo literalmente e sobrepujaram-se às questões primeiras referentes às próprias máscaras e à identificação dos alunos com as suas produções artísticas.

A máscara tridimensional, como elemento de pesquisa, perdeu aparentemente a sua força, para dar lugar às narrativas e histórias, mas permaneceu de forma sutil e pregnante, dando o tom a toda a dissertação. Assim, atendendo ao simbolismo próprio, a máscara construída pelos alunos manteve-se no processo de revelação e ocultação, atuando ao modo de uma protagonista invisível ou coadjuvante intermitente. Percebi que o sentido da máscara intermediava vários diálogos e posteriores

⁵ Atuei nesse estabelecimento de ensino de fevereiro de 1991 a julho de 2010.

⁶ O termo heteroinvestigativo refere-se à pesquisa do(s) outro(s). Esse processo, em princípio, não inclui a autopesquisa (pesquisa de si).

⁷ As *Histórias de sala de aula* são textos narrativos efetuados pela pesquisadora a partir de conversas e observações dos alunos da turma investigada e presentes na dissertação.

⁴ Da Vinci (1452-1519), um dos maiores gênios da Renascença, foi escritor, cientista, inventor, engenheiro, mecânico, arquiteto, urbanista, biólogo, físico, músico, químico e, sobretudo, pintor. O retrato de *Mona Lisa* e o imenso afresco da *Última Ceia* são suas obras de arte mais conhecidas (STRICKLAND, 1999)

reflexões acerca dos processos vivenciados em sala de aula e presentes nas *Histórias de sala de aula*.

Por vezes, as narrativas e conversas informais eram mais importantes do que o processo artístico, quando pensado a partir de uma forma somente visual, utilizando materiais específicos das técnicas e tecnologias artísticas. Assim, ficou evidenciada a superação do uso dos meios [artísticos, materiais e humanos] como recursos auxiliares no ensino, potencializando as múltiplas representações e apresentando outras formas de ver a realidade através da abertura presente no trabalho pedagógico (PORTO, 2001). Nesse sentido, os desenhos, as pinturas, colagens, fotografias e os textos realizados pelos adolescentes foram utilizados como fontes de emoção e de ideias em mediação, num processo participativo-comunicacional produzido entre as pessoas como o proposto por Porto (2001), incorrendo em práticas pedagógicas repletas de sentido.

A pesquisa realizada na escola possibilitou-me a reflexão sobre as identidades adolescentes e as relações estabelecidas entre professores e alunos nos contextos escolares.

Arroyo (2004) lembra que geralmente não nos interessamos pelas crianças e pelos adolescentes com os quais trabalhamos. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas

[...] vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na nossa matéria. Nossa frustração é constatar logo no início do curso que a nova turma não é mais interessada na nossa matéria do que a anterior (ARROYO, 2004, p. 56).

A partir da afirmação do autor, é possível refletir sobre a desmotivação encontrada nos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Pela maioria dos professores, os alunos são valorizados pelas tarefas que fazem para *passar de ano*. O foco desse professor está no conteúdo, que deve ser repassado ao aluno, esquecendo-se das interações e dos afetos que permeiam as relações cotidianas. Se o foco do olhar do professor não está nos alunos,

esse fato é facilmente perceptível pelos jovens, o que gera a ideia de que ele [o adolescente] só terá valor e voz, se produzir algo de acordo com o que lhe é solicitado pelo professor. Alves (2002) e Porto (2006), a partir de observações de adolescentes, afirmam que os jovens não se estimulam muito com o ambiente da escola e com a forma como o ensino se realiza, priorizando as relações (de amizade, de estudos, de afetos) construídas no espaço escolar.

Nesse contexto, os adolescentes têm necessidade de se expressar, inclusive falando sobre como veem a escola e o que esperam das aprendizagens conquistadas nesse ambiente. Os alunos privilegiam as notas [não exatamente o conhecimento] nas áreas exatas e em Língua Portuguesa, sempre lembrando que, *se não estudar, roda de ano...* Eles consideram essas as matérias mais *sérias*, que precisam ser estudadas, não podendo ter reprovação.

Fato social discutido por várias áreas do conhecimento, a adolescência é uma fase com modificações corporais e emocionais que geram, para o jovem, dificuldades no seu envolvimento consigo próprio e com os outros. O início da adolescência é a transformação fisiológica da puberdade, se considerarmos apenas os fatos biológicos. A adolescência também pode começar antes da puberdade, com a adoção precoce de comportamentos e estilos de vida.

A adolescência, assim como a infância, é uma invenção moderna, um fenômeno dos últimos 50 anos. O adolescente encontra-se na posição de que não é mais a criança amada nem tampouco um adulto reconhecido, o que gera conflitos intensos, baixa autoestima e depressão, em alguns casos. A infância, segundo Calligaris, preenche a função

[...] cultural essencial de tornar a modernidade suportável, proporcionando um prazer estético. As crianças modernas são objetos de contemplação, de agrado e descanso para os nossos olhos. Criamos, vestimos, arrumamos as crianças para comporem uma imagem perfeita e segura de felicidade. [...] [As crianças] são as herdeiras de nossos anseios, de nossa insatisfação constitutiva, [são] encarregadas de preparar o futuro, de alcançar um (impossível) sucesso que faltou aos adultos. Isso inevitavelmente força a invenção da adolescência, que

é um derivado contemporâneo da infância moderna (2000, p. 66-67).

Assim, a imagem da infância nos agrada porque contém uma promessa de felicidade, de possibilidade de concretização de ideais. A imagem da adolescência nos propõe um espelho para a satisfação de nossos desejos, um ideal possivelmente identificatório. Logo, a adolescência se torna uma imagem idealizada também para alguns adultos.

Por exemplo, através do consumo de produtos associados aos adolescentes e divulgados pelas mídias, o adulto identifica-se com a linguagem e o estilo de vida deles, buscando a felicidade que supõe ser plena nos adolescentes (LEITE, 2003). O que também acontece com as crianças, que, camufladas de adolescentes, acompanham os ideais de quem os veste.

Constatamos, a partir desses referenciais, que a estética da adolescência atravessa todas as idades e continentes, formatando um imaginário global. A adolescência não pertence só aos próprios adolescentes. É também uma imagem criada por outras pessoas, evidenciando um fardo pesado para os próprios adolescentes. Então, não tendo direito a serem crianças nem sendo adultos, os adolescentes tornam-se um ideal para si mesmos, uma cópia do seu próprio estereótipo (CALLIGARIS, 2000).

Transformam, dessa forma, a sua faixa etária em grupos sociais dos quais os adultos são excluídos, reconhecendo-se através de seus pares. Pertencentes a grupos mais abertos e informais ou a outros que exigem a composição de um estilo, de uma imagem (por exemplo, *dark*, *punk*, *rave*, *clubber*, *rapper* ou *emo*), os adolescentes constroem imaginários de si mesmos. Completam a caracterização com uma marca duradoura, que pode ser uma tatuagem ou uma cicatriz. Inserem-se em ações grupais, realizando atos de vandalismo, roubos, pactos de silêncio, consumo de drogas, produzindo segredos e/ou mantendo o *teen spirit* (CALLIGARIS, 2000).

Desafiando os cânones estéticos dos adultos, os jovens podem se “enfeiar” como uma forma de exibicionismo escancarado ou proteger-se de um olhar que poderia não achá-lo desejável, configurando uma transgressão. Calligaris (2000, p. 58) afirma que “cada grupo e a adolescência em geral se transformam numa espécie de *franchising* que pode ser proposta à idealização e ao investimento” de qualquer idade. É o *marketing* da adolescência.

Uma situação ocorrida em sala de aula, durante a pesquisa, parece corroborar a afirmação do autor. Transcrevo, a seguir, o texto criado a partir de conversas dos alunos captadas pela pesquisadora e mescladas com percepções registradas em caderno de campo.

Maiara grita: *Eu mostro sim!* E todos se voltam para ela. A aluna mostra uma tatuagem caseira que Letiele fez no braço dela em forma de coração. Perguntei se doía para fazer. Disse que *não*, a *Letiele tem uma também, cria casquinhas e depois cai. Como é que se faz?* perguntei – imaginando algo semelhante a um filme de terror. *Aquece uma agulha e vai picando a pele, depois pinta com caneta Bic*, respondendo sem nenhuma alteração. A aluna comunica e chama à atenção para os próximos capítulos: *Depois quero fazer uma borboleta!* e finaliza a performance, provocando arrepios em alguns colegas, desejo de também ter uma tatuagem, em outros (DIÁRIO DE CAMPO, 2006, grifos da pesquisadora).

A continuação do enredo da tatuagem e os próximos capítulos de Maiara⁸ correspondem ao que Canevacci denomina de culturas *eX-terminadas*. São “condições juvenis e produções culturais e comunicacionais intermináveis, [...] sem fim, infinitas, sem limites” (2005, p. 9). Ou seja, o próprio corpo torna-se o território de ocupação, onde ela faz o que quiser, onde deixa as suas marcas e desenhos, tornando-se *o meu papel*.

Pertencentes ao imenso mundo de consumo do “supermercado cultural” (HALL, 2005), os jovens têm sua vida invadida pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação global interligados, escolhendo quais identidades querem ser naquele momento. É a tatuagem, marca dolorida, falsa ou verdadeira, antes relacionada com a arte corporal primitiva, um dos mais fortes símbolos de pertencimento a uma tribo e/ou a um grupo. Na contemporaneidade, a tatuagem aparece como

⁸ Os alunos são identificados pelos seus verdadeiros nomes, conforme aparecem nas figuras e nos relatos transpostos para o texto deste relato, mediante autorização escrita dos seus pais e/ou responsáveis.

objeto de consumo, como um salgadinho e/ou um refrigerante, mas nem sempre de fácil descarte.

Este misto de dor e prazer obtido pela tatuagem faz com que o jovem exponha seus conflitos, suas marcas internas, de forma a chamar atenção para o que deseja comunicar. É a transição natural da idade que precisa ser explicitada, compreendida e vivida por eles, por vezes, sem questionamentos sobre as razões que os levam a optar por uma direção, uma marca ou um comportamento.

Podemos perceber, ainda, que os jovens adoram música, vídeos, jogos eletrônicos, internet e outras novidades tecnológicas, compondo um estilo e uma trilha sonora permanente que os inspira. Mantêm, com seus pares, um forte vínculo afetivo que se materializa, hoje em dia, através da internet, com listas de discussões, *chats* e outros serviços que possibilitam relações e comunicação entre eles (ALVES, 2002).

Para entendermos mais os adolescentes, precisamos mergulhar no seu cotidiano, na aparente rotina vivenciada por todos nós, onde eles tecem seus projetos existenciais, transformando o seu lugar

[...] na realidade social. Pode-se, portanto, dizer aqui que o cotidiano é uma espécie de ateliê existencial, onde os adolescentes provam suas potencialidades criativas, criam novas formas de estar no mundo, novas formas de solidariedade e de representatividade social [...] (MAGRO, 2002, p. 67).

As formas criadas pelos jovens como possibilidades de atuação no seu contexto remetem-nos para a multiplicidade de identidades construídas a todo o momento. Constituem um painel multifacetado de sentidos, de subjetivações, das experiências juvenis. A identidade de cada um equivale a um conjunto de representações e imagens de si. Para valorizar a expressão dessas representações, é preciso privilegiar os tempos internos dos jovens, que correspondem aos processos de crescimento e amadurecimento, os quais passam.

Na fase da adolescência, os alunos mostram uma sensibilidade mais aguçada à Arte, preocupando-se com representações que envolvem expressividade, equilíbrio, estilo e composição. A criatividade acontece nas múltiplas possibilidades culturais

vividas por eles e concretiza-se nas formas artísticas. No entender de Gardner (1999, p. 86), “é neste momento que os gostos dos jovens tornam-se mais universais, de modo que eles tolera[m] tanto obras abstratas ou impressionistas quanto realistas”. Ao mesmo tempo, eles precisam vencer a forte crítica de si mesmos, que pode, mais tarde, bloquear a sua expressão artística. Durante a adolescência, o jovem

[...] está desenvolvendo [...] habilidades de raciocínio crítico em um novo nível. Exatamente por essa razão, ele pode adotar uma opinião muito mais crítica de seu próprio trabalho, comparando-o desfavoravelmente com o que indivíduos altamente hábeis realizam (GARDNER, 1999, p. 184).

Assim, compete ao professor estimular o jovem para que ele próprio reconheça as suas potencialidades como possibilidade de conquistar o que ainda não conhece e que quer saber. Concordo com Pinto (2003, p.46), ao afirmar que a valorização do jovem e a sua inserção no processo de ensino e aprendizagem possibilitam-lhe o entendimento de que é “um dos principais protagonistas do processo, com um potencial criativo e uma trajetória infinita”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosane da Silveira. **Jovens, Chats e Escola: as relações que emergem desse contexto.** 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.
- CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas.** Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo:** a bíblia do caos. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro:** uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JUNGER, E. **La tijera.** Barcelona: Tusququets, 1993.

KLEE, Paul. **Diários.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LEITE, Eduardo Furtado. Adolescência e velhice, um comentário desde a mídia contemporânea. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES. 2003, São Paulo. **[Anais do...]**. São Paulo, 2003. 10 p.

LOWEN, Alexander. **Prazer:** uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios:

cotidiano, educação e o *hip hop*. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MIRANDA, Lenir Garcia de. **Autobiografia de todos nós.** Pelotas: Livraria Mundial, 1994.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PARDO, José Luiz. A qualquer coisa chamam arte. Ensaio sobre a falta de lugares. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela. O desafio da tolerância na cidade contemporânea. In: PORTO, Tania Maria Esperon. **Redes em construção:** meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003. p. 19-32.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano *et al.* No estarm-junto, a construção de sentidos e relações. In: PORTO, Tania Maria Esperon. **Redes em construção:** meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003. p. 41-52.

PORTO, Tania Maria Esperon. Educação para mídia/Pedagogia. Da Comunicação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). **Pedagogia da comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 23-49

_____. Professoras em aprendizagem: brincando com linguagens em artes e comunicação. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Programa especial de formação de professores em serviço da FaE/UFPEL:** dez anos de experiências, reflexões e práticas. Pelotas: Seiva, 2006. p. 291-306.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Ursula Rosa da; LORETO, Mari Lúcie da Silva. **História da Arte em Pelotas**: a pintura de 1870 a 1980. Pelotas: EDUCAT, 1996.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.