

## **DO NOT DISTURB: EM BUSCA DE UM ESPAÇO PARA ADOLESCER**

Rosana de Castro - UnB

### **Resumo**

Este artigo apresenta resultados de análises cujo objetivo foi o de identificar e avaliar de que modo professores em formação no curso de Artes Plásticas da UnB têm utilizado os referenciais dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - Artes para a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação em suas práticas de ensino. Por intermédio da análise de conteúdo avaliamos as implicações dos conceitos e competências definidos no PCNEM para o estudo das TIC como linguagens. A pesquisa foi fundamentada teoricamente na subjetividade polifônica de Félix Guattari (1992), na Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson (1972) e nas proposições acerca das relações entre os adolescentes e as tecnologias digitais elaboradas por Philippe Quéau (1993).

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Artes Visuais; imagens digitais.

### **Abstract**

*This paper presents analysis that results in evaluations about how arts visual teach in training are using the benchmarks of the Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio to teach arts visual in their practices. Through content analysis we evaluated the implications of the concepts and skills defined in PCNEM Arts for the study of ICT and our languages. The research was based theoretically on the notion of subjectivity polyphonic Felix Guattari (1972) and the propositions about relationships between young people and digital technologies developed by Philippe Quéau (1993).*

**Key words:** *Teachers Training; Visual Arts; digital images*

### **Delineando o cenário**

Mesmo que o espaço escolar ultimamente tenha ocupado lugar de destaque na mídia e com notícias muito pouco animadoras, esse ainda é o espaço em que os adolescentes continuam a se encontrar para, entre outros, viverem a crise de identidade *versus* confusão de papéis (Erikson, 1972). É também na escola que eles buscam o entendimento sobre si mesmo, sobre as suas relações de grupos e acerca do meio em que vivem. Todas essas instâncias são potenciais produtoras de subjetividade. Na acepção de Guattari (1992) a subjetividade é polifônica e ultrapassa a noção de “sujeito individual e sociedade” interposta pelo pensamento moderno. Na contemporaneidade, assevera, a subjetividade esta sendo produzida, a cada vez mais, por “instâncias individuais, coletivas e

institucionais” (p.11). A partir dessa proposição estabelecemos, então, as seguintes definições : os adolescentes foram definidos como instâncias individuais. Os grupos com os quais se relacionam na escola ou por outras vias<sup>1</sup>, como instâncias coletivas e, a própria escola, com todas as suas características de sistema, como instância institucional.

Estabelecidas tais definições para a pesquisa e o entendimento de que a arte também é uma potencial produtora de subjetividades, procedemos com a análise dos relatórios de estágio redigidos durante o ano de 2010, que trazem as experiências em salas de aula do ensino médio, registradas por professores em formação da Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade de Brasília durante o cumprimento dos seus estágios. Investigamos nesses relatórios e seus planos de ensino, especificamente, os conteúdos que, por ventura, estivessem direcionados ao ensino das artes visuais intermediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

No capítulo “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do PCNEM, o componente curricular Artes está fragmentado em três grandes eixos sobre os quais se organizam competências, habilidades e ainda um conjunto de conceitos. Seleccionamos, então, dois desses eixos, seus conceitos e as relações de competências que os complementam. No primeiro eixo, o de Representação e Comunicação, destacamos a competência e habilidade de “Aplicar tecnologias de informação em situações relevantes”. Já no segundo eixo, o de Contextualização Sociocultural, foram considerados todos os seus conceitos e ainda a competência e habilidade de “Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação”.

Definidos os elementos do PCNEM Artes e as teorias que embasaram a pesquisa, a saber, Teoria do Desenvolvimento Psicossocial (Erikson, 1972) e as proposições Quéau (1993) acerca das relações dos adolescentes com as TIC, destacamos, ainda que Guattari e Erikson cruzaram-se durante a pesquisa porque as teorias de ambos amparam os questionamentos acerca do grande desafio educacional do século XXI, configurado com a inserção das TIC no

contexto sociocultural contemporâneo. Ressaltando-se, nesse contexto, as relações dos adolescentes com as tecnologias digitais e suas implicações no contexto escolar. Por intermédio desses teóricos, foi possível perceber que as crises (Erikson, 1972) do adolecer do século XXI *versus* as confusões de papéis que se estabelecem nessa fase do desenvolvimento humano, não devem tratadas sem que se considerem as subjetividades individuais que surgem da interação direta dos adolescentes com as “máquinas de subjetividade” (Guattari, 1992, p. 14). E desse modo investigar se as TIC influenciam nas crises psicossociais típicas da fase adolescente (Erikson, 1972).

### **Com licença, quero um lugar para adolecer!**

Na acepção de Schoen-Ferreira et. al. (2010) foi somente por volta do século XIX que a adolescência passou a ser tratada como uma fase específica do desenvolvimento humano. Piaget define a fase formal na adolescência como a que corresponde ao estágio no qual o indivíduo é capaz de elaborar um raciocínio lógico-matemático mais complexo (Montoya, 2005) e a psicologia cognitivista complementa essa definição, destacando que nessa fase da vida o indivíduo é também capaz de elaborar pensamentos analíticos e críticos. Erikson (1972) propõe uma concepção de desenvolvimento humano em oito estágios que abrangem desde o nascimento até a morte. Na sua Teoria do Desenvolvimento Psicossocial a adolescência possui lugar de destaque, pois é um marco na transição da infância para a fase adulta que resulta em fatores significativos para a etapa posterior. Essa teoria baseia-se ainda na Antropologia Cultural, onde encontra apoio para disseminar que o ambiente também influencia na construção da identidade do indivíduo. Aspecto que de certa forma reitera a polifonia da subjetividade e as influências de diversas instâncias em sua composição, de acordo com o proposto por Guattari. Erikson assevera ainda que para cada estágio há uma crise básica cujo o desencadeamento pode afetar as etapas posteriores. No caso da fase que abrange a adolescência a crise básica definida por Erikson é a: crise de identidade *versus* confusão de papéis.

Um quarto e uma linha de telefone. Até por volta de meados dos anos 90 do século passado, o desejo de todo adolescente era um quarto e uma linha telefônica privativos. Quando eram possíveis os aposentos exclusivos, em geral, tinham o tão desejado canal de comunicação. Tratava-se de extensão da linha principal da casa onde, por outro aparelho, os pais conectavam-se sorrateiramente às conversas que circulavam por aquele canal analógico. Nada de muito complexo, bastava tirar o telefone do gancho ou encontrar o diário escondido a sete chaves que os pais adentravam no conflituoso espaço de adolecer.

Neste início de século XXI, a divisão dos espaços domésticos parece permanecer, porém, o acesso às informações por vias digitais tornou complexo e complicado o monitoramento do espaço de adolecer. A geração anterior, a dos pais, vê-se envolvida numa enorme dificuldade de como operar a tecnologia que se apresenta de maneira fácil e ágil para adolescentes. A geração mais nova tem, literalmente, o mundo à disposição. As providências que visam monitorar, controlar e frear esse acesso franco digital têm se mostrado, por vezes, ineficazes. Várias são as publicações que prometem aos pais fórmulas para proteger as crianças e adolescentes dos perigos da rede mundial de computadores e dos riscos que o mundo virtual apresenta. Porém, a resposta adolescente ainda é a mesma: “É proibido proibir!”. E, por conta da facilidade de operação que têm com as TIC, não lhes é necessário consultar os mais velhos sobre como agir diante das interfaces gráficas. O que, como veremos ao longo da presente discussão, não tem sido muito vantajoso no estabelecimento de qualquer relação social, incluindo-se a que se constitui no âmbito da família.

A escola, conforme dito nas linhas iniciais, ainda é o ambiente social em que se vive a crise do adolecer (Erikson, 1972). Na instituição escolar delineiam-se aspectos importantes da vida para os anos que correrão após esse estágio. E não é só isso que o ambiente escolar proporciona, há ainda interação social típica desse meio que é salutar, pois possibilita o compartilhamento de angústias, dúvidas e inseguranças. Sêga assevera que

“através da troca de experiências individuais e coletivas, os significados (...) [das] representações [representações simbólico-sociais constituídas pela linguagem] passam a ser compreendidos mutuamente por todos, estabelecendo-se as *relações sociais* e suas convenções (...). São esses índices que fazem com que as pessoas compreendam a subjetividade do *outro* (sic); que as aproximam ou afastam-nas desse outro. (2011, p. 17).

Dessa forma, fica imputado à linguagem um papel relevante nos processo de construção das relações sociais e, portanto, de subjetividades. Porém, será que a linguagem da maneira como está presente nos contextos escolares, curriculares e nos parâmetros oficiais, se constitui de forma eficaz para dar conta das relações no contexto digital?

Dentre as reivindicações dos estudantes de ensino médio, emerge o anseio para que o governo “amplie os programas de capacitação para professores, oferecendo cursos gratuitos de atualização tecnológica e didática” (Soares et. al., 2011). Mas, qual a motivação para tal reivindicação? Soares et. al., pesquisou entre 2.765 estudantes do ensino médio as razões para a desmotivação e o abandono dos estudos. Ouviu deles: “Não estamos aprendendo o que está sendo ensinado!”, “Queremos uma escola mais atrativa!”. Será que a escola está suprimindo o adolescente com a linguagem necessária para construção dos seus laços sociais (Lévy, 1997) contemporâneos?

### **Reivindicação pela revisão dos saberes**

Na acepção de Quéau o contexto proporcionado pelas TIC - onde é eminente a conversão numérica e digital [em *bits* e *pixels*] das imagens - apresenta-se como reivindicador de revisão “dos saberes e dos métodos, das escritas e das memórias, dos meios de criação e de gestão” (1993, p.92). Isso porque, as imagens difundidas pelos meios de massa são de cunho metafórico, ou seja, traduzem a escrita em linhas, cores e texturas. As imagens digitais fogem à metáfora e são simulações. Quéau assevera ainda que as tecnologias de produção das imagens digitais possibilitam ao modelo engendrar as imagens. Portanto, enquanto as imagens difundidas em meios de massa eram unicamente metáforas da cultura escrita, as imagens digitais possibilitam a criação de modelos que podem ser manipulados, alterados, desconstruídos,

experimentados e reconstruídos, de modo que esses experimentos resultem, ou não, em outros modelos ou imagens. Diz ainda que as simulações devam ser exploradas pedagogicamente, pois provocam “sensações ou modulações” reais no corpo. “O corpo experimenta o inteligível de modo tangível” (p.96). Quéau avisa sobre a necessidade urgente de formar-se um público que interaja com o contexto digital, que seja alfabetizado para lidar com as TIC.

Porém, ao mesmo tempo, alerta para o uso indiscriminado da simulação “como meio de escrita e de invenção de mundo”, asseverando que isso pode resultar “(...) [no] risco de confundir[mos] o mundo com as representações que fazemos dele”. E ainda para nos manter atentos de modo que os excessos de simulação não cheguem a afetar a relação do indivíduo com o seu próprio corpo. A modificação na percepção do corpo no ciberespaço e a hibridação do real com o virtual “irá nos levar, provavelmente, à desapropriação dos nossos hábitos mais interiorizados. Elementos fundamentais da nossa relação com os outros homens (...)” (p.99). Caso não nos mobilizemos em torno de uma formação para a virtualização.

Limitada em casa e timidamente presente na escola, por conta das barreiras de pessoal capacitado e pouco acesso<sup>2</sup> dos alunos às interfaces gráficas, as TIC acabaram fomentando um mundo digital marginal que está, a cada vez mais, atraindo os adolescentes. Na concepção de Quéau os mundos virtuais afetam mais particularmente as gerações mais jovens, “este fascínio provém do fato de que não somente podemos criar pequenos mundos do nada, mas, sobretudo, pelo fato de que, num certo sentido, podemos habitar realmente esses mundos.” (1993, p. 99). Será que os conceitos definidos no eixo Representação e Comunicação<sup>3</sup>, do PCENEM Artes, estão sendo suficientes para o preparo dos estudantes de ensino médio para lidar com as simulações? Não seria o caso de revisarmos esses conceitos de linguagem, delimitados prioritariamente pelo viés metafórico? Adicionando a eles outros conceitos que embasam o estudo e análise crítica das simulações? E ainda, o fato dos conceitos propostos para aquele eixo estarem muito mais afinados com metáforas do que com simulações não estariam implicando em dificuldades para o professor de artes visuais inserção das TIC nas suas ações de ensino na escola?

**Adolescer: metáforas, simulações, ritos de passagem**

A linguagem no PCNEM-Artes foi estabelecida como um saber a ser desenvolvido e aprofundado em contextos diversos, incluindo-se o contexto das práticas socioculturais. Ao considerar a linguagem como produto e produção cultural, os PCNEM destacam “seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (p. 125). Entretanto, os conceitos ali disponibilizados para o ensino das artes ainda não contemplam as características de “contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” porque talvez estejam limitando aspectos conceituais importantes para que se compreendam as TIC e os contextos produzidos a partir de suas interferências gráficas. Tais como, para citar alguns: os conceitos de ciberespaço e a cibercultura. Dito isso, percebemos que não é mais possível limitar as discussões ao contexto cultural exclusivamente baseando-nos nas *mass* mídias e em metáforas. Pelo contrário, na acepção de Guattari (1992):

As considerações dessas dimensões maquínicas de subjetivação nos leva a insistir em nossa tentativa de redefinição, na heterogeneidade dos componentes que concorrem para a produção de subjetividade, já que encontramos aí: (...) dimensões semiológicas a-significantes colocando em jogo máquinas informacionais de signos, funcionando paralelamente ou independentemente, pelo fato de produzirem e veicularem significações que escapam então às axiomáticas propriamente lingüísticas (1992, p. 16)

O advento das TIC, entre as últimas décadas do século XX e este início de século XXI, está provocando a revisão dos saberes e dos métodos, das escritas e das memórias, dos meios de criação e de gestão, reiterando a acepção de Queáú (1993). Além disso, conceitos tais como virtualidade, interatividade e ainda outras noções de tempo e espaço, características do ciberespaço e da cibercultura, já estão alterando no nosso ambiente sociocultural e, por conseqüência, demandando lugar de discussão no sistema educacional. Nesse sentido, observa-se que o moderno modelo em vigor, muito provavelmente, passará por uma reformulação profunda. Temas colocados em discussão, tais como: educação continuada e ao longo da vida, produção coletiva de conhecimento, sociedade da informação, equipes interdisciplinares, multiculturalidade e diversidade, entre outros, o colocam em xeque. No nosso caso, de professores de artes visuais, destacamos a dificuldade em lidar com

imagens digitais e visualidades contemporâneas por intermédio dos nortes conceituais de linguagem, estabelecidos unicamente sob a perspectiva metafórica, como os sugeridos pelos PCNEM Artes.

### **Educação: arte e cultura**

Cultura, Arte e Educação andaram juntas na concretização de grupos socioculturais ao longo da história. Moroe (1978) assevera que as cerimônias ritualísticas eram parte do aprendizado e que a imitação inconsciente precedeu a educação sistemática. Apesar de nesse contexto ainda não existir oficialmente o papel do educador, xamãs e feiticeiros o assumiam. Há evidências de que sempre houve alguém atuando no processo de socialização dos adolescentes, assevera Moroe. Esse tutor atuava ensinando-os e orientando-os a dar seguimento às atividades sociais, culturais e de trabalho. Os ritos cerimoniais e religiosos, milhares de anos antes das escolas, funcionavam como formas sociais de ensino que tinham a função de assegurar a sobrevivência dos grupos bem como a sua cultura, organização social, modos de produção e subsistência. Esses rituais, apesar de em nada se assemelharem com uma estrutura escolar atual, eram rígidos e mantinham a passagem das tradições culturais de uma geração para a próxima.

Ainda temos notícias de rituais de iniciação realizados contemporaneamente por grupos culturais ligados ao Espaço Terra (Lévy, 1997). Nesses rituais, corpos são pintados, flagelados ou até mesmo mutilados como parte de obrigações que o adolescente deve cumprir para habilitar-se ao mundo adulto de determinado grupo sociocultural. Na cibercultura e nos diversos ambientes sociais ocidentais, *piercings*, tatuagens, trajes caracterizados, cabelos coloridos ou cortados geometricamente podem ser exemplos de ritos de iniciação que coadunam com a diversidade e a multiculturalidade cada vez mais engendrada pelos adolescentes desse início do século XXI. Naturalmente, com menor grau de sacrifício corporal que os ritos tribais, ou não. Esses rituais também tomam a forma de vídeos amplamente difundidos na rede mundial de computadores que lhes exibem em cenas de vandalismos, em pleno ato sexual ou ainda em atos de violência física. O que há de divergente entre os rituais tribais e os que ocorrem contemporaneamente no ciberespaço? Há o fato de que nos rituais de



iniciação nas tribos ainda permanece o acompanhamento, por mais ininteligível que possa parecer aos nossos olhos “civilizados ocidentais”, dos mais velhos. A geração anterior apóia e orienta a geração seguinte. Na contemporaneidade, observa-se uma fratura na lógica nos ritos culturais do “ocidente civilizado”. Fratura essa, em grande parte, ocorrida por conta do desconhecimento da geração mais antiga de como lidar com as TIC e intermediar a relação de uso das interfaces gráficas *versus* a construção de papéis sociais virtuais.

Em síntese, os adolescentes em crise do século XXI pedem licença para construção de suas identidades, imersos em produções de subjetividades que não estão relacionadas exclusivamente ao seu próprio mundo interior, muito pelo contrário, estão conectadas com Equipamentos Coletivos de Subjetivação e com as Máquinas de Subjetividades (Guattari, 1992). Porém, eles estão sozinhos para fazer essa passagem e cumprir esse ritual pós-moderno. Uma proposição para reversão dessa situação seria a de reabilitar a conexão Cultura, Arte e Educação onde os professores de artes visuais precisariam apropriar-se das TIC em seus contextos pedagógicos. Tanto no que tange à prática por meio de produção de imagens digitais quanto no auxílio do processo de construção de identidades e fixação do indivíduo em sua cultura. E ainda focar nesse processo de ensino/aprendizagem a multiculturalidade. Não devemos perder de vista, a relevância das culturas digital e visual para a compreensão, pelos adolescentes, dos grupos diversos e multiculturais com os quais convivem contemporaneamente. No lugar do sujeito individualista está surgindo um sujeito atento aos questionamentos da coletividade (Efland, 2003) e tudo isso sendo motivado também pelas interações digitais nos ciberespaços e cibercultura.

### **Currículos e contextos digitais: horizontes para o ensino multicultural**

A partir do que já foi dito, sobre as imagens digitais que não se prestam mais exclusivamente a cópias da realidade e que podem simular outros espaços e outras realidades, inclusive outras identidades, o indivíduo no ciberespaço passou a ter a prerrogativa de assumir características de gênero e raça, por exemplo, que não exatamente correspondam à sua no mundo real. Os avatares, representações dos seres humanos no ciberespaço, são modelos

(Quéau, 1993) e não retratos – metáforas - como os das carteiras de identidade. De que modo essas questões estão sendo tratadas curricularmente no contexto educacional? Quais as disciplinas que se ocupam com as identidades virtuais e suas implicações para o princípio básico de vinculação do indivíduo com o seu grupo sociocultural? De que modo esses componentes identitários comprometem a construção dos laços sociais (Lévy, 1997) diante da virtualidade das identidades e ainda da produção das subjetivações maquínicas (Guattari, 1992) derivadas da rede mundial de computadores?.

Na acepção de Daniel “as questões da diversidade cultural”, no caso aqui uma cultura originária dos *mass* mídia em processo de hibridação com outra que vem sendo denominada de cultura digital ou cibercultura, devem ser investigadas como parte do movimento da reforma escolar denominado “educação multicultural” (2004, p.266). Efland assevera que a multiculturalidade reflete o “*eclétismo de la vida contemporânea en un mundo em el que las teconologías de los médios de comunicción y otras fuerzas dispersan las dimensiones del tiempo y del espacio*” (2003, p.57). Em sua acepção a tomada de consciência do poder que têm os meios de massa e das TIC para determinar padrões raciais, de classe e de gênero tem provocado um alerta educacional por conta da “*extraordinaria importância del contexto sociocultural para la educacion posmoderna*”(idem). Efland asservera ainda que os currículos concebidos dentro de parâmetros da pós-modernidade devem estipular conteúdos multidisciplinares além de um largo espectro de culturas visuais.

Para os teóricos do chamado multiculturalismo crítico, entre os quais, Sonia Nieto (apud Chalmers, 2004) há que se desafiar “todos os educadores a fazerem da escola uma força para alcançar justiça social”. Nieto identifica seis critérios que definem a educação multicultural crítica ao afirmar que essa educação: reforça a cultura do aluno sem trivializar o conceito de cultura; desafia o conhecimento hegemônico; complica a pedagogia; problematiza o enfoque simplista em auto-estima; encoraja os discursos perigosos e admite que a educação multicultural nas escolas não consegue fazer tudo” (p.248).

Corroborando com Nieto, Daniel assevera que “bons currículos e ensinamentos, particularmente na área do multiculturalismo, devem ser conectados com as necessidades e experiências dos estudantes”. (p.267). E ainda, que o exame e “a produção de imagens e objetos da cultura visual” voltados para a condução da “compreensão de justiça, da complexidade social, do político e das relações econômicas são objetivos valiosos para a educação” (p.268).

### **As aulas de Artes Visuais, culturas e contextos digitais**

No eixo Contextualização Sociocultural do PCNEM Artes são apresentados conceitos<sup>4</sup> com objetivos de suprir as necessidades educacionais que visam desenvolver nos adolescentes a competência de ter apreço para com sua própria cultura e respeito com a cultura do outro e ainda a constituição de uma formação ética e moral em suas formações. A partir desses conceitos, entre outras competências e habilidades está a de:

Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação: ao interagir com contextos socioculturais distintos, coordenar semelhanças e diferenças no intercâmbio de produções e recepções de arte a distância, em redes informatizadas, selecionando e criando trabalhos de arte que respeitem a diversidade na produção e na recepção artísticas; identificar e reconhecer as relações entre tecnologia e arte presentes no cotidiano e na vida de pessoas de diferentes épocas e culturas, analisando criticamente tanto o passado como o presente, considerando as possibilidades e as limitações geradas pelas tecnologias, ao longo da história e na contemporaneidade. (Brasil, 2000, p.140).

Sobre isso observamos que, de certa forma, a responsabilidade em investigar acerca do uso e do impacto das TIC fica delegada aos próprios estudantes que na realidade estão francamente envolvidos com o processo de uso e conseqüentemente sendo impactados por esse uso. Ora, se como vimos, os PCNEM Artes carecem de conceitos que subsidiem aos professores de artes visuais a inserirem em seus planejamentos outros conceitos que possibilitem a construção de uma linguagem adequada ao contexto digital e às simulações, então, como será possível desenvolver nos estudantes competência e habilidade para que entendam, analisem criticamente e contextualizem a natureza, o uso e o impacto das TIC quando em contato com as interfaces gráficas? A busca para essas respostas se torna imprescindível para que se

abra à área de Artes uma perspectiva de linguagem de “caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (2000, p.125). Adequada à construção de relações sociais entre os adolescentes contemporâneos que usufruindo das potencialidades interativas propiciadas pelas interfaces gráficas poderiam tê-las como aliadas no processo de construção identitária e na passagem pela crise, típicas dessa fase.

### **Considerações Finais**

Os resultados apresentados aqui e as reflexões que estão postas para essa e outras discussões demonstram o caráter eminentemente metafórico dos conceitos sugeridos pelos PCNEM Artes e suas implicações para que se insiram as questões da virtualidade no contexto das aulas de artes visuais do ensino médio. Enquanto isso, as *lanhouses* evoluem como lugar para conexão de adolescentes com as redes sociais virtuais de forma acrítica e descompromissada. Nos relatórios de estágios analisados, observamos ainda que os professores em formação apresentam-se preocupados com o pouco espaço que a arte contemporânea ocupa nos currículos atuais. Há ainda a observação, por parte deles, sobre o fato de que o ensino das artes visuais, em sua essência, ser um produtor de subjetividades que, porém, continua a manter-se no âmbito psicomotor das aulas práticas ou essencialmente teórico nas aulas de História da Arte preparatórias para o Programa de Avaliação Seriada da UnB, no caso de Brasília.

Por intermédio da disciplina artes visuais, entretanto, podemos trabalhar as relações adolescentes com as instâncias que interferem em sua subjetividade individual, ou seja, suas relações com o grupo de colegas e com a escola. Urge que se transpasse a barreira do estudo das artes visuais, meramente técnico ou histórico, aliando-se a essas duas vias, uma terceira mais focada no desenvolvimento cognitivo que leve à reflexão. Isto é, que instigue no adolescente do ensino médio a reflexão sobre o seu papel social, suas identidades, incluindo-se as virtuais, e o seu lugar nos mundos.

As Diretrizes para os Cursos de Artes Visuais prevêm que o egresso do curso, na condição de licenciado, deve ter, entre outros perfis, o de fomentador da

cultura do ambiente no qual estará inserido como educador. Há que se ficar em alerta para o fato de que a cultura digitalizou-se. Sendo melhor, então, mencionarmos “culturas” no lugar de “cultura”. Os espectros das relações sociais e ambientais ampliaram-se sobremaneira com a sedimentação do ciberespaço em nosso meio. Impactando, principalmente, nos adolescentes. Observamos a necessidade de reformular o ambiente escolar para que receba curricularmente e em forma de infraestrutura física e de equipamentos as tecnologias digitais. O “pânico” de pais e educadores diante das TIC até o momento não tem colaborado muito para evitar os desmandos decorrentes do uso acrítico ou pouco ético dessas tecnologias. Portanto, o importante é que se rume para caminhos que possam auxiliar esses adolescentes na construção de nortes críticos e sólidos e para que dessa forma possamos conviver com esse outro ambiente social que se apresenta em meio à crise de adolecer no século XXI. Por fim, dizemos que o ensino das artes visuais tem muito para contribuir com esse processo.

---

<sup>1</sup> Destacamos, principalmente, as relações que se estabelecem entre os adolescentes por intermédio da rede mundial de computadores e os sites de relacionamento que atualmente constituem outra rede, dentro da *web*, denominada de rede social. (N.A.)

<sup>2</sup> Nas escolas, em geral, não é permitido aos estudantes que usem celulares, *ipads*, *iphones*, *netbooks*, ou qualquer outro equipamento dotado de interface gráfica. A não ser os computadores em local e horário determinado na grade escolar. (N.A.)

<sup>3</sup> Conceitos gerais do eixo Representação e Comunicação: Linguagem Verbal, não-verbal e digital; Signo e Símbolo; Denotação e Conotação; Gramática; Texto (entendido como imagem, movimento e som); Interlocução; Significação e Dialogismo; Protagonismo.

<sup>4</sup> Conceitos gerais do eixo Contextualização Sociocultural: cultura; Globalização versus localização; Arbitrariedade versus motivação de signos e símbolos; negociação dos sentidos; significado e visão de mundo; desfrute; ética e cidadania; conhecimento: dinâmica e construção coletiva; imaginário coletivo.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

---

CHALMERS, Graham. Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In. BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2004

DANIEL, Vesta A.H., STURH, Patrícia L., BALLENGEE-MORRIS, Christine. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In. BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2004.

EFLAND, Arthur. *Educacion y Cultura Visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

ERIKSON, Erik. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LÉVY, Pierre. *A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.

MONTOYA, Adrian O. D. *Piaget: imagem mental e construção do conhecimento*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

QUÉAU, Philippe. O tempo virtual. In: PARENTE, André (org.). *Imagem-máquina: A era das tecnologias do virtual*. Trad. Rogério Luiz et.al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa H.; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges F. M. Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 2, p227-234, abr./jun. 2010.

SÊGA, Christina P. *Sociedade e Interação: um estudo das diferentes formas de interagir*. Brasília: EUnB, 2011.

SOARES, Tufi M, et al. Determinantes do Abandono do Ensino Médio pelos Jovens do Estado de Minas Gerais. In: *Revista Nova Escola*. Especial Ensino Médio. São Paulo: Editora Abril, v. 1, n. 240, março 2011.

### **Rosana de Castro**

Mestre em Arte pela UnB com dissertação sobre as TIC e suas implicações para a Arte/Educação Contemporânea. É professora assistente da UnB e subcoordenadora do Laboratório de Educação e Visualidades – LIGO, onde desenvolve o projeto Arte/Fatos e ainda pesquisas relacionadas à Educação da Cultura Visual com ênfase nas questões de identidades.