

## **ADOLESCÊNCIA E ARTE: ESTÉTICA E PRÁTICAS CULTURAIS**

*Celso Vitelli<sup>1</sup>*

### **RESUMO**

Este trabalho traz o adolescente para o centro da cena, considerando a velocidade das mudanças que marcam o tempo presente. A teoria aponta para a presença das diferentes identidades constituídas em relação a estes adolescentes que vêm se alterando conforme o surgimento de novas “tribos”. Revela-se um cotidiano social no qual a adolescência é celebrada em nossa cultura e interpelada por uma sociedade fortemente voltada para o consumo, interferindo na concepção de valores sociais e culturais, produzidos e reproduzidos constantemente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estética. Cultura e adolescência

### **ABSTRACT**

This text bring the adolescent to the center of the scene, considering the speed of the changes that mark the present time. The study points out the presence of different identities constituted in relation to this adolescents that have been changed and formed according to the emergence of new “gangs”. Unveil a social quotidian in which adolescence is celebrated in our culture and influenced by a society strongly directed towards consumption, interfering in the conception of social and cultural values, constantly produced and reproduced.

**KEYWORDS:** Esthetics. Culture and adolescence.

Neste texto<sup>2</sup> procuramos trabalhar com os conceitos de estética existentes tanto no campo das Artes Plásticas que circulam dentro das escolas, quanto com os conceitos que circulam para além das mesmas: em casa, nos grupos dos adolescentes, na mídia; enfim, discursos que permeiam o nosso cotidiano e vêm construindo diferentes conceitos de estética no senso comum e diferentes visões que alguns autores têm sobre este conceito. Para trabalhar com esses conceitos e relacioná-los com o ensino nas escolas, realizamos entrevistas com adolescentes de 14 a 18 anos, por meio das quais, procuramos “compreender mais sobre o tempo presente, sobre a cultura que vivemos, sobre os modos de vida que produzimos e

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do curso de Artes Visuais da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra/Canoas-RS). E-mail: cevit@terra.com.br

<sup>2</sup> Texto produzido a partir da Dissertação de Mestrado: **Estação adolescência: identidades na estética do consumo**, defendida em agosto/02, no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação/UFRGS: Porto Alegre, 2002.

que nos produzem” (Fischer, 2001, p.11), principalmente no campo da educação em arte e sobre o universo adolescente.

Ao costurar algumas das respostas obtidas através dos questionários que realizamos e das análises produzidas sobre tudo o que foi dito por estes adolescentes também nas entrevistas gravadas<sup>3</sup>, dialogando com a literatura referida sobre o assunto, tivemos como eixo principal desta discussão o pensamento baudrillardiano, além de outros autores. Em um de seus textos publicados no jornal francês *Libération*<sup>4</sup>, Baudrillard (1999), em suas reflexões, parte desde o destino do nascimento artificial da criança, até o entendimento de uma adolescência sem fim que, como nos diz o autor, referindo-se à geração contemporânea,

escapa ao olhar adulto, não se preocupa mais em tornar-se adulta – adolescência sem fim e sem finalidade que se autonomiza sem consideração pelo Outro, por si mesma e volta-se por vezes violentamente contra o Outro, contra o adulto do qual não se sente mais nem descendente nem solidária (Baudrillard, 1999, p. 67).

Seria importante salientar, no texto de Baudrillard a caracterização da criança, desde a artificialidade de seu nascimento até a “criança-clone”, cuja realidade, conforme o autor nos alerta, não pertence a um amanhã, a um futuro remoto, mas “já está presente no imaginário científico coletivo” (Baudrillard, 1999, p. 67). Seguindo seu raciocínio, o autor nos explica a afinidade da geração jovem com as novas tecnologias do virtual, referindo-se ao privilégio obtido através da instantaneidade.

É partindo deste cenário que, apresentado talvez de uma forma um pouco apocalíptica por Baudrillard, acompanhamos a atuação da criança/adolescente no espaço escolar e, por que não dizer também, no espaço social (não perdendo o senso observador sobre as falas/ações das crianças e adolescentes diariamente). Arriscamos dizer que a palavra “fóssil”, utilizada pelo autor para referir-se ao adulto, não seria um exagero diante de certas práticas cotidianas, tanto sociais quanto escolares. Desta forma, acreditamos nas cenas baudrillardianas diárias, como

---

<sup>3</sup> Refiro-me aos seis adolescentes de escolas particulares de Porto Alegre/RS que foram entrevistados, lembrando que todos pertencem às classes A e B. Previamente, estes adolescentes já haviam sido entrevistados por mim através de um questionário escrito com 27 perguntas. Este questionário escrito serviu de roteiro para algumas das questões formuladas durante as entrevistas gravadas.

crianças de 8 ou 9 anos ensinando suas professoras a usarem certos programas de computador ou discutindo cenas sobre filmes ou novelas, opinando sobre problemas ou situações que há bem pouco tempo não faziam parte do seu universo infantil. Além disso, também somos questionados por estas crianças/adolescentes sobre os mais diversos assuntos.

Desse modo, foi na velocidade e na linguagem da comunicação contemporânea utilizada pela criança/adolescente, que responderam, alguns dos adolescentes entrevistados, sobre os mais diversos assuntos, sejam eles do seu [nosso] dia-a-dia ou mais distantes.

### **Cena 1: as entrevistas**

Das entrevistas gravadas, destacamos a de Roberto, a quem perguntei sobre as suas aulas de artes e sobre como ele se sentia em relação a esta disciplina. Sua resposta foi: *“Eu achava que era legal [...]. Mas eu acho, que tem coisa mais importante do que as artes”*.

Dentro desta mesma resposta ele foi mais adiante, apresentando todo um quadro sobre a sua professora de artes (2001)<sup>5</sup>, demonstrando, desta forma, alguma coisa que teria legitimado a sua falta de interesse pela arte. Certamente, não posso fixar em Roberto uma indignação pela falta de interesse em relação à arte ou à prática do ateliê na escola. Este discurso que desenha um certo “desprezo” para com o ensino de arte já está posto, não é um discurso de Roberto. E este discurso está tão “bem” colocado e sustentado no campo escolar, que o próprio Roberto se utiliza dele para explicar o porquê da existência de outras disciplinas mais importantes do que a das artes. Ele diz: *“[...] eu acho que sempre tem umas disciplinas mais importantes e outras não. Tanto é que, pela carga horária, né, tem mais períodos de tal coisa e outras não”*.

---

<sup>4</sup> Texto: “O continente negro da infância”, in: BAUDRILLARD, Jean. *Tela – total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

<sup>5</sup> O quadro apresentado por Roberto, é de que sua professora era desorganizada na preparação das aulas, não tinha paciência. Enfim, seus argumentos demonstraram que a relação dele com a professora, poderia ter afetado a relação aluno/professor.

Quando perguntado sobre quais seriam as disciplinas mais importantes, Roberto afirmou: “*Eu acho que [...] Matemática, Português, Física, Química e Biologia, não fugindo muito destas*”.

Diríamos (baseados em algumas das respostas<sup>6</sup> obtidas dos adolescentes) que o estudo sobre o assunto **arte**, para alguns adolescentes, poderia ser classificado como “fóssil”, usando uma palavra empregada anteriormente por Baudrillard. Marc Jimenez (1999, p. 9) nos responderia que “os professores das disciplinas artísticas sabem muito bem que se beneficiam de um *status* particular, incapaz de rivalizar com o de seus colegas da Matemática, das Letras ou da Lingüística”. Parece-me que, na história do ensino, o “Partido das Artes” tem tido menos tempo de exposição nas diferentes mídias [para dizer ao que veio] do que os seus outros “concorrentes”. A consciência deste *status* particular pode ser lida em um depoimento que roubamos neste momento (entre tantos outros), da professora (Bárbara), entrevistada por Luciana Loponte (1998) em sua dissertação de mestrado. Ela nos diz o seguinte:

[...] Às vezes tu te deparas com tantos problemas, em relação a tua disciplina de artes, que dá vontade assim: ‘Que bom seria...’. Eu já me peguei dizendo isso: ‘Que bom seria se eu desse Matemática, pelo menos ninguém iria me contestar no que eu estou dizendo, no que eu estou falando’ (Loponte, 1998, p. 118).

Outro exemplo que ilustra bem esta posição é a resposta de Fátima (outra adolescente entrevistada), quando lhe foi perguntado sobre a existência de uma hierarquia entre as disciplinas do colégio, se ela achava que existia ou não. A menina respondeu: “Eu não coloco em primeiro, segundo, a importância. O colégio coloca, naturalmente. Os meus professores colocam, aquela coisa toda”.

Nos perguntamos, desta forma, sobre este “tratamento” que vem sendo dado à disciplina de arte. Qual o lugar/o tempo que ocupa a arte na educação? Estará ainda sendo vista como “um campo à parte?” Não se trata de querer privilegiar a posição do ensino de arte na escola ou, muito menos, de inverter o *status* (segundo o pensamento de Jimenez exposto no parágrafo anterior) que foi dado a esta disciplina. Talvez, em relação à primeira pergunta, poderíamos encontrar nas

---

<sup>6</sup> Surgiram mais de sessenta códigos de respostas dos questionários dos adolescentes sobre como eles viam a arte nos dias de hoje, o maior número de respostas semelhantes, encontram-se na frase: “*Meio apagada. Desvalorizada infelizmente. A arte é esquecida e não tem seu valor real. As pessoas não se interessam por ela*”.

palavras de Baudrillard uma das possíveis respostas, ou pelo menos parte delas: “Num mundo voltado à indiferença, a arte só pode acrescentar a essa indiferença” (1997, p. 84).

Também nos interessou levantar quais seriam os valores estéticos eleitos pelo público adolescente hoje em dia diante da diversidade de imagens e conceitos e, quais seriam os conceitos que envolvem beleza e onde eles a vêem. Estas questões podem vir a alimentar a prática cotidiana do trabalho de um profissional que atua na educação em arte. Acreditamos que, através deste tipo de pesquisa, poderemos conhecer mais (para melhor interferir) sobre o que pensa o adolescente acerca destes assuntos.

Na nossa condição contemporânea, talvez a formulação destas questões (mesmo no campo cultural ou especificamente da educação) possa parecer estar um pouco fora de uma agenda oficial, a qual geralmente prioriza outros pontos em sua pauta, que, provavelmente, não seriam estes que marcam a relação entre valores estéticos e os adolescentes hoje, por exemplo. Marc Jimenez (1999), no prefácio do seu livro *O que é estética?*, nos questiona sobre qual seria a contribuição da arte no campo do conhecimento, associando a estética como herdeira da mesma ambigüidade nela verificada.. Ele escreve que:

[...]a ambigüidade da arte, atividade ao mesmo tempo racional, que supõe materiais, instrumentos, um projeto, e irracional, na medida em que permanece afastada das tarefas cotidianas que ocupam a maior parte de nossa experiência. Da ciência esperam-se descobertas que influam diretamente sobre nosso ambiente; da técnica prevêem-se progressos que facilitem nossa ação sobre o mundo; da ética esperam-se regras de conduta que guiem nossos pensamentos e nosso comportamento; porém, poderemos extrair da arte um ensinamento tão útil, sério, rentável quanto aquele dispensado por essas outras disciplinas sensatas? (Jimenez, 1999, p. 11)

A questão posta pelo autor nos leva a pensar e questionar a existência dessa ambigüidade, uma vez que estaria, já na realização dos projetos dos artistas, no exercício da criação, o papel de seriedade da arte. Em contrapartida, concordamos que a rentabilidade e a utilidade não seriam incumbências pertinentes ao mundo artístico. Logicamente a extensão deste assunto exigiria um aprofundamento maior, que neste texto não poderia ser desenvolvido com o devido cuidado. Por outro lado, podemos considerar pertinente a relação que o autor estabelece entre o belo e o

sublime; na sua visão, “o belo é harmonia, o sublime pode ser disforme, informe, caótico. Prazer para um, dor e prazer para outro” (Jimenez, 1999, p.144).

Perguntamos diante desta afirmativa, se estaria aí a explicação para a beleza vista por um certo número de adolescentes<sup>7</sup> nas cenas da destruição das torres gêmeas do *World Trade Center* ocorridas no dia 11 de setembro de 2001. Perguntados sobre aquilo que considerariam belo (ou teriam visto de belo nas últimas semanas), recortamos aqui as frases de dois meninos que responderam o questionário: “A queda do W.T.C. em Nova Iorque, pois isso me fez perceber que não sou só eu que não gosto das injustiças socais”. “O Afeganistão bombardeando os EUA, porque eu não gosto deles”<sup>8</sup>.

Por outro lado, a solidariedade com os mortos e feridos do acontecimento também foi vista como algo belo. Talvez a demonstração de alguma falta de harmonia em geral, nas áreas da arquitetura, da música, das Artes Plásticas, da cultura em geral, esteja colaborando para a construção de uma apreciação estética diferente da que tínhamos até então. São certas suposições que levantamos para entender um pouco mais sobre aquilo que talvez não tenha nenhuma explicação definitiva dada pela história, mas que nos surpreende e muitas vezes nos estremece (como no citado caso das torres do W.T.C.), diante de tantas visões diferentes daquilo que possa ser belo para uns e para outros não. Como sustenta a frase escrita acima por Jimenez — o *disforme*, o *caótico*, assim apresentados por esta destruição, podem ser também, sim, sinônimo de *prazer* para algumas pessoas.

É difícil escrever sobre a existência de “uma estética contemporânea”, ou “uma estética específica do adolescente de classe média/alta”, até mesmo porque o próprio conceito da palavra estética aponta para diferentes discursos acerca da mesma. Em seu livro, Jimenez cita as idéias de Hegel<sup>9</sup> sobre estética, chamando a atenção para o fato que já em 1805, o filósofo alemão questionava a existência de uma disciplina sobre estética na universidade e, em substituição a este termo, pareceu-lhe mais adequado o uso da filosofia da arte para tratar deste assunto.

---

<sup>7</sup> Ver VITELLI, Celso. **Estação adolescência: identidades na estética do consumo**. Dissertação de Mestrado defendida no programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/UFRGS: Porto Alegre/RS, 2002.

<sup>8</sup> As duas frases foram escritas por dois adolescentes de 14 anos, e fazem parte da Dissertação de Mestrado “**Estação adolescência: identidades na estética do consumo**” de Celso Vitelli, 2002.

<sup>9</sup> Ver p.166 em: *O que é estética*, de Marc Jimenez.

Quando vemos certos grupos de jovens adolescentes de diferentes escolas de Porto Alegre (aí incluímos as escolas públicas e privadas) visitando exposições de arte contemporânea em galerias, museus, bienais, levantamos a possibilidade<sup>10</sup> de uma identificação maior por parte deles com a vertente da arte na qual muitos artistas abordam o tema do cotidiano em seus trabalhos. Desta forma, em certos momentos, presenciamos que a distância ora existente entre a obra e o público parece diminuir diante da exposição de propostas interativas, bem como através dos ícones do cotidiano que ora aparecem super valorizados nestas obras (personagens de história em quadrinhos, atrizes/atores – nacionais ou internacionais; enfim, toda uma diversidade de imagens que desfilam em torno deste tema).

Para alguns adolescentes, a relação com a arte passou a ser vivida como um divertimento, uma recreação. Esta identificação ligada ao divertimento se processa até pelos próprios meios e temas com os quais os artistas vêm utilizando a mediatização. Repetimos a pergunta de Jimenez:

Se as práticas artísticas se baseiam na quantidade de banalidades cotidianizadas — dou uma volta ao museu antes de ir para o escritório — a relação entre a arte e a realidade não correrá o risco, por conseqüência, de ser vivida como um divertimento, uma distração pura e simples, uma “recreação dominical” como já o lamentava Ionesco? (Jimenez, 1999, p.16).

Talvez a relação do olhar que o adolescente esteja dedicando à arte seja muito parecida com a relação que ele estabelece com a televisão, onde o seu olhar é guiado pelo recurso do *zapping*, passando por filmes, desenhos, noticiários, *clips* musicais — tudo isto acontecendo numa fração de segundos. Os videoclipes, tão assistidos pela gerações desde os anos 80, trazem a linguagem de um ritmo frenético de combinações de imagens. No videoclipe, “nenhum plano dura mais que cinco segundos. Muitas vezes não há enredo; tudo se move pela estimulação de efeitos visuais” (Carmo, 2001, p. 156). O autor traz o exemplo do videoclipe, relacionando a linguagem às mensagens fragmentadas, associando, desta forma, uma visão de realidade que valoriza o “transitório e o fugidio” (Carmo, 2001, p. 156). Complementando este pensamento, Beatriz Sarlo nos chama a atenção para as

---

<sup>10</sup> Conversando com alguns adolescentes de classe média/alta é que retive estes pensamentos sobre a sua relação com o campo das Artes Plásticas. Importante marcar que me refiro sempre à mesma classe de adolescentes com a qual trabalhei com entrevistas e questionários.

imagens que, através das suas sucessões, estão ali “só por um momento, ocupando o tempo, enquanto não for sucedida por outra imagem” (Sarlo, 2000, p.53).

Estamos vivendo em um tempo no qual predomina a experiência imediata, a rapidez. “Aciona o controle remoto. Fecha os olhos e tenta lembrar da primeira imagem: eram umas pessoas dançando, mulheres brancas e homens negros?” (Idem, p.53). Os nossos contatos parecem que **exigem** que esta relação aconteça desta forma. E esta rapidez vem se materializando também na produção plástica das crianças/adolescentes.

Como educadores, temos acompanhado alunos nas suas aulas práticas de ateliê, nas quais o envolvimento dedicado por eles às propostas de trabalho em arte tem sido cada vez mais veloz. As propostas de trabalho em arte necessitam de um tempo maior de envolvimento, e exigem também continuidade, para que o aluno possa desenvolver um processo de trabalho seu. As experiências neste campo têm apontado visões de uma continuidade construída através de constantes descontinuidades, ou seja, a **grosso modo**, eles estão fazendo um trabalho velozmente, envolvendo-se o mínimo possível, perguntando qual será a próxima proposta, quanto tempo vão ter para finalizá-la e, mesmo sabendo que têm um tempo próprio para cada uma das diferentes propostas apresentadas (um tempo de semanas ou meses, dependendo do trabalho), eles começam a trabalhar rapidamente perguntando ainda “quantos pontos vai valer esta atividade?”. É o cálculo sobre o ato inventivo? É a economia sobre o tempo da reflexão dedicada à arte? Enfim, continuamos trabalhando descontinuamente, ou seja, faltaria equacionar melhor a relação diversificada que os adolescentes têm com os estímulos sonoros e visuais (sons e imagens oriundos dos vídeos, televisão, *Internet*, etc.). Existe uma gramática nova para a atenção/concentração, que deve ser pesquisada. Para Janice Caiafa, “o imediatismo ditado pelo mercado e a exigência do aspecto ‘aplicado’ para o saber vão contra o processo de criação na arte e no pensamento” (2000, p.23).

Parece que estes adolescentes (e não só eles, as crianças também vêm encarando o processo de trabalho em arte desta forma) já entram em aula com o olhar contemporâneo de quem não tem muito tempo “a perder”. Eles muitas vezes parecem estar nos dizendo com seus comportamentos e ações que “já fizeram tudo”

(esboçado em um gesto que se resume apenas a um risco no meio da folha de desenho). “É arte contemporânea *sor!*”, afirmam alguns em um tom irônico.

É em atitudes como estas que vemos o quanto eles não conseguem mais tolerar aquilo que dura muito tempo, que tenha que ser planejado, rascunhado; que exija um pensamento mais elaborado diante do tema com o qual estejam trabalhando. Mais uma vez, questionamos como trabalhar com um tempo em que a relação produção/apreciação da arte **tem que ser rápida**. Ficamos diante de um paradoxo, uma vez que a condição principal para que a contemplação aconteça, tanto na apreciação das obras de arte quanto na produção das mesmas, é o tempo. E trabalhar com a velocidade acelerada em relação à arte, tanto na sua produção como na sua apreciação, vem dissolvendo muitas propostas de ensino em arte, fazendo com que elas percam sua consistência como experiência, conhecimento; deixando a desejar tanto a produção destes alunos, quanto a sua relação de contemplação com as artes em geral (música, pintura, poesia, cinema). Talvez uma das supostas explicações para estes acontecimentos esteja nas palavras de Gianni Vattimo (1996, p. 51), quando ele menciona que “o que acontece na época da reprodutibilidade técnica é que a experiência estética se aproxima cada vez mais daquilo que Benjamin chamou de ‘percepção distraída’”. Entendemos que esta “percepção distraída” regula, nos dias de hoje, o pensamento com o qual a maioria dos jovens vê as obras de arte contemporânea — no sentido de que estas, geralmente não têm em suas mensagens conteúdos tão explícitos. Talvez esteja aí um dos pontos que desencadeiam uma percepção sem grandes envolvimento [de tempo] por parte dos adolescentes.

Esta relação de rapidez destinada à produção/contemplação do adolescente com a arte/produção não se construiu somente por parte deles, obviamente. O papel das escolas, que vêm reduzindo o tempo destinado aos períodos de arte, colaborou, e muito, para que o entendimento que o adolescente tem sobre esta disciplina seja a experiência de um contato rápido, fugidio. A discussão desta cena escolar seria longa, mas nos permite pensar que algo sempre escapa ao presente, parecendo muitas vezes que realizamos um trabalho em educação onde as frestas aparecem mais do que a construção como um todo.

Hoje fala-se muito nas “competências” que as crianças e adolescentes devam ter dentro de cada área na educação. Sendo assim, quais seriam as competências necessárias que formariam este sujeito no campo de conhecimento da arte, e para quê? Perguntamos então se, desta forma, conseguiremos algum dia pôr em prática a frase proferida por Albert Camus (1971, p. 226-7), que diz que “todo mundo tenta fazer de sua vida uma obra de arte”<sup>11</sup>. Em nome de uma *fastculture*, um contêiner se abre para que se deposite nele relacionamentos rápidos, leituras rápidas, contatos rápidos... Enfim, fala-se numa geração super informada, mas não se questiona o que tem sido feito com estas informações.

Existem os museus, as visitas aos mesmos acontecem, as imagens de arte são vistas através da *Internet*, de vídeos, quadros, mas são contatos de apreciação diferentes de 20 ou 30 anos atrás. A relação existente entre o público e as obras de arte na atualidade, deixa um pouco cambaleante a antiga experiência de estética tradicional (na qual o público jamais poderia encostar um dedo sequer numa obra de arte), mesmo que esta relação mais “tradicional” de contato ainda exista. Esta comparação entre as diferentes apreciações do público não tem um caráter saudosista ou sugere que o correto seria a existência de somente uma delas. Ambas são importantes, mesmo porque as telas a óleo ainda existem, continuam sendo feitas e não devem ser tocadas por nossas mãos. O que tentamos chamar a atenção aqui diz respeito ao tempo dedicado à apreciação, que pode alterar toda a sua concepção da obra de arte.

Um outro ponto a ser considerado neste contato do adolescente com a arte tem a ver com a escassez da produção de material escolar (ou em outros meios também: televisão, revistas) sobre este assunto, dirigido especificamente<sup>12</sup> ao público adolescente. Este material é, na verdade, quase inexistente. O que temos no mercado seria voltado muito mais para as crianças (e ainda assim não em grande quantidade). É lógico que sobre cultura, no seu conceito mais amplo, circulam

---

<sup>11</sup> Ver, a propósito, o debate sobre fazer da própria existência uma obra de arte, em FOUCAULT, Michel. A cultura de si. In: \_\_\_\_ *História da sexualidade*, 3: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p.43-73 e DELEUZE, Gilles. As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjetivação). In: \_\_\_\_ *Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1991, p. 101-130.

<sup>12</sup> Quando refiro-me à palavra “especificamente”, estou querendo dizer que não existe um material com uma linguagem que seja atrativa para o adolescente. São poucos os vídeos, por exemplo, que abordam o conceito de arte no seu sentido mais amplo – tratando (exemplificando novamente) de desenhos de tatuagens, grafite; enfim, onde exista o cruzamento das diferentes artes. Mesmo os vídeos que existem sobre os movimentos artísticos, na sua maioria, têm uma apresentação [tanto de narração, quanto de imagens] pouco atrativa para o público adolescente.

algumas reportagens (muito raras) nos encartes de jornais e revistas destinadas ao público de adolescentes, que tentam realizar um papel pedagógico em relação ao conhecimento sobre o campo da arte. Acreditamos ser importante salientar que, tanto a informação sobre o campo da arte quanto à informação sobre a cultura em geral (música, teatro, literatura) vem sendo obtida pelos adolescentes principalmente através da mídia (impressa, televisiva, etc.). Um levantamento mais amplo sobre a proveniência das informações obtidas pelos adolescentes fornecidas pela mídia, pode ser medida pelo conhecimento que eles têm sobre assuntos como sexo, drogas, doenças... Enfim, a lista ficaria muito extensa para registrar aqui.

## **Cena 2: adolescentes de classe média/alta — suas estéticas e suas críticas sobre a mídia e o cotidiano escolar**

No texto de Fischer (1996), podemos visualizar com muita clareza o papel que a mídia desempenha no campo das informações, partindo de um leque no qual o adolescente apreende conceitos das mais diversas fontes. Como nos escreve a autora,

imagine-se então no discurso da mídia, que não se fundamenta em apenas “uma disciplina, mas em várias [ligadas ao jornalismo, à publicidade, às artes plásticas, ao cinema, às tecnologias de informação, à teoria da comunicação e assim por diante]” (Fischer, 1996, p.114).

E mais, “a mídia, suponho, constrói, reforça e multiplica enunciados seus, em sintonia ou não com outras instâncias de poder” (Fischer, 1996, p.123). Nos questionários escritos realizados durante a pesquisa de Mestrado com os adolescentes de classe média/alta, verificamos o quanto são diversificadas as respostas sobre aquilo que seria considerado bonito para eles. A relatividade atribuída ao conceito de beleza à visão de mundo que temos e devido ao período histórico no qual estamos vivendo, tornou-se difícil para estes jovens, principalmente no que diz respeito à construção sobre tudo aquilo que possa ser belo para eles. Muitos deles não conseguiram responder a esta questão. Exemplificando, talvez para alguns meninos não teria sido *politicamente correto*

[mesmo que o quisessem] responder que “a beleza” questionada estaria somente no corpo das mulheres e vice-versa, para as meninas. Talvez, por isso, tenha sido a *solidariedade* um dos sentimentos que mais aparece nas respostas de alguns deles sobre aquilo que considerariam belo e, principalmente, a solidariedade mostrada na mídia, nas campanhas do agasalho, de doação de brinquedos. Atores e atrizes famosos dando depoimentos e participando das mais diversas campanhas. Nos rostos destes atores e atrizes vemos a solidariedade estampada na afetuosidade das suas expressões, nas suas falas, na seriedade e compromisso que passam através das suas imagens. Literalmente, eles, na maioria das vezes, *vestem as camisetas* das campanhas das quais participam. Passam a representar o papel de quem tem compromisso com a sociedade em geral, e assim chamam as pessoas à participação.

Além dos conhecidos atores e atrizes, a mídia traz à tona o herói anônimo, que estará presente nas imagens mais plurais, como a da freira que toma conta das crianças pobres, do grupo de adolescentes que vai à vila para fazer oficinas de arte com as crianças, ou na figura do bombeiro socorrendo as vítimas do *World Trade Center*. Enfim, não faltam espelhos plurais daquilo que pode ser entendido como ações solidárias. Isso está ilustrado na fala de Priscila (uma das adolescentes entrevistadas), quando ela diz: *“Eu acho legal tu ajudar uma pessoa assim, na campanha do agasalho, tu dar alguma coisa, dá um brinquedo, tu ir visitar. Mas de solidariedade, o que eu achei muito legal do World Trade Center, que se juntaram pra abrigar aquele monte de pessoas assim, isso eu achei legal”*.

Outra situação, que envolve exposição de sentimento e é apontada como bonita, está presente na fala de Carla:

*Quando eu vejo assim um tipo de relação mãe e filha [...] elas estão andando juntas e conversando, se divertindo. Eu não sou muito de me abrir assim pra minha mãe né, de conversar aquela coisa amiga, mas de vez em quando bate aquela coisa assim: - Ah mãe, te amo! Eu acho isso legal assim, de expor alguns sentimentos que os outros possam ver também: - Bah, aqueles lá são felizes, não sei o quê.<sup>13</sup>*

---

<sup>13</sup> A referida citação trata-se da tentativa de transcrição de trecho de uma entrevista com a adolescente Carla e, portanto, traz marcas da oralidade.

Torna-se visível neste depoimento de Carla a beleza que ela apreende da exposição de certos sentimentos como o amor, a solidariedade, a amizade, entre outros — valorizados publicamente. Como lembra Fischer:

de acordo com as conveniências destes nossos tempos, de pessoas que se voltam para si mesmas e, em relação à vida privada, aprendem um comportamento e um modo de dirigir-se que, mesmo pasteurizado e multiplicado na mídia, apareça como uma opção pessoal e como um modo de atingir um tipo especial de felicidade (Fischer, 1996, p. 202).

Depoimentos como o da adolescente Carla podem justificar a multiplicação por exemplo, dos *reality shows* que, provavelmente, estejam atendendo à necessidade de certas pessoas de assistirem à exposição desses e outros sentimentos humanos no espaço público. “Numa sociedade em que ninguém consegue ser *reconhecido* pelos outros, cada indivíduo torna-se incapaz de reconhecer sua própria realidade”, disse Debord (1997, p.140). Se levarmos em conta um exemplo de Baudrillard, o surgimento dos *reality shows* não é tão recente como se pensa. O autor nos traz como um exemplo vivo o caso da princesa Diana. Segundo Baudrillard, nós não somos mais espectadores passivos, “mas atores principais, segundo uma interatividade assassina da qual a mídia é a interface” (Baudrillard, 2002, p. 141). Para o autor, Diana não seria inocente, e num roteiro coletivo,

as massas desempenham um papel imediato, via mídia e *paparazzi*, em um verdadeiro *reality show* da sua vida pública e privada, da qual desviam o curso e fazem a transmissão em tempo real, na imprensa, nas ondas e nas telas (Baudrillard, 2002, p.142).

Complementando o que compõe o quadro dos *reality shows* e o que tem garantido a sua permanência, está o seu espaço, no qual tudo é confessado *ao vivo*. E são exatamente estas cenas confessadas ao vivo que seduzem determinados públicos. Fischer escreve que

a compulsão aprendida de tudo falar, de tudo confessar, não significa univocamente que o dito libera, o falado em si produza verdade; é como se estivéssemos de fato num jogo de verdade e falsidade, e a confissão — com todas as técnicas de exposição ilimitada de si mesmo — para permanecer como prática desejável e permanente, também produzisse ‘desconhecimentos, subterfúgios, esquivas’, como escreveu Foucault em ‘Scientia sexualis’, de *A vontade de saber* (Fischer, 1996, p. 84).

Mais do que a exacerbada exposição de sentimentos de amor, amizade, solidariedade, importa é que estes sejam *verdadeiros*, entre pessoas comuns, como eu ou você. Os *reality shows* nutrem-se de cenas mais comuns, maximizando-as na tela televisiva, em cenas cruas de beijos, abraços, choros [de alegria e de tristeza], risos — tudo isto dentro de um mundo que *aparenta existir*, fatias de vidas do mundo dos que amam, choram, gritam, brigam *de verdade*. No espaço televisivo, o tempo é caro, e se é extremamente caro, poderíamos questionar o porquê deste uso em coisas tão fúteis. Mas nos lembra Pierre Bourdieu que o tempo é algo extremamente raro na televisão. E “se minutos tão preciosos são empregados para dizer coisas tão fúteis, é que essas coisas tão fúteis são de fato muito importantes na medida em que ocultam coisas preciosas” (Bourdieu, 1997, p. 23). Resta-nos, talvez, investigar quais seriam as preciosidades ocultas que vêm atender a determinados públicos. Como nos disse Carla no seu depoimento anterior, parece que as pessoas precisam dizer, comprovadamente, através destas situações reais, frases como: “Bah<sup>14</sup>, aquelas lá são felizes”. Para o indivíduo, nos diz Bauman,

o espaço público não é mais que uma tela gigante em que as aflições privadas são projetadas sem cessar, sem deixarem de ser privadas ou adquirirem novas qualidades coletivas no processo da ampliação: o espaço público é onde se faz a confissão dos segredos e intimidades privadas (2001, p. 49).

É nesta “tela gigante” de Bauman que Carla também quer ser vista. Sua afetividade, se validada no cotidiano (espaço público), pode ser mais satisfatória, mais verdadeira. Os *reality shows* proporcionam uma fusão dos papéis de atores e espectadores, como escreve Baudrillard: não há mais atores nem espectadores, “estamos todos imersos na mesma realidade, na realidade transmissora, em um mesmo destino impessoal que é somente a realização de um desejo coletivo” (2002, p.142). Desta forma, acreditamos que os valores que estão sendo construídos (e em construção) sobre as diferentes culturas, as diferentes concepções de mundo, de gostos, de beleza, certamente não se desvinculam do processo histórico-social da humanidade. Seguindo este pensamento, vemos no cotidiano uma fonte de construção destes conceitos (sociais e culturais) que não deve ser desprezada e, sim, estudada exaustivamente.

---

<sup>14</sup> Termo regionalista equivalente a uma interjeição.

É o mesmo cotidiano que nos faz retornar ao conceito de estética no seu “largo sentido” (usando um termo de Jimenez<sup>15</sup>) e, complementando, o autor escreve que a “história da estética revela-se através das rupturas sucessivas que a sensibilidade não cessa de opor à ordem dominante da razão” (Jimenez, 1999, p. 25).

Um outro questionamento se dá também sobre o espaço de construção que tem sido dado à sensibilidade no seu termo mais amplo. No que a escola, a mídia, a família, têm ajudado na construção de um ser sensível, apreciador dos diferentes tipos de beleza existente no mundo? E mais, quais são hoje as “belezas” endereçadas, mostradas à apreciação do público (criança/adolescente/adulto)? Segundo Peter Brooker, o termo estética tem tanto um uso restrito quanto amplo. A estética, assim sendo, abrange o estudo de qualquer ou de todas essas coisas. Tradicionalmente, para Brooker<sup>16</sup>, ela se relaciona com a natureza, percepção ou julgamento de beleza.

O que o adolescente tem nos mostrado através da sua aparência, gestos, falas, dependendo do grupo ao qual ele pertence, pode ser um desafio aos cânones estéticos construídos e apreciados pelo mundo adulto. Muitas vezes, estes jovens se enfeiam, contradizendo, desta forma, o conceito estético tão arraigado no mundo adulto. Segundo Calligaris (2000, p.50),

assim como o adolescente pode parecer contestar a idolatria do valor financeiro, econômico (por exemplo, recusando-se a ostentar os apetrechos desse valor nas vestimentas e em outros símbolos tradicionais de riqueza), tornando-se feio ele poderia criticar um sistema que valoriza a deseabilidade dos corpos como razão do reconhecimento social.

Se existe uma transgressão, uma ruptura de uma estética anteriormente construída por parte do público adulto, então assistimos também a uma apresentação de uma estética do adolescente, seja ela uma tribo *clubber*, *punk*, *mauricinho*, *patricinha*, etc. Os conceitos que se tem sobre o termo estética construídos na história (em geral), passam obviamente pela construção do

---

<sup>15</sup> Ele nos descreve a estética como sendo por consequência, não a história das teorias e das doutrinas sobre a arte, sobre o belo ou sobre as obras, mas a história da sensibilidade, do imaginário e dos discursos que procuram valorizar o conhecimento sensível, dito inferior, como contraponto ao privilégio concedido, na civilização ocidental, ao conhecimento racional. (Jimenez, 1999, p. 25).

<sup>16</sup> O termo foi o primeiro usado nesse sentido no século XVIII e estética tem sido uma parte proeminente da filosofia germânica, mais influentemente na obra de Kant. A tendência nesta discussão tem sido tentar identificar aspectos transcendentais e eternos de beleza e discriminá-los em oposição ao que é contingente e, por consequência, não é arte (...) (BROOKER, 1999, p.2-3).

pensamento do adolescente em relação ao que apreciar, ao que possa ser belo. Talvez, os conceitos aprendidos sobre estética na escola, na família, nos grupos, se incorporam, se engendram, espelhando o leque de possibilidades de interpretação deste termo. Se o olhar do adolescente deixou de ser atento em relação à alta cultura, certamente também são reflexos do espelho de interesses ideológicos de uma época. Ou seja, ensina-se também na família, nas escolas, nos grupos (tribos), na mídia, que se dá uma “certa” importância para a arte, sim, mas que seja algo rápido, só para não passarmos despercebidamente sobre este assunto.

Afinal de contas, cabe perguntar se em tempos de globalização toda informação é realmente válida, mesmo que venha sem grandes aprofundamentos. Acreditamos que a cultura implica em conhecer um repertório de bens simbólicos e interferir na construção/produção dos mesmos. Ao conversarmos com vários adolescentes, muitos deles relataram que foram visitar o espaço do Santander Cultural<sup>17</sup>, por exemplo, falaram muito da sua arquitetura, da beleza do espaço, mas pouco sabiam ou comentaram sobre as obras de arte então expostas naquele espaço. Lembrando Canclini (2000, p.65), talvez isto possa estar acontecendo porque

se os museus procuram seduzir o público através da renovação arquitetônica e dos artifícios cenográficos, é — também — porque as artes contemporâneas já não geram tendências, grandes figuras, nem surpresas estilísticas como na primeira metade do século.

Logicamente, toda esta prática amplamente explicitada, na qual se faz a ligação do termo estética muito mais à moda, ao comportamento, aos cuidados com o corpo do jovem adolescente, dificulta para os mesmos a indagação de qual seria a real importância de uma relação mais próxima com artistas/obras de arte/a criação (do próprio adolescente também) em si. Arriscamos dizer que evidencia-se a falta de um trabalho mais diversificado no Rio Grande do Sul, o qual atinja as diferentes manifestações artísticas. As ações culturais do Estado não são tão fortes em termos de interpelação do público jovem, em comparação com a mídia. Os “atrativos” da mídia se engendram numa teia que atende, pelo menos, grande parte do público adolescente. Seria até mesmo inócua a comparação entre os recursos de atração

provenientes da mídia, que promovem novos ou repetidos conceitos de estética, e os pouquíssimos recursos destinados à veiculação da arte em nosso país. Para Joffre Dumazedier (1999, p.166),

a iniciação às artes e à literatura, que os professores efetuam pacientemente, precisa ser prolongada por toda uma rede de atividades cinematográficas, teatrais, plásticas, literárias, que não poderiam ser estimuladas unicamente pelo conteúdo dos jornais e das revistas vendidos nos quiosques. Seria preciso aumentar o número de edições, instituições, agrupamentos que ensinam como escolher e que, eles mesmos, difundem, em todos os meios, obras ao mesmo tempo belas e sedutoras.

A rede de atividades apresentadas hoje aos adolescentes pelas revistas, pelos programas de televisão, de rádios, os livros, os *shows*, estariam desempenhando plenamente o papel de *prolongadores* da iniciação às artes [em geral] e à literatura (como bem expõe Dumazedier acima)? Por não acreditar numa experiência estética que limite a criança, o adolescente ou o adulto somente ao contato direto com as obras de arte que estão em museus ou galerias, pensamos em como tem acontecido a extensão do encontro com a estética (no seu sentido mais amplo) hoje. Sabemos que este encontro pode se dar tanto com a natureza quanto no próprio corpo humano, ou ainda,

nos fogos de artifícios, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza, nas inumeráveis cenas cheias de cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana (Shusterman, 1998, p. 38).

Acreditamos no papel da arte através de seus textos e da exibição de suas obras ao público, como mais uma via necessária no processo de construção do conceito de estética. Para que este processo aconteça, vemos como tão necessários o ver/apreciar/discutir tanto o quadro de um artista plástico, por exemplo, quanto os cenários de um filme como *O Show de Truman (1998)*, certas propagandas de televisão e de *outdoors*, os videoclipes da MTV; enfim, o povoamento destas imagens tendem (ao serem analisadas) a construir possíveis conceitos no campo da estética.

---

<sup>17</sup> O Santander Cultural é um prédio tombado pelo patrimônio histórico, que localiza-se na Praça da Alfândega em Porto Alegre. Antiga sede dos bancos Nacional do Comércio e Sul Brasileiro, foi construído em estilo neoclássico entre os anos de 1927 e 1932, fazendo parte de um conjunto arquitetônico da região central. São cerca de 5.600 m<sup>2</sup> de área construída.

Perguntamos hoje também, sobre a arte e o diálogo estabelecido com a utilização de novos meios, de uma acessibilidade maior (através da televisão, *Internet*)? Quais os temas que estão gerando discussões neste campo?

Em muitas respostas dos adolescentes nos questionários aplicados, aparece um certo desencantamento de alguns com as artes visuais<sup>18</sup>, muitas vezes descritas nas palavras dos adolescentes como “chatas”, “desinteressantes”, “difícil de entender”, “muito abstratas”, como “algo que pertence ao passado”... Por parte de outros, existe um respeito, uma admiração ainda pela palavra “arte”, mas muito ligada a algo que ficou somente no passado. Já com a música a identificação se dá de uma maneira mais próxima, talvez porque o meio de difusão seja mais acessível. A música certamente é vista, além da facilidade do acesso e da sua difusão, como um aspecto do lazer quase cotidiano. Basta ver a quantidade de pessoas que carregam seus *walkmans*, ligam o rádio do carro ao entrar — em muitas escolas particulares, o recreio é sempre com música [na maioria das vezes, é uma iniciativa do grêmio estudantil]. Com uma presença diversificada dos mais variados grupos musicais ou cantores e cantoras (*Adriana Calcanhoto, Bob Marley, Tribo de Jah, Pearl Jam, Iron Maiden*, entre tantos outros), a relação do adolescente com a música talvez tenha uma penetração maior no seu universo devido, também, ao caráter fugidio/efêmero que existe tanto no surgimento e permanência destes grupos/cantores quanto nas temáticas musicais expostas pelos mesmos. Para Fischer (1996, p. 53), “a música talvez seja a forma de expressão que mais une e identifique os jovens. Sua vida cotidiana é pontuada pelos sons, ritmos e letras que ouvem nas rádios e nos discos”. A autora, mais adiante no seu texto, levanta a importância do surgimento de novos grupos musicais, cantores; enfim, todo o aparato que envolve o mundo das rádios FM e sua variedade de ofertas musicais.

É visível também, principalmente sobre aquilo que seria belo para o adolescente, a presença de frases e poesias que circulam há muito e são universais. Exemplo: “Nunca cruze os braços para as dificuldades da vida, porque o homem mais poderoso morreu de braços abertos!”; ou ainda a frase de Bob Marley, “Amo a

---

<sup>18</sup> Refiro-me às artes visuais porque, dentro deste mesmo instrumento, a relação do jovem com a música é outra, pautada pela aproximação, pelo interesse, pelo envolvimento. Deve ficar claro que as artes visuais às quais refiro-me neste momento, dizem respeito ao conjunto das obras expostas em museus, galerias de arte, bienais ou até mesmo às reproduções de obras de arte que chegam ao adolescente através de livros, de aulas expositivas, etc.

liberdade, por isso deixo livre as coisas que amo, se elas voltarem é porque as conquistei, se elas forem é porque nunca as possuí.”<sup>19</sup> Exatamente por manterem um caráter universal (e isso pode acontecer com a música também), as frases de Bob Marley, ou de pensadores anônimos, circulam pelo mundo com a vantagem de permanecerem durante um tempo maior (principalmente os ditos “pensamentos”) do que as músicas, que, navegando no mar midiático, tendem a uma duração de vida mais curta.

Lembremos [segundo Jimenez] o princípio do sistema das artes: arquitetura = matéria inerte, opaca; escultura = matéria e forma, aparência da vida orgânica; pintura = aparência visual em duas dimensões; música = interioridade subjetiva, ligada ao tempo, efêmera; poesia = subjetividade exteriorizada nas palavras (Jimenez, 1999, p.176).

Mais uma vez<sup>20</sup>, a *Revista Veja* (setembro de 2001, p.70) realiza outra grande edição especial dedicada ao público jovem, tendo em letras garrafais o título “*JOVENS – Um retrato da geração mais bem informada de todos os tempos*”. “A cultura jovem (como pauta de um dos assuntos investigados na pesquisa) é uma cultura planetária desde os anos 50”, assim afirma Tatiana Chiari no subtítulo *A globalização espalha a cultura jovem com mais velocidade*. Sobre a estética do corpo, a autora Leticia Castro afirma: “Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje”. Um dono de academia (na mesma reportagem) diz que “a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70”. A *Veja*, com moldes de estrutura de reportagem muito parecidos com a revista *Capricho*, apresenta o mesmo leque de informações sobre sexo, *chats*, diário, drogas, tribos, violência, política, livros, ídolos, globalização, vestibular, mesada, moda; com todos os depoimentos “de direito”: de especialistas das mais diversas áreas.

Relendo as entrevistas transcritas, observamos que alguns adolescentes “acham legal desenhar, fazer isto ou aquilo”. Este **fazer** ao qual eles se referem, e que aparece na maioria das respostas, está sempre ligado ao aprendizado de uma técnica, que, geralmente, é o desenho. Encaramos com um certo desconforto aquelas aulas de arte que têm em seu programa de curso somente o fazer, a prática de ateliê. Que tipo de educação estética está sendo construída neste fazer?

<sup>19</sup> Ver VITELLI, Celso. **Estação adolescência: identidades na estética do consumo**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFRGS: Porto Alegre/RS, 2002.

<sup>20</sup> Muitos pesquisadores apontaram, em suas teses e dissertações, reportagens da mesma revista em diferentes épocas.

Acreditamos que não seja só o fazer que dá ao aluno uma concepção daquilo que possa ser arte, da estética do cotidiano. De como podem ser questionados *certos tipos de arte* e também a própria estética do cotidiano?

Apoiado no texto de Vincent Lanier (1999) encontramos nas palavras do autor boas justificativas para a ampliação da experiência estética, através de outras fontes que não sejam somente os museus ou as reproduções de artistas [europeus]. Explicando que a experiência estética do aluno é anterior à sua entrada na escola, ele nos diz que “não a introduzimos para nossos alunos mas incrementamos a partir de algo que já está lá” (Lanier, 1999, p. 46). E mais, que as Artes Plásticas devem oferecer também como experiência estética muito mais que “o óleo em moldura dourada e o mármore sobre pedestal dos museus. Devem incluir artesanato e arte popular, em particular, e a mídia eletrônica como o cinema e televisão” (Lanier, 1999, p. 46).

Outros adolescentes que também responderam às questões sobre as aulas de arte sinalizaram, em suas respostas, seu gosto pelas mesmas, mas geralmente se referindo ao conhecimento que obtiveram na prática de ateliê. Foram poucos (na entrevista gravada apenas um menino) os que mencionaram, por exemplo, a importância que teria uma discussão a respeito de um filme, ou de uma campanha publicitária, e quando mencionado, não foi visto como algo diretamente ligado às aulas de arte na escola. Um exemplo disto estaria na fala de Hermes, quando ele foi questionado se seria interessante que as aulas de arte não ficassem só no desenho, mas que também abordassem temas de filmes ou videoclipes. A resposta foi, “*seria bem legal se a gente saísse pra ver um estúdio de desenho, por exemplo. Não sei se existe estúdio de desenho. Mas acho que deve existir. Ou então como é que se faz um filme, assistir a uma gravação. Seria bem legal, mas não seria bem Artes Plásticas*”.

A fala de Hermes parece ser o fruto de uma educação em Artes Plásticas que procurou manter uma distinção entre certas práticas (desenho, pintura, escultura, etc.) das imagens de filmes, desenhos animados. Com seus quinze anos, ele já carrega uma visão fechada sobre o universo das artes visuais. Em uma resposta de outra adolescente entrevistada, quando foi questionada sobre qual seria a disciplina que ela mais gostava, citou sete, entre as que mais gostava e as que mais “detestava, tinha pavor, odiava” (usando os termos utilizados pela adolescente). A disciplina que

ela elegeu entre as quais mais gostava foi a Matemática. Observamos entre os comentários bons e ruins, que várias disciplinas foram citadas, tanto da área humana quanto da área das ciências exatas, exceto **artes**. Como nos lembra Shusterman (1998, p.114), de uma maneira geral “gostamos daquilo que somos treinados e condicionados a gostar e daquilo que as ocasiões e as circunstâncias nos permitem achar bom”. Sobre a afirmação do autor, nos assusta um pouco utilizar palavras como “treinar” e “condicionar” em relação ao gosto, mas, ao mesmo tempo, vemos nelas um alerta sobre a formação que as crianças e adolescentes têm recebido para construir suas noções sobre arte, gosto e estética. Por exemplo, começa-se a construir o raciocínio de que se alguém tem um bom conhecimento matemático/físico/químico certamente se sentirá “bem treinado” para enfrentar um concurso como o vestibular e, certamente também, esta pessoa dedicará a maior parte do seu tempo escolar/ou de estudo a determinadas disciplinas que ofereçam uma possibilidade maior de sucesso. O condicionamento pode se dar positivamente/negativamente em relação a estas; ou melhor, levar o adolescente a gostar mais de determinadas disciplinas ou, ao contrário, a até mesmo odiá-las.

Em relação às visitas aos museus, que poucos adolescentes mencionaram em suas respostas, aqueles que os freqüentaram afirmavam ter gostado de tudo: da visita, das obras em geral; mesmo que muitos não tenham entendido nada sobre o que estava exposto diante deles. Não se espantaram diante de uma ou outra obra que não tem nada a lhes dizer; a indiferença lhes pareceu a melhor resposta. Afastam-se, porque não sabem, nem tem importância saber. Para quê? Cai no vestibular? Em se tratando da cultura visual em geral, talvez fosse importante informar aos nossos alunos, através das palavras de Fernando Hernández, a importância das mais diversas imagens presentes no cotidiano. Ele nos diz que

as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão visual (Hernández, 2000, p.133).

Finalizando, percebemos que a visão que temos sobre o panorama endereçado ao adolescente no campo da arte/estética em geral, e o que esta geração está construindo com todas estas informações, vêm transformando e reelaborando

conceitos fundamentais e que permeiam o cotidiano de nossas salas de aula e, certamente, influenciam a reelaboração de planejamentos, interesses que constroem a disciplina de arte. Para tanto, acreditamos neste estudo sobre a estética contemporânea como algo permanente. Assim, conhecendo cada vez mais um pouco sobre o tempo presente, poderemos mudar a premissa de Rosa Fischer, no que se refere ao endereçamento de nossas aulas e de nossos currículos. Como afirma a autora, “talvez não tenhamos ainda conseguido uma sintonia com estes novos alunos” (Fischer, 2001, p. 32). E foi exatamente a busca de uma sintonia maior entre professores/alunos que motivou a realização desta pesquisa.

### **REFERÊNCIAS:**

- BAUDRILLARD, Jean. *A arte da desapareição*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A troca impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- BROOKER, Peter. *A concise glossary of cultural Theory*. New York: Arnold, 1999.
- CAIAFA, Janice. *Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2000.
- CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2001.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

\_\_\_\_\_. *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A cultura de si**. In: \_\_\_ *História da sexualidade, 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS, 1999.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte educação. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte – educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPONTE, Luciana. *Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEJA. Veja jovens. São Paulo: Abril, n. 38, set. 2001. Edição Especial:1719/A.

Para citar esse texto:

VITELLI, Celso. Adolescência e arte: estética e práticas culturais [p.113 -140]. In: **Aprender**: caderno de filosofia e psicologia da educação. Dossiê temático: infância e educação. Ano 3, nº 4, jan./jun.2005. Vitória da Conquista/BA: Edições UESB, 2005.