



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO

CAMPUS BAURU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

Mariana Ferreira Lopes

A DIMENSÃO SENSÍVEL DA EDUCOMUNICAÇÃO:

**A CONTRIBUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA AO CAMPO DE
INTERFACE ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Bauru
2019

Mariana Ferreira Lopes

A DIMENSÃO SENSÍVEL DA EDUCOMUNICAÇÃO:
A CONTRIBUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA AO CAMPO DE
INTERFACE ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação da UNESP, campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Doutora em Comunicação, sob orientação do Prof. Dr. Laan Mendes de Barros.

Bauru
2019

Lopes, Mariana Ferreira.

A dimensão sensível da educomunicação: A contribuição da experiência estética ao campo de interface entre comunicação e educação no Brasil/ Mariana Ferreira Lopes, 2019
238 f.: il.

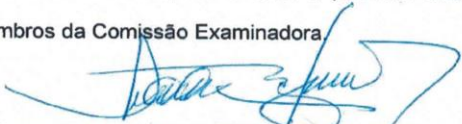
Orientador: Laan Mendes de Barros

Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Bauru, 2019

1. Educomunicação. 2. Comunicação/Educação. 3. Experiência Estética. 4. Estética da Comunicação. 5. Revista Comunicação & Educação. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MARIANA FERREIRA LOPES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de abril do ano de 2019, às 14:00 horas, no Auditório dos Programas de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Professor Doutor LAAN MENDES DE BARROS - Orientador(a) do(a) Departamento de Comunicação Social / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Professora Doutora ROSEANE ANDRELO do(a) Departamento de Comunicação Social / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Professor Doutor ARLINDO REBECHI JUNIOR do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Professora Doutora ROSELI APARECIDA FIGARO PAULINO do(a) Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação / Universidade de São Paulo, Professor Doutor GUILLERMO OROZCO GOMEZ do(a) Maestria em Comunicacion / Universidad de Guadalajara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de MARIANA FERREIRA LOPES, intitulada **A dimensão sensível da educomunicação: a contribuição da experiência estética ao campo de interface entre comunicação e educação**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVAÇÃO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Professor Doutor LAAN MENDES DE BARROS


Professora Doutora ROSEANE ANDRELO


Professor Doutor ARLINDO REBECHI JUNIOR


Professora Doutora ROSELI APARECIDA FIGARO PAULINO


Professor Doutor GUILLERMO OROZCO GOMEZ

A todos aqueles que, pela “lei natural dos encontros”, me deixaram um tanto de si e receberam de mim outro tanto contribuindo para a minha evolução. Em especial ao meu cunhado e irmão Dillian Assis Costa Alvim, que nos deu o amor e a leveza no viver. E aos meus afilhados, José Mateus Hayato Neves Miyoshi e Raul Vercelheze Venancio, que me enchem de esperança.

AGRADECIMENTOS

O longo caminho percorrido para construir a tese me trouxe, dentre tantos questionamentos, algumas certezas. E a maior delas é que foram os entrelaçamentos com outras jornadas que deram forma à pesquisa. E não é desses encontros que nós mesmos também nos constituímos? Por isso a minha gratidão volta-se às outras vozes que reverberam em mim e que aqui se fazem presentes.

Ao meu orientador, **Laan Mendes de Barros**, pelo encontro que tornou possível este estudo: obrigada por abrir-me à experiência estética. O desafio foi tão grande quanto enriquecedor. Sou muito agradecida por tanto aprendizado, pelo conhecimento partilhado, pela confiança depositada e pela sensibilidade com que me guiou ao longo desses quatro anos.

Luzia Mitsue Yamashita Deliberador, quem me ensinou a ser educadora e pesquisadora, quem me mostrou o que é comprometer-se por uma sociedade mais justa, quem me abriu para a comunicação/educação e, assim, me fez reconhecer meu propósito. É tanto de você que me fez chegar até aqui e me faz querer ir além, obrigada pela nossa parceria nos estudos e na vida. Você me inspira.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da FAAC/Unesp e professores convidados, **Arlindo Rebechi Júnior, Cícilia Krohling Peruzzo, Ciro Marcondes Filho, Eliza Bachega Casadei, Joseph Straubhaar, Laan Mendes de Barros, Magali Cunha e Maria Cristina Gobbi** por me apresentarem novos horizontes e pelas discussões na desconstrução e reconstrução do conhecimento. Também agradeço aos colegas de curso pelos debates e pelas trocas. Meu muito obrigada aos **Pobres docs**, parceiros nas lutas e nas conquistas, que fizeram desta jornada tão divertida quanto enriquecedora, especialmente à **Gisele Rech, Lilian Martins, Mayra Ferreira e Vinícius Carrasco**, pela ajuda e pelo carinho, sobretudo nesta reta final. E ao **Muriel Amaral**, fonte infinita de conhecimento e companhia nas viagens. **Sílvio Decimone e Hélder Gelonezi**, obrigada pela paciência diante de tantas dúvidas, pelas boas notícias, pelos cafezinhos e palavras de incentivo durante as sessões de estudo. Ao grupo de pesquisa **MIDIAisthesis**, obrigada pelas discussões que guiaram muitas das questões que trago neste estudo.

Agradezco al profesor **Guillermo Orozco Gómez**, por la acogida y orientación durante mi estancia en la Universidad de Guadalajara, por las discusiones en clase, por las lecturas y comentarios sobre mi trabajo que me fueron inspiradores. Muchísimas gracias a las maestras **Fabiola Alcalá y Zeyda Rodríguez** y a los **colegas del ciclo 2016-2018 de la Maestría en Comunicación de la UdG**. Viví meses de un intenso aprendizaje que van mucho más allá de lo que estas páginas pueden revelar. En el *encuentro con los otros*, México me enseñó mucho sobre mí y sobre el significado de este doctorado.

Professores **Arlindo Rebechi Júnior e Roseli Fígaro**, obrigada pela leitura atenta e pelas considerações na banca de qualificação. Agradeço também aos docentes que aceitaram avaliar e contribuir com esta pesquisa, **Roseane Andrelo, Guillermo Orozco Gómez, Ângela Cristina Salgueiro Marques, Maximiliano Martin Vicente e Cícilia Peruzzo**, a quem eu especialmente sou grata pela partilha de seu conhecimento e de sua experiência que há tantos anos me inspiram e estendo ao grupo do Comuni, pelas discussões enriquecedoras.

Agradeço igualmente a Capes, pela bolsa de Doutorado-sanduíche no Exterior e pela bolsa neste último ano de pesquisa, que foram fundamentais para a sua conclusão. Um enorme privilégio nos sombrios tempos em que vivemos.

A todxs autorxs com os quais “dialoguei” na escritura deste trabalho: obrigada pelos caminhos abertos, especialmente e, sempre, a **Paulo Freire**.

Muito obrigada aos **estudantes** da Faculdade Maringá, da Universidade Norte do Paraná, da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual Paulista com quem muito aprendi e que me fizeram ter a certeza de que a docência é o caminho a ser seguido. Especialmente aos **orientadxs** que comigo se aventuraram pelas experiências de comunicação/educação e cujos trabalhos me fizeram refletir sobre a minha pesquisa. Agradeço a **Ariana Zortea**, que durante os anos de Unopar esteve comigo nos projetos e foi uma grande parceira. Aos meus colegas professores que acreditam na educação humanizadora e libertadora, especialmente aos amigos com quem tive o privilégio de trabalhar.

Agradeço a todxs educandos e educadores com os quais vivenciei as experiências de comunicação/educação que me guiaram até aqui. O que partilhamos nas oficinas e nos projetos é o que dá sentido às minhas escolhas e me faz acreditar na potência da comunicação e da educação na luta pela liberdade.

Amigxs com os quais divido os sonhos e as lutas, que são resistência e acolhida, que me ensinam sobre amor, sobre respeito e sobre as diferenças que nos aproximam, que não soltaram da minha mão e me abrigaram em seus abraços, que entenderam o tempo da pesquisa, me ajudaram, oraram, vibraram e brindaram. Sou imensamente grata pelo nosso encontro nesta vida: **Fernanda Placidelli, Freny Bannwart van Vught, Mariana e Henri Bighetti, Débora Maria Bottan Segundo, Fabiana Andrade Silva Gonçalves, Kaline Azenha Carloni, Priscila Moraco Neves, Ana Carolina Melo Possas, Ana Paula Martins Pereira, Carol Andrade, Érika Andressa Costa, Jihana Rosa e Silva de Moraes, Mayra Ferreira Ribeiro e Lopes, Michele Rampani Francisco Coan, Rodrigo Valente, Taciana Iizuka, André Lopes, Guilherme Mesquita Batista, Juliana Rodrigues Moron, Lígia Beatriz Carreri Mauá, Lívia Bodnar, Lívia Fornitano Roveri, Louisa Savignon Lepri, Thamine de Almeida Ayoub Ayoub, Renato Firmino, Liberaci Pascueto Perin, Lucas Monteiro Pullin, Nayara Carvalho Coutinho, Caroline Manhani Garcia, Giovani Dias, Ana Elisa Vercelheze, Bruno Nielsen Venancio, Angélica Fiorenzano Penha, Aurélio Adurens, Carol Bertachi, Fábio Blanco, Mirela Mosela, Caio Miguel de Oliveira, Fernando da Costa Lima, Gabriela Laguna e Rafaella Bertin Carnevali, Érica Bolonhezi, Laís Tobias de Carvalho, Marcela Merighi, Thalita Alves, Reinaldo Zanardi.**

Kaíque Elias dos Santos, seu amor, seu companheirismo e sua positividade são meu refúgio e minha força. Obrigada por se aventurar comigo pela vida aqui, no México e para onde mais nossos sonhos nos levarem. Obrigada por ser tanto, te amo infinito! Agradeço também aos meus sogros, **Marlene e Mauro**, pelo carinho, pelas orações e pela torcida.

Meus avós, **Lauricy e Antônio**, minhas tias **Adriane e Andréa**, meu tio **Roberto** e **Arthur** meus primos **Julia e Renan**: o tempo do doutorado também foi o tempo de um intenso e bonito aprendizado junto a vocês. Sou eternamente grata pelo amor que nos une e nos faz tão fortes. Vó e vô, obrigada pela acolhida e por terem feito de mim a *menina do quarto*, construímos lembranças que vou levar comigo para sempre. Minhas tias, obrigada pelo apoio incondicional, pelos abraços apertados repletos de amor. Ju e Rê, vocês são alegria e a certeza de um porto-seguro. **Tia Jussara**, tenho certeza que você está vibrando com a minha conquista, obrigada

pelo carinho de toda a vida. Obrigada, obrigada, obrigada! Amo vocês com toda a intensidade que só os Menezes Lopes sabem sentir.

Meus avós **Elsa Elaine** e **Luciano**, obrigada por toda a boniteza dos aprendizados que compartilhamos, sobretudo por me ensinarem a sonhar e a correr atrás dos meus sonhos. Pelos laços eternos que nos unem, por tudo o que vocês representam em minha vida, eu não existo sem o amor de vocês. Tio **Adriano**, tia **Cíntia**, tia **Mara**, tia **Letícia**, tia **Rita e Noel** agradeço o carinho, o incentivo e os biscoitos de queijo. Tia Mara, sou profundamente grata por ser a minha fada-madrinha e me ajudar a realizar meus sonhos. **Alexandre**, obrigada por estar ao meu lado desde sempre e para sempre. Amo vocês demais da conta!

Bárbara, minha irmã, primeira e melhor amiga. Agradeço-te por ser meu ponto de equilíbrio, por me completar com aquilo que falta em mim. Por ser meu abrigo, me abrir sua casa, me cuidar e me fortalecer. Por partilhar comigo a vida, o amor, os risos, os sonhos, e as dores, a Hannah, a Filó e o Bartô. Por me fazer querer ser a minha melhor versão para o mundo e para mim mesma, te amo incondicionalmente. **Díllian**, obrigada pela torcida, pelo carinho, pela alegria, pelos rodízios de japa, pelo amor que você espalhou e que te faz vivo em nós. Meu pai, **Luiz Augusto**, que não arredou do meu lado do processo seletivo ao ponto final da tese, te agradeço pelo amor e pelo apoio, pelos cafunés nos momentos de cansaço, por ser abrigo nas horas de fraqueza, por me fortalecer com suas palavras de incentivo, por me instigar a ir cada vez mais longe e pelo aprendizado que a nossa jornada juntos me proporciona, te amo profundamente. Minha mãe, **Luciana**, por me dizer "vai" e me dar sempre o primeiro empurrão, por me educar para o mundo, por me mostrar o que é ser uma mulher forte, por me ensinar a olhar para os outros, por ter sido a primeira pessoa a me falar de Paulo Freire, por plantar em mim a semente da curiosidade e da indignação. Por ser a minha referência e ser tanto de tudo de mais bonito que vive em mim. Nosso amor transcende esta vida.

Nossa Senhora Desatadora de Nós, obrigada por me ajudar a desatar mais um. **Deus**, a grande fazedora de encontros, obrigada por tudo.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (Paulo Freire)

LOPES, Mariana Ferreira. **A dimensão sensível da educomunicação**: a contribuição da experiência estética ao campo de interface entre comunicação e educação no Brasil. 238p. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP.

RESUMO

A tese tem por objetivo discutir as potencialidades contributivas da noção de experiência estética à inter-relação entre comunicação e educação, em especial à educomunicação, a partir da análise de produções científicas. A educomunicação consiste em um campo de intervenção social, marcado pela interdiscursividade, cujas práticas e reflexões voltam-se ao desenvolvimento de ecossistemas comunicativos — democráticos, inclusivos, midiáticos e criativos — em espaços educativos, atendo-se, sobretudo, à capacidade expressiva dos sujeitos. Por sua vez, a experiência estética é aqui tomada em seu aspecto relacional, enquanto percepção sensível do espectador, que adota uma atitude estética frente a objetos não exclusivamente circunscritos ao âmbito artístico. Parte-se de sua aproximação com o comunicacional, revelada por certos deslocamentos de ambas as noções, que nos encaminha para a comunicabilidade da experiência estética e a dimensão estética da comunicação. A tese fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e na análise de conteúdo de cunho qualitativo de artigos nacionais publicados na revista *Comunicação & Educação* entre os anos 1994 e 2017. O estudo identificou cinco contextos de apropriação das discussões referentes à estética nos textos analisados: alteridade e identidade; artístico; comunicativo; disciplinar e educativo. As contribuições da experiência estética à educomunicação se orientam em três vertentes: abordagens de educação para a comunicação; discussões sobre sensorio na contemporaneidade e a fundamentação do aspecto dialógico dos ecossistemas comunicativos.

Palavras-chave: Educomunicação; Comunicação/Educação; Experiência estética; Estética da comunicação; Revista *Comunicação & Educação*.

RESUMEN

La tesis tiene por objetivo discutir las potencialidades contributivas de la noción de experiencia estética a la interrelación entre comunicación y educación, en especial a la educomunicación, a partir del análisis de producciones científicas. La educomunicación consiste en un campo de intervención social, marcado por la interdiscursividad, cuyas prácticas y reflexiones se vuelven al desarrollo de ecosistemas comunicativos — democráticos, inclusivos, mediáticos y creativos — en espacios educativos, buscando, sobre todo, a la capacidad expresiva de los sujetos. Por su parte, la experiencia estética es aquí tomada en su aspecto relacional, como percepción sensible del espectador, que adopta una actitud estética frente a objetos no exclusivamente circunscritos al ámbito artístico. Se parte de su aproximación con el comunicacional, revelada por ciertos desplazamientos de ambas nociones, que nos encamina hacia la comunicabilidad de la experiencia estética y la dimensión estética de la comunicación. La tesis se fundamenta en la investigación bibliográfica y en el análisis de contenido cualitativo de artículos nacionales publicados en la revista *Comunicación & Educación* entre los años 1994 y 2017. El estudio identificó cinco contextos de apropiación de las discusiones referentes a la estética en los textos analizados: alteridad y la identidad; artístico; comunicativo; disciplinar y educativo. Las contribuciones de la experiencia estética a la educomunicación se orientan en tres vertientes: enfoques de educación para la comunicación; discusiones sobre sensorio en la contemporaneidad y la fundamentación del aspecto dialógico de los ecosistemas comunicativos.

Palabras-claves: Educomunicación; Comunicación / Educación; Experiencia estética; Estética de la comunicación; Revista *Comunicación y Educación*.

ABSTRACT

The thesis aims to discuss the contributory aesthetic experience's potentialities to the interrelation between communication and education, especially to educommunication, from the analysis of scientific productions. Educommunication consists on a social intervention field, marked by interdiscursivity, whose practices and reflections turn to the development of communicative ecosystems - democratic, inclusive, mediatic and creative - in educational spaces, attending above all to the learners expressive capacity. In turn, aesthetic experience is taken here in its relational aspect, as a sensitive perception of the spectator, who adopts an aesthetic attitude towards objects not exclusively circumscribed to the artistic scope. It starts from its proximity with the communicational, revealed by certain displacements of both notions, which leads us to the communicability of aesthetic experience and the aesthetic dimension of communication. The thesis is based on the bibliographical research and analysis of qualitative content of national articles published in the journal *Comunicação & Educação* between 1994 and 2017. The study identified five contexts appropriation of the aesthetic discussions in the texts analyzed: alterity and identity; artistic; communicative; disciplinary and educational. The aesthetic experience contributions to educommunication are oriented in three areas: education approaches to communication; discussions about sensory in contemporary times and the dialogical basis aspect of communicative ecosystems.

Key-words: Educommunication; Communication / Education; Aesthetic experience; Aesthetics of communication; Journal *Comunicação & Educação*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeiro mapa das mediações de Martín-Barbero: as mediações culturais da comunicação	58
Figura 2: Representação do sujeito multidimensional da educomunicação.....	85
Figura 3: Segundo mapa das mediações: mediações comunicativas da cultura.....	115
Figura 4: Terceiro mapa das mediações: Mutações comunicativas e culturais contemporâneas	116
Figura 5: Quarto mapa das mediações: Mutações culturais.....	117
Figura 6: Primeiro número da revista <i>Comunicação & Educação</i>	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Crianças e adolescentes, por atividades realizadas na internet	96
Gráfico 2: Distribuição anual dos artigos nacionais que mencionam o termo estética ou suas derivações	159
Gráfico 3: Distribuição anual do corpus analisado	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Os dez autores nacionais mais referenciados nas teses e dissertações sobre educomunicação até 2011.....	65
Tabela 2 Os dez autores latino-americanos mais referenciados nas teses e dissertações sobre educomunicação até 2011.....	67
Tabela 3 Os dez autores internacionais mais referenciados nas teses e dissertações sobre educomunicação até 2011.....	68
Tabela 4: Frequência de palavras-chave nos 63 artigos que trazem o termo "estetic" mas não tratam da inter-relação entre comunicação e educação	160
Tabela 5: Porcentagem dos artigos que constituem o corpus da pesquisa em relação ao universo levantado.....	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
Questões da tese	27
Objetivos.....	27
Considerações sobre a metodologia da pesquisa.....	28
Estrutura da tese.....	30
CAPÍTULO 01 – TRAVESSIA PELA INTERFACE ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	32
1.1. O que entendemos por comunicação e educação?	34
1.1.1. Enfoque no conteúdo	36
1.1.2. Enfoque nos efeitos	38
1.1.3. Enfoque no processo	42
1.2. A qual perspectiva de interface entre comunicação e educação nos aproximamos?	50
1.2.1. O campo da educomunicação	59
1.2.2. A educação para a comunicação	70
1.3. Em qual contexto situamos a importância da educomunicação?	85
1.3.1. Sociedade em midiatização	87
1.3.2. O processo de audiencição	90
1.4. Coordenadas sobre a inter-relação entre comunicação e educação	97
CAPÍTULO 02 – PONTES ENTRE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E (EDU)COMUNICAÇÃO	99
2.1 Considerações iniciais sobre a experiência estética	101
2.2 Diálogos com o (edu)comunicacional	107
2.2.1 Experiência estética, artisticidade e tecnicidade	108
2.2.2 Experiência estética, percepção e sensibilidade.....	120
2.2.3 Experiência estética e comunicabilidade	134

2.3 Considerações sobre as pontes entre experiência estética e (edu)comunicação	146
CAPÍTULO 03 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	149
3.1 A análise de conteúdo de cunho qualitativo	151
3.2 A revista <i>Comunicação & Educação</i>	153
3.3 A constituição do corpus	158
3.4 Elaboração dos indicadores	164
CAPÍTULO 04 – PELAS ROTAS JÁ TRAÇADAS	167
4.1 A dimensão da alteridade e da identidade.....	168
4.2 A dimensão artística	172
4.3 A dimensão comunicativa	175
4.4 A dimensão disciplinar	191
4.5 A dimensão educativa.....	194
CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO	199
O que podemos vislumbrar da aproximação entre a experiência estética e o campo da inter-relação entre comunicação e educação?	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	210
ANEXO	222
ANEXO A.....	223

INTRODUÇÃO

Sábado, 29 de abril de 2017. Exatos dois antes da banca de defesa desta tese, eu me reunia com os estudantes da especialização em *Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina*, UEL, na *Biblioteca Solidária do Residencial Vista Bela*, um projeto liderado por Joseleide Baptistella, a Jose. O Vista Bela já foi o maior canteiro do programa federal de habitação popular *Minha Casa, Minha Vida*, entregue em 2011. Estima-se que ali vivam 2700 famílias, cerca de 12 mil pessoas. Uma minicidade na periferia de Londrina, cidade ao norte do Paraná, erguida sem infraestrutura e planejamento: as linhas de ônibus não chegavam ao local, a primeira escola estadual foi inaugurada apenas no fim de 2017 e a Unidade Básica de Saúde foi aberta em 2015. Tal realidade motivou Jose a criar uma pequena biblioteca para as crianças do “bairro”. Nela, atividades como aulas de inglês e reforço escolar eram ministradas por voluntários, além das brincadeiras e dos lanches que chamavam a atenção da criançada. A biblioteca cresceu e virou a *Associação Cultural e Esportiva Vista Bela* (ACEVB). Foi quando conheci Jose e o projeto, no fim de 2016, por meio do trabalho de conclusão de curso de uma orientanda, um fotodocumentário sobre a invisibilidade da região. Decidi então, no ano seguinte, propor à turma de Comunicação Popular e Comunitária que a disciplina de *Comunicação e Cidadania* fosse voltada ao desenvolvimento de ações pontuais no projeto. Uma forma de levarmos para a prática as questões teóricas sobre a qual nos debruçaríamos e de voltarmos a tais teorias com outros olhares. Depois das visitas e de reuniões de planejamento, ali estávamos naquele sábado, 29 de abril. Os estudantes, graduados em diversas áreas de saber, se dividiram em três frentes. A equipe de planejamento estratégico, junto à Jose e outros coordenadores da ACVEB, desenvolveu linhas de atuação para a organização e a legalização do projeto. Os dois outros grupos trabalharam diretamente com as crianças em oficinas de educação ambiental — conscientização e criação de brinquedos com material reciclável — e de mídia — fotografia e vídeo. As atividades mobilizaram nossas reflexões, em encontro posterior, sobre *o papel dos processos comunicacionais na formação cidadã*.

A vivência relatada acima foi uma entre tantas participações em experiências na inter-relação entre comunicação e educação. Minha aproximação com tal interface deu-se neste mesmo curso de especialização, nas disciplinas de *Comunicação e Cidadania* e na de *Práticas educativas e Comunicação*, ministradas por Luzia Yamashita Deliberador. Em 2008, Luzia orientou a mim e Nayara Carvalho Coutinho, minha colega de turma, no projeto de rádio que desenvolvemos com educandos de uma escola municipal em Cambé, cidade vizinha de Londrina. Logo em minha primeira experiência, reconheci que a comunicação/educação seria o campo de minha ação e reflexão.

O campo de inter-relação entre comunicação e educação remonta a experiências realizadas nas primeiras décadas do último século. O *jornal escolar – método Freinet* é um destes exemplos. O educador francês Célestin Freinet fez da comunicação um dos eixos de sua proposta pedagógica. Isto é, a comunicação enquanto processo e não apenas enquanto instrumento. O comunicacional perpassa a livre-expressão dos estudantes concretizada nos textos publicados no veículo impresso e que circulavam para além dos muros da escola, bem como nos diálogos entre grupos e nas relações que permeiam todo fazer educativo.

A comunicação educativa freineteana inspirou outro pioneiro desta área, o comunicador argentino Mario Kaplún. Suas propostas de comunicação participativa, o *Cassete-Foro*, e de leitura crítica da mídia dialogam com as particularidades e as transformações da realidade sul-americana da segunda metade do século XX, especialmente ao que tange o comunicacional: o recrudescimento dos regimes ditatoriais, as perspectivas desenvolvimentistas e o imperialismo estadunidense; a emergência das pesquisas em comunicação e o delineamento das concepções hegemônicas do funcionalismo e da teoria crítica; a resistência dos movimentos sociais e as experiências de comunicação popular e comunitária; a educação popular de Paulo Freire; os processos de redemocratização; o redimensionamento dos estudos de comunicação e a valorização da subjetividade, do cotidiano e dos condicionantes nos processos de recepção. Todos estes aspectos, dentre muitos outros, desenharam os contornos não apenas das abordagens de Kaplún, mas de uma gama de outras propostas na interface entre comunicação e educação na virada dos anos 1980, reconhecidas aqui a partir do protocolo mediático ou educomunicativo, caracterizado como

Parte da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, o “acesso à palavra”, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos. O foco desta vertente não é a mídia, em si, mas o processo comunicativo em sua abrangência. O designativo “mediático” aponta para o reconhecimento alcançado pela Teoria das Mediações Culturais que assegura que todos estamos inseridos nos diferentes ecossistemas comunicativos que nos envolve, transitando entre as funções de emissores e de receptores de comunicação [...] O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros (SOARES, 2014, p.18).

Contudo, tal protocolo agrega apenas uma parte das múltiplas investidas sobre as quais a interface entre o comunicacional e o educativo se desdobra. No intuito de identifica-las, o educomunicador brasileiro Ismar de Oliveira Soares (2014) aponta outros dois eixos que agregam, cada um, preceitos teóricos-metodológicos convergentes: o protocolo moral e o

cultural. O primeiro e mais antigo parte do pressuposto que as crianças e jovens precisam ser defendidos dos efeitos nocivos das mídias. Inicialmente marcadas pela negação dos meios de comunicação — o que não poucas vezes ainda encontramos —, as abordagens voltaram-se para a desmistificação ideológica dos discursos midiáticos tomando por base a passividade dos receptores. Já o protocolo cultural é aquele que assume os meios de comunicação como parte da cultura contemporânea e, por isso, ressaltam a necessidade de que sejam desenvolvidas competências e habilidades dos receptores a fim de que eles possam apropriar-se criticamente, criativamente e ativamente. Do cultural derivam noções tal e qual a literacia midiática e de alfabetização midiática e informacional. Esta última construída pela Unesco, que há mais de três décadas vem promovendo a urgência deste interfaceamento.

Os três protocolos não devem ser considerados como etapas sucessivas no desenvolvimento da inter-relação entre comunicação e educação ou tampouco como vertentes exclusivas de um determinado espaço geográfico. Menos ainda como excludentes entre si. São fluidas as fronteiras que os distinguem, especialmente quando se lança um olhar mais atento ao protocolo mediático e cultural. Neste sentido, apresentar a tripartição construída por Soares é já considerar de antemão a importância de me posicionar neste campo marcado pela multiplicidade de terminologias, concepções teóricas e modelos de atuação.

Encaminho-me, na proposta deste estudo, às abordagens agregadas pelo protocolo mediático — e que assumo entrelaçar-se ao cultural —, em especial à educomunicação, tomada aqui como um campo de intervenção social. Sua sistematização e o reconhecimento de sua emergência se fundamentam na investigação liderada por Ismar de Oliveira Soares, no final dos anos 1990. A pesquisa apontou para a afirmação da existência deste campo, inaugurador de um paradigma discursivo transversal. Outras duas hipóteses foram confirmadas pelo estudo: a sua natureza transdisciplinar e seu desdobramento em diferentes frentes de atuação, tais como a educação para a comunicação e a mediação tecnológica. Em suma, a educomunicação volta-se ao desenvolvimento de ecossistemas comunicativos — abertos, democráticos, inclusivos, criativos e midiáticos — em espaços educativos diversos, com o intuito de fortalecer a capacidade expressiva dos sujeitos. Cabe aqui esclarecer que não assumo a educomunicação como sinônimo do campo de inter-relação entre comunicação e educação. O sentido por mim atribuído orienta-se pelo entendimento que a mesma seja uma área dentro de tal campo e pela reconhecença de outras perspectivas de atuação e reflexão que constituem este território e não raras vezes se entrecruzam aos objetivos das práticas educacionais.

Minha entrada neste universo deu-se na intersecção entre comunicação/educação e comunicação comunitária, a partir da proposta desenvolvida por Luzia Deliberador, voltada para a formação cidadã dos sujeitos envolvidos nas ações de mídia-educação. Enfoque este que entendo aproximar-se dos já referidos protocolos mediático e cultural. A comunicação e educação são aqui tomados pelo seu aspecto dialógico enquanto processos que engendram a participação e o comprometimento dos educandos com seu entorno e, por conseguinte, com a transformação social¹. Os meios de comunicação configuram-se, assim, como linguagens através das quais são debatidos temas relativos à realidade dos participantes, que emergem das dinâmicas promovidas em oficinas de identidade, cidadania, comunidade e leitura crítica da mídia. A mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária fundamentou não apenas o projeto de rádio que se transformou na monografia do curso de especialização, mas os estudos e as práticas aos quais dei seguimento nos anos posteriores, muitas delas em parceria com Luzia.

E foi no intuito de aprofundar-me sobre esta interface que cheguei ao doutorado. A pesquisa empreendida no mestrado — oficinas de histórias em quadrinhos voltadas à formação ativa, crítica e criativa —, instigou-me a perscrutar os estudos de recepção enquanto constructos teórico-metodológicos que orientam as ações e reflexões do campo de inter-relação entre comunicação e educação. Pleiteei uma vaga com o professor Laan Mendes de Barros com um projeto sobre histórias em quadrinhos, o personagem Chico Bento e a teoria das mediações. Um tema que, de certo modo, veremos não ser tão distante daquele que trago hoje neste estudo.

Abordar as possibilidades de articulação entre educomunicação e experiência estética é consequência de um longo movimento que só foi possível no encontro entre orientador e orientada. Quando Laan me convidou para participar da disciplina que ministraria no meu primeiro semestre de doutorado, *Cultura Midiatizada, Experiência Estética e Mediações Culturais*, confesso que foram a primeira e a última expressão que despertaram meu interesse. Meu repertório sobre estética se resumia às aulas de estética e história da arte cursadas na graduação e algumas discussões no mestrado relacionadas à teoria da imagem, além da referência o texto de Walter Benjamin, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. As leituras e discussões do curso abriram-me para os referenciais da estética da recepção, com

¹ DELIBERADOR, L. M. Y.; LOPES, M. F. Mídia-educação e cidadania: relato de três experiências realizadas com crianças e jovens no paraná (Brasil). **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 10, n. 19, 2014.

a Escola de Konstanz e da fenomenologia da experiência estética de Mikel Dufrenne. Contudo, ainda eram poucas as aproximações que ali vislumbrava.

Depois da disciplina vieram as reuniões do grupo de pesquisa MIDIAisthesis — Cultura Mediatizada e Experiência Estética —, e uma publicação em conjunto com o orientador², já direcionada aos diálogos entre educomunicação, estética da recepção e teoria das mediações. As novas leituras, o aprofundamento das discussões e a troca com os colegas do grupo foram aos poucos clareando conceitos e delineando possíveis entrecruzamentos. Um tempo necessário, pois a noção de experiência estética tomada nesta tese e em sua aproximação com a comunicação, demanda certos deslocamentos. Não há, como defendem Bruno Souza Leal, Carlos Camargos Mendonça e César Guimarães (2010), uma visão imediatamente complementar entre as questões abordadas por estas áreas: nem a experiência estética se constitui apenas como um tipo específico de experiência comunicacional e tampouco a dimensão estética da comunicação se justifica apenas pelas interpelações sensíveis presentes nos objetos comunicativos.

Meu ponto de partida foi assumir o aspecto relacional que tanto a comunicação quanto a experiência estética carregam. Isto é, aquela primeira não se reduz às mídias, mas, no resgate de sua etimologia, do tornar comum, estende-se aos processos comunicacionais que marcam as relações entre os sujeitos. Enquanto a última não deve se restringir ao domínio do artístico e tampouco à ideia de contemplação como sinônimo da passividade do espectador. Na experiência estética, o mesmo assume uma posição ativa na relação estabelecida com o objeto estético, é um espectador emancipado, uma analogia ao título da obra de Jacques Rancière (2012). Sua emancipação se constrói à medida em que se evidencia que ver também é uma ação. O que transforma as tradicionais posições de dominação e sujeição entre o criador e o receptor estabelecidas por uma lógica de transmissão onde se pressupõe o privilégio do primeiro em relação ao segundo.

Laan Mendes de Barros (2017, p.162) descreve a experiência estética “[...] como exercício da percepção sensível, plena de sensações [...]”, que pode emergir de nossas vivências cotidianas, que está presente em nossa relação com o outro e que pode fazer parte de nossas interações com os referentes comunicacionais. É aquela que, a seu ver, fundamenta uma

² BARROS, L.M.; LOPES, M.F. Mediações, mediatização e estética da recepção nos debates sobre educomunicação. Itajaí, **Vozes e Diálogo**, v. 14, n. 02, p. 229-241, 2016.

comunicação sem anestesia em que o sujeito discerne e também sente, na qual a produção de sentido não se atém aos limites da razão pura.

Os caminhos por mim percorridos para alcançar certos entendimentos e, assim, promover os deslocamentos necessários aos entrecruzamentos da experiência estética à (edu)comunicação demandaram um duplo movimento: as indagações e a reconhecença. As primeiras buscaram a justificativa em estudar tal aproximação. Voltando-me ao histórico do campo educacional na identificação dos seus fundamentos, deparei-me com a área da educação para a comunicação. Trata-se de uma das primeiras frentes de atuação nesta interface, abrangendo uma ampla variedade de programas e modelo. Guillermo Orozco Gómez e Mercedes Charles Creel (1990, p. 26) destacam que a educação para a recepção, outra nomenclatura para a área, sedimenta-se na possibilidade de intervenção do processo de recepção, isto é, “[...] de promover potencialmente a constituição de receptores críticos, criativos e seletivos diante da oferta de mensagens às quais estão expostos cotidianamente”³. Há, portanto, que considerar a complexidade desta interação e, neste sentido, sigo três pistas colocadas por Orozco Gómez. A primeira define o sujeito da comunicação enquanto “social, ativo e interativo”, que estabelece estratégias e negociações na produção de sentido construída sobre os referentes comunicacionais. A segunda são as condicionantes culturais, sociais, econômicas dos meios de comunicação e da própria individualidade destes sujeitos, que orientam e intervêm em tais estratégias e negociações, o que o autor define como macro e micromediações. E, por fim, a noção de que a recepção é um processo que não se restringe ao momento em que as audiências⁴ interagem diretamente com as mídias, ele se estende a situações anteriores e posteriores.

Diante da complexidade do que vem a ser a recepção, é preciso considerar igualmente os afetos e as emoções que são mobilizados. Afinal, o receptor é aquele que reflete e sente. E a provocação de Joan Férres i Prats, me fez crer ser preciso um olhar mais atento à esta dimensão sensível. Tendo a comunicação enquanto objeto de estudo, a educação para a recepção compreende a análise crítica e a produção criativa. Sua eficácia, segundo o pesquisador (2003, p.49), “[...] está condicionada à capacidade dos educadores em compreender a fundo o que significa a experiência de ser espectador, o que implica entender o peso das emoções e do

³ Tradução nossa do original: “[...] A través de esta intervención puede promoverse potencialmente la consitución de sujetos críticos, creativos y selectivos ante la oferta de mensajes a los que están expuestos cotidianamente”.

⁴ Ainda que no senso comum o termo audiência possa remeter ao aspecto mercantil dos rankings de públicos de programas televisivos, aqui ele é empregado como um sinônimo da figura do receptor ativo no processo comunicacional.

inconsciente neste processo”. Este é tido como um dos grandes desafios que a interface entre comunicação e educação deve enfrentar quando leva em conta o atual ambiente comunicativo, seus limites e suas possibilidades de participação abertos às audiências. Isto pois, no contexto de audiencição, definido por Orozco-Gómez, estar e ser audiência acaba por constituir uma de nossas maiores características.

De certo modo, o desafio lançado por Férres encontra eco nas constatações de Eliany Salvatierra. A autora recupera historicamente a trajetória da interface entre comunicação e educação no Brasil e aponta a predominância do desenvolvimento da criticidade e da reflexão pela via exclusiva da racionalidade. Em sua avaliação, a prática educomunicativa está diretamente relacionada com a experiência estética, ou seja, “uma experiência que não se baseia somente na análise objetiva, mas também na apreciação do que foi produzido, apreciação que ocorre pela percepção sensorial e racional. ” (SALVATIERRA, 2006, p.249). Mas comprovar esta hipótese esbarra, a seu ver, em questões complexas. A primeira delas é o fato da experiência estética ter se desenvolvido no Brasil mais próxima ao ensino das artes; o segundo ponto consiste no fato de que a educomunicação encontra-se mais ancorada no desenvolvimento da racionalidade; e o terceiro e maior desafio que é o de “demonstrar cientificamente o fenômeno da transformação, da mudança ou mesmo da revolução que ocorre principalmente nos jovens, não pela via da racionalidade, mas da sensibilidade, sem cair na polarização razão *versus* emoção. ” (SALVATIERRA, 2006, p.249).

Tais ponderações me lançaram ao segundo movimento, desta vez o da reconhecença. Inicialmente, busquei identificar em minhas experiências na inter-relação entre comunicação e educação uma abordagem à percepção sensível ou à experiência estética. Teoricamente, tais referências não constituíram os aportes orientadores das propostas metodológicas de oficinas das quais participei ou até mesmo desenvolvi. Mas o fato de não haver uma reflexão sistematizada significaria a inexistência de considerações sobre tais questões? Descobri que não. De certa maneira, na condução das dinâmicas e até mesmo nas discussões de leitura crítica havia o reconhecimento da sensibilidade dos educandos que os compõem enquanto sujeitos multidimensionais. Também rememorei, no conjunto de atividades voltadas à alfabetização midiática e especialmente nas histórias em quadrinhos com as quais trabalhei em meu mestrado, a presença da estética para referir-se a características dos objetos comunicacionais. Mas seria apenas isso?

As constatações acima me instigaram a reconhecer *se e como* outros educadores abordaram a aproximação entre experiência estética e a interface entre comunicação e educação. Neste sentido, avantei possíveis frentes de busca: anais de eventos científicos da área, banco de teses e dissertações, observação e análise de projetos educacionais, entrevista com pesquisadores. No entanto, foi o levantamento bibliométrico empreendido por Rose Mara Pinheiro (2013) sobre o estado da parte de pesquisas na área de educação, que me direcionou na definição do universo de estudo. A *Comunicação & Educação*, publicação científica vinculada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, configurou como periódico mais citado pelas teses e dissertações analisadas.

Criada em 1994 com objetivo de fomentar as ações e reflexões na interface entre comunicação e educação, a revista se consolida, 25 anos depois, como um importante espaço de debate e de legitimação de tal interface, inclusive na criação do curso de licenciatura em Educação na Universidade de São Paulo. A sua circulação não se restringe apenas a pesquisadores, mas também a educadores e comunicólogos que atuam neste interfaceamento. O que se evidencia na amplitude de suas seções. A escolha pela revista está fundamentada tanto em suas características particulares quanto na própria relevância das publicações em geral para a divulgação do conhecimento científico. Segundo Antônio Joaquim Severino (2002, p.198),

Elas promovem normas de qualidade na condução da ciência e na sua comunicação. Consolidam critérios para avaliação da qualidade da ciência e da produtividade dos indivíduos e instituições. Consolidam critérios para a avaliação da qualidade da ciência e da produtividade dos indivíduos e instituições. Consolidam áreas e subáreas de conhecimento. Garantem a memória da ciência. Representam o mais importante meio de disseminação do conhecimento em escala. São instrumentos de grande importância na constituição e institucionalização de novas disciplinas e disposições específicas.

Com o delineamento dos contornos de minha pesquisa, parti, então, à travessia do campo de inter-relação entre comunicação e educação na busca por reconhecer entrecruzamentos com a experiência estética. Comigo, carreguei algumas premissas oriundas das leituras e de minhas vivências e observações. A primeira é a afirmação da presença das discussões sobre experiência estética nas produções científicas da *Comunicação & Educação*, ainda que tais discussões possam não ser, de fato, aprofundadas. A segunda, com base nas considerações de Eliany Salvatierra, é o reconhecimento da prevalência do caráter analítico/racional como fundante das experiências educacionais, o que explicaria o não adensamento das reflexões acerca desta articulação. A terceira refere-se à parcialidade das apropriações sobre experiência estética em sua relação com o comunicacional nas produções

científicas, tendo em vista a possível parcialidade das discursividades estéticas pelos estudos da comunicação.

Questões da tese

Diante das considerações feitas até o presente momento, levantamos dois questionamentos complementares que irão nortear a nossa investigação:

- a) Há a apropriação das discussões em torno da estética nas produções científicas do campo da inter-relação entre comunicação e educação?
- b) Como a noção de experiência estética, articulada às discussões de âmbito comunicacional, pode contribuir no desenvolvimento do campo de inter-relação entre comunicação e educação?

Objetivos

A pesquisa tem como objetivo geral discutir as potencialidades contributivas da noção de experiência estética ao campo de inter-relação entre comunicação e educação. Seus objetivos específicos compreendem:

- I. Discorrer sobre os fundamentos do campo de inter-relação entre comunicação e educação, em especial do campo de intervenção social reconhecido como educomunicação;
- II. Identificar as matrizes estéticas do campo comunicacional aventando as potencialidades de articulação com o campo educamunicativo;
- III. Reconhecer a apropriação das discussões sobre a experiência estética pelo campo da inter-relação entre comunicação e educação com base nas produções científicas publicadas na revista *Comunicação & Educação*;
- IV. Contribuir para a construção e a ampliação do campo de inter-relação entre comunicação e educação, especialmente a educomunicação.

Considerações sobre a metodologia da pesquisa

Abrimos as considerações sobre a metodologia de nosso estudo com a definição de pesquisa construída por *Maria Cecília de Souza Minayo* (2016, p.16, grifo do autor),

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Tal definição nos remete à abertura desta introdução e igualmente nos encaminha para os apontamentos acerca do “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2016, p. 14). A opção por nos colocarmos de maneira pessoal no relato do delineamento de nossa pesquisa, um contraponto à impessoalidade ressaltada nos manuais de redação científica, sustenta-se na compreensão do *objeto construído*, revelador de uma concepção de ciência e de sua finalidade. Sobre tais questões nos deteremos neste momento, antes de adentrarmos na concretude metodológica que aqui propomos.

Pedro Demo nos explica ser com o *objeto construído* e não *objeto dado* que a ciência trabalha. Isto é, a realidade é abordada a partir de um ponto de vista, trata-se de um “início problematizável” que, de antemão, toma o pesquisador como um fenômeno social que *interpreta* a realidade. Assim sendo, “interpretar significa aceitar que na análise do fenômeno aparecem elementos que são menos do fenômeno do que do analista. Aparece a marca o cientista” (DEMO, 1985, p.46). O objeto construído é igualmente marca dos condicionantes e interesses aos quais a investigação científica atende, o que significa que nenhuma abordagem se fundamenta no mero acaso, a pesquisa “dedica-se a tratar aquilo que é percebido, no contexto social, como relevante” (DEMO, 1985, p.46). Portanto, partir do objeto construído significa assumirmos a não-neutralidade científica e é, neste sentido, que entendemos a necessidade de nos posicionarmos de antemão.

O encontro com o nosso objeto constitui a explicitação de nossa marca e do ponto do qual partimos pelo campo de inter-relação entre comunicação e educação em busca dos entrecruzamentos com a experiência estética. Carregamos nesta travessia as nossas vivências pela práxis educ comunicativa, nosso *horizonte de expectativas* sem, no entanto, tomarmos nossas concepções como imutáveis. Com isso não desconsideramos a objetividade sobre a qual

a ciência sedimenta a sua prática. Pelo contrário. Entendemos que nossa pesquisa se aproxima da produção subjetiva-objetiva caracterizada por Maria Aparecida Baccega (2007, p.14, grifo da autora), [...] *subjetivismo* entendido aqui como o subjetivo-social, aquele que resulta dos condicionantes sociais, e não o subjetivismo idealista, não o “sujeito” do idealismo; o *objetivismo* no sentido da garantia da existência de um objeto independente de nós, do qual nos acercamos. ” E no sentido da subjetividade, perpassada pela polifonia de vozes, que fundamentamos o uso da primeira pessoa do plural em nossa escrita. Novamente recorremos a Baccega (2007, p.16, grifo da autora), “ trata-se de um *eu* que na verdade é sempre uma pluralidade de vozes sociais — sempre um *nós* — que escreve o trabalho científico. ”

Voltamo-nos agora para a relevância e finalidade do objeto construído. Cabe retomarmos a educomunicação enquanto campo de *intervenção social*, orientado à universalização do direito à comunicação e o fomento à capacidade expressiva dos sujeitos, ou seja, à formação cidadã. Portanto, entendemos que este seja igualmente o norte de nossa investigação, bem como de nosso compromisso social. Nosso propósito em pesquisar tem como base nosso comprometimento solidário com a sociedade, com a humanização do ser humano. Tal comprometimento só é possível, nos diz Paulo Freire, à medida em que nos percebemos como capazes de refletir e agir no mundo, nos inserimos nele, nos engajamos, nos frustramos com os obstáculos que impedem nossa atuação e buscamos superá-los. Para Paulo Freire, o comprometimento do profissional é sucessor deste comprometimento social do ser-humano com a humanização. Isto pois antes de sermos profissionais — e aqui educadora — somos seres humanos e nosso compromisso é assumido enquanto dívida

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem se servir, mais aumenta a minha responsabilidade com os homens. [...] Não devo julgar-me, como profissional, habitante de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno. (FREIRE, 2011c, p.25).

Tendo em vista ser a educomunicação uma práxis, — ou seja, a ação e reflexão sobre a realidade (FREIRE, 2011c) que visa o fortalecimento da capacidade expressiva dos sujeitos — a responsabilidade que assumimos com a nossa pesquisa é a de contribuir para consolidação e alargamento deste campo, por meio das possibilidades contributivas de sua aproximação às questões sobre experiência estética. Assim o fazemos inseridos na área de atuação educacional da *reflexão epistemológica*, dedicada “[...] à sistematização de experiências

e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre comunicação e educação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática. ” (SOARES, 2011, p.48). Dentre os vieses que a reflexão epistemológica pode assumir, identificamos que nossa investigação se centra na discussão do próprio fenômeno da educomunicação, tendo em vista o seu caráter eminentemente teórico. A pesquisa teórica, definida por Pedro Demo (1985), é aquela cujo intuito está na construção e reconstrução dos quadros teóricos de referência. Ainda que não intervenha diretamente na realidade, tal e qual as pesquisas-ação ou participante, os estudos teóricos respaldam o desenvolvimento de condições sobre as quais tais intervenções estão sedimentadas.

O percurso metodológico empreendido nesta tese compreende a) a pesquisa bibliográfica sobre abordagens históricas e conceitos referentes à inter-relação entre comunicação e educação e à experiência estética em articulação com o comunicacional, abordados respectivamente nos capítulos I e II b) a pesquisa exploratória para a identificação de nosso universo de análise, como referimos, a revista *Comunicação & Educação* e c) a análise de conteúdo qualitativa, definida por Laurence Bardin (2016, p. 44) “[...] como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” No caso da análise qualitativa, busca-se a *presença* e não a frequência dos indicadores. O aprofundamento do percurso metodológico é feito no capítulo III.

Estrutura da tese

A tese é dividida em quatro capítulos, além desta introdução e de seu encerramento.

No primeiro capítulo, *Travessia pela interface entre comunicação e educação*, abordamos os aspectos constitutivos deste interfaceamento, nos posicionando em relação: às noções de comunicação e educação; ao sentido da interface e ao contexto em que nos encontramos. Buscamos, assim, estabelecer coordenadas que situam o ponto do qual partimos em nossa aproximação à experiência estética.

No segundo capítulo, *Pontes entre experiência estética e (edu)comunicação*, tratamos da noção de experiência estética em sua articulação com a comunicação e, por conseguinte, as aproximações que aventamos com o campo de inter-relação entre comunicação e educação. Nossos enfoques foram a experiência estética, artiscidade e tecnicidade; experiência estética, percepção e sensibilidade e experiência estética e comunicabilidade.

No terceiro capítulo descrevemos o nosso *percurso metodológico* com a apresentação dos fundamentos da análise de conteúdo qualitativa, a caracterização do corpus da pesquisa e a definição dos indicadores analíticos e categorias: a dimensão da alteridade/identidade; artística; comunicativa; disciplinar e educativa.

No quarto capítulo, *Pelas rotas já traçadas*, analisamos as apropriações sobre experiência estética nas produções científicas da *Comunicação & Educação*.

Nas *Considerações em trânsito*, apresentamos uma síntese analítica de nosso estudo e apontamos três possibilidades contributivas de aproximação da experiência estética à inter-relação entre comunicação e educação.

CAPÍTULO 01 – TRAVESSIA PELA INTERFACE ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Transitar pela interface entre os campos da Comunicação⁵ e Educação é caminhar por um terreno complexo marcado pela diversidade de abordagens teóricas e práticas, cujas demarcações nem sempre são visíveis entre objetivos e conceitos tanto convergentes quanto divergentes entre si. Das variedades teórico-metodológicas surgem neologismos para nomear o interfaceamento: mídia-educação, educação para a comunicação, pedagogia da comunicação, educomunicação, comunicação educativa. O que pode ser explicado pela abrangência de seus campos originários e pelo seu papel social, — concepções comunicativas e educativas carregam em si projetos de sociedade —, bem como pelos contextos que vão delineando esta interface.

Tal característica pode ser apreendida em analogia à constituição de um campo científico, conforme estabelece Pierre Bourdieu (2004, p. 52), “[...]dotado de uma estrutura e também espaço de conflitos pela manutenção ou pela transformação deste campo de forças”. Trata-se da luta pelo monopólio da competência científica, [...] pela capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada” (BOURDIEU, 1994, p.123). Seria ingênuo de nossa parte, portanto, presumir que a nossa travessia se dê à margem das disputas pela autoridade científica e do julgamento de uma posição legítima e sobressalente sobre o campo que emerge da interface entre Comunicação e Educação, ainda que as páginas a seguir possam imprimir uma consensualidade.

A própria ideia de que possa haver de fato *um campo de inter-relação entre Comunicação e Educação* não é unânime entre pesquisadores que se debruçam sobre a temática. As inúmeras nomenclaturas, objetivos e fundamentos que derivam desse interfaceamento nos dão conta da complexidade que as tentativas de uma demarcação carregam. Mas é preciso deixarmos claro, antes de nos lançarmos nesse terreno acidentado, que não é nosso intuito com o presente capítulo discutir ser este um campo, uma área ou uma temática de estudo, nem legitimar uma concepção em detrimento de outra, questões que demandariam um outro enfoque de pesquisa. Já apontamos na introdução da tese o nosso entendimento em haver um campo de estudo e de atuação em constante construção composto por áreas de distintas abordagens e das quais nos aproximamos da educomunicação, tomando-a como um campo de intervenção social. Estamos aqui mais próximos à ideia de constituir um lugar de fala, posicionando-nos nesse território e estabelecendo coordenadas para vislumbrarmos as possibilidades de articulação com as questões da experiência estética.

⁵ Utilizamos a maiúscula para nos referirmos à Comunicação e Educação enquanto disciplinas.

Jorge Huergo (2000) nos convida a percorrer esse território como nômades, antes de fincarmos nele o nosso lugar. Para guiar o percurso, o pesquisador argentino recomenda um estudo topográfico da área. A topografia nos ajudaria a caracterizar o terreno com seus acidentes, um tipo de mapa que nos descreve este lugar, nos apresenta os sinais de sua identidade e nos permite traçar um caminho. Convite aceito. Cabe-nos agora apresentar o modo de travessia empreendido por nosso estudo através do interfaceamento entre Comunicação e Educação e o lugar a partir do qual o campo é problematizado e propõe-se o estabelecimento de novas pontes com as discussões da experiência estética.

Neste capítulo trataremos do sentido de comunicação e educação sobre o qual é sustentada a interface, com base nos modelos educativos e processos comunicativos discutidos por Mário Kaplún. Apresentaremos os marcos conceituais das aproximações entre os campos e delinearemos a maneira pela qual nos aproximamos desta inter-relação, a educomunicação, partindo do protocolo mediático identificado por Ismar Soares de Oliveira. Contextualizaremos a sociedade midiática e a audiencição como aspectos da condição comunicacional contemporânea que indicam a importância das ações e reflexões educomunicativas. Partamos.

1.1.O que entendemos por comunicação e educação?

Nosso ponto de partida remonta a uma experiência pedagógica do início do século XX. Célestin Freinet era professor em uma aldeia no sul da França que, diante da insatisfação com o sistema educacional escolástico e suas precárias condições de saúde e de trabalho — havia em sua sala de aula educandos em diferentes níveis de escolaridade —, criou um novo método de ensino. Olhou para o mundo à sua volta: pós-primeira guerra mundial, industrialização e urbanização, precarização da classe operária, Revolução Russa, meios de comunicação, movimentos de modernização na pedagogia. Deixou de lado os manuais, as lições decoradas e as tarefas de casa. Comprou um limógrafo e passou a produzir com seus alunos um jornal diário. O jornal escolar - método Freinet, como ficou conhecido mundialmente, consiste em um conjunto de textos livres, produzidos e publicados diariamente, organizado em edições mensais e compartilhado com os correspondentes. Não se trata de uma cópia dos produtos da imprensa, mas de uma produção original cujos processos e normas próprias estão sedimentados em uma outra maneira de construir conhecimento.

Seus pressupostos pedagógicos centram-se na livre expressão infantil, na observação, na experiência, no trabalho e no espírito colaborativo e socializador. A liberdade criativa na

produção dos textos é articulada àquilo que a criança observa e vivencia em seu cotidiano, um processo educativo que dialoga com o mundo e parte do interesse dos educandos e não exclusivamente do educador. Nas palavras de Freinet (1974, p.21), “a criança exprime-se inserida num contexto que nos cabe tornar o mais educativo possível, com objetivos, que devemos englobar nas nossas técnicas de vida”. A motivação para a elaboração dos textos vem da sua socialização na própria comunidade e entre estudantes de outras escolas que também produzem jornais. Para Freinet, as trocas interescolares ainda permitem que se entre em contato com realidades distintas daquelas que os alunos estão acostumados. O aspecto colaborativo está presente na concepção pedagógica do jornal: a escolha do texto livre a ser publicado por votação e o trabalho conjunto sobre o material selecionado, desde sua revisão e seu aprofundamento à sua impressão.

A experiência de Freinet nos serve de parâmetro para estabelecermos sobre quais modelos educativos e comunicacionais sustentamos o entendimento da interface entre Comunicação e Educação deste estudo. Podemos em um primeiro momento identificar como interfaceamento o jornal escolar enquanto uma ferramenta utilizada pelo pedagogo em seu método de ensino. O que nos remete a uma visão bastante consolidada da articulação entre os campos: o uso dos meios de comunicação como recursos empregados pelos educadores buscando muitas vezes trazer uma outra dinâmica para a classe e modernizar a aprendizagem. Ou ainda a percepção distorcida que não raras vezes atribui à mídia o papel de “tapar buracos”, quando o professor passa um filme ou leva para a sala de informática porque não preparou a aula. Porém, todas as interpretações reduzem a contribuição comunicativa a um mero instrumento, uma tecnologia a serviço dos processos de ensino e aprendizagem.

Quando nos debruçamos sobre a pedagogia de Freinet, o comunicacional está presente não apenas no uso do meio impresso. A comunicação é um dos quatro pilares da pedagogia freinetiana, possível de ser observada na orientação das atividades baseadas pela *livre expressão*, pelo *diálogo* intergrupar e entre os participantes na construção do conhecimento e não pela *transmissão* do saber. É o que o educador latino-americano Mario Kaplún (2014, p.66) apresenta como exemplo de uma educação comunicativa ou uma comunicação educativa.

A chave estava nesse jornal, nesse meio de comunicação. Aqueles educandos tinham uma caixa de ressonância: “escreviam para serem lidos”. E era essa rede de interlocutores, próximos ou distantes, o que os incentivava a criar, redigir, pesquisar, estudar, aprofundar seus conhecimentos, sem sentir que tudo isso como um esforço

ou obrigação, e sim vivendo-o com alegria, prazer e entusiasmo. Aprendiam através da comunicação.

Célestin Freinet com a sua proposta de interface entre comunicação e educação é uma das referências que sustentaram os trabalhos de Mário Kaplún. Pioneiro, o educador argentino radicado no Uruguai desenvolveu suas experiências e suas reflexões, dos anos 1950 à década de 90, sedimentadas no entendimento da comunicação e da educação como processos sociais que contribuem diretamente na formação cidadã dos sujeitos, através do diálogo, da participação, da solidariedade, da transformação e da cultura. O seu itinerário é entrelaçado à trajetória do pensamento comunicacional latino-americano da segunda metade do século XX, à conjuntura política, social e econômica desse período que orientou as perspectivas (edu)comunicativas na América do Sul e ao desenvolvimento do campo da educomunicação no Brasil. É Kaplún quem defende que cada concepção do processo de educativo se articula a uma perspectiva comunicacional e vice-versa. Por isso a importância de seguirmos nossa travessia com tais conceitos apresentados.

Com base na tripartição estabelecida por Juan Díaz Bordenave⁶, Kaplún, em seu livro *Una Pedagogía de la Comunicación* (2002), nos apresenta os modelos educativos fundamentais: a educação com ênfase nos conteúdos, a educação com ênfase nos efeitos e a educação com ênfase no processo. Os três não são puros e tampouco excludentes entre si. No entanto, cada um deles destaca um objetivo prioritário entre os demais. Os dois primeiros são acatados como modelos exógenos, consideram o educando o *objeto* da educação. Já o terceiro é endógeno, o educando é *sujeito* da educação, parte dele a aprendizagem. Vejamos como eles se articulam a diferentes possibilidades de interfaceamento e qual a perspectiva orientadora de nosso estudo.

1.1.1. Enfoque no conteúdo

No enfoque em conteúdo temos um processo educativo tradicional, autoritário e verticalizado, no qual o professor, detentor da sabedoria, *transmite* aos alunos, seres ignorantes, seus conhecimentos e seus valores. É o que Paulo Freire define como educação bancária: o saber é transferido, depositado para a domesticação daqueles que o recebem. Não se criam oportunidades para a sua produção, não há questionamentos, debates ou pensamento autônomo. E qual seria o conceito de comunicação presente neste modelo? Kaplún responde que existe

⁶ Em seu livro, Kaplún refere-se aos modelos apresentados no trabalho *Las Nuevas Pedagogías y la Tecnología de Comunicación*, de 1976.

tanto uma comunicação bancária, como uma educação bancária. Assim sendo, a comunicação consiste na transmissão de informações do emissor ao receptor. Um processo unidirecional, já que quem recebe a mensagem é passivo. É possível inferir, ainda que o autor não deixe isto explícito em suas reflexões, a aproximação da perspectiva comunicacional às primeiras sistematizações teóricas sobre a comunicação caracterizadas pelo viés da transmissão.

Quando se pensa a articulação entre comunicação e educação em tal perspectiva temos o uso de recursos midiáticos, como produtos audiovisuais, enquanto ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Kaplún os qualifica como um instrumento de modernização da educação bancária. Interessante observar a advertência do educador à época⁷: ainda que o esquema emissor-mensagem-receptor pudesse parecer distante de uma comunicação educativa participativa e transformadora, sua concepção era de tal modo já naturalizada, que seguia influenciando a todos mesmo que inconscientemente.

Podemos aqui aventar sobre a maneira pela qual algumas instituições educacionais utilizam sobretudo das novas tecnologias para demonstrar um ensino que dialoga com as questões de nosso tempo, quase como um fator de destaque na competição por angariar mais estudantes. Uso de *tablets* e aulas em laboratórios multimídia são alguns exemplos. Mas haveria ali, de fato, uma mudança de perspectiva ou tais tecnologias serviriam apenas para perpetuar uma concepção tanto pedagógica quanto comunicativa centrada na autoridade dos “emissores”? É importante levantarmos tal reflexão tendo em vista também as políticas nacionais de Educação. Em novembro de 2018, o Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a TV Escola e da Fundação Roberto Marinho, lançou o programa Centro Nacional de Mídias na Educação (CNME). Trata-se de uma proposta de ensino presencial *mediada* pelas tecnologias — e não de educação à distância —, cujo objetivo consiste na democratização e na coletividade para a construção do conhecimento.

No CNME, alunos do ensino médio, na presença de seu professor, interagem com o educador do projeto, alocado no estúdio, e outros estudantes e professores das demais escolas conectadas ao Centro. São abordados temas sugeridos pelas Secretarias de Educação participantes. No caso da primeira etapa do programa, ocorrida no segundo semestre de 2018, as temáticas giraram em torno da tecnologia e do mundo de trabalho em aulas eletivas. Há

⁷ *Una Pedagogía de la Comunicación* foi publicado em sua primeira edição no ano de 1998, mas reflete sobre as décadas de experiência de Kaplún na interface Comunicação/Educação.

também a possibilidade de baixar o aplicativo ou navegar pela página do projeto⁸. No site, especifica-se que o programa busca o desenvolvimento do 5ª competência da Base Nacional Curricular Comum⁹ referente às “tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas”.

Ainda em fase de implementação, o ano de 2019 compreende a sua segunda etapa, o Centro Nacional de Mídias da Educação deve ser objeto de discussão e avaliação acerca dos fundamentos que orientam a sua instituição para o alcance dos objetivos propostos. Estaríamos de fato caminhando para uma gestão democrática do conhecimento e para uma apropriação crítica das tecnologias em espaços escolares ou apenas perpetuando, com novas roupagens, uma educação conteudista e verticalizada, isenta de questionamentos e de autonomia dos educandos? O exemplo do CNME nos encaminha para o segundo enfoque sobre o qual Kaplún se debruça e uma de suas questões centrais: o desenvolvimento das tecnologias educativas.

1.1.2. Enfoque nos efeitos

Ao apresentar a educação com ênfase nos efeitos, Mario Kaplún nos chama a atenção para a importância de uma análise mais atenta a esse modelo. Os motivos seriam sua grande influência na concepção de comunicação circulante pela América Latina e por, aparentemente, incorporar características semelhantes de seu ideal de comunicação educativa. Em suas palavras, “se o primeiro tipo foi denominado como ‘educação bancária’, este poderia ser qualificado como educação manipuladora.”¹⁰ (KAPLÚN, 2002, p. 29). Sua origem remonta aos Estados Unidos da América (EUA) durante a Segunda Guerra Mundial, especificamente ao treinamento militar, e parte da crítica ao modelo tradicional de educação em busca de um método mais rápido e eficiente de aprendizagem.

O entendimento sobre o comunicacional diante do modelo educacional busca a implicação da mensagem sobre o receptor, o que nos estudos de recepção ficou conhecido como

⁸ <http://cnme.mec.gov.br/>

⁹ A Base Nacional Curricular Comum (BCNN) refere-se ao documento normativo que institui as aprendizagens mínimas a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica. Em dezembro de 2018, foi homologada a nova BNCC do Ensino Médio, apesar dos protestos de setores da educação brasileira. Para mais, conferir: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

¹⁰ Tradução nossa do original: “Si se ha llamado al primer tipo de ‘educación bancaria’, a éste podría calificárselo de educación manipuladora”.

a teoria dos efeitos. Jensen e Rosegren (1990) a situam como uma das cinco tradições das pesquisas sobre a recepção e a consideram o ponto de partida da *Mass Communication Research*. Ora tomada pela noção de passividade das audiências, ora pela sua participação e seletividade na relação com os meios de comunicação, a teoria dos efeitos se desdobra em diferentes abordagens teórico-metodológicas. Aqui ressaltamos a empírico-experimental ou da *persuasão*, desenvolvida a partir dos anos 1940 nos EUA, cujo enfoque se volta para a eficácia do convencimento dos meios de comunicação e o reconhecimento das variáveis que determinam o seu sucesso ou fracasso. O que temos é uma visão, ainda que centrada nos efeitos dos meios de comunicação, mais complexa do processo comunicativo do que a ideia de estímulo – resposta fundamentada pela teoria hipodérmica (WOLF, 2002).

Com base na psicologia experimental, as múltiplas pesquisas desenvolvidas por esta corrente à época desdobram-se em duas perspectivas centrais. A primeira engloba estudos sobre as características dos receptores que influenciam diretamente os efeitos produzidos, tais como o interesse pela informação e aspectos de seletividade. A segunda versa sobre a organização das mensagens persuasivas, levando em conta a credibilidade das fontes, a argumentação e a explicitações das conclusões. A persuasão é apontada por Kaplún (2002, p.29) como conceito central da educação centrada nos efeitos, pois “já não se trata, como no modelo anterior, em apenas informar e transmitir conhecimentos, mas, sobretudo, convencer, manipular e condicionar os indivíduos para que adotem a nova conduta proposta.”¹¹

Os estudos na abordagem empírico-experimental ocorrem inicialmente fora do espaço acadêmico, com análises de marketing financiadas por empresas na disputa pelo mercado consumidor. No Brasil, Venício de Lima (2001) destaca a criação de institutos de pesquisa na década de 1950, dentre os quais o Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE) e a Marplan. No contexto geral da América Latina, a disseminação desta vertente ocorre no período desenvolvimentista, quando se estabelece um discurso de resposta à nossa pobreza e ao nosso atraso industrial com base em um projeto de desenvolvimento calcado nos métodos de produção e características dos países desenvolvidos, principalmente dos EUA. Cicilia Peruzzo (2014) nos explica que tal concepção de desenvolvimento ficou conhecida como *modernização*. Nela, questões locais são deixadas de lado, a importância reside na ampliação do mercado para o

¹¹ Tradução nossa do original: “Ya no se trata, como en el anterior, sólo de informar e impartir conocimientos, sino sobre todo de convencer, manejar, condicionar el individuo para que adopte la nueva conducta propuesta”

capitalismo, com a transferência, sobretudo, de tecnologias. Tanto a comunicação como a educação foram processos fundamentais para a difusão de seus ideais e alcance das metas.

Encontramos uma reflexão crítica sobre o papel da comunicação e da educação neste período no livro *Extensão e Comunicação*, do pedagogo brasileiro Paulo Freire, escrito em 1968 para o *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (ICIRA), no Chile. A agricultura foi o primeiro setor onde o projeto de modernização se expandiu, com o uso de maquinários e produtos químicos. As novidades necessitavam de um ensino sobre o seu uso e então se expande o caráter extensionista do agrônomo-educador junto ao agricultor. Aí recai a apreciação de Freire sobre a relação do termo extensão com o messianismo, manipulação, doação e invasão cultural. E todos refletem o processo de persuadir as populações rurais a aceitarem a propaganda desenvolvimentista.

A influência estadunidense na pesquisa comunicacional intensifica-se no contexto latino-americano com a criação em 1959 do *Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina*, o Ciespal, em Quito, no Equador. Fruto de uma ação conjunta da Unesco, da Organização dos Estados Americanos e do governo do Equador, o Ciespal tinha como objetivo a disseminação do modelo norte-americano através da inovação e do extensionismo, uma resposta do governo dos EUA diante da revolução cubana no contexto da Guerra Fria. Têm-se aí as bases do modelo difusionista da comunicação rural criticado por Paulo Freire. Crista Berger (2002) recupera que na fase inicial do centro, de 1959 a 1973, eram promovidos cursos para profissionais atuantes em meios de comunicação, seminários com estudiosos internacionais e pesquisas de caráter quantitativo e descritivo, focadas em temas como comunicação e modernização, liderança de opinião e comunicação educativa.

A aplicação do modelo com ênfase nos efeitos no interfaceamento entre comunicação e educação é observada na *tecnologia educativa*, advinda dos estudos da psicologia behaviorista do estadunidense Burrhus Frederic Skinner, cujo trabalho *The Science of Learning and The Art of Teaching*, publicado em 1954, disseminou a eficiência do emprego de meios tecnológicos na educação. Sua proposta centra-se nas máquinas de aprender ou de instrução programada, através das quais os alunos estudam os conteúdos escolares sem a interferência do professor, com processos de recompensa e punição que ditam a eficiência e o ritmo de aprendizagem. As experiências de Skinner, como aponta Ismar Soares (1999, p.22), geram deturpações das possibilidades do uso das tecnologias educacionais no ensino à distância e presencial, “levando

muitos a sustentarem que nesta aproximação instrumental residia toda e qualquer possibilidade de convivência entre os dois campos”.

De modo geral, a perspectiva condutivista de comunicação sustenta tal função instrumental dos meios de comunicação na escola, colocando-os como veículos de transmissão do conteúdo educativo sem que haja a reflexão sobre os mesmos. Podemos aqui questionar, com a efetivação de sua implementação nos próximos anos, se o Centro Nacional de Mídias na Educação será marcado unicamente por esta instrumentalidade. Ou ainda a validação da possibilidade de educação à distância nas Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2018.

Sobre que chama de suposta participação dos sujeitos no modelo educativo com ênfase nos efeitos Kaplún reconhece que a retroalimentação dos educandos corresponde a uma forma de verificação dos efeitos pretendidos. O mesmo mecanismo de controle da comunicação persuasiva para ajustar as disfunções das mensagens, “[...] uma engrenagem do processo de sujeição dos receptores: primeiro são condicionados sua conduta, suas atitudes e seus hábitos para logo verificarem se respondem àquilo que foram condicionados.”¹² (KAPLÚN, 2002, p. 39). Neste sentido, o educador refere-se ao modelo matemático de comunicação desenvolvido por Shannon no fim dos anos 40, que entende o ato comunicativo como uma linha de transmissão entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Sua centralidade é transmitir o maior número de informações por um determinado canal e avaliar a sua capacidade e nível de dispersão. Tal eficácia é passível de verificação pelo *feedback* dos receptores, ou retroalimentação como designa Kaplún.

Observamos até este momento as críticas de Kaplún em relação aos dois primeiros enfoques e às concepções de comunicação e educação que sustentam e, principalmente, ao projeto de sociedade que promovem. Nos chama a atenção a relativa atualidade de constatações feitas há mais de vinte anos, tendo em vista o que vemos ainda hoje na condução de propostas de ensino-aprendizagem, em políticas públicas no âmbito educacional e, na essência do que nos interessa para esta tese, no desenvolvimento de abordagens na inter-relação entre comunicação e educação. Caminhamos agora para um modelo, cuja perspectiva nos aproxima da compreensão destes processos — comunicativos e educativos — sedimentada na dialogicidade

¹² Tradução nossa do original: “[...] un engranaje del proceso de condicionamiento de los receptores: primero se los condiciona en su conducta, sus actitudes y sus hábitos, y luego se verifica si dan la respuesta para la cual han sido condicionados”.

e na emancipação, bases para a construção de uma cidadania comunicativa em uma sociedade democrática.

1.1.3. Enfoque no processo

Por fim, temos o modelo com ênfase no processo, cujos preceitos se encontram em grande parte na pedagogia de Paulo Freire. Quando Freire constrói a sua concepção de educação, ele o faz inserido em um tempo histórico específico, dialogando, a seu modo, com os desafios que nesse momento lhe são impostos. Sua discussão situa-se no contexto de uma sociedade não só brasileira, mas também latino-americana em trânsito, “[...] uma marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas.” (FREIRE, 2011a, p. 64), diante do esvaziamento e da perda de significação dos temas anteriores. Em *Educação como prática da liberdade*, publicado em 1967 e escrito durante a ascensão da ditadura civil-militar no Brasil e em seu exílio no Chile, Freire discute o movimento de transição da sociedade brasileira capitalista fechada e inexperiente democraticamente. A partir do Brasil colonial escravocrata, antidemocrático, de economia predatória, o pedagogo traça um itinerário até chegar ao contexto particular do golpe civil-militar de 64 e sugere que a superação da inexperiência democrática viria de uma nova experiência de participação, ainda à espera naquele momento. Neste processo, a educação, sobretudo a educação popular voltada para a superação das condições sociais, político, econômicas e culturais opressoras, é fundamental.

Para explicarmos a pedagogia freireana e o conceito de comunicação e educação que dela derivam, precisamos primeiro compreender qual o sentido da natureza humana defendido pelo pedagogo. Somos seres cuja vocação ontológica reside em sermos sujeitos ativos da história, ainda que muitas vezes as condições sociais opressoras que vivemos nos afastem desta posição, colocando-nos apenas como objetos. Também somos seres inacabados que, conscientes de nosso inacabamento, nos colocamos em um processo de busca geradora do desenvolvimento educativo permanente.

Freire distingue os humanos dos demais seres pela sua forma de relacionar-se. Não estamos apenas *no* mundo, mas também *com* o mundo. Não somos seres de contato, como os animais de maneira geral, mas sim de relações, que são plurais. Isto porque, ao nos integrarmos à realidade, não o fazemos com base na acomodação e na adaptação, pois a medida em que estamos *com* o mundo e munidos de uma atitude crítica, conhecemos a realidade, transformando-a e humanizando-a. Somos seres de práxis. Fazemos isso inseridos em um

tempo histórico com temas, valores e aspirações próprios que precisamos conhecer e sobre as quais temos que refletir criticamente para vivenciar a nossa vocação ontológica, “exatamente porque vez que se prepare para esta captação é que poderá interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas.” (FREIRE, 2011a, p.62).

Nisto reside a importância de nossa conscientização. A consciência crítica, diferentemente da ingênua, é inquieta, curiosa e questionadora, busca a análise profunda dos problemas e a causalidade autêntica, entende o princípio mutável da realidade, toma para si a responsabilidade. É uma educação conscientizadora, problematizadora e libertadora que nos ajuda no desenvolvimento de nossa criticidade. A educação é, portanto, o processo que nos religa à nossa vocação ontológica de sermos sujeitos de nossa história, de refletirmos e intervirmos sobre e na realidade, buscando superar e transformar as condições que nos afastam de nossa humanização. Um processo que, nas palavras de Freire (2011a, p. 141), “somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo”, uma pedagogia da comunicação.

É no diálogo que Freire sustenta a sua pedagogia, frente à educação bancária, acrítica e antidialógica. Não existe uma hierarquia de conhecimento entre o professor e o aluno. Há um educador-educando e um educando-educador, que se educam mutuamente no mundo e com o mundo, “é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.” (FREIRE, 2007, p. 23, grifos do autor). Kaplún nos explica que aí está o entendimento educativo sobre o qual se sustenta o *modelo com ênfase no processo*: o desenvolvimento permanente dos sujeitos, que ao se educarem entre si, vão construindo e elaborando o conhecimento. Outros de seus fundamentos são as dinâmicas em grupo, o educando e seu contexto como eixo central da aprendizagem, os valores comunitários e solidários.

Trata-se, para Kaplún, de um modelo de autogestão centrado na participação dos sujeitos no processo educativo e por consequência de participação na sociedade, essencial na conjuntura de luta pela redemocratização dos países latino-americanos nos anos 1970 e 1980. A participação nas esferas microssociais como a escola, a família e a comunidade nos levam a participar da sociedade em uma escala macrossocial, a nova experiência democrática à espera sobre a qual Paulo Freire nos fala. A comunicação é um eixo nevrálgico para a participação popular, pois, como nos sugere o educador (2002, p.57), “definir o que entendemos por

comunicação equivale a dizer ao tipo de sociedade em que desejamos viver”. A sua designa que o processo comunicacional deve potencializar todos a serem emissores e receptores, fundada em uma sociedade democrática. Assim como a educação não é neutra, segundo Paulo Freire, a comunicação tampouco o é, e nem o seu emprego nos processos educativos, conforme sustenta Célestin Freinet. Com base em conceituações desenvolvidas por outros comunicólogos latino-americanos como o venezuelano Antonio Pasquali e o boliviano Luiz Ramiro Beltrán, Kaplún (2002, p. 58) defende que

A verdadeira comunicação – dizem – não está dada por um emissor que fala e um receptor que escuta, mas sim por dois ou mais indivíduos ou comunidades que trocam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos, ainda que à distância, usando tecnologias. Por meio deste processo de troca, os seres humanos estabelecem relações entre si e passam da existência individual isolada à existência social comunitária.¹³

O modelo educativo com ênfase no processo e por consequência a comunicação enquanto diálogo, ambos com vistas à transformação social, são pilares da proposta de comunicação educativa de Mario Kaplún evidenciada em seu método *Cassete-Foro* (C-F). São experiências desenvolvidas pelo educador junto a organizações populares em diferentes países da América do Sul baseadas em uma dinâmica comunicacional intergrupal e bidirecional, a partir da qual os envolvidos discutem e compartilham reflexões propositivas sobre questões que emergem em sua realidade. A primeira delas foi realizada com camponeses participantes de cooperativas agrícolas no Uruguai entre os anos de 1977 e 1978, veio depois para o Brasil e para a Venezuela, país onde Kaplún se exiliou durante a ditadura uruguaia. O *Cassete-Foro* é uma das tantas experiências de comunicação popular e comunitária emergentes pela América Latina entre as décadas de 1970 e 1980, que se entrelaçam às propostas de interfaceamento entre comunicação e educação no continente.

O método é dividido em quatro momentos. No primeiro deles, o centro emissor compartilha com os grupos uma fita cassete na qual há uma discussão sobre um determinado tema, que pode ter sido escolhido por este centro ou pelos próprios grupos. Após o grupo escutar a mensagem, é promovida uma discussão entre seus participantes. As opiniões e propostas são gravadas e enviadas ao centro emissor, que as escuta e as utiliza na formulação de uma nova

¹³ Tradução nossa do original: “La verdadera comunicación – dicen – no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos, aunque sea a distancia a través de medios artificiales. A través de ese proceso de intercambio los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria”.

mensagem a ser repassada a todos com as diferentes proposições levantadas. Kaplún (1984) caracteriza o C-F como um sistema cíclico de comunicação, na qual todos são considerados *emirec*, termo formulado pelo canadense Jean Cloutier que representa a junção dos papéis de emissor e receptor e que nos parece ainda mais pertinente ao contexto que vivemos hoje. Uma resposta às demandas dos movimentos populares da época por um processo comunicacional dialógico e eficiente entre as suas diversas instâncias que fomentasse a ação conjunta para o desenvolvimento local. Há o aspecto formativo voltado à cidadania dos envolvidos, uma educação para a participação e para a intervenção social ou, na visão freireana, para o resgate da humanização dos seres humanos em sua vocação ontológica.

Quando pensamos na interface entre comunicação e educação no modelo processual, do qual o método *Cassete-Foro* é uma derivação, voltamos à concepção freireana de uma *educação dialógica* e às experiências freinetiana de uma *educação comunicativa* ou no entendimento do próprio Kaplún em torno de uma *comunicação educativa*. Não cabe aqui a redução da comunicação aos suportes midiáticos e nem a perspectiva totalizadora da comunicação e da educação como sinônimos. Temos, por um lado, a comunicação e o diálogo que alicerçam os processos educativos que objetivam a autonomia dos sujeitos. Por outro, há a potencialização de interlocutores, que no manejo de diferentes objetos comunicativos, passam a refletir criticamente sobre eles e também a produzi-los. Constrói-se um interfaceamento que nos encaminha à cidadania comunicativa, não apenas do direito à comunicação como acesso à informação, liberdade de expressão ou poder de se comunicar. Conjuntamente a tal direito, inserem-se “[...] as considerações imprescindíveis para realizar ética e democraticamente uma crescente ‘convergência interativa’ de cidadãos com telas e de cidadãos entre si, a propósito das telas.” (OROZCO GÓMEZ, 2014b, p. 101). Isto tudo se torna ainda mais necessário hoje, em uma sociedade em processo de midiatização, onde somos e estamos no papel de receptores/emissores em situações distintas das historicamente estudadas, como veremos mais adiante.

Nesta tese compartilhamos do entendimento de comunicação e educação e seu interfaceamento a partir do modelo educativo com ênfase no processo. Entendemos o comunicacional e o educativo como processos relacionais entre os seres humanos e entre os seres e o mundo, com vistas, sobretudo, à transformação social. Em nossas experiências na condução de práticas educomunicativas, um trabalho conjunto com a pesquisadora Luzia Deliberador, tal perspectiva sedimenta as ações e reflexões no delineamento do que é conhecido como *mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária*. Trata-se de uma

metodologia que utiliza a comunicação como fomentadora de processos de formação cidadã em oficinas de identidade, cidadania, comunidade, leitura crítica e produção midiática e que consta como lugar de fala a partir do qual os questionamentos sobre experiência estética foram sendo construídos, como já apresentado nas considerações do trabalho.

Cabe agora destacarmos dois pontos que nos são particularmente pertinentes quando pensamos sua articulação com as questões sobre a experiência estética. O primeiro reside no aspecto dialógico da comunicação em detrimento à transmissão como processo unidirecional. Em análise sobre o conceito de comunicação nas ideias de Paulo Freire, Venício de Lima¹⁴ (2011) destaca esta dimensão relacional na qual comunicação significa coparticipação de sujeitos iguais no ato de pensar calcada no diálogo.

Noção que se aproxima da proposição trazida por Luís C. Martino (2001) quando recupera a etimologia do termo e nos apresenta o significado da “ação em comum” — decomposição da palavra comunicação —, que se refere ao compartilhamento de um mesmo objeto de consciência. Mais além neste pensamento, Eduardo Duarte (2003) nos fala da superfície comum de troca, um espaço de encontro entre as percepções dos interlocutores. Tomando por base a concepção fenomenológica do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, Duarte explica que é o sentimento de partilha o que define a comunicação como processo de entendimento sobre algo com o outro. Merleau-Ponty, na leitura feita pelo pesquisador brasileiro, situa o ato comunicativo como o encontro de fronteiras perceptivas. Apenas nos damos conta da existência do outro e de sua consciência por nos caracterizarmos como seres culturais, ao nos servimos de objetos culturais criados por outras consciências. Assim, “cada objeto do qual um ser consciente se serve, como uma faca, uma escada, uma cadeira, traz a marca de uma função, ou a marca de um motivo gerado por outra consciência talvez anterior, mas que serve tanto quanto o ser consciente serve-se desse objeto.” (DUARTE, 2003, p. 46-47). Para Merleau-Ponty, a manifestação da consciência deriva da percepção, sendo que desta última emerge “uma zona de fronteira, uma troca de sentidos”. E tal território fronteiro se delineia no diálogo.

Entendermos a comunicação pelo viés dialógico, enquanto um encontro com o outro, nos abre a possibilidade de refletirmos sobre a dimensão sensível da comunicação. A

¹⁴ Além da dimensão relacional, Lima (2011, p. 90) caracteriza a dimensão política do conceito de comunicação em Paulo Freire. A seu ver, “como se torna claro, Freire considera crucial que o princípio filosófico do diálogo ao nível do ato de conhecer seja realizado no plano social. [...]. Em outras palavras, a comunicação deve ser vivida em sua dimensão política ou ainda ‘conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas’”.

comunicação exige o que Duarte chama de superfície de contato, na qual há a partilha do comum pelos seus interlocutores que se desdobra para além da racionalidade. O vínculo comunicativo, como nos explicam Ângela Salgueiro Marques e Luís Mauro Sá Martino (2015), contempla igualmente o afetivo e o sensível, discussão aprofundada no próximo capítulo.

Merece nossa atenção outro aspecto que deriva deste entendimento sobre o comunicacional. Quando situamos nossa compreensão sobre a comunicação a partir da sua dimensão relacional, levamos em conta a participação dos interlocutores, ou receptores como é convencionalmente chamado nos estudos comunicativos, na produção de sentido. Já enfatizaria Laan Mendes de Barros (2011, p.13) sobre a importância de resgatar a figura do receptor a fim de que o processo comunicativo seja pensado no âmbito da recepção e da fruição. Assim, “ao trazermos essa participação ao plano da fruição, ele também acaba criando, atribuindo novas significações, sentidos para as mensagens que está recebendo”.

O segundo ponto a ser destacado recai na relação entre sujeito e mundo presente nos preceitos educativos de Célestin Freinet e Paulo Freire. Os educadores não separam as vivências no mundo daquilo que se aprende na escola. Pelo contrário, em ambas as perspectivas observamos a possibilidade de superação de tal dicotomia. O conhecimento serve como instrumento para que os sujeitos possam superar os desafios que vivenciam em seu tempo e é do contexto dos educandos que o mesmo emerge. Em Freinet, o jornal articula as relações entre as crianças e o mundo, pois através da imprensa escolar a vida dos alunos passa a ser o centro da aula. Voltemos a sua proposta de textos livres, que alimentam o jornal e são oriundos das experiências dos educandos, nela há a valorização do universo cultural dos alunos. Ao fundar no trabalho¹⁵ a sua pedagogia, Freinet questiona a ideia da escola como um templo, “onde a criança, depois de ter realizado alguns gestos rituais, entra na sala de aula na ponta dos pés para viver uma vida totalmente diferente da sua verdadeira vida” (2010, p.59-60) e a aproxima de um canteiro de obras com ferramentas como a imprensa, a horta e a biblioteca. Sem desprezar a importância dos livros e do que chama de raciocínio lógico na construção do conhecimento, o pedagogo defende que “a vida se prepara pela vida” (2010, p.45).

Quando tratamos da relação educação e vivências cabe abordarmos ainda que brevemente o filósofo estadunidense John Dewey, um dos expoentes da corrente filosófica do

¹⁵ Célestin Freinet, militante do Partido Comunista francês, concebeu sua pedagogia com o objetivo maior de libertação intelectual da classe operária. A educação pelo trabalho é oriunda de sua cosmovisão e influenciada pelo materialismo histórico (LEGRAND, 2010).

pragmatismo, que na virada do século XX aprofundou-se em tal questão. A sua teoria pedagógica orienta a unidade entre teoria e prática, pensamento e ação, considerando a formação integral dos educandos, que chega às instituições de ensino já carregando um conhecimento sobre o mundo. Dewey concebe a educação como um processo de reconstrução e reorganização da nossa experiência, a partir do qual a entendemos e nos preparamos para situações futuras. A experiência é, para o filósofo, fruto das interações entre os seres humanos os outros e também a natureza, em que ambos são modificados. É parte do cotidiano, do processo de vida. Ao olhar para a sociedade em constante movimento e transformação, Dewey via a necessidade de que os sujeitos soubessem lidar com esta realidade mutável e para isso a educação deveria voltar-se à resolução dos problemas que a experiência coloca. No Brasil, a educação progressista de Dewey teve como principal interlocutor Anísio Teixeira, líder do movimento da Escola Nova e defensor da escola pública gratuita, laica e para todos.

Por sua vez, Paulo Freire (2011b, p. 95) nos diz que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”. O homem como ser que está no mundo e com o mundo é o primado da visão de ser humano que o pedagogo defende e sobre a qual constrói a sua educação problematizadora. Por meio dela nós, seres humanos, vamos percebendo criticamente a nossa situação no mundo e nele agimos e refletimos, enquanto seres de práxis. A percepção dos educandos sobre a sua vivência sustenta os temas geradores que alicerçam o seu método de alfabetização de adultos. O conhecimento que construímos dialogicamente nos permite identificar em nossas experiências cotidianas as condições que nos levam à nossa desumanização, as quais buscamos superar. Um contraponto ao homem abstrato, isolado e desligado da realidade que encontramos na educação bancária.

Encontramos no relato autobiográfico que abre o livro *A importância do ato de ler* (1989), um rico exemplo da relação entre ser humano – mundo – educação construída por Freire. Nele, o pedagogo rememora momentos importantes de sua prática pedagógica articulados à sua tese sobre a compreensão crítica do ato de ler. Nas vivências infantis, antes de aprender a ler a palavra, Freire lia o mundo guiado por sua percepção sensível.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas

cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar. (FREIRE, 1989, pp. 09-10).

Aprender a ler a palavra não significou para ele o rompimento de sua leitura de mundo, uma ligação que ele identifica ter buscado tanto no decorrer de sua formação quanto no exercício de sua prática docente. Freire explica que muitas vezes, ao sermos alfabetizados e adentrarmos o universo dos letrados na escola, não incorporamos as nossas vivências diante daquilo que passamos a conhecer ou conhecemos aquilo que não nos diz nada em relação ao que vivemos. Há uma separação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Ao discorrer sobre o ato de ler, Paulo Freire sugere que a educação promova a leitura da *palavramundo*. Isto pois, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. ” (FREIRE, 1989, p. 09). A leitura da *palavramundo* seria, portanto, o movimento em que o mundo gera a palavra e a palavra o reescreve e transforma.

Nos são caras as proposições de Freinet e Freire, ainda que sob orientações e em contextos distintos, acerca da *experiência* dos educandos nos processos educativos. Primeiro porque nos faz vislumbrar a superação da dicotomia secular entre corpo e mente, emoção e razão às voltas com a premissa racionalista de Descartes de “penso, logo existo”. Experenciamos o mundo através de nosso corpo. Neste sentido, seguimos a pista deixada por Jesús Martín-Barbero, quando o filósofo discorre sobre a desorientação da escola frente à condição comunicacional contemporânea. Na ótica cartesiana, o sujeito do conhecimento é um ser autônomo deslocado de outras dimensões de sua vida, sobretudo sua sensibilidade. É este o sujeito que orienta a visão de aluno em concepções pedagógicas ainda dominantes. No entanto, observa Martín-Barbero (2014, p.131, grifo do autor),

Enquanto o sujeito da aprendizagem emerge desse contexto fortemente corporal e emocional, a escola lhe exige deixar de fora o *corpo de sua sensibilidade*, porque ele suas emoções desestabilizam a autoridade do professor. Daí que o mundo onde o sujeito jovem habita seja menos o da escola que aquele da turma, do gueto, da seita, ou da droga. É daí que nos olham, nos amam e odeiam, nos desconcertam e assustam os *sujeitos da educação*.

Segundo, porque na contemporaneidade as relações entre sujeito e mundo se orientam cada vez mais na ordem da mediação. Se a educação nos serve para identificarmos e

superarmos os desafios que nos apresenta o nosso tempo histórico, em um contexto midiaticizado, espera-se que a educação se desdobre para a *experiência midiaticizada* dos educandos, com as novas sociabilidades e sensibilidades que potencializa.

Se nosso percurso até o presente momento nos permitiu identificar tal entendimento sobre comunicação e educação, tendo como guia as discussões de Kaplún sobre os três modelos educativos — enfoque no conteúdo, no efeito e no processo — enveredaremos agora na caracterização do interfaceamento entre o educativo e comunicacional com o qual dialogamos nesta tese. Isto pois, como já alertamos, existem incontáveis desdobramentos de tal articulação com objetivos e fundamentações distintos e entendemos ser imprescindível esmiuçarmos o ponto a partir do qual vislumbramos as aproximações com as discussões sobre a experiência estética, foco central desta tese.

1.2. A qual perspectiva de interface entre comunicação e educação nos aproximamos?

As articulações entre comunicação e educação se alinham em torno de diferentes marcos conceituais e construções metodológicas. A definição sobre o conceito e os objetivos já seria o primeiro desafio colocado ao estudioso desta interface, pois esbarramos na diversidade de enfoques e de nomenclaturas, que também sofrem variações quando traduzidas de um idioma a outro (RAMOS, 2003). O passo inicial para a superação deste obstáculo já foi dado, com a definição do que entendemos por comunicação e educação. Este entendimento, — baseado em ambas enquanto processos dialógicos e voltados à transformação social, que se articula em propostas como a de Mario Kaplún com o seu *Cassete-Foro* —, nos aproxima do que o educador brasileiro Ismar Soares define como o protocolo mediático ou da educomunicação. Trata-se de um conjunto de preceitos teórico-metodológicos sob os quais se abrigam perspectivas comuns de inter-relações entre comunicação e educação. No caso, tal vertente possui como um de seus maiores enfoques a capacidade expressiva dos sujeitos.

O protocolo mediático se desenvolve na América Latina desde meados de 1980, articulado a questões conjunturais que orientaram a reconfiguração das ações e reflexões de educação midiática: a passagem de uma concepção moralista para aquela fundamentada nos estudos de recepção que valorizam a subjetividade, o cotidiano e a cultura, sem esquecer-se do direito à comunicação. Neste momento, é necessária uma breve digressão para que compreendamos o sentido desta passagem. Tenhamos em conta que a partir da Segunda Guerra Mundial, os EUA consolidam seu domínio sobre os países latino-americanos frente ao recuo da

influência secular europeia. A apropriação do processo de industrialização por corporações estadunidenses, o financiamento das ações desenvolvimentistas com o capital estrangeiro, — voltemos aqui ao contexto da *modernização*, na qual se inserem o modelo educativo baseado nos efeitos e a disseminação dos estudos comunicacionais de abordagem empírico-experimental — além da sempre presente exploração de matéria-prima e da mão-de-obra barata são marcas de um novo tipo de imperialismo que se desenhava. Um imperialismo bem-visto e aclamado por políticos, tecnocratas e pela burguesia da época que, como critica Eduardo Galeano (2010, p.291), viam na invasão estadunidense “[...] uma ação na verdade civilizadora, uma benção para os países dominados de modo que, pela primeira vez, a letra das declarações de amor da potência dominante do momento coincidiria com as suas intenções reais”.

Ademais, a partir dos anos 1960 países do Cone Sul testemunharam a ascensão de ditaduras civil-militares que se mantiveram até as últimas décadas do século XX, frutos também da influência estadunidense e de seu interesse político-econômico nestas nações no contexto da Guerra Fria. No Brasil, observa-se que o regime autoritário, estabelecido com o golpe civil-militar de 1964, encontrou nos meios de comunicação um importante braço para a propagação de seu ideal. As concessões de radiodifusão, como moedas de troca, eram cedidas pelo governo militar para aqueles que se posicionavam a seu favor. Indo além, os militares consolidaram e expandiram o sistema brasileiro de comunicação. Ao que tange à economia, permitiu-se o desenvolvimento do capitalismo tardio no Brasil atrelado à internacionalização do capital, aprofundando algumas das propostas desenvolvimentistas do ex-presidente Juscelino Kubitschek. Diante disso, ocorreu o fortalecimento do “parque industrial de produção cultural e o mercado de bens culturais” (ORTIZ, 1988, p. 114). Investiu-se em infraestrutura e foram criadas instituições como a Empresa Brasileira de Filme S.A, EMBRAFILME, a Fundação Nacional de Artes, FUNARTE, além do Ministério das Comunicações. Por meio da censura, a ditadura tanto proibiu e reprimiu manifestações culturais quanto incentivou e afirmou aquelas que seguiam sua orientação. Houve o reconhecimento da importância dos meios de comunicação, de “[...] sua capacidade de difundir idéias [sic], de se comunicar diretamente com as massas e, sobretudo, a possibilidade que tem em criar estados emocionais coletivos. ” (ORTIZ, 1988, p. 116).

Neste cenário, algumas das ações na inter-relação entre comunicação e educação se voltam ao questionamento do papel dos meios de comunicação como legitimadores dos governos autoritários e também como disseminadores do imperialismo cultural estadunidense. Uma perspectiva entrelaçada aos movimentos do pensamento comunicacional aqui construído.

No fim da década de 1950, como vimos, a criação do Ciespal, atrelada à proposta desenvolvimentista e difusionista, marca o início da segunda fase da pesquisa comunicacional latino-americana¹⁶. Por um lado, temos o domínio das investigações de cunho funcionalista voltadas à forma e ao conteúdo das mídias, bem como a análise comportamental do público. Por outro, a teoria da dependência — que, entre outros pontos, via o subdesenvolvimento dos países periféricos não como um estágio no seu processo de desenvolvimento, mas como uma condição funcional para a economia dos países centrais criando uma relação de dependência entre ambos — sustenta a perspectiva crítica da escola latino-americana de comunicação. Ganham espaço as pesquisas-denúncias com destaque para dois grandes temas: as estruturas de poder dos meios de comunicação relacionadas ao imperialismo cultural e às ditaduras do Cone Sul e as estratégias discursivas das mensagens veiculadas por produtos da cultura de massa. Momento em que a teoria crítica se consolida como referencial teórico do pensamento comunicacional (DALLA COSTA; MACHADO; SIQUEIRA, 2006).

No Brasil, o mote teórico do grupo de pensadores reconhecidos como membros da Escola de Frankfurt em torno da crítica dialética da economia política vai ao encontro dos questionamentos dos pesquisadores diante da conjuntura vivenciada pelo país, sobretudo a noção de indústria cultural compartilhada por Adorno em um então texto inédito em português publicado na coletânea de Gabriel Cohn no início dos 70 (LIMA, 2001). Ao mesmo tempo, fortalecem-se as discussões sobre a assimetria dos fluxos de comunicação e informação entre países desenvolvidos e em desenvolvimento e também em regiões de um mesmo país. Emergem estudos e experiências sobre a comunicação popular e comunitária, salientando-se a importância de ações que buscassem uma Nova Ordem Mundial da Comunicação e Informação (NOMIC), com a regulação de políticas culturais, da comunicação e de educação. O que se observa neste período é a compreensão da atividade científica como um instrumento para a transformação social, articulando — e muitas vezes confundindo — pesquisa e militância política.

É desta época o livro *Para ler o Pato Donald. Comunicação de Massa e Colonialismo*, dos pesquisadores belga Armand Mattelart e o chileno Ariel Dorfman, então vinculados à Universidade Católica do Chile. A obra, que põe à vista a propaganda imperialista nos enredos de histórias em quadrinhos da Disney, é descrita pelo tradutor Álvaro de Moya (2002, p.09) no

¹⁶ Em um primeiro momento, no final do século XIX e início do XX, houve estudos descritivos sobre a atuação da imprensa que caracterizam a primeira fase da pesquisa em comunicação na América Latina (DALLA COSTA; MACHADO; SIQUEIRA, 2006).

prefácio à edição brasileira, “[...] como um panfleto, uma obra sectária, radical, esquerdista, anti-imperialista e anticolonialista em seu bom e mau sentido”. Os escritos de Mattelart e Dorfman inspiraram naquele momento o educador Mario Kaplún nas primeiras incursões de seu método de leitura crítica da mídia com ênfase no conteúdo ideológico das mensagens.

O método de Kaplún foi sendo aprimorado durante a década de 1970, no Uruguai, para ser disseminado em 1979 por toda Venezuela em oficinas promovidas pelo *Centro al Servicio de la Acción Popular*. A fundamentação inicial baseada no que o educador afirmou serem expressões em voga nos estudos comunicacionais da época, — como manipulação, passividade do receptor, alienação e invasão cultural —, foi sendo questionada pelas experiências empreendidas. Ao mostrarem que tais marcos teóricos não dialogavam com a relação concreta entre emissores e receptores, as oficinas levaram à sua constante reformulação teórico-metodológica, alcançando a premissa de que

os meios de comunicação não são criadores de ideologia, mas veículos e difusores privilegiados da ideologia dominante que forma todo o tecido social. Em outras palavras: eles não são a "fonte", mas o "canal"; e como tal, sem torna-los absolutos ou mitos, eles funcionam como uma força coesiva e consolidadora de gravitação inegável e, acima de tudo, como um reforço efetivo na moldagem da consciência coletiva (ou não-consciência). Lá eles se encontraram na dimensão não-racional, não-consciente do imaginário, entendida como o lugar da reprodução simbólica dos desejos e aspirações dos sujeitos. Quanto ao papel do receptor no processo, a Leitura Crítica não lhe atribui a função mecânica de passividade. Para que a mídia cumpra seu papel de reforço da hegemonia ideológica, deve haver — e de fato existe — uma certa cooperação, uma certa conformidade do receptor.¹⁷ (MIRANDA, 1992, p. 198).

Caberia então às oficinas de leitura crítica o desenvolvimento da apreciação analítica dos receptores no desvelamento ideológico dos meios de comunicação em confronto com os seus valores, em um processo pessoal de descoberta. Não é o educador quem faz emergir a ideologia presente nos conteúdos midiáticos e dissemina sua visão por entre o grupo. Há um instrumento de “decodificação ideológica”, baseado em preceitos semióticos, a ser aplicado pelo educando, cujas impressões são socializadas e debatidas.

¹⁷ Tradução nossa do original: “los medios no son creadores de ideología sino vehiculizadores y difusores privilegiados de la ideología dominante que entrama todo el tejido social. En otras palabras: no son la 'fuente' sino 'canal'; y como tales sin llegar al extremo de absolutizarlos y mitificarlos, operan con fuerza cohesionadora y consolidante de innegable gravitación y, sobre todo, como eficaz refuerzo en el moldeado de la conciencia (o la no-conciencia) colectiva. Allí se hubican en la dimensión- no racional, no consciente de lo imaginario, entendido como el lugar de la reproducción simbólica de los deseos y aspiraciones de los sujetos. En cuanto al papel del receptor en el proceso, la Lectura Crítica no le adjudica la función mecánica de un mero depositario pasivo. Para que los medios logren cumplir su papel de reforzadores de la hegemonía ideológica, tiene que darse - y de hecho se da - una cierta cooperación, una cierta complicitad del destinatario”.

As experiências na inter-relação entre comunicação e educação contextualizadas na dinâmica latino-americana de pesquisas e lutas, como o modelo de leitura crítica de Mario Kaplún — ainda que de maneira mais clara em seus fundamentos iniciais —, são caracterizadas por Jorge Huergo (1997) como um viés progressista do moralismo sobre o qual se entendia a interação entre sujeitos e os meios de comunicação. Se em um primeiro momento da concepção moralista adota-se como estratégia a negação da mídia, nesse período o enfoque reside na desmistificação ideológica e no desenvolvimento da reflexão crítica dos receptores. Buscava-se proteger os sujeitos da perversidade dos conteúdos comunicacionais e ainda reorientar o seu olhar para superar a sua condição de vítima ou pior, de passividade.

Ainda que sustentados teoricamente por preceitos dialógicos de Paulo Freire e pelas propostas da Teologia da Libertação, nem sempre a participação e a produção de sentido dos interlocutores são levadas em conta na prática, uma vez que a atenção dos educadores e pesquisadores voltam-se mais aos emissores e às mensagens do que ao processo de recepção em si, explicam Mercedes Charles e Guillermo Orozco Gómez (1990). Uma condição paradoxal que Jesús Martín-Barbero (1995, p.42) torna evidente ao questionar a fusão da visão crítica social da esquerda sobre a mensagem com a concepção isolada do receptor. Em suas palavras,

Em nossa primeira etapa de investigação — dos anos 60 até há pouco tempo — conviveram fundidos dois elementos contraditórios: politização absoluta da análise da mensagem e a despolitização, a dessocialização do receptor, que é pensado apenas individualmente: ‘pobrezinho do telespectador, leitor de jornais sensacionalistas, ouvinte de rádio, exposto a essa enorme manipulação dos meios’. Esse é o modelo de comunicação que primeiro se manifesta quando começamos a olhar a recepção não como um objeto, mas como um *lugar* novo, onde podemos rever e repensar o processo de comunicação em nossos países, em nossas culturas e em nossa sociedade.

O que se explica pela presença da epistemologia iluminista que concebe o processo educativo como a transmissão de conhecimento, a educação bancária tão criticada por Freire e Kaplún. Articulada a ela, está o modelo ao qual Jesús Martín-Barbero se refere, aquele que entende a comunicação como um processo condutivista e mecânico, sem intercâmbios ou atores verdadeiros. Uma perspectiva que, ainda que tenhamos em conta as diferenças substanciais em suas abordagens, reconhecemos nas orientações funcionalista e crítica das pesquisas comunicacionais latino-americanas. De um lado do ato comunicativo, os emissores detêm a iniciativa do processo. Por outro, os receptores são considerados o público-alvo a ser atingido, persuadido e manipulado, cuja atividade — quando considerada existente — evoca o efeito da emissão, do qual precisa ser salvo e conscientizado.

É o que o Martín-Barbero (2009) identifica como o *ideologismo* que, na adaptação das premissas funcionalistas de Laswell sobre o modelo de ato comunicativo aos pressupostos teóricos da semiótica estruturalista, voltava-se à denúncia e à moralização dos meios de comunicação como instrumento ideológicos de dominação. Na relação entre dominantes e dominados, resta a estes últimos a passividade e a alienação, eximindo quaisquer conflitos, contradições e resistências. O sujeito da recepção no nível empírico do funcionalismo, da teoria da dependência e dos estudos frankfurtianos, como pontua Mauro Wilton de Sousa (1995, p. 20), é reificado, “[...] tido sempre como um indivíduo/objeto/mercadoria/instrumento”.

O *ideologismo* é uma das duas correntes hegemônicas de investigação comunicacional identificadas por Martín-Barbero na América Latina, ao lado da etapa *cientificista*. Nessa última, o caráter denunciador é deixado de lado na busca pela cientificidade. Os processos sociais vivenciados na década de 1970, a ascensão das ditaduras militares na América do Sul e o recuo das esquerdas, bem como a percepção sobre o lugar estratégico que a comunicação passa a ocupar na sociedade tornaram-se um terreno fértil para os debates em torno da necessidade de ordenação e de rigor científico. Ganham destaque a teoria informacional e o positivismo como respostas à dispersão teórico-metodológica do campo. A primeira, ao entender a comunicação como a transmissão de informação e ancorado nos estudos de engenharia, buscava a eficácia deste processo — lembremos aqui do modelo com ênfase nos efeitos de Kaplún e sua incidência na inter-relação entre comunicação e educação. A concepção de ciência do segundo enfatizou a importância do método e de delimitação do objeto de estudo. Temos aí a fragmentação do processo comunicacional e a divisão disciplinar nos limites da análise de cada momento que exclui o contexto do qual emerge a produção de sentido. Nisto reside a principal crítica ao que o autor chama de envergadura teórica da racionalidade informacional: a dissolução do político. Em suas palavras (2009, p.284), “de modo que se o primeiro modelo [ideologismo] consistia de uma concepção instrumental dos meios, o segundo acaba propondo uma dissolução tecnocrática do político”. Um descompasso entre método e situação, como pontua o autor, que passa a encontrar equilíbrio quando se volta o pensamento sobre o comunicacional a partir deste novo lugar que é a recepção e tudo o que ela envolve.

Algo estremeceu em nossa realidade, explica Martín-Barbero ([1987]2018), que fez com que os limites das então concepções hegemônicas sobre a comunicação já não fizessem mais sentido diante das transformações que a América Latina vivenciava na virada dos anos 1980. Do processo de redemocratização emergiram experiências de comunicação popular que não apenas questionaram ou desafiaram as perspectivas vigentes, mas tomando de empréstimo

o que sustentam Roseli Fígaro e Rafael Grohmann (2017, p.147, grifo dos autores) “jogavam por terra a dicotomia dos meios de comunicação como instrumentos de circulação dos símbolos eficazes (teorias funcionalistas) *versus* os meios de comunicação feitos para impedir a atividade mental do espectador (teoria crítica) ”. A comunicação popular e comunitária, as tecnologias da comunicação e informação — que passaram a envolver e rearranjar outras áreas como a política e a economia —, assim como o caráter transnacional da informação foram se configurando como novas frentes de investigação na agenda comunicacional. Neste movimento, cultura e política — base e destaque da pesquisa latino-americana em comunicação (FÍGARO E GROHMANN, 2017) — têm seus sentidos e suas relações reconstruídos e, assim, a noção mesma de sujeito é redescoberta em novos delineamentos.

Buscou-se superar a visão instrumental sobre o político e o cultural ao reconhecê-los nas tramas de conflitos, lutas e resistências em que se inserem e nas quais os indivíduos se constituem e produzem sentido. Falamos agora de um sujeito não mais reificado, a redescoberta e a reinterpretação do popular traz consigo um outro olhar sobre a subjetividade e as práticas sociais. Mauro Wilton de Sousa (1995, p. 34) nos explica que “[...] à medida que novas formas de subjetivação são descobertas no meio social, aparece um novo prisma de estudo: como, na prática cotidiana, as pessoas encontram elos para relacionar-se consigo mesmas; como se vêem [sic] a si mesmas e como constroem sua identidade de sujeito”. Assim, a cotidianidade, antes relegada à irrelevância, é vista então como uma primeira e importante articulação para o estudo da interação entre comunicação e cultura.

Nos parece importante recorrermos neste momento às considerações de Maria Aparecida Baccega em torno da subjetividade. A autora (2007, p.22) nos explica ser na materialidade discursiva que a mesma é construída, assim sendo, ela “[...] é o resultado da polifonia, das múltiplas vozes sociais que cada indivíduo ‘recebe’ e tem a condição de ‘reproduzir’ (paciente) e/ou de reelaborar (agente) ”. Trata-se de uma dupla acepção da subjetividade: existe um *eu individual*, que carrega características específicas e também um *eu plural*, que reelabora aquela pesada carga social construindo seus discursos próprios. Assim sendo, é preciso que tenhamos em conta tal “pluralidade na individualidade” para nos debruçarmos sobre as questões do discurso, tendo em vista que

Toda subjetividade configura-se, portanto, *a partir do, com o, no* universo de grupo e/ou classe. E esse universo se plasma no existir do *outro* relacionado ao *eu* está a reformulação dos padrões valorativos, emocionais e cognitivos de cada grupo e/ou classe, de cada indivíduo/sujeito, da realidade concreta: das estruturas e dos processos,

dos condicionamentos e das ações, do domínio simbólico e da prática, da práxis, enfim. (BACCEGA, 2007, p. 24-25).

Para Martín-Barbero pensar a comunicação a partir da cultura consiste em não mais compreendê-la a partir dos meios e sim daquele novo lugar que é a recepção, proposta de sua teoria das mediações voltada aos usos sociais dos meios, que no fim dos anos 1980 promoveu um verdadeiro deslocamento do olhar sobre o processo comunicacional.

Foi assim que a comunicação se tornou uma questão de *mediações*, mais do que de meios, uma questão de *cultura* e, portanto, não só de conhecimento, mas de reconhecimento. Um reconhecimento que foi, a princípio, uma operação de deslocamento metodológico para re-ver todo o processo da comunicação a partir de seu *outro* lado, o da recepção, o lugar das resistências e da apropriação a partir de seus usos. Mas num segundo momento, tal reconhecimento, justamente para que esse deslocamento não virasse mera reação ou mudança teórica passageira, se transformou em re-conhecimento da história: reapropriação histórica do tempo da modernidade latino-americana e de seu descompasso, que abre uma brecha na lógica enganosa pela qual a homogeneização capitalista parece esgotar a realidade presente. (MARTÍN-BARBERO, [1987], 2018, p. 10, grifos do autor).

A fim de que formulemos questionamentos a partir deste outro lado, o autor nos propôs há 30 anos seu primeiro mapa das mediações¹⁸ (figura 01), um mapa noturno, tal qual os pilotos utilizam para navegarem à noite. Observamos nele dois eixos. O primeiro, diacrônico e de larga duração, compreende as Matrizes Culturais e os Formatos Industriais. Já o segundo, trata das Lógicas de Produção em sua relação com as Competências de Recepção e de Consumo. Nele, emergem as mediações culturais da comunicação: a cotidianidade familiar, a temporalidade e a competência cultural.

¹⁸ Ao longo destes 30 anos, novos mapas foram sendo construídos por Martín-Barbero e apresentados em introduções de edições atualizadas de seu livro *Dos meios às mediações*. Maria Immacolata Vassalo (2018), ao recuperar o itinerário da teoria barberiana da comunicação, distingue quatro mapas metodológicos das mediações. Além do primeiro aqui apresentado, de 1987, temos o mapa das mediações comunicativas da cultura (1998) — que em parte será abordado na sequência deste capítulo —, o mapa das mutações comunicativas e culturais I (2010) e o mapa das mutações comunicativas e culturais II (2017), sendo este último de nosso interesse por abordar a questão da sensorialidade, a ser debatida no capítulo seguinte.

Figura 1: Primeiro mapa das mediações de Martín-Barbero: as mediações culturais da comunicação



Fonte: Lopes (2018)

Aqui, levantamos dois pontos para considerações. As mediações devem ser compreendidas como uma noção plural e em construção, primeiramente voltadas a uma perspectiva de pesquisa sobre a recepção para progressivamente serem assumidas como eixos articuladores de todo o processo de comunicação (LOPES, 2018). Não há uma definição única, como fica claro nas palavras de Martín-Barbero (2018, p. 20, grifos do autor),

Mediações, então, referem-se mais ao traçado que conecta em rede os pontos e linhas dispersos, diferentes e distantes que tecem um mapa para a realidade que é verificada ou para um conceito que é mantido e gerenciado. Daí minha tenaz resistência em definir *mediações*, e minha aposta para ir desdobrando-as e delimitando-as à medida que os processos de comunicação, as práticas culturais e os movimentos sociais *estavam se tornando próximos*, impondo uma relação densa entre o mundo da produção de mídia nas indústrias culturais e os mundos do consumo, massivo, mas diferenciado, ativo e cidadão.

A teoria das mediações não deve ser entendida como uma teoria da recepção, que fragmenta a visão do procedimento comunicacional. Pelo contrário, trata-se uma abordagem que visa integrar todos os aspectos da comunicação — a produção, o produto e a recepção —, entendida como um processo, a ser analisado em sua totalidade. Por isso a importância de ter em conta não apenas as lógicas de uso, mas também as lógicas de produção e seus vestígios que recaem nas apropriações e reinterpretações dos sujeitos (MARTÍN-BARBERO, 1995; 2009).

Foram nestas ressignificações e redescobertas que os estudos de recepção na América Latina destacaram-se. Um longo e difícil parto, mas que gerou um espaço fértil para a geração de novas teorias, como a das mediações, e a criação de categorias analíticas (JACKS;

ECOSTEGUY, 2005; OROZCO GÓMEZ, 2002) legitimando sua importância em entrecruzamentos com outras áreas a exemplo da interface entre comunicação e educação e mais especificamente na constituição do protocolo educomunicativo. A ressignificação do sujeito e a valorização de sua subjetividade plural, o redimensionamento do cotidiano e da cultura, o reconhecimento das condicionantes no processo de recepção, todos são fatores que lançaram novos olhares para as interações comunicacionais, sobretudo fornecendo indícios que orientam as intervenções educomunicativas nos processos de ressignificação sentido e do (re)fazer comunicacional. Nos parece certa a compreensão de que o protocolo educomunicativo encontrou nas teorias da recepção latino-americanas a fundamentação necessária para problematizar e desenvolver suas ações em uma perspectiva de particular conexão com a nossa realidade. Mas partir das mediações para compreender o processo comunicacional é também importante quando propomos a articulação com a experiência estética, isto porque a experiência estética se insere no cotidiano e no encontro do espectador em sua articulação com o objeto estético.

Feita a contextualização sobre o desenvolvimento do protocolo mediático, nos aprofundaremos com mais afinco no delineamento do campo da educomunicação, fruto dos reordenamentos que apresentamos.

1.2.1. O campo da educomunicação

Entre 1997 e 1998, o Núcleo de Educação e Comunicação da Universidade de São Paulo, NCE/Usp — em parceria com pesquisadores da Universidade Salvador, UNIFACS, Bahia — buscou identificar os movimentos de aproximação entre os campos da Comunicação e Educação na sociedade de então, tanto de ordem teórica quanto prática, em espaços transdisciplinares onde tais entrecruzamentos se concretizam. A pesquisa, liderada pelo educador Ismar de Oliveira Soares, partiu de três hipóteses. A primeira, e central, consistiu na afirmação da existência de um novo campo de intervenção social emergente da inter-relação entre comunicação e educação, que inaugura um paradigma discursivo transversal. A segunda recaiu nesta natureza relacional do campo, entendido pela sua transdisciplinaridade e interdiscursividade e a terceira previu a possibilidade de subdivisão do campo em diferentes áreas de atuação profissional. Os dados levantados junto a mais de 170 especialistas latino-americanos — entre brasileiros, argentinos, mexicanos, uruguaios, cubanos, peruanos, paraguaios, bolivianos, chilenos, venezuelanos, além daqueles residentes em países como Espanha, França, Israel e Itália corroboram as teses levantadas: um novo campo estava sendo

delineado, decorrente das tradições do protocolo mediático, ao qual denominou-se educomunicação, uma ressemantização do neologismo criado por Kaplún (SOARES, 1999).

A confirmação da existência de um novo campo em construção não significou a adesão, tampouco o abandono de outras nomenclaturas que se reportam às ações e teorizações em torno da Comunicação/Educação na América Latina ou mesmo no Brasil. Em reflexões contemporâneas à pesquisa realizada pelo NCE/Usp, o argentino Jorge Huergo (2000, p. 4) preferiu adotar o que denominou de três itinerários transversais na Comunicação/Educação, as relações entre as instituições de ensino e horizontes culturais, entre educação e os meios de comunicação e entre educação e as novas tecnologias informação e comunicação, antes de “disciplinar precocemente o terreno”. Por sua vez, José Luiz Braga e Regina Calazans (2002) defenderam que a delimitação de um novo campo, resultante da interface de dois campos que abrangem inúmeros aspectos da vida social, não seria suficiente para responder todas as questões que surjam desta inter-relação, sendo necessário o aprofundamento dos pressupostos da Comunicação e da Educação em sua abrangência.

Neste sentido, entendemos que presumir a existência deste campo não necessariamente significou a aceitação dos pesquisadores atuantes na inter-relação entre comunicação e educação, inclusive quanto à nomenclatura “educomunicação” para designá-lo. Mas quando consideramos os vinte anos que separam a pesquisa do NCE/Usp e os dias atuais, observamos não apenas a consolidação deste novo campo, como também a sua disseminação e aproximação com outras áreas que se desenvolvem sob a perspectiva de inter-relação entre comunicação e educação. Há de se levar em conta neste processo de legitimação da educomunicação o protagonismo da Escola de Comunicação e Artes da Usp, que não pode ser confundido com a circunscrição do campo aos limites da instituição.

Alguns dos marcos a serem considerados são a fundação do curso de especialização em Gestão da Comunicação na Usp e da revista científica *Comunicação & Educação*, ambos anteriores à divulgação do estudo coordenado por Soares mas igualmente importantes na divulgação e no desenvolvimento da educomunicação e seus pressupostos. Desde 2012, a *Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação*, a ABPeducom, faz circular pesquisas e experiências educacionais promovidas por entidades diversas. A produção científica discente sobre educomunicação nos programas de pós-graduação contabilizava 97 trabalhos, entre teses e dissertações, até 2011 (PINHEIRO, 2013). No âmbito acadêmico, destacam-se a criação em 2009 dos cursos de bacharelado em Comunicação Social

com habilitação em Educomunicação na Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, e de licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo.

No município de São Paulo, o projeto *Educom.rádio – a educomunicação pelas ondas do rádio*, do NCE/Usp, foi responsável por inaugurar, em 2001, as discussões e implantação de políticas públicas de educomunicação. A *Lei Educom*, de 2004, institui o programa no município. Ainda que não possamos afirmar que existam políticas consolidadas nacionalmente, algumas ações indicam a inserção da educomunicação na agenda pública. O Ministério do Meio Ambiente, por meio Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), tem na educomunicação uma de suas linhas de ação, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de meios interativos e democráticos para a produção de conteúdos voltados à sustentabilidade. Em 2016, por ocasião da *Global MIL Week* realizada em São Paulo, o Conselho de Comunicação Social (CCS) do Senado Federal recebeu o Seminário Educação Midiática e Informacional no Brasil – um olhar a partir da perspectiva da Unesco, que debateu junto a representantes da Unesco, pesquisadores, educadores e estudantes, entre outros pontos, a educação midiática no Brasil e sua importância.

Na definição compartilhada por Ismar Soares (2011, p.36), a educomunicação consiste no

[...] conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão de todos os membros da comunidade educativa.

Sendo a comunidade educativa não necessariamente a escola, engloba outros espaços e momentos em que processos educativos e formativos ocorrem espontaneamente ou intencionalmente. Desta conceituação, destacamos o termo *ecossistema comunicativo*. Aqui há uma aproximação com a ecologia para defini-lo como teias de relações entre aqueles que convivem nas comunidades educativas, é o *lócus* onde as ações educacionais são realizadas e voltadas a seu desenvolvimento harmonioso, aberto e dinâmico. Há menção do termo no texto que apresenta o relatório da pesquisa desenvolvida pelo NCE/Usp, *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*, apresentado como a “a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional.” (SOARES, 1999, p. 69, grifo do autor).

Ao valer-se da metáfora para construir sua explicação sobre o conceito, Soares designa que existem tanto sistemas áridos de interconexões no meio social, como sistemas intensos e ricos de diálogo e expressão vital. Há regras que orientam a cultura comunicativa na convivência dos seres humanos. Sendo assim, os ecossistemas comunicativos conformam-se aos princípios que norteiam as relações entre os sujeitos. Podemos, por exemplo, nos depararmos com uma comunidade educativa fechada, onde não exista a participação de seus membros, orientada por uma lógica bancária de educação e unidirecional de comunicação. Tendo em vista que a educomunicação possui como preceitos: a) a educação vista como uma ação comunicativa — ou seja, a comunicação está presente nos processos formativos — e b) a comunicação, como um intercâmbio de sentidos é uma ação educativa, suas ações promovem ecossistemas caracterizados como inclusivos — não excluem do processo nenhum membro da comunidade —, democráticos — baseiam-se na igualdade entre os envolvidos —, midiáticos — valorizam as mediações potencializadas pelos recursos midiáticos e informacionais —, e criativos — articulam-se com as manifestações culturais locais. Ou seja, ecossistemas que potencializam “[...] as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação.” (SOARES, 2011, p. 17).

Daí o entendimento da educomunicação como um campo de intervenção social que visa o desenvolvimento destas teias de relações em um movimento ao mesmo tempo dialético e dialógico. Sustenta-se no sentido da inter-relação entre comunicação e educação na América Latina, em sua dimensão mobilizadora em torno da liberdade da palavra, em prol da cidadania. A educomunicação intervém em ambientes em que já existem ecossistemas consolidados, condições culturais, sociais e econômicas que devem ser levadas em contas e a partir das quais o educador deve problematizar suas ações e desenvolvê-las. Não se trata de uma função messiânica. Nos instiga o pensamento sobre a educomunicação possível que desenvolve Claudemir Viana (2016), aquela que se concretiza nas frestas, nas brechas do sistema em crise, das antigas estruturas e práticas organizacionais. Algo que faz sentido quando nos deparamos com os ecossistemas cada vez mais fechados emergentes na sociedade brasileira contemporânea, nos quais reconhecemos o recrudescimento da intolerância.

Como posto na definição de Soares, as ações educacionais estão voltadas à implantação de práticas para o desenvolvimento dos ecossistemas comunicativos. Configuram-se em torno do que ele denomina de racionalidade estruturante, que articula a clareza conceitual, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação dos processos educacionais. Nisto residem três pontos que entendemos como essenciais para o desenvolvimento da

educomunicação e sobre os quais nos deteremos ao longo das próximas páginas: o reconhecimento de seus fundamentos teórico-metodológicos, o perfil do educador e as áreas de intervenção.

Três são as grandes frentes de atuação do educador. A primeira consiste na docência para atender às demandas do ensino básico nacional. A segunda é voltada às atividades de consultoria que podem ser realizadas em sistemas de comunicação, ao terceiro setor, às organizações e não exclui o próprio sistema educacional. Por fim, a pesquisa que desdobra para o acompanhamento e avaliação dos projetos e experiências educacionais, englobando como objetos, a exemplo, a recepção midiática, o uso das linguagens e tecnologias comunicacionais na educação e a presença de mediadores na educação à distância. Trata-se da vigilância epistemológica do campo e fundamental para o seu constante processo de construção (SOARES, 2011).

Já antevisto em uma das hipóteses da pesquisa realizada pelo NCE/Usp, o campo da educação define-se pela interdiscursividade. Maria Aparecida Baccega (2009b, p.18) o situa na conjunção de saberes que compõem a relação Comunicação/Educação, no diálogo entre “Economia, Política, Estética, História, Linguagens”, e outras áreas para além dos seus campos originais, voltado à construção de um marco conceitual que “[...] coloca a comunicação — não apenas a midiática, embora essa modalidade seja a de maior alcance — e suas relações com a educação no centro das investigações e procura dar conta da complexidade desse diálogo”. E mais, a garantia de sobrevivência do campo educacional depende da dialogicidade com outros discursos e saberes, sustenta Soares (2000). É nesta chave que aqui propomos e justificamos a articulação da experiência estética aos pressupostos da educação.

A pesquisa realizada pelo NCE/Usp, por meio de análise bibliográfica, levantou algumas características da tradição constitutiva do campo de inter-relação entre comunicação e educação. Os estudos aferiram a contribuição inicial de Burrhus Skinner acerca da visão instrumental das tecnologias da comunicação no ensino. Célestin Freinet e Paulo Freire foram identificados como referências fundadoras de uma aproximação criativa entre comunicação e educação. As contribuições da teoria das mediações de Martín-Barbero e as discussões de Kaplún sobre a comunicação nos processos educativos também foram reconhecidas. É importante reconhecermos, como sustenta Soares (1999) que estas tradições não se encontram fixadas no passado, mas se fazem ver ainda residualmente em ações e reflexões da área.

As entrevistas realizadas à época permitiram também a identificação de alguns dos elementos que constituíam o imaginário coletivo dos especialistas sobre a Comunicação/Educação. Algumas das afirmações apresentadas interessam diretamente a nossa tese. A indicação de aportes teóricos-metodológicos, além dos campos originários, oriundos sobretudo da Sociologia e da Antropologia no que tange o apontamento de subáreas de atuação voltadas à cultura e os estudos relacionados à dependência e à hegemonia nas relações políticas e sociais perpassadas pela comunicação. O que podemos considerar uma herança da história e do desenvolvimento das ações e reflexões educacionais no continente. Outra menção foi a falta de pesquisas sobre a relação da mídia com a estética, bem como a necessidade de aprofundamentos dos estudos para a formação de modelos conceituais mais generalizantes, uma vez que muitas das formulações teórico-metodológicas se originam das demandas práticas. Dois pontos que somam à problematização do diálogo entre educação e a experiência estética, originária da Filosofia, e nos fornecem indícios para a nossa análise das produções científicas.

Quando nos voltamos às premissas teórico-metodológicas que fundamentam o campo da educação, pesquisas de estado da arte, como o trabalho de doutoramento de Rosa Mara Pinheiro (2013), nos fornecem algumas pistas interessantes para nossa proposta de reconhecimento e diálogo com a experiência estética. A partir mapeamento bibliométrico de estudos sobre educação levantados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a pesquisadora identificou a existência de um núcleo de autores nacionais e internacionais que são recorrentemente referenciados. Em consonância com o estudo do NCE/Usp, Skinner, Freire e Freinet são considerados pensadores fundantes do campo, ainda que suas reflexões sobre a inter-relação entre comunicação e educação possam ser consideradas opostas.

Dentre os autores mais citados nas pesquisas e suas respectivas contribuições, Pinheiro identificou Ismar de Oliveira Soares, com o texto que divulga a pesquisa do NCE/Usp, Jesús Martín-Barbero e sua teoria das Mediações e Edgar Morin (tabelas 01,02 e 03). Apesar da recorrência dos autores listados, o que a pesquisa de Pinheiro aferiu foi uma ampla fundamentação por parte dos pesquisadores da educação. Seus dados demonstraram haver mais de 3 mil autores citados uma única vez. Questão sobre a qual a pesquisadora reflete ao sustentar que, apesar da referência unitária, tais autores também contribuem para a formação do campo, tendo em vista que este é um processo lento.

Tabela 1: Os dez autores nacionais mais referenciados nas teses e dissertações sobre educomunicação até 2011

Nacionais		
	Autores	Obras
1º	SOARES, I.O.	Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais
2º	FREIRE, P.	Pedagogia do oprimido
3º	MORÁN, J.M.	Leituras dos Meios e da Comunicação
4º	BACCEGA, M.A.	Gestão de processos comunicacionais
5º	CITELLI, A.	Comunicação e Educação - A linguagem em movimento
6º	LOPES, M.I.V.	Pesquisa em Comunicação
7º	MELO, J.M.	Teorias da Comunicação: paradigmas latino-americanos
8º	PERUZZO, C.K.	Comunicação comunitária e educação para a cidadania
9º	D'ÁVILA, N.	Semiótica verbal, não-verbal e sincrética e os sistemas significantes
10º	SOUSA, M.W.	Sujeito: o lado oculto do receptor

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Pinheiro (2013)

Não podemos afirmar, neste momento da pesquisa, que as discussões sobre experiência estética estejam ausentes do repertório teórico educacional. Da dispersão de autores utilizados nas pesquisas é plausível que emerga esta aproximação. No entanto, nos parece não ser essa uma questão vislumbrada diretamente nas obras mais utilizadas na produção acadêmica sobre o campo, conforme visto na listagem construída por Pinheiro, algo a ser considerado em nosso mapeamento sobre a apropriação desta noção pelo campo. De certa maneira, uma referência à sensibilidade se faz ver no título *Emoções e linguagens na educação e na política*, do chileno Humberto Maturana (tabela 02). No livro, Maturana discute sobre as relações humanas, a educação e a democracia, com particular atenção ao contexto de seu país, a partir de questões sobre o conhecimento que têm como lugar de fala a sua formação de biólogo e seus estudos sobre cognição e neurociência.

Destacamos o sentido que o autor atribui à emoção e sua relação com o racional. Maturana defende que vivemos em uma sociedade onde se supervaloriza a razão em detrimento do emocional, o que nos impede de ver a inter-relação entre ambos na constituição dos seres humanos. A seu ver, a emoção é o aspecto fundante da racionalidade. Ao diferenciá-la do sentimento do ponto de vista biológico, ele a define como “[..] disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. ” (2002, p.14). Seria a emoção, portanto, o que nos impele a agir, a participar, a nos mobilizarmos. Algo que é considerado por Manuel Castells (2012) quando investiga os movimentos que eclodiram no século XXI e observa as relações de poder e contra poder na programação e nos rearranjos das redes. Castells destaca que os movimentos sociais são compostos por indivíduos que se conectam uns aos outros em torno de uma ação coletiva comum para a transformação social. Antes de qualquer estratégia política, são as emoções que impulsionam estas conexões individuais. Elas são o que o sociólogo chama de “big bang”, pois reiterando o que sugere Maturana, é a emoção que leva à ação.

Na inter-relação entre comunicação e educação tal perspectiva é abordada pelo pesquisador Joan Férres i Prats, que nos fala da participação emocional e inconsciente na interação dos sujeitos com os meios de comunicação e da importância da educomunicação não se ater apenas aos âmbitos reflexivos e conscientes. Amparado em Maturana, Férres i Prats (2014, p. 275) afirma que apenas “[...] analisando nossa experiência emocional diante das telas podemos descobrir como nos afetam, e que somente recorrendo à experiência emocional dos interlocutores podemos provocar mudanças neles”. A seu ver, as organizações comunicacionais utilizaram o que chama de velhas telas para gerenciar as emoções dos telespectadores de acordo com seus interesses e assim exercer seu poder. Com as telas modernas, o que fazem é conhecer as emoções de seus interlocutores e direcioná-las para seu interesse. Assim, a educomunicação aliada à educação emocional deve questionar as relações entre os interesses dos comunicadores e as emoções dos receptores, mas também incentivar os cidadãos a participarem e se mobilizarem.

Tabela 2 Os dez autores latino-americanos mais referenciados nas teses e dissertações sobre educomunicação até 2011

Latino-americanos		
	Autores	Obras
1º	MARTÍN-BARBERO, J.	Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia
2º	OROZCO GÓMEZ, G.	Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas
3º	KAPLÚN, M.	Procesos educativos y canales de comunicación
4º	CANCLINI, N.G.	Consumidores e cidadão: conflitos multiculturais da globalização
5º	HUERGO, J.A.	Cultura Escolar, Cultura Mediática/ Intersecciones
6º	GUTIERREZ PEREZ, F.	Linguagem Total - Uma pedagogia dos meios de comunicação
7º	BORDENAVE, J.D.	Além dos Meios e Mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência
8º	MATURANA, H.	Emoções e linguagens na educação e na política
9º	KAPLÚN, G.	Kaplún, intelectual orgânico, memória afetiva
10º	FUENZALIDA, V.	Educación para la comunicación televisiva

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Pinheiro (2013)

A pesquisa bibliométrica de Pinheiro corrobora o que surgiu em outras pesquisas sobre os fundamentos do campo educomunicativo. A pesquisadora cita o estudo de Genésio Zeferino da Silva Filho, que em sua tese de doutorado categorizou os autores do campo entre os pensadores fundantes, Paulo Freire e Mario Kaplún; a sistematização e criação de políticas públicas, Ismar Soares de Oliveira, e instrumentos de análise, com Martín-Barbero e Edgar Morin. Neste último, interessante observar que um dos problemas educacionais expostos em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2002), de Morin (tabela 03), volta-se para a desconsideração da multidimensionalidade dos seres humanos e a prevalência da racionalidade,

da técnica, das atividades utilitárias e das necessidades obrigatórias para defini-los. A educação do século XXI, para Morin, deve estar na centrada na condição humana em sua complexidade e não em sua fragmentação, deve entender que carregamos em nós características antagônicas. Somos ao mesmo tempo racionais e delirantes, trabalhadores e lúdicos, empíricos e imaginativos, econômicos e dilapidadores, prosaicos e poetas. Uma perspectiva propositiva para considerarmos a educomunicação não apenas pela dimensão cognitiva, mas incorporando também a sensibilidade, que é inerente a todos nós em nossas vivências e relações.

Tabela 3 Os dez autores internacionais mais referenciados nas teses e dissertações sobre educomunicação até 2011

Internacionais		
	Autores	Obras
1º	MORIN, E.	Os sete saberes necessários à educação do futuro
2º	LÉVY, P.	As tecnologias da inteligência
3º	BOURDIEU, P.	Sobre a televisão
4º	McLUHAN, M.	Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem
5º	MATTELART, A.	História das teorias da comunicação
6º	CASTELLS, M.	A sociedade em rede
7º	FOUCAULT, M.	A ordem do discurso
8º	THIOLLENT, M.	Crítica metodológica, investigação social e enquete operária /Metodologia da pesquisa-ação
9º	GUTIERREZ PEREZ, F.	Linguagem Total - Uma pedagogia dos meios de comunicação
10º	ADORNO, T.	Dialética do Esclarecimento/Educação e emancipação

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Pinheiro (2013)

Destacamos, entre os autores internacionais, as discussões compartilhadas por Marshall McLuhan e por Theodor Adorno em torno do que denominamos nesta tese como as relações entre *experiência estética, artiscidade e tecnicidade*. Com as devidas diferenças, a relação entre estética, arte e meios de comunicação abordados por Adorno e Horkheimer e as mudanças sensoriais e perceptivas orientadas pelo determinismo tecnológico de McLuhan são um ponto importante nas *discursividades estéticas do campo da comunicação*, questão sobre a qual nos ateremos com mais profundidade em nosso próximo capítulo. Mas neste momento cabe observarmos que tais filósofos sedimentam as proposições de uma *estética da comunicação* mais próximas de uma valoração artística e de uma fundamentação tecnológica do que da percepção sensível do espectador. A presença de ambos enquanto autores mais citados pelas teses e dissertações nos permite inferir que uma abordagem estética da educomunicação não é ausente no campo.

Por fim, chegamos ao terceiro ponto que entendemos como essencial para o desenvolvimento da educomunicação: as suas possibilidades de atuação. Para o desenvolvimento dos ecossistemas comunicativos em espaços educativos são apontadas seis áreas de intervenção, ou seja, “as ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação”. (SOARES, 2011, p.47). São elas: a expressão comunicativa através das artes, que trata do “[...] potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa” (IDEM, p.47); a mediação tecnológica nos espaços educativos, que se preocupa “[...] com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa [...]” (IDEM, p. 48); a pedagogia da comunicação que se sustenta no âmbito da educação formal e “mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação e dos agentes educativos [...]” (IDEM, p.48); a gestão da comunicação nos espaços educativos que se volta para o “planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção [...]” (IDEM, p.48); a educação para a comunicação, que “[...] tem como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível da interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo”; e a reflexão epistemológica, dedicada à “[...] sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre comunicação e educação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática”. (IDEM, p.48).

Nos voltaremos neste momento ao aprofundamento da área de educação para a comunicação, tendo em vista o seu aspecto fundante na educomunicação e também nas inter-

relações entre comunicação e educação em outros contextos, — entendemos que esta não seja uma área exclusiva de atuação do campo educomunicativo, estando mais próxima de uma concepção de inter-relação entre comunicação e educação — bem como aos modelos estéticos que ela comporta e que nos revelam indícios para a análise a ser empreendida pela tese.

1.2.2. A educação para a comunicação

A área de intervenção chamada de educação para a comunicação é uma das mais antigas formas de inter-relação entre os campos, tendo assumido perspectivas distintas ao longo dos anos e em diferentes contextos. De maneira geral, podemos identificá-la como

[...] ações voltadas para o estudo e a compreensão do lugar que os meios de comunicação ocupam na sociedade seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que ela propicia, promovendo, em decorrência, o papel do trabalho criador, o acesso e o uso autônomo e livre dos recursos e linguagens da comunicação para a expressão dos indivíduos e grupos sociais. (SOARES, 1999, p. 28).

Soares reconhece que tais ações são criadas por programas com abordagens nas quais podem prevalecer o cunho moralista, o ideológico ou o construtivista. Ao longo do último século, essas experiências passaram a ganhar o status de políticas educativas, sobretudo em países europeus e norte-americanos. Destacamos neste momento o percurso da educação para a comunicação na Inglaterra e na França, pioneiros neste campo, e também a trajetória da Unesco.

Na Inglaterra, a educação midiática ou mídia-educação — *media education* — e a literacia midiática — *media literacy* — ou alfabetização midiática, termos que se popularizam também no Brasil, são normalmente voltadas à educação formal. O pesquisador inglês David Buckingham nos explica a articulação entre as duas práticas. A educação midiática consiste no processo de ensino e aprendizagem cujo objetivo é proporcionar a aquisição de competências e habilidades para o desenvolvimento da percepção crítica e da participação criativa dos educandos em suas interações midiáticas. Tais competências e habilidades para interpretar e usar os meios de comunicação envolvem a *media literacy*. Entende-se, neste sentido, que as mídias são dotadas de uma linguagem própria sobre a qual seria necessária a alfabetização, tão importante nos dias atuais quanto a alfabetização escrita, para compreendê-las. Mas não se reduz apenas a isso,

A alfabetização midiática não é vista aqui apenas como uma espécie de ‘kit de ferramentas’ cognitivo que permite às pessoas entender e usar a mídia. E a educação

mediática é, portanto, mais do que um tipo de curso de treinamento ou teste de proficiência em habilidades relacionadas à mídia. Por falta de um termo melhor, a alfabetização midiática é uma forma de letramento crítico, envolve análise, avaliação e reflexão crítica. [...] A alfabetização midiática certamente inclui a habilidade de usar e interpretar a mídia; mas também envolve um entendimento analítico muito mais amplo. (BUCKINGHAM, 2003, p. 38).

A amplitude a qual se refere Buckingham recai na análise dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais em sua relação com a comunicação. Para a obtenção das habilidades e competências necessárias para a ampla produção e a apreciação por parte dos educandos, o pesquisador (2003) sugere que a pedagogia da educação midiática seja orientada por quatro conceitos-chaves: a produção, a linguagem, a representação e a audiência. Tais preceitos podem ser aplicados a diversas mídias e serem desenvolvidos de acordo com os interesses dos alunos. Ao todo, Buckingham elenca seis estratégias pedagógicas para o trabalho com os conceitos-chave, que servem à análise e à expressão criativa dos estudantes. São elas: a análise textual, próxima a uma desconstrução de ordem denotativa e conotativa do texto midiático; a análise do contexto, um aprofundamento do estudo textual; o estudo de caso; a tradução ou transposição de um conteúdo midiático de um suporte a outro; a simulação de situações que envolvem as lógicas produtivas; e a produção midiática.

A produção engloba as atividades que visam o reconhecimento das lógicas produtivas das mídias e seus interesses econômicos. Deve-se questionar as tecnologias empregadas nos diferentes produtos, a formação dos conglomerados midiáticos locais e globais, as práticas profissionais, a regulação da comunicação, a circulação e a distribuição, o acesso e a participação. A linguagem aborda os códigos e convenções nas diversas associações próprias de cada suporte, que pode ter como base os eixos de seleção (paradigma) e combinação (sintagma) dos seus elementos para a produção de determinado sentido. O seu estudo, por vezes sustentado pelos preceitos da semiótica, se desdobra sobre: as formas utilizadas para transmissão de determinadas ideias; as convenções que levam ao reconhecimento de determinado formato pelos receptores; as “regras gramaticais” dentro das linguagens midiáticas; os diferentes gêneros e formatos; as escolhas feitas pelos emissores, como o uso de uma determinada cor, para gerar um efeito pretendido; os arranjos de palavras, imagens e sons também voltado à significação e a influência das tecnologias sobre o significado daquilo que é criado.

A representação parte do princípio que as mídias não são uma reprodução neutra e fiel da realidade. Suas lógicas produtivas nos levam a ver o mundo sob uma determinada perspectiva, que nem sempre nos é explícita, pois

O fato, até chegar ao rádio, à televisão, ao jornal, ao ciberespaço, à fala do vizinho ou ao comentário dos alunos, passou por uma série de mediações – instituições ou pessoas – que selecionam o que vamos ouvir, ver ou ler; que fazem a montagem do mundo que conhecemos, que editam o mundo oferecendo-nos apenas pedaços, fragmentos de realidade que outros mediadores consideram podermos conhecer. E sempre a partir do ponto de vista do narrado. Aponta sempre três dias na mídia. (A mercadoria jornal, televisão, revista precisa ser vendida em grande número, e uma história que se demore pode causar desinteresse dos leitores, aos espectadores em geral. O menino que morde o cachorro é diariamente procurado pela mídia.). Essa fluidez resulta, em geral, da edição. (BACCEGA, 2009b, p.16).

Por isso, as atividades atreladas a este conceito-chave nos encaminham quase sempre a discussões a respeito das ideologias que orientam as produções midiáticas, como os questionamentos sobre a credibilidade, a objetividade e veracidade dos fatos apresentados; o que foi silenciado naquilo que é apresentado; a construção e o reforço de estereótipos; a influência da mídia em nossa visão de mundo e a nossa significação sobre as representações que são construídas pelos meios de comunicação.

As análises sobre a audiência, por fim, levam em conta a segmentação do público; a hipótese sobre o perfil da audiência construído pelos emissores; a forma pela qual as mídias se dirigem a seus interlocutores; os usos, hábitos e formas de consumo midiático; o que agrada ou não os receptores; sua produção de sentido sobre os meios de comunicação e como questões sociais e culturais intervêm no comportamento das audiências. Assim como o conceito de produção, o de audiência permite identificar o funcionamento das mídias, mas este se estende para o reconhecimento da atividade do receptor com exercícios de autorreflexão e observação dos estudantes sobre as suas interações midiáticas.

A proposta de mídia-educação de Buckingham volta-se para a sua inserção na educação formal, especificamente no ensino médio, apesar de não ser vista pelo autor como restrita às escolas. Ele a estende para fora das salas de aula, tomando como exemplo ações de movimentos populares, igrejas e aquelas empreendidas pelos próprios pais. É também importante observarmos que o pesquisador parte do desenvolvimento da educação midiática no contexto europeu, em específico na Inglaterra, país que desde os anos 1980 incluiu o estudo sobre as mídias nos currículos escolares. Buckingham (2012) nos explica que no Reino Unido há cursos voltados para o estudo dos meios de comunicação disponíveis na maioria das escolas. Ademais,

a educação midiática faz parte do currículo de língua inglesa no ensino médio. A principal característica da mídia-educação britânica é de que a mesma sempre esteve relacionada à criatividade e à criticidade. A articulação entre comunicação e educação se consolidou em 1933 com a criação pelo governo do Instituto de Cinema Britânico, *The British Film Institute*, que entre outras funções é responsável pela promoção de seminários, oficinas com educadores, pesquisas e publicações a respeito da educação audiovisual. Os estudos culturais foram um marco para as ações inglesas a partir de 1960.

Na França, reconhecida como um dos líderes mundiais no campo, a mídia-educação se inicia com os cineclubes ainda em 1920, período em que emergiram movimentos para o desenvolvimento da análise crítica e artística, bem como da expressão criativa das crianças e jovens. Também se destaca a experiência de Freinet com o jornal escolar, que se expandiu depois para outros meios de comunicação. Já nos anos 1960, observa-se a disseminação do modelo estético de mídia-educação, que influenciou ações do governo francês a respeito da educação cinematográfica. Os educadores eram estimulados a promoverem a literacia midiática em sala de aula, cujos conteúdos incluíam o estudo da história, da linguagem e dos gêneros fílmicos, da tecnologia de filmagem, além da apreciação sobre a qualidade estética dos filmes (FEDOROV, 2008). Há, nesta perspectiva, a contribuição dos estudos semióticos, uma das bases da mídia-educação francesa, em especial a semiologia de Roland Barthes.

É importante aqui levarmos em consideração que a relação entre estética e educação midiática se centra na análise do objeto estético, derivada da aquisição de conhecimentos para o seu julgamento crítico. Segundo Alexander Fedorov (2008), o modelo estético de mídia-educação objetiva desenvolver o gosto artístico dos educandos, possibilitando que eles analisem o que chama de “melhores exemplos da cultura midiática”, com base em preceitos da teoria crítica da arte e dos estudos culturais.

No que concerne à educação midiática em âmbito global, há de se destacar as iniciativas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Unesco. A partir de 1960, a mídia-educação passou a ser um termo circulante na Unesco, mas ainda dotado de uma definição confusa, que, conforme explicam Bévort e Belloni (2009, p.1085), se referia “às virtudes educacionais das mídias de massa como meios de comunicação à distância”. Sua primeira conceituação oficial pela entidade data de 1973, como uma formação voltada para a leitura crítica da comunicação em todos os tipos de suportes. Porém, em 1979, houve uma

redefinição estendendo a sua abrangência também à participação, o acesso às mídias e à criatividade (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006; BÉVORT; BELLONI, 2009).

Com a *Declaração de Grünwald*, em 1982, a área ganhou maior legitimidade e sua importância foi ressaltada. O documento reforçou a necessidade de aceitação do impacto e difusão da comunicação no mundo, bem como a valorização de sua relevância como elemento importante da cultura contemporânea. Reivindicou-se aos sistemas educativos e políticos, no reconhecimento de suas obrigações, buscarem a promoção da compreensão crítica deste fenômeno pelos cidadãos em todos os níveis educacionais, com programas de mídia-educação que incluam “[...] a análise de conteúdos midiáticos, o uso das mídias como meios de expressão criativa e a utilização e participação eficazes nos canais disponíveis.” (UNESCO, 1982, p.01).

A partir de Grünwald, a Unesco passou a elaborar outros documentos com discussões e direcionamentos para o desenvolvimento e ampliação da abrangência da mídia-educação, a exemplo do relatório originado do *Colóquio Internacional sobre Novas Direções em Mídia Educação*, realizado em Toulouse, na França, em 1990; da recomendação sobre a *Conferência Internacional sobre Educação para a Mídia e para a Era Digital*, em 1999, na cidade de Viena, na Áustria; do relatório sobre o *Fórum Internacional da América Latina e Caribe na Sociedade da Informação*, sediado no Rio de Janeiro, Brasil, em 2003; da *Agenda sobre 12 Recomendações para Mídia Educação* proclamada em Paris, França, em 2007; e em 2013, a publicação sobre *Diretrizes Políticas e Estratégicas em Literacias de Mídia e Informação*.

Neste último, a entidade apresentou as abordagens de seu conceito composto, e mais atual adotado por ela sobre o campo, de Alfabetização Midiática e Informacional, AMI, cujas políticas e estratégias incluem diversos tipos de aquisição de competências que vão do acesso às notícias à alfabetização em mídias sociais. Segundo as orientações estabelecidas pelo documento, os conhecimentos e habilidades dos cidadãos em AMI envolvem:

compreender o papel e as funções das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas; compreender as condições nas quais essas funções possam ser realizadas; reconhecer e articular a necessidade informacional; localizar e acessar informações relevantes; avaliar com senso crítico, em termos de autoridade, credibilidade e finalidade atual, a informação e o conteúdo das mídias e de outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet; extrair e organizar a informação e o conteúdo midiático; sintetizar ou trabalhar com as ideias abstraídas do conteúdo; comunicar para um grupo de pessoas ou leitores, com ética e responsabilidade, sua compreensão sobre o conhecimento criado, em uma forma ou meio de comunicação apropriado; aplicar as habilidades em TIC para processar a informação e produzir conteúdo gerado por usuários; e engajar-se nas mídias e em outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet, para auto expressão,

liberdade de expressão, diálogo intercultural e participação democrática. (GRIZZLE, 2013, p.14).

Como vemos, não há qualquer menção explícita sobre estética neste conjunto de referências estabelecido pela Unesco, mas entendemos que isto não define que as questões sobre experiência estética não possam ser contempladas em iniciativas de AMI.

1.2.2.1. Educação para a comunicação na América Latina

Na América Latina, um dos marcos da educação midiática foi o *Plan de Educación Cinematográfica de Niños*, o Plan-DENI, criado em 1967 pelo pedagogo cubano Luiz Campos Martínez em Quito, no Equador. Trata-se de uma experiência pioneira que posteriormente se expandiu para outros países do continente americano, graças à investida da Organização Católica Internacional do Cinema e Audiovisual (OCIC), como Uruguai, República Dominicana e Brasil. Aqui, foi denominado de CINEDUC e continua em vigência até os dias atuais. Inicialmente, suas ações eram voltadas ao cinema, alargando-se posteriormente para outras mídias como a televisão e a publicidade. Em seus primeiros anos, seus objetivos orbitavam em torno da alfabetização sobre a linguagem fílmica e a investigação da atitude das crianças diante das produções cinematográficas (RAMOS, 2003). Nos anos 1970, o programa passa a sustentar suas ações na pedagogia da Linguagem Total, elaborada pelo pedagogo e padre francês Antoine Vallet, que chega aqui com o livro do mídia-educador Francisco Gutierrez Pérez, *Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação* (1978).

Francisco Gutiérrez reforça a importância de a escola utilizar de forma consciente e produtiva os meios de comunicação. De acordo com Gutiérrez, o objetivo da pedagogia dos meios de comunicação é “fazer da escola um centro de comunicação dialógica e converter os meios de comunicação em uma escola participante. ” (GUTIÉRREZ, 1978, p.30). Seu pensamento parte da centralidade das então novas linguagens da comunicação — cinema e televisão, sobretudo —, denominadas de linguagem total, uma vez que aglutinam três classes de signos diferentes: as palavras, as imagens e os sons. Porém, o autor não exclui que sua metodologia possa trabalhar os meios de comunicação mais tradicionais. Tendo por influência Marshall McLuhan, Paulo Freire e o conceito de Linguagem Total, Gutiérrez desenvolve sua metodologia em quatro etapas: a primeira centra-se na leitura denotativa dos signos audiovisuais, a segunda enfatiza a leitura conotativa, ou seja, a subjetividade presente na percepção dos alunos sobre os meios de comunicação, a terceira consiste na leitura crítica realizada a partir desta percepção colocada pelos alunos e, por fim, o estímulo à criatividade.

Trata-se de uma abordagem que Jorge Huergo (1997) define como funcional-culturalista, ou seja, a escola deve proporcionar um estudo sistemático sobre a comunicação, uma vez que ela faz parte da cultura. Não podemos esquecer que ações de educação para a comunicação desenvolvidas na América Latina a partir de meados do último século se articulam igualmente a outras abordagens, como a vertente moralista, ou inoculatória, de negação dos meios de comunicação, tidos como um exemplo de cultura alienante a ser combatida. Encontramos também a perspectiva ideológica que, como vimos anteriormente, em um tom mais progressista de moralismo condena as mídias pela manipulação e degradação cultural, social e política. Neste processo, ressaltamos que os estudos de recepção latino-americanos nos encaminharam para uma outra fundamentação de educação midiática. Nas palavras de Soares (2014, p.13), “[...] a influência europeia, revisada na América Latina, por Jesus Martín-Barbero, descolava o objeto da análise de muitos dos projetos da ‘educação para a mídia’ para ‘uma educação para os processos de mediações’”. Ou uma educação para a recepção, como nos sugere Huergo (1997) e sobre a qual o educador nos aponta três países com programas expoentes: Brasil, Chile e México.

Aqui, Huergo destaca o projeto *Leitura Crítica da Comunicação* (LCC), desenvolvido no contexto das ações da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC) em 1980 — entidade brasileira criada no fim dos anos 1960 — preocupada com o poder dos meios de comunicação na sociedade. Inicialmente, as ações podem ser consideradas moralistas e conservadas, marcas do contexto político e social que o país vivenciava à época, com a supervalorização da figura dos oficineiros, evidenciando as relações de dependência e passividade entre educador e educandos. Mas logo tal caráter foi abandonado e deu lugar à postura indutiva-dialética-popular, que contempla tanto a leitura crítica como a democratização da comunicação em trabalhos que envolviam principalmente membros de organizações populares.

Seus fundamentos se sustentam na premissa de que os receptores reinterpretem os conteúdos comunicacionais, levando em conta as suas condições sociais, culturais e econômicas, e só neste exercício interpretativo o processo comunicacional se concretiza. Há, assim, a exposição e o confronto entre aquilo que é apresentado e a produção de sentido dos sujeitos a partir de seu lugar de fala e de seus valores. Um movimento que conduz à reelaboração de significados e criação de novos discursos e formas de expressão baseada na comunicação popular. Sua metodologia é indutiva, parte da aprendizagem a partir da experiência, buscando o desenvolvimento da criatividade.

No Chile, o *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística* (CENECA), uma instituição privada sem fins lucrativos voltada à cultura e à comunicação, inaugurou em 1982 o seu *Programa de recepción activa de TV*. O contexto da ditadura chilena e o consequente uso da televisão pelo regime, tendo como pano de fundo a mudança do sistema chileno de radiodifusão nos anos 1970, do caráter público para o comercial, motivou os trabalhos de educação para a comunicação cujos objetivos eram a reflexão crítica e a expressão criativa. A evolução do programa acompanhou as mudanças políticas, sociais e culturais do país e permitiu ao longo de seus anos o desenvolvimento de uma perspectiva particular de pesquisa, desde as primeiras incursões voltadas à decodificação crítica até abordagens mais integrais do processo de recepção.

Os destinatários do programa eram o sistema escolar, grupos e movimentos sociais, além de produtores audiovisuais, gestores de políticas televisivas e atores sociais. Estes últimos em uma perspectiva diferente daquela adotada na linha educacional, como pesquisas sobre as demandas sociais da TV e a relação entre gêneros televisivos e telespectadores, oficinas e livretos para a televisão em geral. As atividades de educação para a comunicação se desdobravam entre as investigações sobre a relação dos telespectadores e a televisão, com base em ações educativas; oficinas de capacitação metodológica tanto no Chile como em outros países da América Latina; atividades de avaliação, institucionalização autônoma da ação educativa e a elaboração de materiais pedagógicos. A linha educativa tinha como enfoque metodológico a ludicidade, em especial os jogos que eram compunham os manuais do programa. Os pesquisadores do CENECA entendiam que a aprendizagem lúdica e sua ligação com a arte e a imaginação potencializam o desenvolvimento da criticidade sobre a televisão, já que “imersos em um círculo mágico de regras, tempo e espaço, em que não cabem a rotina ou o cotidiano, somos capazes de imaginar e fazer o que não faríamos fora do jogo.”¹⁹ (MIRANDA, 1992,p. 83). Destacavam-se as experiências de simulação, nas quais os educandos assumiam o papel de emissores, vivenciando e produzindo conteúdos televisivos, entre os quais novelas, anúncios publicitários e jornais.

Mais do que um programa de educação para a comunicação, Ana Carolina Ecosteguy e Nilda Jacks (2005) inserem a recepção ativa do CENECA como uma das frentes dos estudos latino-americanos de recepção. Os seus achados consistem na influência grupal, sobretudo a

¹⁹ Tradução nossa do original de “Sumergidos en su círculo mágico de reglas tiempo y espacio, en que no caben lo rutinario ni lo cotidiano, somos capaces de imaginar y hacer lo que no lograríamos fuera del juego”.

família, na produção de sentido sobre a televisão. As pesquisas evidenciaram a função dos grupos na geração de comentários e na circulação das interpretações entre os sujeitos. Da mesma maneira, o contexto sociocultural dos receptores conta na elaboração de tais interpretações. Houve também a observância das diversas relações que os telespectadores constroem diante do reconhecimento dos distintos gêneros e programas televisivos, sobre as quais prevalece o vínculo emocional, mais do que o analítico. Reforça-se que “os diversos gêneros televisivos prioritariamente emocionam os telespectadores, até mesmo antes dos programas, devido às expectativas despertadas; durante a emissão, mas também na elaboração posterior da recordação emocional individual ou comentado.”²⁰ (MIRANDA, 1992, p.76). Outra constatação foi a situação em que os telespectadores interagem com a televisão. Diferentemente da experiência de ir ao cinema, em que podemos dizer que há uma imersão do espectador, assistir à TV ocorre em um contexto com uma probabilidade maior de dispersão.

Os estudos sobre recepção desenvolvidos por investigadores do CENECA, como Valerio Fuenzalida e Maria Elena Hermosilla, serviram de referência para o mexicano Guillermo Orozco Gómez no desenvolvimento de suas pesquisas voltadas à recepção televisiva, à formação das audiências e à educação para a comunicação. Sua proposta teórico-metodológica de investigação, as múltiplas mediações ou mediações múltiplas, tem como eixo norteador o questionamento sobre como se dá a interação entre os sujeitos e a televisão. Foi durante a sua pós-graduação na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, que o pesquisador mexicano desenvolveu as bases de seu modelo. Darwin Franco e Rodrigo González²¹ (2014) nos contam que em três ensaios, frutos de trabalhos finais para disciplinas do doutorado em Educação cursado por Orozco e publicados em espanhol no ano de 1987 sob o título *Televisión y producción de significados. Tres ensayos*, encontramos um esboço das ideias que o autor consolidaria ao longo de sua trajetória acadêmica. Franco e González (2014, p.11) destacam que a obra, no contexto de sua publicação,

[...] representou um esforço importante por entender que “o ato de ver televisão”, mais do que uma relação reduzida aos efeitos e usos e gratificações, é um processo extremamente amplo e complexo, no qual os telespectadores são agentes ativos, cuja

²⁰ Tradução nossa do original: “Los diversos géneros de la TV prioritariamente emocionan al destinatario, incluso antes del programa con las expectativas despertadas; durante la emisión, pero también en la elaboración posterior del recuerdo emocional, individual o comentado”.

²¹ Texto produzido pelos dois investigadores mexicanos e professores da Universidade de Guadalajara que compõe a introdução da obra *Televidências: comunicación, educación y ciudadanía*, de Guillermo Orozco Gómez (2014a).

série de mediações que se antepõem à mensagem, lhes permite produzir e ressignificar seus conteúdos.²²

Seus alicerces encontram-se, sobretudo, nos estudos culturais britânicos e na teoria das mediações de Jesús Martín-Barbero²³. Os estudos culturais surgem enquanto uma corrente teórica na Inglaterra da década de 1950 e 1960, sendo no ano de 1964 fundado o *Centre of Contemporary Cultural Studies* (CCCS) na Universidade de Birmingham. Fruto do questionamento e da indignação diante a hierarquização da cultura e originalmente alinhada aos estudos de crítica literária (MATTELART; MATTELART, 2002), os *cultural studies* se interessam pela análise de processos sociais relacionados com os sentidos atribuídos à realidade, às práticas sociais que ao serem compartilhadas geram significados comuns, além da evolução da cultura. O objetivo desta corrente foi fazer da cultura característica da sociedade contemporânea um campo de estudo fundamentado (WOLF, 2002).

Ao redefinir a cultura para além dos cânones tradicionais ancorados em uma perspectiva elitista do conceito, os estudos culturais passam a valorizar e reconfigurar o sentido de cultura popular, do qual os meios de comunicação fazem parte. Assim, ao serem considerados por Jensen e Rosegren (1990) como uma das tradições dos estudos de recepção, esta corrente buscou investigar em que medida as audiências negociam e resistem às construções da realidade elaboradas pelas narrativas midiáticas. Uma das contribuições consiste nas negociações de sentido propostas por Stuart Hall em *Codificação/Decodificação*, de 1980, que estabelece uma articulação entre quatro práticas comunicativas: produção; circulação; distribuição/consumo e reprodução. Este modelo entende que o trabalho de codificação impõe um sentido preferencial de decodificação da mensagem, que, porém, pode ou não ser apreendido pelo receptor.

A concepção está baseada nas proposições de Eco sobre a função do quadro de referência no momento da decodificação da audiência e de Bakhtin acerca do caráter polissêmico das mensagens (GOMES, 2004). A partir destes pressupostos, Hall estabelece três posições do receptor frente aos códigos midiáticos: a dominante-hegemônica quando o receptor “decodifica a mensagem nos termos do código referencial no qual ela foi codificada” (HALL, 2003, p.400); do código negociado na qual decodificar, segundo o autor (p. 401), “[...] contém

²² Tradução nossa do original: “*Televisión y producción de significados. Tres ensayos* representó en ese entonces un esfuerzo importante por entender que “el acto de ver televisión”, mas que una relación reducida a los efectos o usos y gratificaciones, es un proceso amplísimo y complejo, donde los televidentes son agentes activos que anteponen a los mensajes un serie de mediaciones que les permiten producir y resignificar sus contenidos”.

²³ Mas, segundo esclarecem Ana Carolina Ecoteguy e Nilda Jacks (2005), na proposta de Orozco Gómez as mediações são entendidas como influências na relação entre audiências e meio televisivo, o que se distingue da concepção barberiana.

uma mistura de elementos de adaptação e de oposição: reconhece a legitimidade das definições hegemônicas para produzir as grandes significações (abstratas), ao passo, que em um nível mais restrito, situacional (localizado), faz suas próprias regras”. Por fim, a oposição, que ocorre quando o receptor entende o sentido preferencial conotado na mensagem, mas a decodifica de maneira totalmente contrária.

Ainda que esta visão de Hall seja vista como mote para os estudos de recepção que romperam com antigas correntes de análises como as teorias dos efeitos, pesquisas empíricas problematizam certas fragilidades de sua proposta que “não pareceu apropriada para interpretar todas subdivisões e diferenciações significativas que existem dentro das estruturas básicas de códigos. ” (GOMES, 2004, p. 187). Esta crítica é alimentada pelo próprio Hall ao explicar que seu modelo deve ser estudado pelo que sugere sua leitura, “isso é simplesmente para explicar melhor a ideia de que a decodificação não é homogênea, de que se pode ler de formas diferentes e é isso que é a leitura. ” (HALL, 2003, p.357). A contribuição dos estudos culturais à teoria das múltiplas mediações é tida como vital por Franco e González (2014). Ao discutir os mecanismos simbólicos de resistência e negociações da audiência em relação aos conteúdos midiáticos, os *cultural studies* romperam com as perspectivas vigentes em torno da experiência de ser audiência, que estava centrada muito mais na capacidade da televisão ser um dispositivo de controle total.

Para Orozco (1993, p.23), seu modelo é um enfoque investigativo que “tenta entender o processo de recepção como um modelo que não é linear, claro, e muito menos unívoco, senão que se dá em várias direções e sofre a intervenção e o condicionamento de uma série de situações do contexto cultural, político, histórico, etc. ” Segundo o autor, várias são as fontes de mediação — tanto a partir do emissor da mensagem e sua circulação quanto a partir dos processos de recepção e seus contextos —, pois

A mediação se origina em várias fontes: na cultura, na política, na economia, nas classes sociais, na identidade de gênero, na idade, na etnia, nos meios de comunicação, nas condições situacionais e contextuais, nas instituições e nos movimentos sociais. Origina-se também na mente do sujeito, nas suas emoções e em suas experiências. Cada uma dessas instâncias é fonte de mediação e também podem mediar outras fontes. (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 34).

Ao tratar da relação entre televisão e audiências na ótica das mediações múltiplas, o pesquisador nos alerta que não podemos conceber as audiências enquanto apenas audiências. Em sua conceituação (2001, p. 23), elas são “[...] como um conjunto segmentado a partir de suas interações midiáticas de sujeitos sociais, ativos e interativos, que não deixam ser o que são

enquanto estabelecem alguma relação sempre situada com o referente midiático, seja ela direta, indireta ou posterior. ”²⁴

Desta definição, destacamos dois pontos. O primeiro consiste na concepção da *interação* estabelecida pela audiência com o meio de comunicação em detrimento à ideia de uma recepção que se restringe ao ato apenas de receber a informação. Nela está embutida a afirmação da atividade do sujeito. Da atividade da audiência emerge o segundo destaque: o fato dela ser *mediada* por fontes diversas que advêm da própria experiência da audiência e de seu contexto cultural, bem como do referente televisivo, cuja manifestação pode ser observada “ao longo de um complexo processo situado em vários cenários e que inclui estratégias e negociações dos sujeitos com o referente midiático das quais resultam apropriações variadas que vão desde a mera reprodução, até a resistência e contestação. ” (OROZCO GÓMEZ, 2001, p.23).

O autor agrupa as fontes mediadoras em duas vertentes: as micromediações e as macromediações. No primeiro grupo estão situadas as mediações advindas da individualidade dos sujeitos, que

[...] na qualidade de membros de uma audiência, concretizam “estratégias televisivas” inspiradas em primeiro lugar no que lhes é característico como indivíduos para, em seguida, concretizar também “contratos de recepção” (leitura ou escuta) a partir de onde se conectam com outros formando “comunidades de apropriação e interpretação” dos referentes televisivos. (OROZCO GÓMEZ, 2014b, p.37).

Assim, o autor caracteriza a recepção televisiva como um processo altamente culturalizado — a partir da existência de grupos de interlocução — e complexo — uma vez que se concretiza anteriormente e posteriormente ao contato do sujeito-audiência com a TV — aos microprocessos e atos televisivos e aos momentos que sucedem esta interação. Estas recepções que acontecem em cenários além do contato direto com o televisor são denominadas por Orozco Gómez como recepções secundárias e terciárias. Já a recepção televisiva de primeira ordem corresponde à recepção direta, suscetível às mediações situacionais e às decisões prévias do receptor.

As macromediações estabelecidas por Orozco Gómez (2014a,2014b) compreendem a identidade ou as identidades, que se referem tanto as individuais dos sujeitos como as das audiências enquanto condição coletiva e são definidas como uma das mediações resolutivas do

²⁴ Tradução nossa do original: “[...] como conjunto segmentado a partir de sus interacciones mediáticas de sujetos sociales, activos, interactivos, que no dejan de ser lo que son mientras entablan alguna relación siempre situada com el referente mediático, sea ésta directa, indirecta o diferida”.

processo de assistência televisiva e um dos principais desafios para a pesquisa e educação dos receptores. A percepção e as percepções são um segundo grupo de mediações que se estabelecem pelos sentidos atribuídos aos programas televisivos pela audiência. Segundo o autor, esta mediação impede a garantia de que as intenções dos emissores serão as mesmas captadas pelos receptores. O terceiro tipo de macromediações consiste na instituição ou institucionalidades praticadas pela televisão enquanto instituição social, bem como por outras instituições das quais os receptores participam e, por consequência, condicionam e contextualizam sua produção de sentido e interação com a TV.

Se as audiências não podem ser vistas apenas como audiências, tampouco a televisão se restringe a ser apenas mais um aparato tecnológico. Ela é também uma instituição produtora de significados e tal dualidade lhe confere um caráter especial. O autor nos explica que a especificidade videotecnológica consiste em seu alto poder de representação do real — a verossimilitude gerada pela sua linguagem — que permite uma relação muito fiel com a realidade, ao mesmo tempo que também provoca reações nas audiências, não apenas racionais, mas também, e se não especialmente, emotivas. Orozco Gómez (1996, p. 33) nos alerta que, “porém, o tipo de provocação depende, em última instância, da representação construída por produtores e emissores da programação, mais do que o potencial da representação em si”. Através dos programas informativos e do apelo às emoções, a televisão vai ganhando legitimidade diante das audiências, mas sua influência não se define por ser totalizante.

O pesquisador mexicano (2014a; 2014b) distingue cinco dimensões da televisão. São elas: a tecnicidade, que vislumbra a capacidade de reprodução e transmissão da realidade levando em conta à fidelidade e verossimilhança aos acontecimentos. A discursivo-linguística, que abrange a dupla linguagem — sonora e visual — do meio, bem como sua estruturação em formatos e gêneros específicos; a midiacidade, que diz respeito a seu funcionamento próprio se comparado a outros meios; a institucionalidade se refere a ancoragem do meio audiovisual em um sistema social e econômico específico; e, por fim, a estética que se refere ao conjunto das dimensões anteriores sob uma marca própria de um produto audiovisual que permite ao telespectador reconhecê-lo.

A teoria das múltiplas mediações encontra no conceito de *televidência* um dos seus eixos centrais. O termo contempla as atividades cotidianas, paralelas e/ou simultâneas de “[...] ver, escutar, perceber, sentir, gostar, pensar, “comprar”, avaliar, guardar, reter, imaginar e interagir com a televisão [...] ” (OROZCO GÓMEZ, 2001, p.39), que se caracterizam, conforme

mentionado anteriormente, por se darem em diferentes níveis, estarem sujeitas a múltiplas mediações, e não se restringirem ao momento direto de contato com o referente televisivo. As diferentes dimensões da *televidência* abrangem os intercâmbios simbólico, que versa sobre a mensagem midiática enquanto objeto de negociação por parte das audiências; afetivo, que trata das emoções geradas pela televisão; o perceptivo, relacionado aos elementos cognitivos presentes tanto nos conteúdos e gêneros televisivos, como na mente dos telespectadores; e agenciativo, que abarca as diferentes atividades da audiência em seu processo de *televidência*. Tais intercâmbios podem ser simultâneos, ainda que possa haver a predominância de um sobre os demais, e nem sempre são conscientes (OROZCO GÓMEZ, 1996).

Diante de tais características, o autor aponta como possível a intervenção pedagógica no processo de *televidência*, ou seja, uma educação para a comunicação voltada à criticidade, à criatividade e à participação. E mais, traz para a experiência concreta o seu modelo teórico-metodológico. No guia didático desenvolvido junto aos *Observatorios de televisión en la escuela*²⁵, Orozco Gómez (2010) sugere atividades fundamentadas em sua teoria para professores realizarem em sala de aula visando a reflexão de seus alunos sobre a sua interação com a TV e assim aguçarem a visão crítica sobre aquilo que é veiculado nas telas. De forma lúdica, o pesquisador propõe jogos *com* a televisão — a fim de discutir que nem sempre se vê e se pensa o mesmo que os outros a respeito dos conteúdos televisivos, levando em conta as mediações —, jogos *sobre* a televisão — com base na relação cotidiana dos educandos com a televisão, analisam-se os conteúdos e programas bem como a representação televisiva da realidade —, jogos *a partir* da ficção, — próximos às atividades exercidas por observatórios de meios de comunicação, tais brincadeiras buscam esmiuçar os componentes mercadológicos, temáticos, narrativos e ideológicos que compõem os produtos ficcionais.

É interessante observarmos que as práticas desenvolvidas especialmente no Chile e no México estão intimamente ligadas ao desenvolvimento de estudos de recepção que são basilares para a inter-relação entre comunicação e educação no continente. Ainda que não seja o objetivo da tese nos voltarmos com profundidade sobre esta relação intrínseca entre teoria e prática, aventamos que a perspectiva de articulação entre experiência estética e educomunicação possa igualmente vir a contribuir com a construção de um paralelismo entre recepção midiática e

²⁵ Trata-se de um projeto educacional mexicano que objetivava a incorporação da televisão nas escolas enquanto objeto de reflexão, debate e análise para o desenvolvimento da criticidade dos educandos.

fruição estética ou ainda a consolidação de questões sobre a percepção sensível em abordagens sobre as investigações e teorizações no âmbito comunicacional.

De modo geral, as experiências latino-americanas no início da década de 1990 de educação para a comunicação — dentre as quais se inserem os programas de Leitura Crítica da Comunicação no Brasil, de Recepção Ativa do CENECA e também a proposta teórico-metodológica da teoria das múltiplas mediações de Orozco Gómez — são identificadas pela sua tripla finalidade: a formação da consciência crítica, a promoção de uma postura ativa e o incentivo à liberdade criativa. A criticidade abrange a compreensão do processo de produção das mensagens e a consequente apropriação da linguagem dos meios e também a confrontação entre a produção de sentido dos receptores e seu conjunto de valores diante daqueles transmitidos pelas mídias. Já a atividade dos sujeitos se desdobra na identificação do papel dos meios de comunicação em seu cotidiano e na sociedade; no fortalecimento e sensibilização de da consciência grupal e do sentimento de pertença para a criação de canais alternativos de comunicação em comunidades, escolas e movimentos sociais/populares. Por fim, a criatividade grupal emerge como forma de “[...] aflorar a expressividade adormecida e muitas vezes reprimida.”²⁶ (MIRANDA, 1992, p. 21).

Se nesta época a criatividade e a capacidade expressiva dos receptores era algo a ser aflorado, com a popularização da internet na virada do século XXI esta questão chega a um outro patamar nos debates de educação midiática. Não apenas na América Latina, mas de maneira geral nos países ocidentais, a educação para a comunicação volta-se para as potencialidades que as então novas tecnologias da comunicação e da informação apontam no horizonte do processo comunicacional. Buckingham (2012) nos fala da era da criatividade digital. Para compreendê-la, devemos primeiramente nos debruçar sobre o contexto atual, no qual destacamos o processo de midiaticização e de audienciização como situações que reorganizam não apenas a educação para a comunicação, mas a própria Educação e o entendimento dos processos de recepção e o delineamento dos sujeitos da comunicação.

E quem é o sujeito da educomunicação?

De certo modo, a resposta ao questionamento já foi dada ao longo do percurso feito até aqui: quando o colocamos como sujeito e não objeto da educação, quando definimos o caráter

²⁶ Tradução nossa do original: “Liberar la creatividad grupal, como um medio para que aflore la expresividad dormida y muchas veces reprimida”.

dialógico dos processos comunicacionais e educacionais e, portanto, assumimos que os sujeitos são partícipes; quando abordamos a pedagogia freireana, que entende o ser humano enquanto inacabado, um ser de relações e de práxis e, sobretudo, o sujeito da história; quando ressaltamos a importância do contexto do educando, de suas experiências e vivências, caracterizando-o como concreto; quando nos posicionamos em oposição às teorias da comunicação que definem o receptor como público-alvo ou como massa e, assim, nos aproximamos das concepções teóricas que valorizam a sua subjetividade, a sua sociabilidade e reconhecem as condicionantes — situações e contextos — em que este receptor produz sentidos; quando identificamos os processos de educação para a comunicação que se voltam para a formação de sujeitos críticos, ativos e criativos. E também reconhecemos a sua dimensão sensível e encarnada característica que se encontra no cerne desta tese.

Figura 2: Representação do sujeito multidimensional da educomunicação



Fonte: Autora (2019)

Agora o contextualizaremos em uma sociedade midiaticizada e em processo de audiencição, onde os sujeitos são e estão cada vez mais e de modos distintos enquanto audiência.

1.3. Em qual contexto situamos a importância da educomunicação?

Se Freinet nos mostra que a interface entre comunicação e educação não é recente, ele também nos aponta sua importância, que se intensifica no contexto em que vivemos. É interessante observar nas reflexões sobre a sua experiência iniciada na década de 1920, o modo

pelo qual o pedagogo já percebia o comunicacional como parte das mudanças sobre a obtenção do conhecimento na sociedade.

Estamos actualmente [sic] na aurora de um novo período: a imprensa impôs a tal ponto a sua soberania que mesmo o manual mais rico não passa de um ‘ersatz’ da riqueza gráfica posta à disposição de todos pela técnica contemporânea. A própria escrita manuscrita tende a minimizar-se num mundo em que a máquina de escrever, a poligrafia, o disco, a rádio, o cinema, a televisão, o gravador, intensificam e aceleram a intercomunicação e as trocas. (FREINET, 1974, p.11).

O que Freinet antevia nesta época nos remete, de maneira muito genérica, ao que Jesús Martín-Barbero quase 80 anos depois constataria sobre as *mediações comunicativas da cultura* e o *descentramento* dos saberes na sociedade. Em *Ofício de Cartógrafo* (2004), e mais especificamente, em *Comunicação na Educação*²⁷ (2014), o filósofo discute as transformações experienciadas pelos mediadores socioculturais tradicionalmente estabelecidos, como a família, o bairro, a escola, quando atravessados pela comunicação. O olhar barberiano sobre a relação entre comunicação e cultura, a partir dos anos 1990, passa a considerar a centralidade da comunicação, tanto pelas redes de poder que tece, quanto pelo seu lugar na produção, circulação e no consumo cultural.

Martín-Barbero (2014) nos fala de um *ecossistema comunicativo* — em um sentido distinto do trazido por Soares — que promove tanto o desordenamento das instituições sociais, como novas formas de sociabilidade e que aqui entendemos pelo conceito de *midiatização*. Uma aproximação entre as discussões das mediações comunicativas da cultura de Martín-Barbero e midiatização é construída por Laan Mendes de Barros (2012, p. 88). O autor nos explica que,

As ‘mediações comunicativas da cultura’ poderiam ser entendidas como midiatização da cultura. Vale observar que esses termos não são conflitantes, já que eles sugerem conotações bem próximas. Enquanto ‘midiatização’ vem sendo pensada como uma nova forma de sociabilidade, decorrente de uma lógica midiática, ‘mediação’ traz já de algum tempo o sentido das interações sociais, que nos dias de hoje se dão essencialmente – mas não exclusivamente – por intermédio da mídia.

Trata-se do contexto onde situamos as reflexões sobre a interface entre comunicação e educação empreendidas neste estudo e sobre o qual nos aprofundaremos.

²⁷ Referimo-nos ao livro *La educación desde la comunicación*, publicado em 2002, cuja tradução em português data de 2014.

1.3.1. Sociedade em midiatização

Max Emiliano Oliveira e Maria Ângela Mattos (2018), a partir das análises de Nick Couldry e Andreas Hepp, distinguem duas perspectivas de estudos sobre o fenômeno da midiatização, disseminados a partir dos anos 2000. A primeira, tida como mais restrita, debruça-se sobre a influência da comunicação na cultura e na sociedade cujo enfoque reside nas instituições sociais. O conceito trazido pelo dinamarquês Stig Hjarvard (2014) é exemplo desta tradição. Para ele, a midiatização é uma teoria de médio alcance sobre o processo de mão dupla vivenciado na alta modernidade no qual, por um lado, a comunicação emerge como uma instituição independente com lógicas próprias e a partir das quais as outras instituições sociais tendem a organizar-se e, por outro, a comunicação passa a atravessar e modificar as outras instituições, como a família, a política e a escola. A segunda vertente de estudo elencada pelos autores é mais ampla, entende a midiatização como uma construção coletiva que não se limita às instituições. Trazemos desta escola a definição de Friedrich Krotz (2009) como um *metaproceto* baseado na comunicação como constructo do universo social e cultural dos indivíduos. Não se restringe às tecnologias midiáticas, mas a elas atribui relevância sobretudo por não serem neutras e sim desenvolvidas dentro das lógicas e finalidades capitalistas.

Uma abordagem macrossocial de midiatização, que dê conta não apenas dos atravessamentos e reordenamentos institucionais, como a escola, mas também abranja as interações sociais nos parece mais adequada para situarmos a interface entre comunicação e educação. Ademais, é importante nos atermos ao fato de que, como sustentam tanto Hjarvard (2014) quanto Krotz (2009), a midiatização ocorre de maneira distinta em cada contexto, tendo em vista as suas características sociais e culturais. Por isso, dialogamos aqui com autores que partem de uma abordagem latino-americana do fenômeno, como o próprio Jesús Martín-Barbero e o pesquisador brasileiro José Luiz Braga.

Braga entende a midiatização como um *processo interacional de referência*. Isto é, um “organizador principal da sociedade”, que dita as lógicas orientadoras de outros processos sociais, a maneira pela qual é construída a realidade social. Ou seja,

Nessa perspectiva, a mediatização não oferece apenas possibilidades pontuais de fazer coisas específicas que não eram feitas antes (ou eram feitas de outro modo); ou apenas problemas e desafios igualmente pontuais. O que parece relevante, em perspectiva macro-social, é a teoria de que a sociedade constrói a realidade social através de processos interacionais pelos quais os indivíduos e grupos e setores da sociedade se relacionam. [...] construímos *socialmente* a realidade social exatamente na medida em

que, tentativamente, vamos organizando possibilidades de interação. (BRAGA, 2006, p. 11-12).

Estamos transitando de uma sociedade guiada por um processo interacional baseado na cultura escrita para aquele centrado pela *interacionalidade midiática ampla*, que se refere às interações viabilizadas pelas tecnologias comunicacionais. Não cabe aqui pensar em substituição ou anulação, mas sim em um rearranjo. Jesús Martín-Barbero parte da reterritorialização da comunicação como “[...] movimento que atravessa e desloca a cultura. Pois o *lugar* da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para se converter em estrutural. ” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 228, grifo do autor). Neste movimento, estão situadas as mudanças do estatuto cognitivo e da institucionalização das condições de saber, “[...] conduzindo o apagamento das fronteiras entre razão e imaginação, saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber experto e experiência profana. ” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.79).

Quando voltamos nosso olhar para as sociedades nas quais, tomando aqui a expressão de José Luiz Braga, o processo interacional de referência é a oralidade, o saber está ligado à memória e às experiências dos indivíduos. Temos um conhecimento comunitário e compartilhado. Com o processo interacional da cultura escrita, o pensamento se ordena linearmente. Há, conforme nos explica Maria Tereza Quiroz (1993), uma individualização dos sujeitos, já que o saber tende a privatizar-se nas escolas.

No processo de midiatização, a comunicação, sobretudo os aparatos tecnológicos, instituem novas “sensibilidades e escrituras”, outras formas de produção e circulação do conhecimento distintas daquelas consolidadas historicamente. Como já apontado por Braga (2006, p.11), a transição entre os processos interacionais de referências não significa o desaparecimento dos seus antecessores, mas sim que eles “[...] absorvem, redirecionam e lhes dão outro desenho (que inclui, parcialmente, o anterior) ”. E isto se torna mais evidente quando contextualizamos estes processos na sociedade multicultural latino-americana, anunciada por Martín-Barbero (2014, p. 92), onde configura-se a heterogeneidade das culturas oral, escrita, audiovisual e digital.

Por mais escandaloso que soe, é um fato iniludível que as maiorias na América Latina estão se incorporando a e apropriando-se da modernidade sem deixar sua cultura oral, isto é, não com o livro à mão, mas a partir de gêneros e narrativas, linguagens e conhecimentos da indústria e da experiência audiovisual. E o que aí está em jogo não é apenas a hibridização das lógicas globais do capital com as novas expressões de um exotismo a ser admirado ou denunciado, mas profundas transformações na cultura

cotidiana das majorias, e especialmente entre as novas gerações, que não deixam de ler, mas cuja leitura já não corresponde à linearidade/verticalidade do livro, e sim, a uma ainda confusa mais ativa hipertextualidade, que, de algum lugar dos quadrinhos, dos videoclipes publicitários ou musicais e, sobretudo, dos *videogames* levam à navegação na internet.

Temos um descentramento do saber para fora do eixo que secularmente monopolizou a sua construção e disseminação, a escola — em seus diferentes níveis — e os livros. Um exemplo de tal deslocamento é a *destemporalização* do processo de aprendizagem, institucionalmente estabelecido pelo espaço-tempo escolar. No que é chamado por Martín-Barbero de sociedade do conhecimento, a aprendizagem é contínua, independe de lugar e de idade. Há uma dimensão educativa na comunicação, pensada como um âmbito informal de aprendizagem. Aquela que ocorre nos processos, podendo ser intencionais ou não, de socialização dos indivíduos – na família, na rua, nos espaços de lazer, na igreja — “sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.” (GOHN, 2014, p. 40).

Podemos aprender realizando uma busca pela internet, assistindo à televisão, jogando videogame. Experiências que fazem parte do cotidiano não só de crianças e jovens e possibilitam a disseminação de saberes, que, por sua vez, perpassam aquilo que se ensina nos bancos escolares. Mas entre o que se vive fora e o que se aprende dentro da escola parece, muitas vezes, existir um abismo. É o que Martín-Barbero (2014, p. 122, grifo do autor) chama de *esquizofrenia escolar* sustentada “[...] na presença de um *ecossistema comunicativo* que, [...], faz com o sistema educativo seja incapaz de conectar-se a tudo o que os alunos devem deixar de fora para *estar-na-escola*: seu corpo, sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas”.

O autor nos recorda que a escola pública surge na Europa no século XVIII com a função de inserir os sujeitos, crianças e adultos, nas culturas nacional e industrial, oferecendo-lhes igualdades de oportunidades em seus papéis de cidadãos e trabalhadores. Na América Latina, o ensino escolar, ainda que nem sempre consiga garantir essa igualdade, é ainda visto como essencial para ascensão social, por exemplo, pela aquisição de competências para um posto de trabalho. O descompasso ocorre quando, por um lado, as pessoas têm este saber institucionalizado e voltado para sua inserção na sociedade, e, por outro, estão interagindo com os outros saberes que também lhe são valiosos para a sua interação social, mas são desconsiderados.

O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões

que o afetam, seja no campo de trabalho, seja no âmbito familiar, político e econômico. Isso significa que o cidadão deveria poder distinguir entre um telejornal independente e confiável e um outro que seja mero porta-voz de um partido ou de um grupo econômico na linguagem e nos temas, e uma telenovela repetitiva e simplória. Para tanto, necessitamos de uma escola na qual aprender a ler signifique aprender a distinguir, a tornar evidente, a ponderar, a escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, família, cultura e sexualidade. (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.130).

No contexto de uma sociedade em midiatização, onde transitamos para um processo de interacional de referência orientado pelas questões comunicacionais e na qual observamos a coexistência de diferentes modos de produção e circulação do saber, a interface entre comunicação e educação é aqui entendida como práxis necessária a nós cidadãos, que de maneira cada vez mais diversificada interagimos com os meios de comunicação. Mas cabe aqui ressaltarmos que tal interfaceamento não se restringe à educação formal, a que se desenvolve na escola com conteúdo pré-determinado, mas também no âmbito da educação não-formal. Um processo com intencionalidades e propostas articuladas em torno de uma educação cidadã segundo a pesquisadora Maria da Glória Gohn (2014, p. 40) “[...] designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais”. Espaços como organizações não-governamentais e projetos sociais que, no Brasil, são berços das ações educomunicativas.

1.3.2. O processo de audienciação

Ser e estar como audiência tem se tornado um de nossos maiores papéis desde meados do último século e mais intensamente neste milênio. É o que o pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez (2018, 2014a, 2014b) chama de *audienciação*, um processo que ocorre paralelamente à midiatização da sociedade e que está intrinsecamente ligado às novas tecnologias da comunicação e da informação.

Orozco Gómez (2018) define que ser audiência significou e continua a significar a interação dos sujeitos com o mundo por telas, independente das mesmas serem interpessoais, massivas, fixas, portáteis, grandes ou pequenas. Sermos audiência é uma característica que viemos desenvolvendo desde o invento do cinema, no século XIX, e depois da televisão, em meados dos anos 1950, como meio de comunicação massivo. Jacques Rancière diria até que sermos espectadores é nossa posição histórica. Diante dos meios de comunicação tradicionais há predominantemente uma quase-interação mediada (THOMPSON, 2012), estendida no tempo e no espaço e onde existe a disseminação de uma mensagem a um grande número de

receptores, cujas possibilidades para a interação com os emissores são restritas. Trata-se de uma relação assimétrica. Nela, a circulação é vista como trânsito entre emissor e receptor sustentado de um lado por teorias que entendem a total correspondência entre o que é emitido e recebido e de outro por aquelas que defendem as negociações de sentido construídas a partir dos receptores.

Com advento da *World Wide Web*, no início da década de 1990 e a exploração comercial da internet, no Brasil a partir de 1995, começa-se a observar uma nova forma de circulação, intensificada com o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação no século XXI. Esboça-se uma nova arquitetura comunicacional, na qual circulação se amplia no espaço onde se reconhecem a produção de sentido e também os desvios que se produzem pela apropriação dos significados (FAUSTO NETO, 2009). Este passo adiante se reflete na concepção das relações diretas entre a emissão e a recepção e nos encaminham à ideia de que a produção de sentido atribuída vai além do contato entre o receptor e o meio de comunicação, mas se caracteriza como o fluxo adiante que ocorre de variadas formas, dentre elas a retomada de sentidos para gerar outros produtos e a circulação que acontece nas redes sociais (BRAGA, 2012). Tal redesenho da arquitetura comunicacional estaria articulado a alterações tecnológicas, envolvendo a forma dos meios de comunicação e os discursos.

Nossa interação com as distintas telas pode ser vista enquanto uma prática cotidiana, uma marca da contemporaneidade, como que se delas necessitássemos, em diferentes graus e maneiras, para nossa vivência. Experenciamos muito do mundo através do que elas representam. E mais, “ser audiência é um modo de realizar a cidadania contemporânea através das múltiplas mediações, crescentemente midiáticas, entrelaçadas em novos cenários de interação e com o mundo real.” (OROZCO GÓMEZ, 2018, p. 15). Isto levando em conta a nossa condição ubíqua de receptores, uma vez que carregamos na palma de nossas mãos os dispositivos com os quais podemos interagir em qualquer lugar e a qualquer momento.

Na cultura da convergência (JENKINS, 2009), o que difere são as possibilidades de interação que tais múltiplas telas proporcionam. Na condição comunicacional contemporânea, os indivíduos já não podem ser reconhecidos apenas enquanto receptores cuja atividade é pontual e de certa forma restrita. Há uma potencialização de sua atividade, criatividade e participação no processo comunicacional. Não que tais características nunca tivessem sido levadas em conta. Lembremos da noção de *emirec* trazida por Kaplún em seu *Cassete-Foro* ainda na década de 1970 ou muito antes, quando da experiência de jornal-escolar de Freinet.

Mas o que temos agora é uma potencialidade maior, devido sobretudo à interatividade, à cultura participativa e à tecnologia móvel, que são eixos fomentadores de tais mudanças. Mas como reforça Jenkins, trata-se de uma convergência que ocorre na mente dos sujeitos.

Tomemos como exemplo o universo das narrativas transmídias, aquelas que se caracterizam pelo seu desdobramento em diferentes meios de comunicação sendo que nesta expansão os seus consumidores possuem um papel ativo na elaboração de novos conteúdos. (SCOLARI, 2012). No final dos anos 1970, quase uma década antes da exploração comercial da internet nos EUA, já circulavam *fanzines* produzidas por fãs com histórias derivadas do enredo de *Star Wars*. Com as novas tecnologias, esta circulação se amplia e delineiam-se outros espaços e formas de consumo e colaboração para a comunidade de fãs. Algo que podemos vislumbrar no universo de *Harry Potter*, que se formou concomitantemente com o avanço da internet.

O fenômeno *Harry Potter* teve início há mais de 20 anos, quando foi lançado o primeiro dos sete livros escritos pela britânica J. K. Rowling. Em 26 de junho de 1997, era publicado *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Logo a história caiu no gosto dos leitores. Foi traduzida para mais de 70 idiomas, alcançando mais de 450 milhões de volumes vendidos, o que levou a série literária a ser considerada o maior *best-seller* da história. Dos livros, a narrativa ganhou outros suportes, ora sendo adaptada ora expandida, graças aos grandes conglomerados de entretenimento e também de seus próprios fãs. Em 2001, a *Warner Bross* levou *Harry Potter* para a grande tela. Os sete livros tornaram-se oito filmes e são considerados uma das franquias com maior bilheteria da história. Dos cinemas, a *Warner* passou para o merchandising de produtos, como brinquedos e jogos. Entre 2010 e 2016, três parques temáticos foram inaugurados. *Pottermore*, plataforma digital que é um misto de *e-commerce*, entretenimento, notícias e literatura imersiva, foi lançada em 2011 por J.K Rowling.

Os fãs, por sua vez, produzem e disseminam conteúdos pela internet. No Brasil, *Floreios e Borrões*²⁸ contabiliza mais de 20 mil *fan-fictions* cadastradas, além dos mais de 700 mil comentários sobre as produções. A plataforma de jogos on-line *ASM RPG* possui mais de 30 mil participantes em seus *Roll Playng Games*²⁹ (RPG) dedicados ao universo de *Harry Potter*. Em 2017, um grupo de fãs italianos conseguiu autorização da *Warner Bross* para

²⁸ Site brasileiro que compila narrativas ficcionais produzidas por fãs da saga Harry Potter. Dados de julho de 2018. Disponível em: <https://floreioseborroes.net/>

²⁹ Os RPG são jogos de representação nos quais os jogadores interpretam personagens e constroem narrativas de forma colaborativa.

prosseguir com a produção de um *spin-off* sobre o vilão da saga, um feito até então inédito. A autorização do estúdio veio mediante a exigência de que o filme fosse realizado de forma independente e sem fins lucrativos. *Voldemort: Origins of the Heir* foi lançado em janeiro de 2018 no *Youtube* e conta com mais de 14 milhões de visualizações no canal oficial da produtora³⁰.

As iniciativas dos fãs de *Harry Potter* nos mostram um pouco do redesenho da circulação comunicacional que estamos experienciando. Nele, observamos os interesses econômicos dos grandes conglomerados midiáticos em torno de seus produtos, que se desdobram para o controle sobre os direitos das narrativas. Quando nos referimos ao que se presume ser um novo status dos receptores, estamos falando da “estrutura institucional da comunicação”, algo que vem também se transformando nas últimas décadas. (CASTELLS, 2009). Um rearranjo que nos faz vislumbrar a pertinência de construirmos outros diálogos a fim de que compreendamos o que significam as tantas possibilidades de ser e estar como audiências hoje, tais como o aporte da percepção sensível que pode emergir nas interações comunicacionais vivenciadas cotidianamente nas múltiplas telas. Há mais de uma década, o pesquisador argentino Eliseo Verón (2007, p 14) já nos alertava sobre tais reconfigurações no âmbito da recepção. A seu ver,

Os ‘estudos de recepção’, que dominaram a pesquisa em comunicação nesse mesmo período (os últimos vinte anos) foram pensados no contexto de um mercado essencialmente estável, no qual os produtores de mídia também eram programadores de consumo. Nesse contexto estável, os estudos mostraram, no entanto, que o receptor não era uma entidade passiva, mas um receptor muito mais ativo do que se imaginou a ‘mass media research’. A situação em que estamos a adentrar é radicalmente diferente e nos obriga a repensar o próprio conceito de “recepção”, porque os processos de consumo se tornam muito mais complexos. O receptor não é meramente ativo: será o operador programador de seu próprio consumo multimídia.³¹

No entanto, a condição de ubiquidade e as potencialidades das novas tecnologias que alteram nossa forma de *estar* como audiências, não necessariamente nos levam a transformações em nossos modos de *ser* receptores. Há condições diversas que interferem

³⁰ Dados obtidos em julho de 2018, referentes às visualizações do filme com legenda em português, disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=C6SZa5U8sIg>

³¹ Tradução nossa do original: “Los ‘estudios de recepción’, que dominaron la escena de la investigación en comunicación en ese mismo período (los últimos veinte años) fueron pensados en el contexto de un mercado esencialmente estable, en el que los productores de los medios eran también programadores del consumo. En ese contexto estable, los estudios mostraron sin embargo que el receptor no era un ente pasivo sino un receptor mucho más activo de lo que lo había imaginado la ‘mass media research’. La situación en que estamos entrando es radicalmente diferente y nos obliga a repensar el concepto mismo de ‘recepción’, porque los procesos de consumo se vuelven mucho más complejos. El receptor no es meramente activo: será el operador programador de su propio consumo multimidiático.

diretamente neste cenário de transição. Atentemo-nos aqui a duas delas. A primeira recai na coexistência de novos e antigos modelos comunicacionais, novas posturas e tradicionais modos de interação que não desaparecem simplesmente, assim como quando nos referimos aos processos interacionais de referências nas sociedades em via de midiatização.

Não podemos afirmar, por exemplo, que a televisão aberta tenha morrido com a chegada de novos suportes de conteúdo audiovisual, como os serviços de *streaming*. Dados que integram o Painel Nacional de Televisão, do Ibope Media³², dão conta que entre 2004 e 2014 houve um aumento de 52 minutos diários na interação de crianças e adolescentes brasileiros de todas as classes sociais com o conteúdo televisivo em canais abertos. A pesquisa realizada em 15 regiões metropolitanas do Brasil, e que não inclui canais a cabo ou o consumo de televisão por demanda, demonstra que o tempo médio diário de interação de telespectadores entre quatro e 17 anos passou de 4h43 para 5h35, período maior do que o de permanência média de uma criança na escola, que é de cerca de 4h30.³³

E também, da mesma maneira como ocorre com a midiatização, os novos papéis que podem ser assumidos pelo receptor também dependem da conjuntura social, política, econômica e cultural de cada contexto em que este sujeito está inserido. Pois, se atribuímos o nosso processo de *audienciação* e o redesenho da arquitetura comunicacional às potencialidades das novas tecnologias, não podemos nos esquecer que tais tecnologias estão inseridas na lógica capitalista da qual emergem as desigualdades de acesso. Por isso a importância de situarmos estas questões na realidade brasileira.

Em 2017, a Associação Brasileira de Telecomunicações (Telebrasil) divulgou o balanço do acesso sobre a conexão móvel à internet. Os dados, de junho daquele ano, mostram 202 milhões acessos pelas tecnologias de telefonia móvel 3G e 4G. Mais de cinco mil municípios, cerca de 98% da população brasileira, possuem cobertura do padrão 3G. Contando entre redes fixa e móveis, o total foi de 229,6 milhões de acessos, por uma população total estimada em 207 milhões de habitantes. Outra pesquisa, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) em 2017, aponta as desigualdades

³² Pesquisa realizada em 2014 e divulgada no ano de 2015. Fonte: <http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/06/tempo-de-criancas-e-adolescentes-assistindo-tv-aumenta-em-10-anos>, acesso em outubro de 2015.

³³ Dados de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, divulgados pela Organização Não Governamental Todos pela Educação demonstram que a média diária de permanência dos alunos em escolas públicas rurais e urbanas no país é 4,5 horas. Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27704/aluno-do-ensino-fundamental-publico-tem-media-de-45-horas-de-aula-por-dia>>, acesso em novembro de 2017.

socioeconômicas na conexão dos usuários brasileiros. Nas classes D/E, o acesso à internet está presente em 30% dos domicílios urbanos e 34% das residências da área rural. Para esses brasileiros, a tecnologia móvel é a mais utilizada. Já o acesso à internet nas casas das classes A e B, são de 99%, na zona urbana, e 93% na rural (CETIC, 2018).

Quando nos voltamos aos dados envolvendo o público brasileiro infanto-juvenil, a pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes, entre nove e 17 anos, no Brasil em 2016, a TIC Kids Online Brasil³⁴, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, CGI.br, revela que oito em cada 10 crianças são considerados usuários da internet³⁵. Sendo que 98% são oriundas das classes A/B e 65% das classes D/E. Do total de usuários, 69% acessam a internet mais de uma vez por dia. 65% tiveram seu primeiro contato com a rede mundial de computadores entre sete e 12 anos e 10% até os seis anos de idade. São parte daquilo que chamamos de *geração Z*. Nascidos entre a década de 1990 e o fim da década de 2010, estas crianças e jovens são considerados nativos digitais, desconhecem um mundo sem internet. Aprendem a navegar pela rede antes mesmos de aprenderem a ler e a escrever nas escolas.

A grande maioria, 91%, utiliza o telefone celular para conectar-se à rede, 39% computador de mesa, 31% computador portátil. Para 37 %, o celular é dispositivo utilizado de forma exclusiva para a sua conexão. Quando observamos os dados regionais, vemos que nos estados do Norte e do Nordeste, este número é de 52%. Dentre as principais atividades realizadas pelas crianças e adolescentes quando utilizam a internet estão a pesquisa para realizar tarefas escolares (81%), troca de mensagens instantâneas (80%) e uso de redes sociais (78%). No entanto, 40% responderam que usam a internet para postar textos, vídeo ou imagem de autoria própria (gráfico 01), o que nos permite inferir que não é apenas a potencialidade em ser um produtor de conteúdo proporcionada pelas novas tecnologias que garante a mudança do status do receptor em um processo de *audienciação*. É preciso que haja a formação desses sujeitos para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, já que não nascemos audiência, somos formados enquanto tal. Conforme nos esclarece Orozco Gómez (2018, p.15),

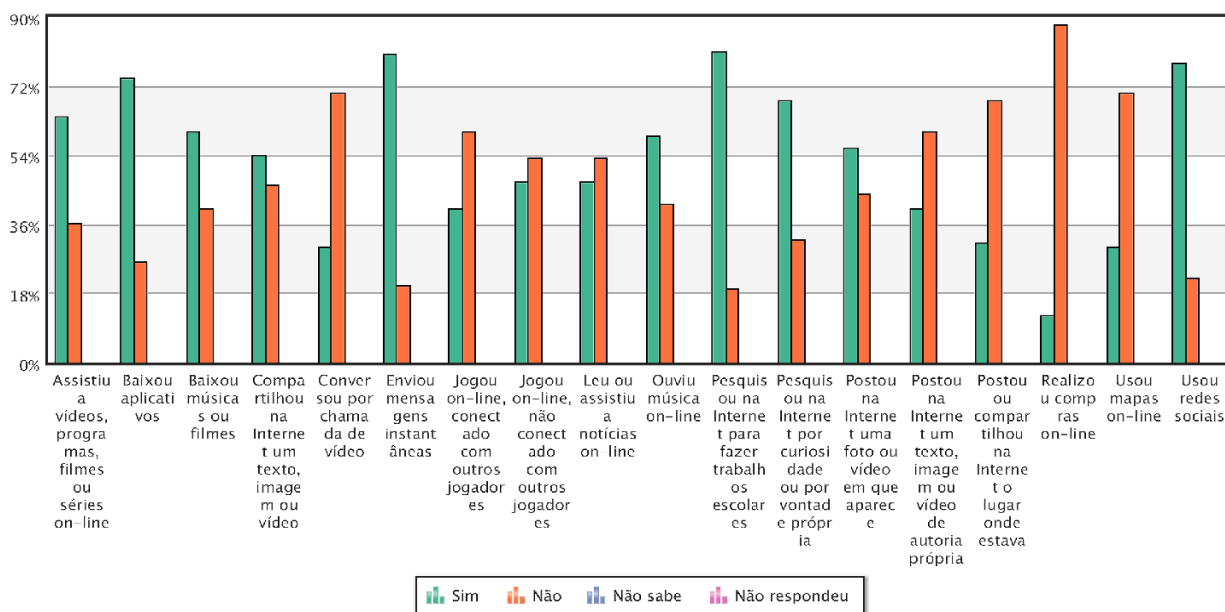
Embora crescamos como público, como público não nascemos, mas nos tornamos ou somos construídos de uma certa maneira, independentemente qual seja, o que é

³⁴ A coleta de dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016 ocorreu entre novembro de 2016 e junho de 2017, em todo o Brasil. As pesquisas abordaram 23.721 domicílios, em 350 municípios brasileiros. Foram realizadas 5.998 entrevistas. 2.999 entrevistas com crianças e adolescentes e 2.999 com seus pais ou responsáveis

³⁵ A TIC Kids online considera usuário aquelas crianças ou adolescentes que fizeram uso da internet nos três meses que antecederam a coleta de dados.

esperançoso, já que inclui a condição *sine qua non* para poder evoluir e ser público de outras formas, quando outras condições: audiências mais analíticas, mais participativas, mais conscientes e preventivas face ao bombardeamento de dados e imagens que nos chegam das várias telas³⁶.

Gráfico 1: Crianças e adolescentes, por atividades realizadas na internet



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2016.

Cabe ressaltar que os dados apresentados pela TIC Kids Online orientam a definição de políticas públicas voltadas à educomunicação visando o desenvolvimento de competências informacionais e midiáticas para a garantia de uma sociedade mais democrática (VICENTE; FERREIRA, 2017). Entendemos que a educação para a comunicação deve ser vista, inclusive, como um direito dos cidadãos na contemporaneidade: diante da *audienciação*, no qual a nossa interação com as múltiplas telas ocupa crescentemente nossas atividades cotidianas e nos encaminhar para uma outra noção do que consiste ser receptor e o processo de recepção, em

³⁶ Tradução nossa do original: “Si bien como audiencias crecemos, como audiencias no nacemos, sino que nos hacemos o nos hacen de una determinada manera (Orozco, 2017), lo cual, independientemente de las “hechuras” es esperanzador, ya que incluye la condición *sine qua non* para poder evolucionar y ser audiencias de otras maneras, cuando se dan otras condiciones: audiencias más analíticas, más participativas, más conscientes y prevenidas ante los bombardeos de datos e imágenes que nos llegan desde las diversas pantallas”.

uma sociedade em vias de midiatização, onde transitamos para um processo interacional de referência baseado na comunicação e suas tecnologias.

1.4.Coordenadas sobre a inter-relação entre comunicação e educação

Chegamos ao fim de nossa travessia pelo território da inter-relação entre comunicação e educação durante a qual estabelecemos as coordenadas gerais que permitem identificar o ponto a partir do qual construiremos o panorama da apropriação sobre as questões estéticas nas produções científicas do campo e também de onde vislumbramos as possibilidades de articulação entre educomunicação e experiência estética. Entendemos que tais demarcações são imprescindíveis diante das inúmeras possibilidades de interfaceamento, com objetivos e fundamentos que podem ser extremamente distintos entre si.

Primeiramente caracterizamos as noções de educação e comunicação sobre a qual sedimentamos a compreensão desta interface. Isto é, ambos enquanto processos dialógicos, com vistas à transformação social, carregados pela vocação ontológica do ser humano, com base em suas vivências e orientados para a consolidação de uma sociedade democrática e plural. Assim o fizemos guiados pelas considerações de Mario Kaplún sobre os três modelos educativos reconhecidos pelo enfoque no conteúdo, no efeito e no processo e buscamos autores que fundamentam a caracterização que apresentamos, com especial destaque às ideias de Paulo Freire.

Na sequência nos voltamos ao sentido da interface entre comunicação e educação com o qual nos aproximamos, a educomunicação. Trata-se de uma práxis cujo intuito é a formação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos, inclusivos, criativos e midiáticos, e que se constitui na luta pela democratização da comunicação. Cabe novamente aqui esclarecermos que com esta proximidade não excluimos haver outras propostas de interfaceamento e tampouco que o campo educ comunicativo seja sobressalente. Nossa escolha deu-se, sobretudo, pela contextualização do desenvolvimento da educomunicação no complexo cenário político e social brasileiro em consonância com a conjuntura vivenciada em outros países da América Latina, bem como pelos reordenamentos das perspectivas de investigação sobre a comunicação no continente. Questões que abordamos antes da entrada propriamente dita na fundamentação do campo educ comunicativo, com a recuperação de seu histórico, o levantamento de seus aspectos fundantes e de suas áreas de intervenção. Por fim, nos aprofundamos na educação para

a comunicação, base da educomunicação e de outras formas de interfaceamento em países distintos.

Nosso terceiro ponto de referência foi o contexto no qual situamos a importância da educomunicação, uma sociedade em midiatização e em um constante processo de *audienciação*. Abordamos a midiatização enquanto um *processo interacional* de referência, em José Luiz Braga, e a noção de ecossistema comunicativo em Jesús Martín-Barbero, com ênfase nos desafios levantados à educação e às novas sensibilidades que dela emergem. A *audienciação*, fundamentada por Guillermo Orozco Gómez, nos permitiu identificar a nossa condição atual sobrepujante de estarmos e sermos audiência diante das múltiplas telas com as quais interagimos cotidianamente e as potencialidades da mudança de status do receptor, levando em conta as características de acesso às novas tecnologias de comunicação e informação em nosso país.

Com as nossas coordenadas estabelecidas, é hora de nos lançarmos em busca das articulações entre experiência estética e educomunicação, de percorrermos os entrecruzamentos já construídos e de propormos outras pontes.

CAPÍTULO 02 – PONTES ENTRE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E (EDU)COMUNICAÇÃO

Início do semestre letivo de 2019. Uma professora guia os seus alunos pelo *Museu Nacional do Brasil*. Diante de uma cesta de palha encontrada em um sambaqui, peça que integra a coleção sobre arqueologia brasileira, ela lhes explica sobre o período pré-histórico. Um passeio escolar perfeitamente plausível se não fosse o fato do referido local ter sofrido um incêndio que destruiu grande parte de suas instalações três meses antes. Foi graças ao projeto *Por dentro do Museu Nacional*³⁷, da plataforma *Google Arts & Culture*³⁸, que a educadora e os estudantes puderam explorar tours de realidade virtual pelas coleções do *Museu Nacional* sem saírem do laboratório de informática da escola.

É por meio de uma rede social digital que jovens organizam protestos em várias cidades do país contra as medidas do governo federal sobre a educação. Na descrição contida na página do evento, há convocatórias para a confecção de cartazes, de adesivos, de lambes e também para a produção de vídeos e fotografias que serão compartilhadas pelas mídias sociais. Um grafite será pintado durante o ato, também haverá shows e outras apresentações culturais. Em seu quarto, uma garota marca seu interesse em participar do protesto e o compartilha com seus colegas de sala enquanto baixa o recém lançado *extended play* de sua banda favorita e assiste a um vídeo explicando a matéria que cairá na prova no dia seguinte.

Ao sentarem em um café, um grupo de amigas compartilha suas impressões sobre o filme que acabaram de assistir. Uma delas destaca a trilha sonora que a tocou profundamente, outra compara a experiência em assisti-lo na grande tela do cinema com a de vê-lo pelo computador, a terceira parece buscar palavras para dar conta do sentimento sobre o qual a película culminou enquanto a última fala sobre sua percepção do filme como um grande manifesto sobre a força feminina. Logo elas se lançam a destrinchar cada cena, buscando reconhecer em seus elementos os significados apreendidos.

Três cenas ficcionais, porém não irreais, que ilustram, a partir de vivências cotidianas, algumas das pontes que podem ser construídas na articulação entre comunicação, experiência

³⁷ Em dezembro de 2018, a *Google*, com apoio da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Ministério da Educação, disponibilizou em sua plataforma *Arts & Culture* visitas virtuais em salas do *Museu Nacional do Brasil*, utilizando recursos como o *Google Street View*. Dispondo de óculos de realidade virtual acoplados a dispositivos móveis, o espectador pode experimentar um tour imersivo. Site: <https://artsandculture.google.com/partner/museu-nacional-ufrrj?hl=pt>

³⁸ Com o slogan “*When arts and culture meet technology*” — em tradução nossa: quando arte e cultura encontram a tecnologia —, esta é uma plataforma da *Google* em parceria com museus de todo mundo onde é possível realizar visitas gratuitas a galerias de arte por meio da tecnologia do *Google Street View*. Site: <https://artsandculture.google.com/?hl=pt>

estética e educomunicação — a tecnicidade, a juventude e os novos regimes de sensibilidades, a partilha do sensível, e os consensos sobre o juízo de gosto, a percepção estética — questões sobre as quais nos ateremos neste capítulo. A construção de um diálogo entre esta tríade parte de uma definição do que entendemos de tais conceitos e as discussões que deles derivam. Isto pois levamos em conta tanto a multiplicidade de sentidos que carregam como também o fato de que seus entrecruzamentos nem sempre são visíveis em uma primeira mirada. São necessários certos deslocamentos e reconsiderações a fim de fazer emergir as aproximações entre doutrinas estéticas e teorias da comunicação que consideramos contributivas e propositivas ao campo comunicativo, bem como para identificar em nossa análise as apropriações já existentes. Se em um primeiro momento situamos o nosso lugar de fala no território da interface entre comunicação e educação, agora nos voltamos à travessia sobre o terreno da experiência estética, em especial ao âmbito da estética da comunicação.

2.1 Considerações iniciais sobre a experiência estética

Etimologicamente estética deriva do termo grego *aisthesis*, que nos remete às questões sobre a sensibilidade e as sensações. Foi Alexander Baumgarten, filósofo alemão do século XVIII, o primeiro a empregar o termo como referência à ciência do belo em seus estudos, separando-a das demais áreas da filosofia e situando-a como uma irmã mais nova da lógica. Ao imprimir um caráter científico à doutrina sobre o conhecimento sensível, Baumgarten o fez questionando a existência de leis que regeriam o que chama de domínio inferior da estética — uma região entre a sensibilidade e a inteligência pura, caracterizada como uma percepção sensível e confusa da perfeição — correlatas ao domínio superior da lógica. Assim, divide a nova ciência entre a estética teórica, cuja finalidade consiste em estabelecer o que é a beleza, e a estética prática, voltada à criação poética (BAYER, 1995).

Não obstante tenha sido de Baumgarten a introdução do termo estética, as reflexões sobre o belo e arte não são daí originárias. Na Grécia antiga, Platão entendia o belo como a manifestação do bem. A filosofia platônica em sua distinção entre essência/aparência situa as ideias no mundo inteligível. A beleza, por ser a substância perfeita mais evidente e amável, seria, assim, o caminho para a contemplação das substâncias ideais. No âmbito sensível, as coisas aparentes consistiam em simples cópias imperfeitas da essência. Por sua vez, as artes representavam a imitação daquilo que transcorre no mundo sensível e, portanto, em muitas de suas manifestações, eram vistas como um obstáculo para que os sujeitos pudessem alcançar o verdadeiro conhecimento sobre as formas imutáveis. Aristóteles, discípulo de Platão, ainda que

compartilhasse a concepção de arte como mimese, insere em suas discussões a noção de catarse, como uma “espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem.” (ABBAGNANO, 1998, p.120).

Nesse momento, ao contrário do que postula Baumgarten, a estética não se relacionava a um objeto estético, à criação poética e nem mesmo podia ser entendida como estética tal qual sua concepção veio a delinear-se a partir da modernidade. São amplas as definições sobre a arte e o belo que originaram as mais distintas doutrinas estéticas e não é nosso intuito discorrer acerca da de sua história desde a Antiguidade aos nossos dias. No entanto, entendemos ser importante considerarmos a advertência feita por Nicola Abbagnano de que tais doutrinas se originam em questionamentos particulares a serem levados em conta para a sua compreensão. Em suas palavras, (1998, p. 368)

[...] as teorias estéticas só podem ser apresentadas como referências fundamentais - cuja solução constituem (ou pretendem constituir), sendo necessário, preliminarmente expor tais problemas para poder apontar, à propósito de cada um, as soluções mais importantes que já foram ou estão sendo propostas.

A discussão sobre as teorias estéticas que especificamente nos interessam quando nos propomos a pensar suas articulações com a comunicação e a educomunicação tem como ponto de partida a construção do conceito de estética com base nas reflexões do filósofo italiano Luigi Pareyson. A seu ver, diante da extensão do que veio a ser entendido como estética — “[...] toda *teoria* que, de qualquer modo, se refira à *beleza* ou à *arte*, seja qual for a maneira como se delineie tal teoria [...], onde quer que a beleza se encontre [...] como quer que a arte se conceba” (PAREYSON, 2001, p. 02, grifos do autor) — se faz necessária uma maior delimitação sobre seu significado.

A primeira consideração volta-se ao cunho filosófico da reflexão sobre estética, contestando aqueles que a veem apenas na ordem do empírico. Neste ponto, Pareyson a situa como uma reflexão sobre a experiência, comportando ao mesmo tempo a especulação e a concretude. A filosofia e a experiência são tão distintas quanto unidas. O pensamento filosófico é construído sobre a experiência com a qual estabelece contato para não se tornar pura abstração, ao passo que tal aproximação deve ter por objetivo fazer da experiência seu objeto próprio de estudo e de explicação, a fim de que a filosofia não seja tomada como uma simples descrição. A estética situa-se, assim, no ponto de encontro onde “[..] filosofia e experiência se tocam, a experiência para estimular a filosofia, e a filosofia para explicar e fundamentar a

experiência. ” (PAREYSON, 2001, p. 10). Seu objeto de reflexão é a experiência estética e com ele não deve ser confundido.

Neste sentido é que Pareyson não a equivale a outros âmbitos de reflexão sobre a arte, como a crítica e as teorias sobre ela quando segue em sua proposta de conceituação de estética. Ao caracterizá-la como domínio filosófico, o autor a exime de qualquer caráter normativo bem como avaliativo. Estética é da ordem do teórico, sua especulação a leva à construção de conceitos universais. Não cabe a ela, portanto, definir ou avaliar o que é ou deveria ser a arte ou o belo, mas sim refletir sobre o significado e a estrutura dos fenômenos que envolvem a experiência estética. Em tal concretude é que sua reflexão se encontra com as questões da poética e da crítica. A estética pode ter como objeto a atividade do artista ou do crítico, mas não é o esteta quem estabelece as leis e métodos que irão orientá-los.

Da mesma forma, não cabe à estética estabelecer o que é próprio de cada arte enquanto uma teoria “[...] dirigida a definir o que lhe é específico, a estabelecer seus limites, a instituir suas regras e técnicas, a distinguir e fixar a sua linguagem. ” (PAREYSON, 2001, p. 13). Sua reflexão filosófica volta-se a ao conceito geral de arte e o que desta generalidade pode incidir sobre cada manifestação em específico, assim como o que de específico de cada arte contribui para a compreensão da experiência artística como um todo. O filósofo chama de “confusão de planos” dizer que cada arte possui sua estética, a exemplo de uma estética do cinema ressaltada no modelo estético de educação para a comunicação. O cunho separatista ou particularista, em seu entendimento, não constitui propriamente a estética mas se coloca como uma técnica teórica. Algo que possivelmente relaciona-se a algumas das apropriações sobre estética pelo campo educacional, quando em experiências de educação para a comunicação discute-se a necessidade de compreensão por parte do receptor do que seria a estética característica de um meio de comunicação, como a televisão, o cinema ou a fotografia. Assim como o caráter valorativo e normativo a que se reduziria a estética quando pensada como um conjunto de conhecimentos para julgar uma determinada obra, como vimos no modelo estético de uma educação midiática.

Ao discorrer acerca do caráter filosófico da reflexão estética, Pareyson a articula a um tipo particular de experiência e, por isso, julgamos importante nos atermos ao que consideramos como experiência geral e a maneira pela qual experiência estética se dela se desdobra. Não obstante, este é um conceito a ser destacado nas questões do campo educacional. Isto pois a educação, em seu intuito de desenvolver ecossistemas comunicativos abertos,

dialógicos e criativos, tem na experiência um fio condutor de sua práxis. Além de considerarmos a sua importância para pensadores fundantes da área, tais como Freinet e Freire conforme abordamos em nossa travessia pela inter-relação entre comunicação e educação.

Retomamos neste momento o diálogo com John Dewey, desta vez para nos debruçarmos em suas considerações sobre o significado de *ter uma experiência*. Isto pois é sobre as discussões sobre *experiência estética* que nos voltamos nesta tese. Sua definição assume de antemão que vivenciamos cotidianamente experiências diversas enquanto seres humanos em interação com o mundo. É algo que faz parte de nosso processo de viver. Nesta diversidade de vivências cotidianas, ora ou outra algumas delas se distinguem graças a emoções e ideias despertadas, é quando *temos uma experiência*. Dewey caracteriza a experiência geral pela dispersão e distração. Nela há uma discordância entre o que pensamos, observamos, sentimos e fazemos. “Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna. ” (DEWEY, 2010, p.109). Não é difícil reconhecermos na exemplificação dada pelo filósofo situações que vivemos em nosso dia-a-dia, inclusive em nossas interações com as diversas mídias e múltiplas telas.

Mas quando vivenciamos uma experiência singular, não há nela interrupções ou distrações, seguimos o seu percurso até a sua consecução, “seu fim é sua consumação e não sua cessação”. Ela é tanto autossuficiente quanto individualizada. Dewey a toma pelas situações sobre as quais nos referimos como experiências reais sejam pela sua importância ou pela sua aparente insignificância, a exemplo de uma refeição, que resume tudo o que a comida deve representar e ali identificamos termos tido uma experiência singular.

Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes. [...] À medida em que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas. Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quanto temos uma experiência *singular*. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem a sua dissipação e sua evaporação displicente. (DEWEY, 2010, p.111).

Existe, a seu ver, uma qualidade estética nestas vivências singulares. O filósofo sugere que a ligação entre percepção estética e experiência “[...] em seu auge, significa uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e dos acontecimentos” (2010, p.83). Dewey a situa mais próxima de uma acentuação de sua vitalidade do que de suposições de uma

diminuição de sua importância por aqueles privilegiam o uso mente, desprezam e controlam o corpo sem dar-se conta que são pelos sentidos que o ser vivo participa diretamente do mundo. Cabe ressaltarmos que Dewey desenvolveu sua teoria estética buscando relacioná-la à experiência e questionando a sua reclusão aos redutos artísticos como os museus.

As considerações de Dewey sobre experiência nos encaminham para o entendimento da experiência estética como uma vivência que pode emergir de nossas experiências cotidianas, apesar de diferenciar-se consubstancialmente delas. Jean-Marie Schaeffer, pensador francês contemporâneo, defende em sua interpretação sobre experiência estética que a mesma faz parte de nossas variedades básicas de experiência, operando de maneira particular e singular nossos recursos atencionais, emocionais e hedônicos. O autor (2015, p.18) explica que [...] “sua excepcionalidade reside no fato de aparecer ao mesmo tempo como um evento relativo à parte mais profunda de nossa vivência e como uma singularidade que emerge como se fosse uma realidade diferente.”³⁹

Também o filósofo alemão Hans Gumbrecht (2006) aventa a possibilidade de abordarmos a experiência estética como pequenas crises no fluxo cotidiano da vida. Gumbrecht problematiza ser esta uma questão que, a princípio, parece improvável já que na ordem do cotidiano a experiência estética perderia a sua singularidade que a caracteriza como tal. O filósofo, no entanto, ao aterrá-la na cotidianidade a concebe como uma exceção — as tais pequenas crises — que, naturalmente situadas na individualidade de cada situação, nos levam a querer compreender a causa de sua excepcionalidade. Nesta perspectiva, Gumbrecht identifica três tipos de relações entre experiência estética e cotidianidade. A primeira como a interrupção do fluxo cotidiano, a segunda enquanto processo gradual de emergência e a terceira pela transformação de um plano situacional primário, o cotidiano, em um plano estético pelo caráter excepcional que passamos a abordá-lo.

O interesse do filósofo pelas pequenas crises no cotidiano é justificado pela importância de discutir a inflexibilidade dos moldes que por séculos determinaram o que seria apropriado à estética. De certo, a arte consiste em um espaço legítimo para a especulação filosófica da estética, já que sua concretude é, sem dúvida, um universo na qual a experiência estética pode emergir de maneira mais clara. Não é nosso intuito aqui defender o contrário, mas ampliar

³⁹ Tradução nossa do original: “ [...] sa particularité réside dans le fait qu'elle apparaît à la fois comme un événement se rattachant au plus profond de notre vie vécue et comme une singularité qui en émerge comme s'il elle était un réalité autre”.

horizontes de modo que novas reflexões sejam construídas, especialmente no horizonte (edu)comunicacional. Tais novidades são tidas por Gumbrecht como essenciais para o campo estético. Em sua inquietude sobre a questão, o pensador alemão (2006, p.63) ratifica que

[...] tornou-se vital ter consciência daquelas pequenas crises na vida cotidiana, através das quais possam emergir energicamente ilhas e novos territórios ainda não mapeados. Pois poderia muito bem acontecer que, sem aquelas crises e ilhas, as fontes de experiência estética secariam dentro dos moldes demasiadamente estreitos e de suas condições inflexíveis.

Não se trata de renegar o âmbito artístico sobre o qual as discussões sobre experiência estética tradicionalmente foram sedimentadas e cuja importância é incontestável. Mas sim destacarmos que a noção de experiência estética que compartilhamos nesta tese não se restringe àquela relacionada às obras de arte. Os objetos estéticos, como veremos, são definidos mais pela atitude do espectador do que por características próprias à sua materialidade.

A relação entre estética e objeto estético é apontada por Schaeffer como fruto de um tipo particular de confusão. Com frequência designa-se à estética um tipo específico de objetos e fenômenos sobre os quais ela deve, em sua tarefa filosófica, debruçar-se. Se as obras de arte não são o domínio exclusivo da experiência estética, seria, portanto, natural pensarmos que os objetos estéticos compreenderiam um campo mais vasto no qual se inserem todos os eventos e materializações que em si carregam características potencializadoras de suscitar uma experiência estética. No entanto, o que Schaeffer contesta é exatamente a concepção de que existam *objetos estéticos e objetos não-estéticos* com base em suas propriedades intrínsecas. Não é somente o objeto que nos leva a vivenciarmos uma experiência estética, já que ela se orienta por propriedades *relacionais* que também advêm do sujeito, ou seja, de sua atitude estética.

Perspectivas estas análogas à adotada por Jean Caune (2014, p.123) em sua diferenciação sobre a mediação artística e a estética. A seu ver, o artístico é da ordem do fenômeno cuja existência se encontra no campo institucional da arte, “a mediação artística compreende, portanto, as ações em torno da obra de arte, sejam elas da ordem da sensibilização, da apresentação ou, ainda, da pedagogia”. À mediação estética cabem as relações sensíveis oriundas de processos e objetos. São distintas, mas se entrecruzam já que o estético opera também no campo artístico. Prossegue o autor em suas considerações:

Reservaremos o termo ‘estético’ para o fenômeno que se faz notar por sua dimensão sensível e que busca por parte do destinatário uma atenção estética; esta não se desenvolve necessariamente na esfera da arte. As manifestações religiosas, políticas

ou sociais no espaço urbano sempre mobilizam formas sensíveis na ocupação e no desenvolvimento do espaço e no desenvolvimento temporal. Na procura por atrair a atenção, mobilizar afetos, provocar a participação, essas manifestações apelam para a dimensão estética: isso é, aliás, o que lhes dá significação coletiva e na qual os indivíduos se sentem implicados. Definiria a mediação estética como uma relação estabelecida por meio de um suporte sensível (um aparecer) entre uma enunciação singular (uma subjetividade) e um destinatário que é visado para que se realize, em seu contato com o objeto, uma experiência estética. (CAUNE, 2014, pp. 123 -124).

Entender a experiência estética como uma experiência singular, que pode se originar no fluxo cotidiano e não se restringir ao universo artístico, consiste em um deslocamento que fundamenta a possibilidade do diálogo com a comunicação bastante propositivo à educomunicação. Dado que consideramos não somente ser possível termos uma experiência estética a partir de nossas interações comunicacionais cotidianas e, assim, sua ocorrência deve ser levada em conta quando nos propomos a refletir sobre a educação para a comunicação. Mas também de que é um tipo particular de vivência que, pela sua singularidade e excepcionalidade, tem na atividade e na noção de espectador/receptor um fundamento importante. Sigamos no aprofundamento sobre como se desenvolvem as questões de experiência estética no âmbito (edu)comunicacional.

2.2 Diálogos com o (edu)comunicacional

As considerações iniciais sobre a experiência estética nos possibilitam a abertura de um diálogo com o comunicacional que, tendo em vista a finalidade desta pesquisa, desdobra-se para a educomunicação. Ao nos voltarmos para as possibilidades de tais articulações faz-se necessário considerarmos de antemão uma investida mais problematizadora que fuja de uma aparente reciprocidade natural entre os campos, pois

É justamente porque não há complementaridade imediata entre os objetos respectivos da Estética e das Teorias da Comunicação que se faz necessário construir tanto as zonas de intersecção (de compartilhamento de noções e operadores analíticos) quanto as divergências entre os dois pontos de vista. (LEAL; MENDONÇA; GUIMARÃES, 2010, p. 08).

O que a tríade de pesquisadores nos imprime com esta colocação — quando se refere especificamente ao programa de pesquisa em aberto sobre a relação do universo comunicacional com a experiência estética no Brasil — é a precisão de deslocamentos de ambas perspectivas que possibilitem a emergência de abordagens teórico-metodológicas em torno das “dimensões sensíveis dos fenômenos comunicacionais e da comunicabilidade da fruição estética”.

Movimentos estes que, na sugestão de autores como Ângela Marques e Luís Sá Martino (2015), partem da apreensão do âmbito *relacional* tanto da comunicação quanto da estética, base sobre a qual situamos nossa compreensão acerca de tais noções explicitadas em momentos anteriores na tese. Isto significaria fugir da concepção de comunicação que a reduz a um estudo das mídias e a considera como um processo unidirecional que toma o receptor pela sua passividade e como um alvo a ser atingido e também assumir que a experiência estética desloca o valor estético exclusivamente da obra, e esta obra do âmbito artístico, para também a atitude do espectador. Uma estética da comunicação se encaminharia, assim, para a discussão do papel da experiência estética na construção das relações intersubjetivas, tendo em vista que “[...] o encontro estético com o outro é uma ação própria da Comunicação, entendida nessa perspectiva; é no momento do compartilhamento do sensível erigido em terreno comum que pode se dar, efetivamente, a comunicação.” (MARQUES; MARTINO, 2015, p. 34).

Neste encaixo, os diálogos que aqui propomos se orientam para o reconhecimento das discussões das matrizes estéticas nos estudos comunicacionais. Um caminho no qual destacamos três pontos considerados chave: a relação da experiência estética com tecnicidade; com a percepção sensível do espectador e, por fim, com a comunicabilidade do sensível. Assumimos que os mesmos não esgotam todas as ramificações sobre as quais a estética da comunicação poderia desdobrar-se, mas, ao nosso ver, fazem emergir potencialidades de articulação entre experiência estética e educomunicação que nos servirão de base tanto para compreender as apropriações já existentes no campo educ comunicativo na análise das produções científicas bem como para construirmos novas pontes.

2.2.1 Experiência estética, artisticidade e tecnicidade

Embora o conceito de mediatização tenha sido delineado nas últimas décadas, a centralidade do comunicacional e as mudanças provocadas na sociedade, principalmente pelo advento de seus meios técnicos, nos remontam a incursões teóricas mais longínquas temporalmente. Nas primeiras décadas do século XX, o processo comunicacional e as suas então novas tecnologias passaram a ser a temática de investigações de cientistas sociais, filósofos e pesquisadores de distintas áreas que buscavam compreender as experiências societárias emergentes. Foi neste contexto que se constituíram as *discursividades estéticas no campo da comunicação* — tomando de empréstimo o termo do pesquisador brasileiro Benjamin Picado —, um início marcado por questões relativas à arte e à técnica e que reverberam ainda hoje nos estudos desta esfera.

A vivência pelos cursos de comunicação social nos arrisca a afirmar que as disciplinas de estética da comunicação — ou outro nome que possa ser dado à cadeira — se não se iniciam ao menos perpassam pelas discussões sobre a obra de arte e reprodutibilidade técnica, com Walter Benjamin, e sobre a indústria cultural, com Theodor Adorno e Max Horkheimer. Dois importantes marcos para compreendermos o início da articulação entre experiência estética, artiscidade e tecnidade e a crítica a uma certa parcialidade de apropriação da questão estética pelo comunicacional problematizada por Benjamin Picado em algumas de suas reflexões (2012, 2015, 2016). O autor (2012, p. 02) situa que é

Neste contexto é que se pode avaliar aquela cifra privilegiada da crítica cultural dos meios de comunicação, com as dúvidas manifestas em linguajar histórico e sociológico, de um lado dirigidas contra as conexões entre arte, técnica e racionalidade instrumental (especialmente na letra da filosofia social de Frankfurt, especialmente com Adorno) ou - no que parece ser o sinal oposto desta tese - com um anúncio adventício experienciais que se descortinariam, a partir de um enfrentamento não-traumático desta mesma predominância das engenharias técnicas da contemporaneidade (o caso exemplar aqui é o do ensaísmo de Benjamin sobre os signos mais patentes de uma experiência histórica da modernidade).

Guardando as devidas diferenças entre as abordagens, o capitalismo, a técnica e as mudanças no âmbito da cultura são questões de fundo que mobilizam os debates sobre a relação entre arte e comunicação encontradas em Benjamin, Adorno e Horkheimer.

Para a teoria crítica, ao contrário de libertar o homem pela razão e pelo saber, o Esclarecimento — reduzido à técnica e aos fins capitalistas — o colocou em uma situação de dominação e alienação. O conceito de indústria cultural trazido por Adorno e Horkheimer nos anos 1940 reflete sobre este caráter dominador da racionalidade técnica, com seus produtos orientados para a valorização do capital e a reificação dos sujeitos. Há nele desvios impostos ao âmbito artístico, com a integração dos domínios do que os autores consideraram como arte superior e arte inferior, diante dos quais as reflexões sobre estética e comunicação foram sendo construídas e incorporadas também pela educação para a comunicação. Não podemos nos esquecer que as discussões sobre indústria cultural fundamentaram a inter-relação entre comunicação e educação em uma perspectiva bastante disseminada que conhecemos como inoculatória ou moralista, marcada pela discriminação e pelo combate dos conteúdos da cultura de massa e seu viés manipulatório, devendo o educando ser deles protegido e ensinado a contestá-los.

Caracterizada como um sistema e desdobrando-se pelos mais distintos ramos — à época destacavam-se o rádio, as revistas e, sobretudo, o cinema — a indústria cultural é marcada

pela mercantilização cuja lógica, sustentada pela padronização, faz da obra de arte “uma coisa entre as coisas” e enquanto bem de consumo, ela tende a perder a sua autonomia.

O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como um fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte — torna-se seu único valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam. É assim que o caráter mercantil da arte se desfaz ao se realizar completamente. Ela é um gênero de mercadorias, preparadas, computadas, assimiladas à produção industrial, compráveis e fungíveis, mas a arte como gênero de mercadorias, que vivia de ser vendida e, no entanto, de ser invendível, torna-se algo hipocritamente invendível, tão logo o negócio deixa de ser meramente a sua intenção e passa a ser seu único princípio. O concerto de Toscanini transmitido pelo rádio é, de certa maneira, invendível. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 148).

Especialmente em Adorno encontramos uma forte crítica ao que se refere à perda do caráter emancipatório do artístico diante deste cenário de mercantilização deliberada. Sua concepção de arte a caracteriza como mediadora da realidade social da qual ela se origina, sem haver uma identificação imediata com a mesma. Assim, sua emancipação em relação ao mundo faz de si tanto negação quanto reflexão crítica, carregada da possibilidade de articular transformações sociais. Porém, a lógica da indústria cultural acaba por impedir esta mediação pois, entre outras inviabilidades, há o fato de que a fruição estética não ocorre na ordem do consumo: é preciso que o espectador se aproprie da lógica interna desta obra. O comentário de Luiz Hemenegildo Fabiano (2003, p. 500) sobre a teoria estética adorninana nos esclarece essa questão.

Com relação à realidade, a transcendência numa obra de arte não é algo para além do real, mas uma espécie de intervenção aguda naquilo que na realidade está oculto. Se a vulgarização estética veiculada amplamente pela indústria cultural reflete a coerção do modelo econômico que nela se oculta, a estética, num sentido mais verdadeiro e conseqüente [sic], tomado como uma categoria do conhecimento crítico da sociedade, não é apenas um conjunto axiomático de explicação do real. Em tais circunstâncias, ela se torna uma espécie de ultrapassagem dessa imposição histórica que, embora engendre sua forma interna deixando-lhe por herança as suas contradições, é por isso mesmo sua possibilidade de transformação. Evitar que esse processo de contradição aflore e reverbere no social é a perspectiva com que a indústria cultural trata de forma alienante os conteúdos estéticos que veicula.

Tal perspectiva orientou o modelo estético de educação para a comunicação, cujo objetivo, apresentado nas discussões sobre o tema, era trazer aos educandos o que se considerava como melhores exemplos da cultura midiática, especialmente audiovisual. Neste âmbito, Fedorov (2008) destaca que os mídia-educadores, dentre os produtos da cultura midiática, selecionavam apenas aqueles com viés artístico no intuito dos estudantes saberem apreciar arte e desaprovar o “lixo” da indústria cultural.

A reflexão condenatória de Adorno rebate a ideia de uma socialização da arte presente no ensaio de Walter Benjamin, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Em *Dialética do Esclarecimento*, afirma-se que a mercantilização de bens culturais não trouxe a eliminação do privilégio cultural e da exclusão. Pelo contrário, levou a sociedade para a “[...] decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara. ” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.150). Uma década antes e em um contexto distinto no qual se situam as reflexões de Adorno e Horkheimer, Benjamin debruçou-se na análise das modificações orientadas pelo capitalismo na esfera cultural, especificamente à evolução da arte diante das novas condições de produção, cujas consequências modificaram as noções convencionais do campo.

Diante da reprodutibilidade possibilitada pelos meios técnicos, no caso Benjamin destacou o cinema e a fotografia, a obra de arte se vê profundamente modificada. O aqui e agora faltam à sua reprodução. Sua aura, definida como “[...] o aparecimento único de algo distante, por muito perto que esteja” (BENJAMIN, 2017, p. 17), é enfraquecida, pois “[...] a técnica da reprodução [...] na medida em que multiplica a reprodução, substitui a sua existência única pela existência em massa”. Neste sentido, o filósofo não nega o processo de estandarização e suas consequências, mas sua leitura traz a marca daquele enfrentamento não-traumático do qual nos falou Picado. Visto que Benjamin cita como efeitos das transformações sociais e estéticas no domínio da tradição da arte a sua emancipação e a caracterização da fruição pela participação e pelo divertimento.

A existência em massa da obra de arte para Benjamin permite que a mesma esteja em situações onde ela originalmente não alcançaria. A cópia vai ao encontro do espectador, mesmo que ela carregue a desvalorização de sua unicidade. Temos aí o prognóstico de uma socialização da arte que posteriormente seria contestado por Adorno. No âmbito da recepção artística, o alcance ilimitado dos objetos estéticos gera um deslocamento do valor de culto, fundado no ritual e que manteve as manifestações artísticas escondidas dos olhos do mundo, para o valor de exposição. E nisto reside a sua emancipação. O filósofo enfatiza que as possibilidades lançadas então pela reprodução mecânica fazem com que a obra se liberte de sua “existência parasitária no ritual” pela primeira vez na história. E mais, a inconsistência do critério de autenticidade diante das novas condições de produção igualmente alteram a sua função social, a fundamentação no ritual dá lugar à fundamentação na política.

As discussões trazidas por Benjamin refletem sobre uma nova experiência societária urbana e industrial no seio da modernidade que, para além das mudanças de caráter técnico, tratam das transformações nos modos de sentir e de perceber do sujeito moderno, como nos faz ver o filósofo (2017, p. 16, grifos do autor) neste trecho:

Ao longo de grandes períodos históricos transforma-se todo o modo de existência das sociedades humanas, e com ele o seu modo de percepção. O modo como se organiza a percepção — o meio por que se realiza — não é apenas condicionado pela natureza, mas também pela história. A época das invasões bárbaras, durante a qual nasceu a indústria artística do Baixo Império Romano e o “Gênesis de Viena”, outra percepção. Os eruditos da Escola de Viena, Riegl e Wickhoff, que se ergueram contra o peso da tradição clássica, sob o qual aquela arte havia ficado enterrada, foram os primeiros a lembrar-se de tirar dela conclusões quanto à organização da percepção no tempo em que aquela arte dominava. Por muito grande que fosse o alcance dos seus conhecimentos, eles eram, no entanto, limitados pelo fato de que estes investigadores se contentavam em apontar as características formais da percepção própria do Baixo Império. Não tentaram — e talvez não pudessem esperar mesmo isso — mostrar as transformações sociais que se manifestavam nessas alterações da percepção. No que diz respeito ao presente, as condições para um conhecimento adequado são mais favoráveis. E se as transformações dos meios por que se processa a percepção contemporânea se podem entender no sentido de uma decadência da aura, também é possível detectar as suas causas sociais.

As questões sobre um novo *sensorium* abordadas por Benjamin inspiraram outras perspectivas teóricas sobre o comunicacional e, dentre elas, uma que é relevante ao campo educacional: a teoria das mediações e seus mapas mais recentes, sobre os quais nos debruçaremos mais adiante. Mas antes é importante destacarmos que tanto a abordagem de Benjamin como a de Adorno e Horkheimer são orientadas por um certo julgamento artístico dos produtos comunicacionais e as mudanças no âmbito da arte trazidas pelas técnicas comunicativas. Porém, a tecnicidade relacionada à experiência estética apenas ganhará destaque décadas mais tarde com as discussões trazidas por Marshall McLuhan e será sobre tal materialidade comunicacional que a estética da comunicação será sedimentada (PICADO, 2015). Ademais, não podemos nos esquecer que tanto Adorno como McLuhan constam entre os autores mais citados em teses e dissertações sobre educação conforme levantamento feito por Pinheiro (2013).

Em *Meios de Comunicação como extensões do homem*, obra publicada em 1964, o pesquisador canadense apresentou a tese de que os meios eletrônicos eram a causa de mudanças nas formas de percepção e padrões culturais da sociedade. Seu célebre aforismo, “o meio é a mensagem” define que “[...] as conseqüências [sic] sociais e pessoais de qualquer meio — ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos — constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos”.

(McLUHAN, 2006, p. 21). Os artefatos, enquanto extensões, podem intensificar ou estender a função de um órgão humano. O vestuário seria uma ampliação de nossa pele, tanto pelo controle térmico que proporciona, quanto pela definição dos próprios sujeitos que a carregam. O mesmo ocorre com os meios de comunicação. Para McLuhan, os mesmos potencializam um aspecto sensorial em particular. O rádio, a audição; a fotografia, a visão; a televisão, o tato. Em especial, sobre esta última, o autor (2006, p. 376) destaca que

Vale dizer que a imagem da TV, mais do que ícone, é uma extensão do tato. Quando se defronta com a cultura letrada, ela torna mais densa a mistura dos sentidos, transformando as extensões fragmentadas e especializadas numa trama inconsútil da experiência. Uma tal transformação, é claro, constitui um ‘desastre’ para a cultura letrada e especializada. Ela turva muitas atitudes e procedimentos de estimação, obscurece a eficácia das técnicas pedagógicas básicas e a importância do currículo.

A televisão, este meio tátil caracterizado pela “máxima inter-relação de sentidos” estaria, já à época, desafiando a linearidade da palavra escrita e imprimindo uma mudança de atitude, sobretudo no público infanto-juvenil, o qual pesquisador apelida de criança-tv. Ela, ao ser chamada a participar e envolver-se totalmente – tal qual o sentido do tato — pelas imagens-mosaicos televisivas assume uma postura contraditória daquela promulgada pela cultura letrada sobre a qual está calcado o sistema escolar. A seu ver, seriam preciso, portanto, revoluções pedagógicas a fim de acompanhar as transformações sociais engendradas pelas inovações técnicas. Marca do determinismo tecnológico da obra mcluhaniana.

Embora a abordagem de McLuhan tenha sofrido inúmeras críticas por pensadores comunicacionais do ocidente, as propostas da Escola de Toronto, da qual fez parte, sedimentam teorias mais atuais de estudos dos meios, como a ecologia da mídia e seu desdobramento em propostas de alfabetização transmidiática. A ligação causal da organização social, do pensar, do agir e do sentir humanos às tecnologias desenvolvidas pelo pesquisador canadense direcionou perspectivas de inter-relação entre comunicação e educação em diversos contextos: Inglaterra, Canadá — onde o pesquisador está por trás da proposta de mídia-educação implantada no país na década de 1950 —, na América Latina com a Pedagogia da Linguagem Total de Gutiérrez. No Brasil, o pensamento de McLuhan é mencionado como influência na criação de lei que tratava da produção de jornais em escolas do estado de São Paulo, nos anos 1970 (IJUIM, 2001). Aqui, o livro *Mutações em educação segundo McLuhan* (1984) — um compilado de pensamentos do autor canadense sobre o universo educacional realizado por Lauro de Oliveira Lima — disseminou a previsão de que chegaria um dia em que as crianças irão aprender muito mais fora das escolas, com os meios de comunicação, do que dentro dela.

Em face das distintas abordagens dos autores mencionados, Benjamin Picado (2012;2015;2016) indaga sobre o viés estético, marcado pelas questões tecnológicas e sua função na tessitura social, e a necessidade de irmos além deste marco para abarcamos a totalidade da dimensão estética nos fenômenos comunicacionais. Picado conclui que (2012, p.04, grifos do autor),

Em suma, o destaque feito sobre os aspectos tecnologicamente determinados da experiência cultural contemporânea - uma vez afirmados - não constituem necessariamente o umbral mínimo e intransponível da orientação estética que se possa imprimir ao exame dos processos e fenômenos comunicacionais. Para sermos mais claros, a constituição de *uma discursividade estética no campo da comunicação, pode-se dizer, foi constituída na base de um problema que era apenas parcialmente coligado às matrizes originárias de uma reflexão estética.*

Embora seja preciso ultrapassar o âmbito das materialidades da comunicação, entendemos que este seja um aspecto importante na articulação entre experiência estética e educomunicação. A condição comunicacional contemporânea pede aos educomunicadores que as mudanças trazidas pelas novas tecnologias sejam debatidas para a formação de receptores cada vez mais imersos nas diversas interações com o universo da comunicação que vivenciam cotidianamente, como também para a compreensão das transformações sociais que elas estruturam, a exemplo da circulação de saberes. Mas nos parece que um encaminhamento a esta problematização esteja próxima ao diálogo com as mediações, na esteira do pensamento benjaminiano.

Vimos no capítulo anterior o movimento de Jesús Martín-Barbero em direção às mediações comunicativas da cultura. Na construção deste novo mapa, o autor destaca a importância do pensamento de Benjamin sobre a emergência de novos modos de percepção e experiência social. Tal reflexão influencia a sua noção de *tecnicidade*, enquanto instância de articulação entre as lógicas de produção e os formatos industriais (vide figura 03).

Figura 3 Segundo mapa das mediações: mediações comunicativas da cultura



Fonte: Martín-Barbero (2009)

Contrapondo-se à uma perspectiva instrumental — o que justifica o emprego do termo *tecnicidade* ao invés de *técnica* —, Martín-Barbero (2004, p.235, grifos do autor) nos explica que

A tecnicidade nomeia então o que na sociedade não é só da ordem do instrumento, mas também da ordem da redimensão dos saberes e da constituição de práticas. Superando a cisão que no pensamento ocidental opõe o interior ao exterior e a e a verdade a sua manifestação, a antropologia vê na técnica um *organizador perceptivo*: aquilo que nas práticas articula a transformação natural à inovação discursiva.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva que carrega em si uma relação entre comunicação e tecnologia que não os toma como sinônimos e tampouco entende os aparatos técnicos apenas como “acessórios” comunicacionais. O que Martín-Barbero (2004, p.236) sustenta é que a *tecnicidade* se fundamenta na “materialidade histórica das mediações nas quais a comunicação se produz”, ou seja, nas gramáticas discursivas desenvolvidas em formas de produções narrativas e expressivas. Ao considerar a configuração de um ecossistema comunicativo, o autor anteviu um novo lugar social para a técnica que, enquanto aspecto estruturante na sociedade e não mais instrumental, gera novos modos de comunicação, de linguagem, de saberes e de percepção. Encontramos aí um importante aspecto socioantropológico de seu conceito: “as perguntas abertas pela *tecnicidade* apontam para o novo estatuto social da técnica, para o rearranjo do sentido do discurso e da práxis política, para o novo estatuto da cultura e para os caminhos da estética.” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 236).

Ao longo da construção de seu pensamento, sempre em diálogo com a realidade concreta da cultura contemporânea, Martín-Barbero foi redimensionando a questão da *tecnicidade* em

seus novos mapas das mediações. O terceiro deles, nomeado *Mutações comunicativas e culturais contemporâneas* e composto por novos eixos — temporalidade/espacialidade e mobilidade/fluxos — e novas mediações — identidade e cognitividade — traz a *tecnicidade* articulada aos novos fluxos de imagem e informações e às mudanças temporais (vide figura 04).

Figura 4 Terceiro mapa das mediações: Mutações comunicativas e culturais contemporâneas



Fonte: Lopes (2018)

Mas é em seu último mapa⁴⁰ (vide figura 05), que as relações entre *tecnidades* e *sensorialidades*, ambas fazendo-se presentes como eixos, são destacadas e aprofundadas teoricamente. Sobre o mesmo, tido como mapa do sensório do século XXI, Omar Rincón (2018, p. 75) comenta

[...] o que é necessário pensar são as transformações da sensibilidade e dos modos de percepção, ou o *sensorium* que irrompe na história, e disso é o que são os estudos de comunicação. Esse outro mapa coloca em cena outras tensões: o técnico que se joga contra e com as sensorialidade, os tempos provocam crises no espaço.

⁴⁰ Segundo Omar Rincón (2018) e Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2018) este último mapa ainda não consta em nenhuma publicação, é fruto de “relatos orais e vislumbres escritos” de Martín-Barbero. Rincón afirma que o mesmo virá em forma de livro.

Figura 5 Quarto mapa das mediações: Mutações culturais e contemporâneas - 2



Fonte: Lopes (2018)

Em *Ver con los otros* (2017), obra publicada em conjunto com a pesquisadora mexicana Sarah Corona Berkin, Martín-Barbero já nos antecipa algumas considerações sobre tal mapa. Tendo como pano de fundo relatos pessoais sobre sua relação com o cinema e televisão e os encaminhamentos de suas pesquisas, o filósofo (2017, p. 17) discorre sobre a orientação de suas reflexões para *o ver*, para as transformações da percepção, “[...] isto é, os modos e as maneiras pelos quais as pessoas comuns olham e veem, ouvem e escutam, gostam, gozam e gastam.”⁴¹ Vemos aí a questão da sensibilidade como que ancorada à sua perspectiva dos usos sociais dos meios, perfilando todo o seu pensamento e sendo sobressalente em suas miradas contemporâneas.

Martín-Barbero aborda então uma visualidade cultural, que é concomitantemente ao entorno tecnológico e um novo imaginário, promotora de ondas de mudanças cotidianas na maioria da sociedade, mas, sobretudo, às novas gerações. Ela igualmente faz emergir outros regimes estéticos, em especial relacionados às transformações da esfera artística diante da digitalização e da conectividade que colocam em questão o caráter excepcional das obras de arte e a singularidade do artista — vemos aqui uma retomada das discussões de Benjamin. O filósofo também nos fala sobre o pensamento visual, o que a seu ver soa como perturbante para os “racionalistas que dominam o campo acadêmico”, fruto de uma realocação da imagem na

⁴¹ Tradução nossa do original: “[...] esto es, de los modos y las maneras en que la gente del común miran y ven, oyen y escuchan, gustan, gozan y gastan”.

teia complexa de sua relação com o pensamento promovido em proposições abordadas pela história da arte, pela semiótica, pela iconologia e fenomenologia.

Deste último âmbito destaca a contribuição de Maurice Merleau-Ponty — expoente da fenomenologia de vertente francesa, que já mencionamos quando da perspectiva relacional da comunicação e que retomaremos ainda neste capítulo — em sua abordagem sobre a percepção sensível e a relação que intercala o visível no invisível. Merleau-Ponty, como veremos, assume a existência de uma inteligência corporal — é pelo corpo que nos abrimos ao mundo e o experienciamos — destacada por Martín-Barbero em suas discussões, como observamos neste trecho,

Eis um dos maiores paradoxos do pensamento ocidental: enquanto precisamos *aprender a ler*, não preciso de nenhum aprendizado para *saber como ver*. E esse paradoxo refere-se a uma chantagem: é o pensamento que desconhece a existência de um *saber do ver*. De acordo com Merleau-Ponty, não devemos a um filósofo, mas a um artista [no caso, o pintor pós-impressionista francês Cézanne], ter descoberto ou desvendado a conexão secreta na visão do sensível e do inteligível, do visível e do invisível⁴². (MARTÍN-BARBERO, 2017, p. 53, grifos do autor).

Tanto Merleau-Ponty quanto outro filósofo francês que se volta à questão da partilha do sensível, Jacques Rancière, são abordados por Jesús Martín-Barbero nas suas considerações sobre o *sensorium* em seus textos mais atuais, evidenciando a importância da experiência estética para compreendermos e discutirmos a contemporaneidade. Sobre este último pensador, o Martín-Barbero (2010;2017) ressalta a sua importância para o entendimento dos regimes sensíveis que fazem do campo político um espaço democrático.

Observa-se ao longo deste aprofundamento sobre a relação entre tecnicidade e sensorialidade, o olhar de Martín-Barbero sobre a juventude, seu protagonismo, seus novos modos de perceber e sentir e as rupturas geracionais vivenciadas nos âmbitos, sobretudo, educacional e familiar. Uma problematização que abordamos brevemente quando tratamos da des-temporalidade e da descentralização do saber em nossa discussão sobre o ecossistema comunicativo e que sobre a qual voltaremos a nos ater aqui. Em entrevista concedida à Maria Aparecida Baccega e Roseli Fígaro, ainda em 1999 para a *Comunicação & Educação*, o filósofo alerta sobre a surdez da família e da escola diante das novas formas de expressividade dos jovens, suas sensibilidades distintas daquelas em que tais instituição encontram-se enraizadas.

⁴² Tradução nossa do original: “He ahí una de las más grandes paradojas del pensamiento occidental: mientras para saber leer necesitamos aprender, no necesitamos de ningún aprendizaje para saber ver. Y esa paradoja remite a un chantaje: es el pensamiento que desconoce que haya un saber del ver. Según Merleau-Ponty debemos no a un filósofo sino a un artista el habernos descubierto o develado la secreta conexión en la visión de lo sensible y de lo inteligible, de lo visible y lo invisible”.

No entanto, onde são apontadas a agressividade, a violência e a decadência de valores como marcas da juventude — e sobre as quais aos meios de comunicação é creditada a culpa — Martín-Barbero nos faz escutar a voz destes jovens na intenção de dizer-nos que eles não cabem nos limites de nossa cultura.

A aproximação do pesquisador com a temática da juventude em seus estudos ocorreu a partir dos anos 1990, ao observar o seu protagonismo no que denominou ser um desordenamento da cultura na virada de século. Tal destaque era passível de ser visualizado por dois ângulos: o descompasso da educação diante da cultura audiovisual e das novas tecnologias e “ [...] a emergência de novas *sensibilidades*, nas quais se encarnavam, de forma ‘precipitada’ e desconcertante, alguns dos traços mais fortes da mudança da época” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 11), como a questão dos *multi-ofícios e das multi-tarefas*. As crianças e jovens, a quem hoje podemos considerar como nativos digitais, conseguem dividir sua atenção dentre várias tarefas concomitantes entre as múltiplas telas com as quais cotidianamente interagem. O filósofo aponta, neste sentido, as mudanças cognitivas relacionadas à tecnicidade. A transformações nas relações de trabalho estão na base do que são considerados a extensão de ofícios assumidos pelos jovens, a migração entre profissões e as formações mais diversificadas.

A condição juvenil no século XXI é marcada por tensionamentos, a exemplo do maior acesso ao conhecimento e as poucas oportunidades de trabalho, e pela constante busca de sobrevivência dos indivíduos e dos grupos. O novo sensório dos jovens relaciona-se com o que o autor denomina de *alternativas de sociabilidade*, que se abrem para ações políticas, questões morais e culturais, além de gostos estéticos. Em outra entrevista, desta vez cedida na ocasião do 42º *Salão Nacional de Artistas em Cartagena* uma década depois, Martín-Barbero nos fala sobre o encontro entre o estético, a presença política e expressiva dos jovens e as novas tecnologias.

Eu diria que os jovens não estão procurando fazer arte, eles buscam se expressar. Perceber o mundo de forma diferente, sua relação espaço-tempo é bastante diferente da nossa, e isso é visto na intensidade eles colocaram em um bate-papo, incomparável a intensidade a nossa. [...] Os jovens estão reinventando a linguagem porque não têm o vocabulário para nomear seus mundos com nosso vocabulário, por isso fazem muitas pausas no visual e no som. Hoje eles misturam artes, por exemplo inventam outra notação para o som do rock, para fazer rock com pessoas de outros países. Eles conseguiram uma notação mais econômica. Eles estão fazendo música, mas não é apenas música que é produzida lá, é relacionamento, encontro. O mesmo acontece

com os grafiteiros, eles não fazem apenas graffiti, outras coisas são colocadas lá⁴³. (MARTÍN-BARBERO, 2010, s/p).

O protagonismo de que Martín-Barbero e a questão dos novos modos de perceber e sentir dos jovens talvez possa ser exemplificado pelas ocupações das escolas por estudantes secundaristas e universitários, que ocorreram no Brasil no fim de 2015 e ao longo de 2016. Vimos, na reivindicação por melhorias na educação e na contestação de projeto de leis e da reforma do ensino médio, não apenas as novas formas de expressividade, mas também toda a sua potência. Suas redes de articulações políticas, os sistemas de gestão criados, as atividades desenvolvidas durante o período em que os colégios estavam ocupados e o uso das redes sociais digitais para a mobilização são experiências sobre as quais é possível (re)conhecermos as identidades, subjetividades, socialidades e sensibilidades destes jovens.

O caminho aberto por Martín-Barbero com o seu novo mapa certamente nos fornecerá indícios para abordarmos a relação entre tecnicidades e experiência estética na contemporaneidade e tenderá a orientar reflexões no campo da educomunicação como tradicionalmente o seu pensamento tem feito. Sua concepção de técnica e seu lugar frente aos desafios lançados à sensorialidade nos fundamentam pensar não apenas o objeto como dimensão sensível da comunicação, mas o processo relacional no qual ele se encontra inserido, sobretudo para compreendermos as sensibilidades vivenciadas pela juventude.

Por isso nos vale seguir neste momento a sugestão dada por Benjamin Picado e lançarmo-nos a outros âmbitos da estética da comunicação, no intuito de alcançarmos uma visão mais totalizante do que vem a ser a experiência estética. Agora é sobre a percepção sensível, indissociável da materialidade do objeto, que nos ateremos com mais afinco.

2.2.2 Experiência estética, percepção e sensibilidade

Ao voltarmos nosso olhar sobre as possibilidades de entrecruzamento entre experiência estética e o universo da recepção nos deparamos com as reflexões do pesquisador brasileiro Laan Mendes de Barros em torno de uma comunicação sem anestesia. O autor (2017, p. 60)

⁴³ Tradução nossa do original de: “Yo diría que los jóvenes no están buscando hacer arte, buscan expresarse. Perciben el mundo de otra manera, su relación de espacio-tiempo es bastante distinta de la nuestra, y ello lo vemos en la intensidad que ponen en un chat, una intensidad incomparable a las nuestras.[...] La gente joven está reinventando el lenguaje porque no tienen el vocabulario para nombrar sus mundos con nuestro vocabulario, por eso realizan muchas rupturas sobre lo visual y sonoro. Hoy mezclan artes, por ejemplo inventan otra notación para la sonoridad del rock, para hacer rock con la gente de otros países. Han logrado una notación más económica. Están haciendo música pero no es solo música lo que allí se produce, es relación, encuentro. Igual sucede con los graffiteros, ellos no hacen sólo graffiti, allí se ponen en juego otras cosas”.

assim define a comunicação situada no âmbito da experiência estética protagonizada pelo receptor que é “... sujeito da produção de sentido. Um sujeito que pensa e sente, que não está anestesiado, ou ‘narcotizado’ em sua relação com a mídia”, aquele que comparece diante do texto com seu “horizonte de expectativas”, que “compartilha suas percepções e sensibilidades”. Com base em um diálogo particular sobretudo entre a fenomenologia da experiência estética do filósofo francês Mikel Dufrenne, a estética da recepção, a hermenêutica e a teoria das mediações de Martín-Barbero, encontramos em Barros o anúncio não apenas da possibilidade, mas também da necessidade, de pensarmos a fruição estética e a recepção midiática, observando as suas distinções⁴⁴, como processos complementares. Neste tópico nos deteremos no pensamento dufrenniano, — as demais questões serão abordadas em nosso debate sobre a questão da comunicabilidade —, um terreno que nos parece fecundo para construirmos pontes com o campo educacional uma vez que as discussões ali fundamentadas nos revelam indícios para discutirmos a experiência sensível do receptor em sua relação com os objetos estéticos que acreditamos também habitarem o universo comunicacional.

Em sua obra *Phénoménologie de l’expérience esthétique* (1953)⁴⁵, Dufrenne descreve a *experiência estética do espectador*, na qual se revela o papel decisivo do sujeito na transmutação da obra de arte em objeto estético. Sua opção não ignora que haja aquela própria do artista, sendo este, em sua acepção, o viés mais explorado pelos estetas. Pelo contrário, o filósofo entende que um estudo exaustivo e aprofundado da experiência estética deve reunir a *aisthesis* bem como a *poiesis* já que são necessárias tanto a iniciativa do artista quanto a contemplação do público para que ela se efetive. Apesar de distintas, elas se complementam. Dufrenne (1982a, p.18) defende a existência de um vínculo comunicacional entre ambas “[...] porque o artista é um espectador de sua obra conforme a cria e o espectador se associa ao artista de quem ele reconhece sua criação na obra”⁴⁶. É neste sentido que justifica a necessidade, na experiência estética do espectador, de convocar o criador da obra, mas não aquele que historicamente a executou e sim o que a mesma revela. Conquanto seu enfoque seja a

⁴⁴ Laan Mendes de Barros (2017) observa que a recepção midiática se dá no âmbito da informação e do entretenimento e se caracteriza pelo imediatismo e pela cotidianidade enquanto que a fruição estética solicita do espectador atenção e sensibilidade. Contudo, assumimos que tal distinção não se alinha a uma postura discriminatória dos objetos comunicacionais diante dos objetos artísticos, que comumente são associados à experiência estética.

⁴⁵ Consultamos aqui duas versões desta obra de Dufrenne: a de 1953, original em língua francesa, e a de 1982, traduzida para o castelhano por Román de la Calle sob o título *Fenomenología de la Experiencia Estética volumen I y volumen II*.

⁴⁶ Tradução nossa do original: “[...] el artista se hace espectador de su obra a medida que la crea, y el espectador se asocia al artista al reconocer su actividad en la obra”.

experiência estética do espectador, Dufrenne relaciona diretamente a percepção ao objeto estético, traçando paralelismos entre ambos.

De antemão, a leitura fenomenológica⁴⁷ sobre a experiência estética nos lança à discussão sobre a relação sujeito e objeto, especificamente pela definição do objeto estético como *correlato* à experiência estética. A ideia de correlação entre ambos se explica pelo conceito de intencionalidade, enquanto intenção do ser que se revela, recuperado de Edmund Husserl, na tentativa de superar a dicotomia tradicionalmente afirmada pelo pensamento moderno entre sujeito e objeto ou entre sujeito e mundo. Dufrenne (1972, p. 78, grifos do autor) nos explica que

Husserl colocou a noção de intencionalidade no centro da reflexão filosófica renovando, através dela, o tradicional problema das relações entre objeto e sujeito. A análise do *cogito* revela, por um lado, que o sujeito é transcendência, isto é, projeto do objeto; a análise intencional revela, por outro lado, que o aparecer do objeto é sempre solidário com a intenção que visa a esse objeto.

Há entre sujeito e objeto uma relação de consubstancialidade, de comunhão e de reciprocidade, na qual ambos não se confundem e tampouco se reduzem um ao outro. Trata-se um movimento de transcendência que se explica pela constituição do sujeito em relação ao objeto: a consciência é sempre consciência de algo. E mais, diante dos preceitos da racionalidade que tendem à separação entre sujeito e objeto, a fenomenologia — e aqui recorreremos à sua vertente francesa com Maurice Merleau-Ponty (2004, p.24) —, nos diz que “[...] o homem está investido nas coisas e as coisas estão investidas nele”. De outro modo, não há *dominação* do objeto pelo sujeito, mas sim uma proximidade confusa que tende à uma correlação.

Para Dufrenne, a fruição explicita sua releitura desta noção de intencionalidade, como veremos mais adiante, especificamente na consagração da obra de arte enquanto objeto estético graças à percepção do espectador, que constitui o cerne de sua fenomenologia. Certo da contribuição à filosofia que a estética proporciona, o filósofo argumenta ser a experiência estética reveladora da relação mais profunda e estreita do homem com o mundo. Neste sentido, o comentário de José Carlos Henriques (2014, p. 50) nos esclarece o seu papel de paradigma da experiência geral.

Ao descrever o objeto estético como correlato específico de um tipo particular de experiência, Dufrenne intenta mostrar que, naquela exemplar forma de experienciar,

⁴⁷ Dufrenne nos explica que a sua concepção fenomenológica se alinha à perspectiva francesa, sobretudo a Maurice Merleau-Ponty e Jean-Paul Sartre.

fica vencida a dicotomia que, habitualmente, opõe o sujeito ao objeto. Ora, sendo a experiência estética um paradigma compreensivo de toda forma da experiência, então a erradicação da dicotomia sujeito-objeto, alcançada naquele contexto paradigmático, deve ser afirmada como característica pertencente a toda forma de experienciar. Aqui, mais uma vez, a estética cede seus préstimos à reflexão filosófica em geral.

Na estética *dufrenniana* existe uma distinção essencial entre obra de arte e objeto estético⁴⁸, que corresponde em certa medida à diferença entre a percepção ordinária e a estética. Diante da percepção vulgar, que é desatenta à qualidade estética, a obra de arte é apenas uma coisa no mundo que não cumpre a sua verdadeira vocação. Ela espera ser revelada como objeto estético pela percepção do espectador e apenas a atitude estética é capaz de realizar tal promessa. O objeto estético, portanto, é a obra de arte *percebida esteticamente*. Vejamos,

Isto significa, em primeiro lugar, que o objeto estético só se realiza na percepção, uma percepção que esteja atenta a lhe fazer justiça: diante do beócio que só lhe concede um olhar indiferente, a obra de arte não existe como objeto estético. O espectador não é somente a testemunha que consagra a obra, ele é, à sua maneira, o executante que a realiza; o objeto estético tem necessidade do espectador para aparecer. (DUFRENNE, 1972, p. 82).

Ao contrário da percepção ordinária que, dotada de perspectiva utilitarista, busca compreender o objeto para além de sua aparência, a percepção estética “[...] procura a verdade do objeto assim como ela é dada *no mundo sensível*” (DUFRENNE, 1972, p.80, grifo do autor). Nenhum reforço externo é necessário para a compreensão do objeto estético, já que ele expressa um mundo singular em sua interioridade. Em outras palavras, quando em um quadro o pintor representa objetos reais ele o faz não evocando o próprio objeto ou o mundo exterior, mas fazendo da tela um espetáculo que se encerra em si mesmo. Por isso, na percepção estética não vagueamos buscando ao redor o sentido deste objeto: sua existência e sua aparência coincidem. Na explicação de Merleau-Ponty (2004, p.60)

Não se trata, pois, diante de um quadro de multiplicar as referências ao tema, à circunstância histórica, se é que existe alguma, que está na origem do quadro; trata-se, como na percepção, das próprias coisas, de contemplar e perceber o quadro segundo as indicações silenciosas de todas as partes que me estão fornecidas pelos traços de pintura depositados na tela, até que todas, sem discurso e sem raciocínio, componham-se em uma organização rigorosa em que se sente de fato que nada é arbitrário, mesmo se não tivermos condições de dizer a razão disso.

A capacidade expressiva do objeto, portanto, lhe atribui a propriedade simultânea de um *para-nós* e *em-si*, ou seja, o objeto estético existe tanto pelo sujeito como diante do sujeito e, assim, manifesta em que o percebe sua exigência de *querer ser*. Mas é preciso que o sujeito

⁴⁸ Dufrenne (1982a) entende como obra de arte tudo aquilo que é reconhecido e proposto pela tradição como tal e a coloca como o objeto que melhor pode ser percebido esteticamente, por isso o uso da obra de arte para exemplificar o processo de transmutação concretizado na percepção estética.;

se abra ao chamado do objeto estético que o interpela. Nisto reside o papel de executante citado por Dufrenne. Ao adotar uma atitude estética, o espectador cria condições para que o objeto estético se realize. Não no sentido de uma construção ou recriação da obra, mas mais próximo de uma completude, uma vez que o espectador se entrega totalmente à epifania do objeto. Em suma, “a percepção estética fundamenta o objeto estético, mas reconhecendo o seu direito, quer dizer, submetendo-se a ele: de algum modo podemos dizer que ela o completa, mas que não o cria.”⁴⁹ (DUFRENNE, 1982b, p.24).

O sujeito na percepção estética de quem nos fala Dufrenne é um ser concreto e totalmente presente, tanto corporalmente diante do objeto quanto pelo passado que carrega até o momento da contemplação. Podemos, de certo modo, compreendê-lo como o espectador emancipado trazido por Jacques Rancière. Sua emancipação tem por base o entendimento de que o “[...] olhar é também uma ação [...]”, já que o fruidor “[...]seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si.” (RANCIÈRE, 2012, p. 17). Ainda que aberto ao sentido expresso na interioridade do objeto estético, o sujeito da fruição se caracteriza pela reflexão e pela produção de sentidos que deriva de sua percepção estética da obra. É um passo além da experiência estética, que para esta última culmina no sentimento, questão sobre a qual nos deteremos adiante.

Destarte, retomamos aqui nosso diálogo com Barros para quem o espectador não é apenas um decodificador da mensagem da mesma maneira que o emissor não possui a exclusividade do processo de criação. É a partir da relação especular entre espectador e criador posta por Dufrenne que Barros (2014, p.07) defende que a *experiência estética se desdobra em experiência poética*: “é nesse sentido que afirmamos que existe poética na estética, uma vez que existe produção de sentidos, de novos sentidos, e não apenas a reprodução dos sentidos já produzidos na poética”. No entanto, tal desdobramento nos encaminha para além das discussões elaboradas pelo filósofo francês. É a *estética da recepção*⁵⁰, movimento liderado pela Escola

⁴⁹ Tradução nossa do original: “La percepción estética fundamenta el objeto estético, pero reconociendo su derecho, es decir sometiéndose a él: de algún modo podemos decir que lo completa pero no lo crea”.

⁵⁰ Corrente de estudo da literatura que surgiu no fim dos anos 1960 na Escola de Konstanz, na Alemanha. Diante da decadência e do descrédito com perfil das discussões de disciplinas como História da Literatura, o professor Hans Robert Jauss anunciou um outro caminho, para além das duas concepções então dominantes no campo - o formalismo e o marxismo - e tomando aquilo que elas haviam deixado de lado: o leitor e sua experiência estética. A Estética da recepção é incorporada ao conjunto das correntes tradicionais de estudos de recepção feita por Klaus Bruhn Jensen e Karl Erik Rosegren (1990) e que serviu de base para sistematizações como a de Nilda Jacks e Ana Carolina Escosteguy (2005) e Guillermo Orozco-Gómez (2011). Conquanto, nos parece que a estética da recepção se situa à margem das fundamentações teórico-metodológicos dos estudos de recepção no Brasil, bem como das

de Konstanz no fim dos anos 1960, que destaca e aprofunda a mudança de foco na interconexão entre autor/obra/leitor de uma noção tradicional da representação — *mimésis* — para uma perspectiva performativa tanto na arte como na literatura, e que, assim, discorre sobre esta *poiesis* na *aisthesis*.

A ascensão do performativo desde a modernidade marca um outro entendimento sobre a relação entre autor/texto/leitor passando a ser vista como um processo contínuo que resulta em um novo produto. Neste sentido, Wolfgang Iser nos traz o conceito de jogo para abranger as múltiplas operações que se concretizam no processo textual. Em suas palavras (2002, p. 107), “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo de jogo”, isto é, o texto é fruto de uma intencionalidade do autor que esboça nele um mundo de modo a incitar a imaginação e a interpretação do leitor que, por sua vez, se dedica a construir outras formas possíveis para este mundo. Assim sendo, “[...] não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem — e, daí, modificam — o mundo referencial contido no texto.” (ISER, 2002, p. 107). É neste *jogo do texto*, na construção de novos significados pelo espectador, que vislumbramos a experiência estética abrir-se para uma experiência poética, conforme o anúncio de Barros.

Tais considerações sobre o espectador enquanto um ser concreto e inteiro em sua percepção e sobre a concretização da experiência estética na fruição e na produção de sentidos, — desde a perspectiva de Dufrenne, passando pelo diálogo com Barros, Rancière e agora Iser, ainda quando em abordagens distintas — nos são caras diante do objetivo desta tese, compreender a apropriação e, por conseguinte, a contribuição da experiência estética ao campo educacional. Sobretudo ao discutirmos a noção do sujeito da educação. Quando pensamos neste educando, o caracterizamos como alguém ativo, consciente, crítico, criativo, situado historicamente, culturalmente, socialmente. Mas o encaramos como um sujeito *encarnado e inteiro*, que experiencia sensivelmente o mundo primeiramente pelo seu corpo? Merleau-Ponty é quem nos diz que não somos corpo *e* espírito, não somos observadores absolutos que olham o mundo à distância. Somos um corpo *com* um espírito, estamos *no* mundo *e com* o mundo — aqui também se faz ouvir Paulo Freire — e este mundo nos é revelado primeiramente pelos nossos sentidos. Tudo começa no sensível, ou nas palavras do filósofo (1999, p. 280), “[...] todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”. Nós,

discussões do campo educacional. As discussões sobre experiência estética à luz de Jauss serão abordadas posteriormente.

educadores, nos relacionamos com os educandos não como os sujeitos apenas em sua dimensão cognitiva mas, sim, como nos sugere Martín-Barbero (2008) com jovens cujas relações sociais perpassam cada vez mais pela sensibilidade e pela corporeidade.

Quando nos voltamos aos fundamentos educacionais e evocamos as experiências já vividas na área, nos questionamos se esta relação primeira entre receptor e universo comunicacional marcada pela sensibilidade é, de fato, destacada. Observamos na prática educativa o enfoque em uma certa dominação do objeto da comunicação pelos educandos no desenvolvimento de competências e habilidades que proporcionam tanto a sua criticidade quanto a sua criatividade. Não se trata de um equívoco, tendo em vista os objetivos da educação em torno da cidadania comunicativa. No entanto, entendemos que possa haver uma certa incompletude, um peso maior dado ao refletir e ao agir em detrimento ao sentir. No papel de educadores, muitas vezes estamos às voltas com oficinas que buscam desenvolver um olhar questionador e analítico sobre o que vem das mídias ou que tratam da aquisição de conhecimento técnico sobre os meios de comunicação a fim de que os educandos possam criar o seu próprio produto com um discurso original. O que, de certo modo, reflete um contrassenso, se tomarmos em conta, por exemplo, as discussões sobre recepção ativa (CENEC) indicadoras que a interação com o referente televisivo se dá mais próxima à sensibilidade do que à reflexão. Sabemos que nestes momentos questões estéticas sobre experiência podem vir à tona sob diferentes perspectivas, como veremos na análise das produções científicas do campo. Mas ressaltamos, em especial, a fresta aberta por um dos escopos teórico-metodológicos da educação para a comunicação na América Latina, a teoria das múltiplas mediações, para discutirmos este sujeito encarnado e a sua percepção sensível.

Vimos na explicação sobre os fundamentos da educação para a comunicação na América Latina que Orozco Gómez situa a percepção como uma das macromedições. A mesma é definida pela atividade perceptiva do televidente diante dos referentes televisivos. Assim, estes “[...] sujeitos-audiência vão definindo a seu modo os sentidos de diversos programas televisivos, ainda que contrariamente aos sentidos outorgados pelos produtores e emissores.”⁵¹ (OROZCO GÓMEZ, 2001, p. 50). Por exemplo, podemos perceber o seriado *Merlí*⁵² como uma fonte de conhecimento sobre filosofia e não apenas como mero entretenimento mesmo que

⁵¹ Tradução nossa do original: “ Los sujetos-audiencia van definiendo a su modo los sentidos de diversos programas televisivos, aun contraviniendo los sentidos outorgados por los productores y emisores”.

⁵² Série televisiva catalã produzida pelo canal TV3 e presente no catálogo do serviço de *streaming Netflix*, que narra o cotidiano de um professor de filosofia com métodos considerados pouco ortodoxos em uma escola pública de Barcelona.

este possa ter sido o objetivo de sua produção. Vemos que o conceito compartilhado pelo autor sobre percepção, ainda que considere a construção de significado pelo receptor, não se aprofunda sobre a questão da sensibilidade, mas tampouco a ignora totalmente. Orozco Gómez (2001, p. 48) acena que na televidência,

O visual e o auditivo, o sensorial, o simbólico, o estético, o emocional e o racional são colocados em jogo formando um processo cognitivo-afetivo-significativo, simultaneamente mediado de outras fontes, distinguíveis como tal no que tem interação policrômica com a televisão, sua mediação, sua institucionalidade, sua tecnicidade e sua linguagem.⁵³

É preciso que olhemos mais atentamente para este receptor como o sujeito não narcotizado ou anestesiado sobre o qual nos fala Barros, que nos debrucemos sobre as questões da sensorialidade que estão no cerne da produção de sentidos. E neste intuito entendemos que a *fenomenologia da percepção estética* pormenorizada por Dufrenne pode nos ser válida. O filósofo nos descreve a percepção estética distinguindo-a em três momentos considerados sucessivamente: a presença, a representação e a reflexão. Tal separação, no entanto, é de ordem metodológica já que a percepção é una, e seus três planos se configuram como a “gênese cronológica” que a experiência estética pode alcançar.

A presença consiste em um primeiro plano existencial da percepção no qual o objeto é revelado a nós espectadores através de nossos corpos que, animados pelo espírito, são capazes de experienciar o mundo. Vemos aqui a influência de Maurice Merleau-Ponty no pensamento dufrenniano. Dotado de seu aspecto sensível, o objeto percebido diz algo a meu corpo, comunica-se com ele sem buscar qualquer outro tipo de inteligência que não seja a inteligência corporal. A significação é experimentada nesta relação imediata de *estar-com*, onde temos a totalidade entre sujeito e objeto que os torna indiscriminados. É nesta imediatez que se manifesta primeiramente o liame comunicacional entre criador e espectador, por meio da cumplicidade corporal mediada pelo objeto estético. A inspiração do artista provém de sua corporeidade, a obra é o fazer do artista levada a cabo pelo seu corpo. O fruidor com o seu corpo, por sua vez, diante do objeto estético é, à sua maneira, intérprete; ele participa de sua produção.

⁵³ Tradução nossa do original: “Lo visual y lo auditivo, lo sensorial, lo simbólico, lo estético, lo emocional y lo racional se ponen en juego conformando un proceso cognoscitivo-afectivo-significante, a la vez multimediado desde otras fuentes, pero distinguible como tal en lo que tiene de interacción policroma con la televisión, su medicidad, su institucionalidad, su tecnicidad y su lenguaje”.

Conquanto em diversos momentos Dufrenne nos alerte que a experiência estética não se circunscreve ao plano da presença, ele enfatiza sua importância para a percepção, que entendemos poder desdobrar-se para a percepção de objetos estéticos derivados de objetos comuns como os oriundos do universo comunicacional. Em suas palavras (1982b, p.14),

Este é o plano da presença. Uma teoria da percepção não pode permanecer ali e deve passar do entendimento vivido pelo corpo para a intelecção consciente realizada no plano da representação. Mas acontece que a percepção começa aí e precisamente a experiência estética pode nos assegurar isso. O objeto estético é primeiramente uma espécie de apoteose da sensível e todo o seu significado é dado na sensível: é necessário que o sensível seja aceito pelo corpo. Ademais, o objeto estético é anunciado ao corpo primeiro, convidando-o abertamente a entrar no jogo.⁵⁴

Desta forma, Dufrenne reafirma que toda atividade reflexiva tem por base a percepção do mundo pelos nossos sentidos. No plano da presença, a indissociabilidade entre sujeito e objeto nos coloca diante de uma compreensão, ainda confusa, que é anterior a toda reflexão. O corpo é o meio pelo qual estamos presentes no mundo sendo o mesmo dotado de um conhecimento pelo qual o mundo ganha sentido. Há um *cogito* corporal que acolhe o objeto para, assim, na percepção estética ser “interpretado pelo sentimento ou comentado pela reflexão”.

A fenomenologia da percepção estética avança do vivido ao pensado, ou seja, da presença à representação. Neste plano, Dufrenne nos apresenta um novo transcendental: a imaginação. Se na presença este transcendental correspondia ao *estar-com* cujo instrumento é o corpo, agora a imaginação emerge como um intermediário entre o objeto percebido e o pensamento que o converte em ideia. É ela que permite a aparição do objeto, colocando-se como enlace entre corpo e espírito. Não há negação daquilo que o corpo vivenciou. De fato, a imaginação é a herdeira da presença, mas sua função é romper a totalidade entre sujeito e objeto vivenciada neste plano. No entanto, veremos que na percepção estética, ao contrário da ordinária, a imaginação possui um papel limitado.

⁵⁴ Tradução nossa do original: “Así es el plano de la presencia. Una teoría de la percepción no puede quedarse ahí y debe pasar de la comprensión vivida por el cuerpo a la intelección consciente realizada en el plano de la representación. Pero sucede que la percepción comienza ahí y precisamente la experiencia estética puede asegurarnoslo. El objeto estético es primeramente una especie de y todo su sentido se da en lo sensible: es necesario que lo sensible sea aceptado por el cuerpo. También el objeto estético se anuncia primero al cuerpo, invitándole abiertamente a entrar en el juego”.

Dufrenne nos esclarece que a imaginação possui um duplo aspecto: o empírico e o transcendental. Enquanto esta última proporciona uma distância para que o dado possa aparecer, a primeira o enriquece a fim de que ele tenha um sentido. Há entre eles uma relação na qual,

O transcendental prefigura e torna possível o empírico: ele expressa a possibilidade de representação, o empírico percebe a possibilidade de que tal representação seja significativa e esteja integrada nessa representação de um mundo. Transcendentalmente, a imaginação faz com que algo aconteça lá e, empiricamente, que este algo dado tenha algum sentido, porque está enriquecido de possibilidades⁵⁵. (DUFRENNE, 1982b, p. 25).

Assim, a imaginação contribui duplamente à percepção: ela tanto converte em visível o que foi adquirido na presença, como mobiliza saberes já gerados na experiência vivida. Ou seja, ela é responsável por nos fazer *pensar em*. No entanto, a percepção estética demanda da imaginação apenas a sua capacidade de visibilidade atendida pelo seu aspecto transcendental. Isto pois, como já vimos, o objeto estético tem seu sentido encerrado em si mesmo. Não há qualquer necessidade do reforço ou do enriquecimento que a imaginação empírica possa proporcionar, ao contrário da importância dada por Iser. Dufrenne explica que o objeto estético, ao contrário dos objetos comuns, possui uma relação específica com o objeto representado. Sua única função é representa-lo, por isso o objeto, enquanto puramente representado, não remete a nada exterior. O objeto representado não está no mundo, ele constitui um mundo interior a ele.

O avanço na gênese cronológica da percepção estética nos encaminha para uma disciplina da imaginação pelo entendimento. Já no plano da reflexão, é o entendimento que assegura o rigor e a objetividade diante do movimento empreendido pela imaginação. A relação entre ambos se caracteriza pela ambiguidade, já que o entendimento necessita do distanciamento que ela constrói ao romper com a opacidade da presença, o que torna possível a constituição do sujeito como unidade da percepção e o objeto a unidade da aparência.

Refletir sobre uma percepção significa “[...] acalmar-se e observar melhor, recuperar a aparência para descobrir novos significados, [...] refletir é suprimir mesmo que provisoriamente a imaginação que está no princípio do vivido e afrouxar os laços que se estabelecem entre mim e o mundo. ”⁵⁶ (DUFRENNE, 1982b, pp.51-52). E o objeto estético requer a nossa reflexão

⁵⁵ Tradução nossa do original: “Lo trascendental prefigura y hace posible lo empírico: expresa la posibilidad de la representación, lo empírico da cuenta de la posibilidad que tiene tal representación de un mundo. Transcendentalmente, la imaginación hace que haya algo, y empiricamente, que esse algo dado tenga um sentido, porque está enriquecido de posibles”.

⁵⁶ Tradução nossa do original: “[...] es serenarse y observar mejor, recuperar la apariencia para descubrir nuevas significaciones [...] reflexionar es, pues, reprimir, al menos provisionalmente la imaginación que está al principio

sobre a sua significação, ele nos convoca a compreendê-lo. Mas é importante recordarmos que o sentido já se encontra na presença e está anunciado na própria obra, sendo evitada qualquer busca de significado exterior a ela. Contudo, isto dependerá da atitude reflexiva que adotarmos.

Dufrenne distingue dois tipos de reflexão, uma primeira que aparta o sentido da obra e outra, marcada pela aderência entre eles, denominada de reflexão simpática. A reflexão sobre a estrutura do objeto estético é aquela que submete a obra a um exame crítico, a uma percepção de fato analítica. Aqui há o aprofundamento e a decomposição do objeto:

[...] eu observo como ele está feito, exerço a respeito dele uma espécie de controle, tento descobrir os segredos de sua elaboração, já não é o objeto como tal aquele que me interroga, mas eu que interrogo, por minha própria iniciativa, o objeto como resultado de um fazer cujos passos posso reconstruir ou, pelo menos, cujos resultados posso apreciar.⁵⁷ (DUFRENNE. 1982b, p. 71).

A reflexão sobre a estrutura pode desdobrar-se também para a análise das condições materiais e sociais da obra. É neste âmbito reflexivo que traçamos um paralelo com as orientações em torno do desenvolvimento de competências e habilidades na educação midiática. Retomemos aqui a proposta pedagógica de *media literacy* trazida por David Buckingham e seus quatro conceitos-chaves — a produção, a linguagem, a representação e a audiência — ou ainda alfabetização midiática e informacional desenvolvida pela Unesco. Ambas exemplificam a aproximação com a reflexão sobre a estrutura da obra e denotam a questão da dominação do objeto comunicacional pelo sujeito mencionada anteriormente. De todo modo, o que Dufrenne pontua acerca deste tipo de postura, atenta às questões de fundo do objeto, é a transformação do objeto estético em um objeto comum. Ao buscar o sentido da obra nos elementos que lhe são exteriores, na história da qual ela é produto, neutraliza-se a experiência estética. A natureza utilitária que orienta esta reflexão nega o que o objeto estético tem de específico.

É preciso, portanto, seguirmos o caminho que nos leva à reflexão sobre o sentido do objeto representado. Nele, o espectador adota uma atitude diferente diante do objeto estético: é ele quem se submete à obra, permitindo que o objeto estético deposite nele o seu sentido. A compreensão da obra já não reside na descoberta do que a produz, mas em sua autogênese, ou seja, em como ela se produz a si mesma. A reflexão simpática refere-se à capacidade expressiva

de lo vivido y aflojar las ataduras que establece entre el mundo y yo, mediante lo cual se cubre um originário lógico y no vivido”.

⁵⁷ Tradução nossa do original: “[...] yo observo como está hecho, ejerzo respecto a él uma espécie de control, intento descubrir los secretos de elaboración; ya no es el objeto como tal el que me interroga, sino que yo interrogo por propia iniciativa al objeto cuyos pasos puedo reconstruir o al menos cuyos resultados puedo apreciar.

do objeto, que adquire aqui a noção de um quase-sujeito. Tal compreensão se concretiza tanto pela consubstancialidade entre objeto e sujeito, quanto pelo interesse sobre o seu conhecimento que a obra suscita.

Essa reflexão é apenas uma atenção fiel e apaixonada, pela qual eu me impregno do objeto e me torno consubstancial a ele, e graças ao qual o objeto é iluminado porque se torna familiar e meu conhecimento se torna mais profundo, porque é incorporado mais profundamente em mim. As perguntas que colocamos, os porquês de um traço, de uma linha melódica, de um ornamento, agora recebem uma resposta, não mais pela descoberta de uma causa externa à obra, mas pelo sentimento de uma necessidade interior a ela.⁵⁸ (DUFRENNE, 1982b, pp. 76-77)

A consubstancialidade entre espectador e objeto estético relaciona-se à profundidade que ambos carregam na experiência estética. A do sujeito reside em sua capacidade de ser sensível, de comprometer-se, de estar de fato presente com o tudo o que é, de abrir-se para a obra. A do objeto, por sua vez, encontra-se em sua propriedade de tanto ser objeto como de expressar uma subjetividade — o *em si* e *para nós* ao qual nos referimos anteriormente —, que se coloca como a origem de mundo onde só é possível adentrar pelo sentimento. A correlação entre a profundidade de ambos é a característica do sentimento no qual a experiência estética culmina.

Este sentimento, que também inspira a reflexão simpática, consiste em um caminho de acesso à significação da experiência estética. Ele é o imediato que atravessou a mediação da representação, mas não é ingênuo já que foi preparado pela reflexão. Há entre reflexão e sentimento um duplo abarcamento: a primeira prepara e ilumina o sentimento que, por sua vez, a dirige. A reflexão que sucede o sentimento é diferente daquela que o antecede, pois, o sentimento a enriquece e a remete novamente ao objeto, que lhe foi distanciado pela imaginação. Esta alternância entre a atitude crítica e a sentimental delineia um progresso dialético rumo à compreensão completa do objeto estético. E isto é possível tanto pela espontaneidade da consciência quanto pelo objeto que requer a reflexão.

Essa espontaneidade é aquela do próprio sujeito que pode ser superficial, ou profunda, consciência impessoal ou consciência comprometida, e que não deixa de ser corpo, esse corpo, sempre presente no objeto, no qual o conhecimento é corporificado, é formado o gosto e desenvolve familiaridade com o objeto, ainda que concorde mais ou menos por ser, e há ainda outro motivo para a possibilidade desta alternância: é o chamado do próprio objeto estético que requer ao mesmo tempo a reflexão, porque

⁵⁸ Tradução nossa do original: “Esta reflexión sólo es una atención fiel y apasionada, por la cual me impregno del objeto haciéndome consubstancial a él, y gracias a la cual el objeto se ilumina porque se hace familiar y mi conocimiento se hace más profundo, porque ella se incorpora más profundamente a mí. Las cuestiones que planteábamos, el por qué de un trazom de una línea melódica, de un ornamento, reciben ahora una respuesta, ya no por el descubrimiento de una causa exterior a la obra, sino por el sentimiento de una necesidad interior a la obra”.

aparece suficientemente coerente e autônomo para reivindicar um conhecimento e um sentimento objetivos, porque não se deixa sobrecarregar por esse conhecimento e provoca um relacionamento mais íntimo⁵⁹. (DUFRENNE, 1982b, pp. 106-107).

Cabe aqui nos atermos um pouco mais na espontaneidade do sujeito da qual nos fala Dufrenne. A percepção estética está calcada na liberdade. Ela não é um movimento automático ou programado, pois é sempre possível que o espectador não se abra ao objeto. E mais, por ser o desdobramento da atitude de um sujeito concreto, esta percepção depende de certas “mediações” vinculadas tanto à vivência do ser quanto às circunstâncias em que se dão a experiência. E este é um ponto a ser levado em conta diante do objetivo desta pesquisa. Uma articulação entre a fenomenologia da percepção estética e a educomunicação pode orientar-se menos no sentido de uma *educação da experiência estética* e mais da *educação para a atitude estética*, tendo em vista que não há como ensinar o sujeito a experienciar esteticamente uma obra, mas há como enriquecer a sua vivência para o momento da contemplação. É recorrente no pensamento de Dufrenne a possibilidade de o sujeito adquirir certas habilidades, hábitos e conhecimento que o aproxime do objeto estético, que possibilite o desenvolvimento de sua atitude estética. Há, nesse sentido, a abertura para um processo de aprendizagem no qual a práxis educomunicativa pode desdobrar-se.

Em face à necessidade na experiência estética de que a presença do objeto se torne mais clara, como fazer com que o sujeito não se perca no caos das impressões incertas, como os sentidos podem capturar o sentido da obra? Dufrenne (1982b) sugere que para que o corpo se habitue ao objeto e se reconheça nele, é necessário abrir esta via de acesso. No caso, ele se refere a certos exercícios, chamados de “escolares”, voltados a demonstrar como a obra está realizada, tais como a sua decomposição a fim de que seja possível compreender a sua estrutura, seus temas e articulações, seus centros de gravidade. Entendemos ser possível tomarmos então o viés da reflexão sobre a estrutura do objeto como um processo analítico cuja finalidade seja abertura de caminhos para que o espectador possa captar outros objetos estéticos em toda a sua profundidade e aqui vemos a possibilidade de uma contribuição direta da educação para a

⁵⁹ Esta espontaneidad es la del sujeto mismo que puede hacerse yo superficial , o yo profundo, consciencia impersonal o consciencia comprometida, y que no deja de ser cuerpo, este cuerpo, presente siempre en el objeto, en el que se corporalizan los saberes, se forma el gusto y se desarrolla la familiaridad con el objeto, incluso si consiente más o menos en serlo, y todavía hay otra razón para la posibilidad de esta alternancia: es la llamada del objeto estéticomismo, que requiere al mismo tiempo la reflexión, porque aparece lo suficientemente coherente y autónomo como para reivindicar un conocimiento objetivo, y el sentimiento, porque no se deja agorar por este conocimiento y provoca una relación más íntima.

comunicação, já que este tipo de teor analítico está no cerne de sua fundamentação teórico-metodológica.

Rememoremos que na educação midiática encontramos aproximações com a estética nas articulações entre comunicação e educação na França, Inglaterra, Canadá e Estados Unidos ainda na metade do século XX, que abordavam, entre outros pontos, a estética cinematográfica. As considerações de Fedorov (2008) sobre o modelo estético de mídia-educação e a sua proeminência nos anos 1950 e 1960 em torno do audiovisual destacam a preocupação dos mídia-educadores sobre a apreciação da qualidade estética das obras e o desenvolvimento de um certo juízo de gosto por parte dos educandos. Contudo, não podemos nos esquecer que por trás deste viés há, muitas vezes, a concepção moralista.

Uma perspectiva mais recente que envolve educação estética, ainda voltada ao universo cinematográfico, é vista nas dimensões sobre a competência audiovisual traçadas por Joan Ferres i Prats (2007) a partir de levantamentos feitos junto a especialistas iberoamericanos sobre o tema. O aspecto estético caracteriza-se pela capacidade do educando tanto de analisar como de valorar os conteúdos audiovisuais com base em inovações na forma e na temática, bem como em sua habilidade de relacionar tais mensagens com demais formas de manifestações artísticas e midiáticas. A análise estética se voltaria, portanto, para a identificação de categorias estéticas básicas; o reconhecimento de uma obra que não se adequa à uma determinada qualidade artística; as relações entre as diferentes produções culturais e a capacidade de reconhecer o prazer estético presente nos aspectos formais da obra. Questões estas que nos servem de parâmetro para identificar a apropriação da experiência estética pela interface entre comunicação e educação nas produções científicas analisadas.

Entendemos que as discussões sobre experiência estética, percepção e sensibilidade empreendidas até o momento ampliam o horizonte do debate educacional sobre a produção de sentidos dos sujeitos em interação com o universo comunicacional. O anúncio de Barros sobre a importância de pensarmos a complementaridade da recepção midiática e a fruição estética trazido logo no início desta seção amplia-se para a possibilidade de um movimento também complementar entre a percepção analítica — já fundamentada no campo educacional — e a percepção estética. Por um lado, a reflexão sobre a estrutura do objeto enriquece a vivência deste sujeito e abre caminhos para a experiência estética. Por outro, a experiência estética, quando culminada, também constitui os sentidos construídos pelo espectador sobre objeto. A apreensão pelo sensível — que está na base na fenomenologia da

experiência estética descrita por Dufrenne — e os indícios que dela emergem devem ser levados em conta ao discutirmos a percepção dos receptores sobre os referentes comunicacionais, sobretudo quando consideramos tal percepção enquanto uma macromediação. Compartilhando da provocação de Ferres i Prats (2007, p. 102), não se trata da educação para a comunicação substituir o aspecto sensível pela análise crítica, mas sim “ [...] converter a emoção em reflexão e a reflexão em emoção”⁶⁰. Mas é importante termos em conta que a produção de sentido é um processo tanto individual quanto social. Assim, seguimos nossa reflexão para a comunicabilidade da experiência estética.

2.2.3 Experiência estética e comunicabilidade

Terça-feira de carnaval, 05 de março de 2019. O presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (PSL), posta em sua conta no *Twitter*⁶¹ o que considerou um alerta sobre o que estava se passando nos blocos carnavalescos pelo país afora: “ *Não me sinto confortável em mostrar, mas temos que expor a verdade para a população ter conhecimento e sempre tomar suas prioridades. É isto que tem virado muitos blocos de rua no carnaval brasileiro. Comentem e tirem suas conclusões [sic]* ”. Acompanhando o texto, um vídeo de 40 segundos no qual uma pessoa, em cima de uma estrutura que aparenta ser um ponto de ônibus, introduz o dedo no próprio ânus, na sequência, um homem se aproxima e urina em seu cabelo. Ao fundo, é possível ouvir os versos de uma música: “Eu falei pra minha mãe que eu queria ser mulher sabe o que ela me disse: fazer o que, né?”. No dia seguinte à postagem e diante da repercussão, Bolsonaro questionou o que significa *golden shower*⁶² na rede social. Uma semana depois, o vídeo contabilizava 13 mil *retweets*, 65 mil comentários e 87 mil curtidas⁶³. As *hashtags* *BolsonaroTemRazao*, *ImpeachmentBolsonaro* e *Goldenshowerpresident* alcançaram os *trendings* topics, a última foi o terceiro tópico mais comentado mundialmente entre às 08h e 13h do dia 06 de março. Números que ilustram a polêmica gerada pela publicação.

Críticos julgaram imprópria ao cargo de presidente a postagem de cunho pornográfico e abordaram a possibilidade de impeachment com base no Artigo 9º da Lei 1079/50, que dita

⁶⁰ Tradução nossa do original: “ [...] ha de ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción”.

⁶¹ <https://twitter.com/jairbolsonaro>

⁶² Na tradução literal “chuveiro dourado”, prática sexual em que se urina no parceiro.

⁶³ Números coletados em 12 de março de 2019, em <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1103069837876711425>

os delitos de responsabilidade e o processo de julgamento do impeachment. Nele consta como crime contra a probidade na administração, “proceder de modo incompatível com a dignidade, a honra e o decôro do cargo”. Os mesmos também abordaram que o *tweet* serviu como cortina de fumaça, uma vez que os festejos de carnaval foram marcados por manifestações contrárias ao. Por outro lado, apoiadores ressaltaram a importância de Bolsonaro denunciar atitudes que atentam à moral e aos bons costumes, comparando a posição do presidente a outros episódios recentes no âmbito artístico, como a exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, cancelada um mês após sua abertura, em setembro de 2017, diante de protestos nas redes sociais. A questão repercutiu entre jornais internacionais, que fizeram referência à ênfase na explicitação do ato obsceno, nas respostas de brasileiros que consideraram a postagem não representar o carnaval no país e a própria reputação do político.

O vídeo foi gravado durante a passagem do *BloCU*, que saiu pelo centro de São Paulo, na tarde de 4 de março. Na página do *Facebook*⁶⁴ em que foi divulgado o evento, o bloco carnavalesco é descrito como *ativismo* pela diversidade e pelo respeito aos direitos humanos, onde artistas e público “manifestariam” contra a censura e a favor de todas as liberdades. É neste contexto que a postagem do presidente deveria ser interpretada: uma performance artística sobre a colonização de corpos em uma sociedade heteronormativa, de maneira a trazer para a discussão práticas sexuais dissidentes. Tal perspectiva de compreensão foi compartilhada pelos advogados da dupla⁶⁵ que protagonizou a cena em carta publicada no portal *Justificando*⁶⁶. Nela, reiterou-se o papel revolucionário da arte e a forma irresponsável e descontextualizada que o presidente compartilhou o vídeo, abrindo caminho para manifestações de ódio em um país marcado pela intolerância e pela violência contra a população LGBTQ+.

Horas antes da postagem de Bolsonaro, o *Grêmio Recreativo e Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira* desfilou o seu samba-enredo *Histórias para ninar gente grande*, com o qual viria a ser campeão do carnaval carioca de 2019. A Mangueira levou para avenida “a história que a história não conta”, episódios e personagens brasileiros marginalizados pela historiografia oficial, aquela dos vencedores. Como Francisco José do Nascimento, jangadeiro cearense apelidado de Dragão do Mar de Aracati, que libertou escravos no Ceará anos antes da assinatura da Lei Áurea, exaltado em trecho do enredo mangueirense: *Brasil, meu denço/A mangueira chegou/Com versos que o livro apagou/Desde 1500/Tem mais*

⁶⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/events/Art/blocu-sp-2019/411464853012160/>

⁶⁵ Uma das performers é Sofia Lacre e/ou Paulx Castello, artista formada pela Universidade Nacional de Las Artes, na Argentina e uma das realizadoras do festival pós-pornográfico de cultura e política sexodissidente, *Kuceta*.

⁶⁶ Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/03/08/advogados-da-dupla-golden-shower-e-para-incomodar-e-nao-para-tranquilizar/>

invasão do que descobrimento/Tem sangue retinto pisado/Atrás do herói emoldurado/Mulheres, tamoios, mulatos/Eu quero um país que não está no retrato/Brasil, o teu nome é Dandara/Tua cara é de cariri/Não veio do céu/Nem das mãos de Isabel/A liberdade é um dragão no mar de Aracati.

Durante a passagem das 24 alas que compuseram o desfile da Mangueira, homenagens à cultura e ao povo indígena, presente aqui antes da invasão portuguesas, aos negros que lutaram pelo fim da escravidão e às mulheres que lideraram movimentos insurgentes. No encerramento da apresentação, estendeu-se uma bandeira do Brasil na qual lia-se “negros, índios e pobres” onde oficialmente está escrito *ordem e progresso*. Vozes silenciadas e excluídas de uma partilha do comum em nossa história.

Os dois episódios — ocorridos durante maior manifestação da cultura popular brasileira e cujo destaque repercutiu pelas rodas de conversa dentro e fora das redes sociais digitais e da cobertura midiática — nos possibilitam ilustrar a noção de *comunicabilidade da experiência estética*: uma partilha de sensibilidades, de juízos e gostos, da qual emerge a nossa relação com o outro e sobre a qual se sedimentam também relações ente estética e política. Ponto culminante de nosso diálogo entre experiência estética e (edu)comunicação, sobre o qual nos deteremos agora.

Encontramos em Hans Robert Jauss, expoente da estética da recepção, a tripartição das funções humanas na atividade estética entre a *poiesis*, voltada à produção, a *aisthesis*, à recepção e a *katharsis*, à comunicação. Ao questionar o significado da experiência estética e sua manifestação ao longo da história da arte, Jauss sinaliza que, diante do entendimento da arte como atividade tanto produtora, quanto receptiva e comunicativa, a estética havia se concentrado na história das obras e seus autores. Sua crítica se estende no sentido que

Das funções vitais (*lebensweltlich*) da arte, passou-se a considerar apenas o lado produtivo da experiência estética, raramente o receptivo e quase nunca o comunicativo. Do historicismo até agora, a investigação científica da arte tem nos tem-nos incansavelmente instruído sobre a tradição das obras e de suas interpretações, sobre sua gênese objetiva e subjetiva, de modo que hoje se pode reconstruir, com mais facilidade, o lugar de uma obra de arte em seu tempo, sua originalidade em contraste com as fontes e os antecessores, mesmo até sua função ideológica, do que a experiência daqueles que, na atividade produtiva, receptiva e comunicativa, desenvolveram *in actu* a práxis histórica e social da qual as histórias da literatura e da arte sempre nos transmitem o produto já objetivado. (JAUSS, 1979a, p. 44, grifos do autor).

A constatação feita pelo autor reflete o descontentamento e o deslocamento que o mesmo propõe com a estética da recepção à história da literatura. Em 1967, Jauss, professor de

literatura da recém-criada Universidade de Konstanz na Alemanha, proferiu a palestra inaugural daquele ano letivo. No tom e no conteúdo de seu discurso ecoavam as insatisfações vivenciadas naquele momento. Manifestações lideradas pelos jovens universitários exigiam reformas educacionais, dentre as quais a revisão de disciplinas consideradas pouco contributivas ao currículo. História da literatura era uma delas e foi justamente ao seu ensino tradicional que as contestações de Jauss se voltaram. Logo no início de sua fala, posteriormente publicada, o professor anuncia a decadência e o descrédito da área, posta à margem da atividade intelectual de seu tempo.

Suas críticas, no entanto, não se encerraram em si mesmas. Jauss foi propositivo e anunciou um outro caminho, para além das duas concepções então dominantes no campo — o formalismo e o marxismo — e tomando aquilo que elas haviam deixado de lado: o leitor e sua experiência estética. Inaugurou-se aí a estética da recepção.

Para tentar preencher a lacuna entre conhecimento histórico e conhecimento estético, história e literatura, ultrapasso o limite onde as duas escolas pararam. Seus métodos capturam o fato literário no circuito fechado de uma estética da produção e da representação; Ao fazê-lo, eles retiram a literatura de uma dimensão que é necessariamente inerente à sua própria natureza como fenômeno estético, bem como sua função; a dimensão do efeito produzido por uma obra e o significado que lhe é atribuído por um público, em sua recepção⁶⁷. (JAUSS, 1978, p.48).

Jauss assume que o caráter histórico da literatura se manifesta no processo de recepção de uma obra, que é atualizada nas experiências literárias dos leitores, dos críticos e dos autores. A estética da recepção volta-se para a análise do que autor (1979a, p.44) apresenta enquanto a “[...] concretização do sentido como duplo horizonte — o interno, ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebenweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade” a fim de reconhecer o encadeamento entre os horizontes de expectativas trazido pelo texto e as experiências dos receptores e os novos significados que destas relações podem ser originados. Para isso, faz-se necessário identificar aproximações e diferenças entre o efeito — condicionado pela obra — e a recepção no âmbito do leitor.

⁶⁷ Tradução nossa do original: “Pour tenter combler le fossé qui sépare la connaissance historique et la connaissance esthétique, l’histoire et la littérature, je peux repartir de cette limite où les deux écoles se sont arrêtées. Leurs méthodes saisissant le fait littéraire dans le circuit fermé d’une esthétique de la production et de la représentation; ce faisant elles dépouillent la littérature d’une dimension pourtant nécessairement inhérente à sa nature même de phénomène esthétique ainsi qu’à sa fonction la dimension de l’effet produit par une oeuvre et du sens que lui attribue un public, de sa réception”.

Vemos que além da natureza histórica da obra literária e o papel das sucessivas leituras na construção e reconstrução de seus significados, a estética da recepção possui como pressuposto a noção de horizonte de expectativas — oriunda das discussões hermenêuticas de Gadamer —, impulsionadora do processo interpretativo, que consiste nesta memória mundivivencial carregada pelo leitor a partir de suas vivências e leituras pregressas com as quais ele comparece diante da obra para interpretá-la. Concepção correspondente às questões sobre o espectador enquanto um sujeito concreto e situado que trouxemos nas reflexões sobre a *fenomenologia da experiência estética*. A estética da recepção versa, assim, na análise destas expectativas produzidas pelo receptor, que podem tanto serem conservadas, alteradas ou até desrespeitadas no jogo de interações que se estabelece entre autor/texto/leitor, como vimos em Iser e que agora retomamos na fala de Laan Mendes Barros (2017, p. 169),

A produção de sentidos se vê, então, mediada pela temporalidade e territorialidade que envolvem o intérprete, um espectador ativo. Mais do que o objeto da ação do emissor ou da mídia, o espectador é pensado então como sujeito de produção de sentidos. Alguém que interpreta o que recebe, que projeta na mensagem suas expectativas, numa relação especular, na qual reflete seus sentidos e percepções. Trata-se, então, de um processo de reconhecimento. O espectador pode, assim, ser pensado como sujeito criativo, como coautor, ou até mesmo como transgressor, que subverte o sentido original da mensagem, dando a ela novas cores e tons.

Ao abordar a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, Jauss nos fala das três categorias fundamentais da fruição estética, sobre as quais as investigações orientadas pela estética da recepção podem debruçar-se em suas análises, e que se destacam em suas reflexões sobre o prazer estético. Não há uma hierarquia ou subordinação de um aspecto a outro, pois são consideradas funções autônomas que podem determinar relações sequenciais entre si. A *poiesis* caracteriza-se pelo prazer que sentimos diante da obra que realizamos, que traria, em alusão à caracterização da função poética em Hegel citada por Jauss, a satisfação da necessidade do ser humano em sentir-se em casa, retirando do mundo a sua estranheza e convertendo-a em sua obra. Por sua vez, a *aisthesis* abrange o prazer estético provocado pelo reconhecimento perceptivo, que legitima o conhecimento sensível. Já a *katharsis* corresponde ao prazer gerado pelos afetos produzidos pela obra de arte, que pode levar tanto às mudanças das crenças do espectador como a libertação de sua psique. Ela corresponderia à função social das artes, que consiste em “servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação” e à determinação de toda arte autônoma: “[...] libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. ” (JAUSS, 1979b, p.81). Esta concepção é caudatária da

premissa aristotélica, que designa a catarse como a libertação e a serenidade no ser humano proporcionadas pela poesia, o drama e a música. Trata-se de um primeiro emprego da catarse como fenômeno estético (ABBAGNANO, 1998). Mas Jauss também compartilha da perspectiva do sofista Górgias, que ressalta a sua função comunicativa. O autor nos explica que o interesse do pensador grego estava na preparação do ouvinte e na transformação de suas convicções desencadeada pelo discurso.

Em sua síntese, Jauss expõe (1979b, p. 81, grifos do autor) que

[...] a conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e libertação *para* realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em intersubjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas.

No entanto, o aspecto comunicativo da experiência estética não se restringe à mediação da *katharsis*, podendo ocorrer igualmente pela *aisthesis*, “[...] quando o observador, no ato contemplativo renovante de sua percepção compreende o percebido como uma informação acerca do mundo do outro ou quando, a partir do juízo estético, se apropria de uma norma de ação.” (JAUSS, 1979b, p. 82). Vemos aqui não apenas a influência de Aristóteles e Górgias nas reflexões sobre a comunicabilidade da experiência estética, como também as proposições de Immanuel Kant sobre os juízos estéticos.

Em *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790), Kant dedicou parte de suas discussões à análise do juízo estético. Logo nos primeiros parágrafos de sua analítica sobre o belo, o filósofo (2002, p. 55, grifos do autor) descreve o gosto como “[...] uma faculdade do ajuizamento de um objeto ou de um modo de representação mediante uma complacência ou descomplacência *independente de todo interesse*. O objeto de uma tal complacência chama-se *belo*.” O juízo de gosto caracteriza-se por ser um juízo estético e não lógico, e por centrar-se na subjetividade e no desinteresse. A faculdade do juízo diz respeito à capacidade de pensar “o particular como contido sob o universal”. No caso dos juízos reflexionantes — como o estético — o particular já está dado e o universal deve ser buscado pelo sujeito. Associa-se, no juízo de gosto, a faculdade da imaginação ao estado de ânimo do ser humano diante do objeto que se apresenta, não se dirigindo a nenhum conceito.

Isto é, concerne a um ajuizamento contemplativo, que apenas considera a natureza do objeto em sua articulação com os sentimentos de prazer e desprazer, diferentemente da

condescendência do bom ou agradável. Aquilo que apraz nossos sentidos ou que consideramos bom assim o é pelo prazer que nos proporciona sensorialmente ou por o julgarmos como correto ou útil, relaciona-se à nossa reflexão sobre existência do objeto e a nossa inclinação sobre ele. Esta complacência independente de todo interesse é também fundada em uma universalidade sobre a qual o sujeito sustenta o seu ajuizamento. Ao nos referirmos a um objeto como belo, não o fazemos a partir de uma condição meramente privada, mas sim pelo pressuposto que os outros assim também o consideram. Trata-se de uma *quantidade estética de universalidade* — uma validade para qualquer um que possa também julgar livremente — que o juízo de gosto carrega, sobre a qual Kant (2002, p. 57, grifos do autor) nos dá a seguinte exemplificação:

Seria ridículo se alguém que se gabasse de seu gosto pensasse justificar-se com isto: este objeto (o edifício que vemos, o traje que ele veste, o conceito que ouvimos, o poema que também é apresentado ao ajuizamento) é para *mim* belo. Pois ele não tem que denomina-lo *belo* se apraz meramente a ele. Muita coisa pode ter atrativo e agrado a ele, com isso ninguém se preocupa.; se ele, porém, toma algo como belo, então atribui a outros precisamente a mesma complacência: ele não julga simplesmente por si, mas por qualquer um e neste caso fala da beleza como se ela fosse uma propriedade das coisas. Por isso ele diz: *a coisa é bela*, e não conta com o acordo unânime de outros em seu juízo de complacência por que ele a tenha considerado mais vezes em acordo com seu juízo, mas a *exige* deles.

Kant, contudo, nos recorda que esta universalidade não está fundada em conceitos e, portanto, é estética, traz em si a subjetividade do juízo que valida o sentimento de prazer e desprazer de cada um. Não se trata de requerer a unanimidade em torno de um acordo de complacência, tendo em vista que isso demandaria a explicitação de razões, o que consistiria em um juízo lógico e universal. Se não de atribuir ao outro tal acordo como uma norma, sobre a qual se espera a sua adesão. O filósofo nos fala de uma “voz universal”, que seria apenas uma ideia, e completa: “que aquele que crê proferir um juízo de gosto, de fato julgue conformemente a essa idéia [sic] pode ser incerto; mas que ele, contudo, o refira a ela conseqüentemente [sic] que deva ser um juízo de gosto, anuncia-o através da expressão ‘beleza’.” (KANT, 2002, p. 60). Portanto, não podemos convencer alguém de que algo seja belo com base em argumentações, tampouco conseguimos exprimir em que consiste o belo neste objeto como se fosse uma explicação puramente lógica. O porquê de algo ser considerado belo estaria ligado à sua conformidade a fins, postulada como seu princípio transcendental cujo indício é o sentimento de prazer, e não uma finalidade determinada.

A questão desta universalidade subjetiva do juízo de gosto nos leva a uma compreensão sobre a comunicabilidade da experiência estética baseada na ideia de um senso comum. Em sua “dedução dos juízos estéticos puros”, no quadragésimo parágrafo da terceira crítica, Kant versa

sobre o “gosto como uma espécie de *sensus communis*”. Este *sensus communis* é definido pelo filósofo como um sentido comunitário — definindo por sentido o sentimento de prazer — ou seja

[...] uma faculdade de ajuizamento que em sua reflexão toma em consideração em pensamento (a priori) o modo de representação de qualquer *outro, como que* para ater o seu juízo à inteira razão humana e assim escapar à ilusão que, a partir de condições privadas subjetivas — as quais facilmente poderiam ser tomadas como objetivas — teria influência prejudicial sobre o juízo. (KANT 2002, pp. 139-140, grifos do autor).

Tal possibilidade de atermos nosso ajuizamento aos juízos possíveis de outras pessoas ocorre pois há uma abstração daquilo que é sensação, ou seja, das “limitações que acidentalmente aderem nosso próprio ajuizamento”, focando-se nas particularidades que constituem a representação. Kant (2002, p. 142, grifos do autor), portanto, se refere ao gosto como *sensus communis*, isto é, enquanto “[...] faculdade de ajuizar *a priori* a comunicabilidade dos sentimentos que são ligados a uma representação dada (sem mediação de um conceito).”

Podemos aqui versar sobre uma potencialidade da práxis educ comunicativa na análise do consenso do juízo de gosto, sobre a própria condição e a desconstrução do que se estabelece como belo tanto pelos meios de comunicação quanto nos próprios meios. Isto pois, a noção de *sensus communis* carrega em si um duplo componente. Ela nos fala tanto de sensibilidade quanto do senso de comunidade, que se estende a uma função de educação social, “o (bom) gosto deve ser aprendido como uma faculdade de sutil diferenciação, operando numa comunidade que sanciona, mas não *determina* (e é nisso que o gosto difere de toda ‘moda’).” (PARRET, 1997, pp. 193-194, grifos do autor). Mas podemos ir além e vislumbrarmos na educ comunicação a sociabilidade da experiência estética. Para isso, devemos abordar a experiência estética como uma dimensão dos modos de viver em sociedade, seguindo do *sensus communis* ao *sensus communalis*, ao estar-em-comunidade na esteira das considerações do filósofo belga Herman Parret. Vejamos o que isto significa.

Parret, em *A estética da comunicação: para além da pragmática* (1997), questiona os fundamentos dominantes dos aspectos axiológicos do objeto pragmático — constituído por uma teia de razões — tidos como a veridicção, a comunicabilidade e a economia das trocas. Em outras palavras, a noção de que a verdade determina a valoração e o significado do discurso, ademais a sua importância na constituição da comunidade; a ideia de que o sujeito social não se restringe a um comunicador-informador, reduzindo a intersubjetividade à comunicação e esta à transmissão informativa; e a submissão do ser-em-comunidade a regras da racionalidade econômica.

De acordo com essa “grande” ontologia, aquilo que nós pronunciamos ganha sentido a partir da *transparência* dos enunciados; um discurso com sentido é um discurso refletindo o estado das coisas e os eventos no mundo. Entretanto, essa “grande” ontologia tem brechas, e é por essas brechas que as “pequenas” ontologias irrompem, instaurando aqui e ali o piscar de olhos, estilizando o fantasma econômico, comunicacional e veredictório, disseminando o campo do ser-em-comunidade e fragmentando-o. (PARRET, 1997, p. 19).

As pequenas ontologias das quais nos fala Parret são por ele apresentadas como a memória nostálgica, a experiência fusional e os jogos infinitos. A primeira refere-se a uma temporalidade patêmica própria da comunidade, invalidadora da verdade como valor do discurso; a fusão concerne a um contato sinestésico, na acepção de uma comunidade afetiva, de um ser-em-comunidade que é um sentimento; e, por fim, a racionalidade imaginativa do sujeito oposta à individualidade e à instrumentalidade dos jogos econômicos finitos. São apêndices estéticos do objeto pragmático em oposição ao modo do paradigma dominante.

A contestação deste paradigma visa a recompor o que atribui valor ao objeto pragmático, nas palavras do filósofo (1997, p.14), “é, portanto, saber de que ponto de vista atribuidor de valores deve-se analisar, explicar, aceitar as axiologias que caracterizam os mundos em que os sujeitos tomam consciência de si mesmo”. Esta reconstrução parte de uma virada sobre o modo e o objeto dos fundamentos pragmáticos conduzida pelas considerações de Kant acerca das possibilidades de composição do pensamento presentes no parágrafo 49 de sua *Crítica da Faculdade do Juízo*. Nele, o filósofo distingue o método ou *modus logicus*, que segue medidas determinadas, da maneira ou *modus aestheticus*, que possui como padrão o sentimento. Parret (1997, pp. 24-25, grifos do autor), então, propõe-se a refletir sobre os princípios como maneira e não como método e complementa,

Na dedução transcendental que Kant propõe na sua *Terceira crítica*, a *pólis* ou comunidade de sujeitos serve precisamente de fundamento de toda a avaliação, de toda a apreciação e de todo juízo *estético*. [...]. De fato, os jogos infinitos, as experiências fusionais, a memória nostálgica — todos fatores de heterogeneidade — são *fímbrias estéticas* do objeto pragmático e é preciso abordá-las à *maneira* do esteta (*modus aestheticus*), para que não sejam absorvidas pelo paradigma dominante.

A busca pelos princípios empreendida por Parret funda-se em uma dupla movimentação: a justificação e a legitimação. São as categorias éticas que justificam as interações sociais e são as categorias estéticas que legitimam o *ethos*. Isto pois, ainda retomando a *Crítica da Faculdade do Juízo*, o filósofo sustenta o argumento de que a estética é o símbolo do moralmente bom. Sendo assim, o *sensus communis* — ou *sensus communalis* — para o autor, caracteriza-se como a “valoração de toda prática intersubjetiva da vida cotidiana”.

Sua interpretação do senso comum em Kant traz a ideia de que a comunicabilidade apenas existe quando é manifesta a eufonia, o acordo entre vozes e ao mesmo tempo sentimentos. O estar-com-os-outros é eufônico, há na comunidade a consonância dessas vozes e sentimentos. E essa comunidade é essencialmente afetiva onde todos são tocados e estão de acordo por meio do afeto. Porém, o *sensus commun(al)is*, que é a sensibilidade comum a todos, reflete o tensionamento entre o sensível e o social devido à dupla acepção que o termo carrega, sendo necessário um movimento dialético entre “socializar o sensível e sensibilizar o social”. O filósofo explica tal dialetização,

O *sensus communis* é constituído por uma tensão entre o sensível e o social — essa tem uma dupla direcionalidade e resolve-se por um duplo movimento: a socialização do sensível e a sensibilização do social. Conseqüentemente [sic] podemos dizer que, de um lado, o *sensus communis* é uma sinestesia (é o movimento de socializar o sensível) e, de outro, é intercorporeidade (movimento de sensibilizar o social). É somente nesse duplo movimento e por meio dele que conseguimos resolver a tensão entre o social e o sensível e pensar a fusão, modo pelo qual a comunidade afetiva se realiza. A eufonia de vozes e de sentimentos depende de sua *fusão*. Essa fusão é melódica, já que ela é essencialmente *temporalizada*. (PARRET, 1997, p.198, grifo do autor).

A comunidade afetiva, na experiência fusional que marca a sua existência, consiste na intercorporeidade, conceito caro a Maurice Merleau-Ponty. Esta comunidade são corpos em fusão e não simplesmente em junção. O exemplo do encontro de mãos é recorrente no pensamento do autor na intenção de nos fazer compreender tal intercorporeidade: quando nossa mão esquerda toca a nossa mão direita ela a percebe fisicamente e não é somente isso. Extraordinariamente também a mão direita passa a perceber a esquerda. Podemos ampliar esta exemplificação para alcançarmos o reconhecimento do outro concreto, da forma sobre a qual nos damos conta de sua existência, que não é algo da ordem do pensamento. Nas considerações do filósofo francês compartilhadas em texto de Nelson Coelho,

Todo enigma da *Einfühlung* [empatia] está em sua fase inicial “estesiológica”, e se resolve aí mesmo porque é uma percepção. Aquele que “põe” o outro homem é sujeito perceptante, o corpo do outro é coisa percebida, o próprio outro é “posto” como “perceptante”. Trata-se sempre de co-percepção. Vejo que aquele homem vê, como toco minha mão esquerda que está tocando minha mão direita. (MERLEAU-PONTY, 1960 *apud* COELHO JÚNIOR, 2003, p.203).

A socialização do sensível corresponde a uma sensação comum que é sinestésica e, assim, temporalizada. Aqui Parret recorre a Aristóteles em sua distinção sobre dois tipos de sensações comuns. Um primeiro, refere-se a dois sensíveis relacionados a um mesmo sentido, que se misturam. O segundo, trata de dois sensíveis que são objetos de sentidos diferentes. Nesta sinestesia, seria possível sentir o tempo, fazendo com que a socialização do sensível

obedeça à temporalidade. E, neste sentido, Parret indaga: “Por que, então, não estetizar o político a partir da idéia [sic] de temporalidade essencial da comunidade afetiva”. O próprio autor nos afirma ser a política o entrecruzamento entre o sensível e o social, “o dinamismo do *sensus communis*”. Assim sendo, a estética de comunicação há de ser vista, para além da pragmática, como a valorização da solidariedade no afeto no contexto da *pólis*.

É nesta perspectiva que podemos compreender o ativismo, enquanto um conjunto de ações que promove um alargamento da experiência política, — no qual os grupos, as regras e os modos tradicionais de fazer política são substituídos por outras formas de ação coletiva — e que também implica em uma ressignificação do que é o artístico. Isto ocorre, pois, a arte ativista não se delimita aos recintos legitimados de divulgação artístico, é do espaço público que o objeto estético se apropria e onde ele ganha significado na produção e na fruição dos espectadores. Uma prática que se disseminou após os protestos, organizados de modo festivo e criativo em parte do mundo na virada do século, contra a economia capitalista. E que reverbera com ainda mais força na atualidade. Tomemos como exemplo as manifestações políticas organizadas pelos blocos de carnaval que tomaram ruas do país neste 2019. “Manifestações” pela liberdade, pelos direitos que vão sendo perdidos, pelas injustiças, como aquela dentro da qual a performance dos artistas sobre sexualidades dissidentes foi descontextualizada, viralizada e julgada.

Podemos interpretar a performance e a polêmica que se construiu em torno da divulgação do vídeo pelo presidente da república com base nas reflexões sobre a política da imagem, fundada nas relações entre estética e política. A comunicóloga brasileira Ângela Salgueiro Marques (2014, p. 68), em consonância com o pensamento de Jacques Rancière, nos afirma que tal questão se refere

“[...] ao modo como a imagem pode desvelar potências, reconfigurar regimes de visibilidade e questionar ordens discursivas opressoras. [...] Sob esse aspecto, uma imagem é política quando deixam entrever as operações que influenciam na interpretação daquilo que vemos, ou seja, a potência política está tanto nas imagens (materialidade sígnica) quanto nas relações e operações que as definem.

O filósofo francês Jacques Rancière, cujas considerações sobre a emancipação do espectador trouxemos anteriormente, concebe a estética como um âmbito de discussão sobre “os regimes específicos de identificação e de pensamento das artes”, dotada de uma dimensão política. Assim emerge sua noção de *partilha do sensível*:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes

respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se fundam numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2005, p. 15, grifos do autor).

Rancière, recorrendo à Platão e seu conceito de cidadão, considera que anteriormente ao tomar parte do comum, a repartição do sensível determina aqueles que podem participar com base naquilo que são e no que fazem, no tempo e no espaço de suas atividades. São definidores de “competências e incompetências”, da “visibilidade e da invisibilidade”. A política, a seu ver, volta-se para o que é visto e o que pode ser dito sobre isso, pela definição da “[...] competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos tempos possíveis. ” (RANCIÈRE, 2005, p. 17). É neste sentido que o filósofo compreende haver uma estética na base política, não como a estetização da política, mas mais próxima a “[...] um sistema de formas *a priori* determinando o que se dá a sentir” (p.16, grifos do autor), caudatária de uma abordagem kantiana. Um regime de partilha que excluiu do comum os personagens de nossa história que o enredo da Mangueira nos fez (re)conhecer.

Há, portanto, dois movimentos em torno da partilha do sensível, um policial e outro político, que, na explicação de Marques (2014), são distintos em seus princípios, mas se entrecruzam em seu funcionamento. O primeiro ordena as maneiras de ser e de expressar-se, define as funções dos sujeitos, “[...] configura uma ordem que determina um local específico para os sujeitos, limitando-os em seus nomes e funções por enquadrá-los em uma determinada visão fixa do local de existência e importância deles”. (MARQUES, 2014, pp. 69-70). Por outro lado, a partilha sensível política é aquela que justamente nos fazer o que é invisibilizado, é o questionamento diante do usual e do consensual: “ela irrompe diante de olhos acostumados à normalidade (e à normalização) e promove rupturas e transformações nos modos usuais de aparência e circulação de palavras, corpos e imagens. ” (IDEM, p. 70). É sob este aspecto que podemos compreender as imagens políticas como cenas dissensuais.

De Jauss a Rancière, transitamos por perspectivas de compreensão da experiência estética que já não se restringem às questões da *poiesis*. Voltadas à função comunicativa do prazer estético, à universalidade do gosto, à comunidade afetiva, à partilha sensível, elas se situam na máxima relacional pela qual compreendemos a experiência estética. E mais além, nos imprimem o seu potencial transformador, sobre o qual a educomunicação pode fundamentar-se pois,

Fazer uma experiência estética, alimentar sua potência transformadora, exige uma atitude estética, uma abertura ao mundo e à experiência do outro. Mais que afirmar posições demarcadas e enrijecer diferenças, a experiência estética visa deslocar posicionamentos. Ela não se destina a isolar a experiência individual, mas se constitui através do uso da linguagem e do diálogo intersubjetivo, capaz de alterar, por meio de um projeto de longo prazo, o quadro de significados sociais que configura nossos critérios afetivos, morais e políticos. A potência dos elementos discursivos proporcionados pela experiência mediada está em não deixar que nossos sentidos e razões se fechem ao mundo do outro. (MARQUES; MARTINO, 2015, p. 40).

Nesta abertura ao mundo e ao outro que a experiência estética é promotora, vislumbramos a concepção de educação em Freire, aspecto fundante do campo educacional. Tanto pela dialogicidade, — e aqui igualmente podemos nos referir à condição relacional que tanto a comunicação quanto a educação carregam nesta tese — como à própria vocação ontológica que todos nos carregamos, de sermos sujeitos de nossa história, de identificarmos as barreiras que nos impendem de alcançarmos esta vocação e de buscarmos a transformação social a fim de que todos também possam também vivenciá-la. Não somos seres enclausurados, somos seres *no* mundo e *com* o mundo.

Podemos, então, aventar uma articulação entre experiência estética e educação contributiva no desenvolvimento de ecossistemas comunicativos democráticos, inclusivos, midiáticos, criativos e *afetivos*, em que se concretize a socialização do sensível e a sensibilização do social. Nos quais possamos discutir, questionar e irromper juízos de gosto, normas de conduta, regimes de invisibilidade e visibilidade, a circulação de discursos, padrões e consensos. Devemos considerar a educação enquanto uma práxis que integre o sentir, o agir e o pensar a partir das relações que estabelecem entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e o outro, entre suas interações comunicacionais. Trata-se não somente de compreender as apropriações das discussões sobre experiência estética pelo campo educacional, mas como a experiência estética pode fundamentá-lo.

2.3 Considerações sobre as pontes entre experiência estética e (edu)comunicação

Empreendemos neste capítulo o reconhecimento de certas possibilidades de articulações entre experiência estética e educação, com base nas *discursividades estéticas no campo da comunicação*. Partimos da construção da noção de experiência estética da qual nos apropriamos neste trabalho com base na definição de estética de Luigi Pareyson. Ressaltamos a sua relação com a experiência em geral e no que dela se diferencia, fundamentados em John Dewey. Compartilhamos das considerações que possibilitam assumir que a experiência estética

pode derivar de nossas vivências cotidianas, desdobrando-se para além do âmbito artístico — inclusive de nossas interações comunicacionais — em Caune, Gumbrecht e Schaeffer. Também em Schaeffer encontramos a desconstrução do pressuposto da determinação do objeto estético a partir das características de sua materialidade. Não há uma categoria de objetos estéticos e de objetos não estéticos, pois é o espectador, na adoção de uma atitude estética, que assim define a sua *esteticidade*. Há aqui o entendimento inicial de um aspecto relacional da experiência estética, ponto importante para pensarmos as aproximações entre estética e comunicação.

A estética da comunicação consistiu no aspecto central deste capítulo. Desdobramos as nossas discussões em três eixos: experiência estética, artiscidade e tecnicidade; experiência estética, percepção e sensibilidade e experiência e comunicabilidade. Reiteremos que não presumimos com isto esgotar todas as possibilidades de articulação entre experiência estética e comunicação, apenas destacamos questões que consideramos contributivas ao campo da educomunicação.

Em um primeiro momento, nos voltamos para o que Benjamin Picado considera a base das *discurvidades estéticas no campo da comunicação*: as proposições em torno da arte e da técnica nas reflexões de Walter Benjamin e Adorno e Horkheimer, bem como o determinismo tecnológico de Marshall McLuhan. Na esteira do pensamento benjaminiano, nos orientamos através dos novos mapas noturnos de Martín-Barbero para vislumbramos as relações entre tecnicidade e novas sensorialidades, sobretudo ao que tange a juventude.

A segunda abordagem debruçou-se sobre a *fenomenologia da experiência estética* de Mikel Dufrenne, no intuito de pensarmos a potencial complementaridade entre a fruição estética e a recepção midiática, conforme aventado por Laan Mendes de Barros. Tratamos da correlação entre experiência estética e objeto estético; da identificação do espectador como executante deste objeto estético, sujeito concreto e, sobretudo como ser encarnado. E aqui trouxemos Maurice Merleau-Ponty em suas considerações sobre a percepção e a intelecção corporal. Nos voltamos para a descrição da percepção estética a partir da gênese cronológica estabelecida por Dufrenne: a presença, a representação e o entendimento.

No último ponto, nos voltamos para a comunicabilidade da experiência estética partindo da tripartição da fruição estética trazida por Jauss: a poiesis, a aisthesis e a katharsis. Nos encaminhamos para as questões sobre juízo estético e o *sensus communis* presentes em Kant, que se desdobram para as considerações de Parret acerca de seus *sensus communalis*, o estar-

com-os-outros. O filósofo belga parte do questionamento do paradigma dominante da pragmática para construir a comunidade afetiva de onde emerge a socialização do sensível e a sensibilização. Por fim, trouxemos as discussões de Jacques Rancière sobre a partilha do sensível.

No decorrer da apresentação destas três ênfases da estética da comunicação, reconhecemos e construímos aproximações com o campo educacional: nas influências já estabelecidas de McLuhan, Adorno e Horkheimer; nas possibilidades abertas pelos mais recentes mapas de Jesús Martín-Barbero; na importância de considerarmos a percepção sensível dos sujeitos da educação; na inter-relação vislumbrada entre percepção estética e percepção analítica; no fomento à atitude estética; na análise sobre os juízos de gosto; no desenvolvimento de ecossistemas afetivos; na abertura ao mundo e ao outro proporcionados pela experiência estética. Entendemos que tais questões são norteadoras na identificação das apropriações já existentes, bem como dos novos diálogos que possamos construir com esta tese.

Feitas as considerações sobre os aspectos mais teóricos de nossa investigação tanto no âmbito da educação quanto da experiência estética, nos debruçaremos agora no percurso metodológico que culmina na análise das produções científicas da revista *Comunicação & Educação*.

CAPÍTULO 03 – PERCURSO METODOLÓGICO

Se na etapa introdutória da tese nos debruçamos sobre o “caminho do pensamento” na abordagem da realidade, conforme a definição de metodologia compartilhada por Maria Cecília de Souza Minayo (2016), este é o momento em que nos voltamos ao seu percurso prático, isto é, à descrição dos instrumentos de operacionalização do conhecimento utilizados na pesquisa. Aproxima-se do que na dupla conceituação construída por Maria Immacolata Vassalo de Lopes (2003, p. 93) se delineia enquanto metodologia *na* pesquisa — “[...] o trabalho com os métodos empregados” — concretizada pela série de decisões conscientemente tomadas ao longo de nossa investigação.

A autora refere-se a três critérios que podem orientar as nossas opções. O primeiro, epistemológico, aborda a escolha diante dos paradigmas e modelos teóricos das Ciências Sociais. Consiste na orientação dada à pesquisa logo no início de seu planejamento, quando é assumida a visão de mundo de quem pesquisa, o seu compromisso e o intuito da investigação diante da realidade. Questões que trouxemos na introdução de nossa tese, ao evidenciarmos o nosso comprometimento solidário com a humanização e o entendimento da Ciência como um caminho para a transformação da sociedade, tendo em vista a característica da educomunicação enquanto um campo de intervenção social. O segundo ponto elencado por Lopes consiste na seleção propriamente metodológica a partir da variedade de técnicas de coleta e interpretação de dados. Devemos levar em conta aqui nosso objeto, os questionamentos levantados, os objetivos estabelecidos e o quadro teórico de referência. Recordemos nossa problematização em torno da apropriação e da contribuição das discussões sobre experiência estética nas produções científicas do campo da inter-relação entre comunicação e educação e o nosso objetivo geral de discutir as potencialidades desta articulação. Nos guiaremos, portanto, nesta tese pela análise de conteúdo qualitativa, sobre a qual nos deteremos com mais afinco logo nas próximas páginas. Por fim, temos os fatores operacionais, como a acessibilidade aos materiais necessários, recursos e cronograma. Nesta tese, um ponto essencial para a delimitação de nosso *corpus* foi o acesso às produções científicas a serem analisadas.

Assim, sendo o presente capítulo abrange a etapa do ciclo de investigação reconhecida como a *fase de campo*. Ainda que nosso estudo não empreenda uma abordagem de interlocução com a realidade concreta tal qual a ideia de entrada da pesquisadora em campo possa presumir — como a observação direta ou as entrevistas —, assumimos aqui que tal empreitada se constitui no sentido de um “diálogo com o material documental” trazido por Minayo. No caso, nosso material compreende produções científicas publicadas pela revista *Comunicação &*

Educação cuja caracterização será apresentada também neste capítulo. Sigamos então pelo percurso metodológico na pesquisa.

3.1 A análise de conteúdo de cunho qualitativo

A análise de conteúdo qualitativa (AC) sobre o universo de artigos publicados no periódico científico *Comunicação & Educação* é o centro de nosso percurso metodológico. Na definição construída por Laurence Bardin (2016, p.48), a AC é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ainda que seu desenvolvimento e emprego inicial estejam associados à *Mass Communication Research* da primeira metade do século XX nos Estados Unidos e os processos quantitativos e descritivos sobre textos jornalísticos e publicitários, a análise de conteúdo não se restringe à métrica ou à contagem da constância de um termo. Ao longo dos anos, este conjunto de técnicas foi sendo incorporado em estudos qualitativos, sendo o foco de seu interesse não a frequência, mas a *presença* ou a *ausência* de um tema. A abertura a abordagens qualitativas e o “desbloqueio da análise de conteúdo” permitem a dissociação do rigor científico à ideia de uma análise minuciosa frequencial sem, no entanto, abrir mão da objetividade que caracteriza seus procedimentos. Assim, para além da mera descrição, a sua função passa a ser a *inferência* baseada nos indicadores estabelecidos por cada pesquisador, de acordo com os objetivos de seu estudo.

A inferência situa-se entre a descrição — que caracteriza o texto após o seu tratamento — e a interpretação. É ela que permite, por meio da dedução lógica, a passagem de uma à outra de maneira clara e objetiva. Bardin compara o trabalho da analista ao da arqueóloga, que busca nas mensagens por ela tratadas os vestígios sobre os quais infere novos conhecimentos. Tais saberes se articulam em torno dos próprios textos e de algumas de suas características descritas e analisadas e os fatores que as determinam. Não se trata de uma “leitura à letra”, como explica a pesquisadora (2016, p.47), mas o “realçar de um sentido que fica em segundo plano”. Volta-se às condições de produção, às questões sociais, políticas e históricas que emergem como outros significados que circunscrevem aquilo que se faz visível nos textos analisados. É nesta perspectiva que propomos empregar a AC a fim de identificar e discutir a apropriação e a contribuição das discussões sobre experiência estética pelo campo da inter-relação entre comunicação e educação.

Bardin (2016) é enfática em defender que a análise de conteúdo, enquanto conjunto de técnicas, não se resume em uma receita pré-estabelecida a ser seguida indistintamente. O seu emprego, bem como a construção dos procedimentos sistemáticos que a sustentam devem articular-se aos objetivos e particularidades da pesquisa, sendo passíveis de readequações durante o processo de investigação. No entanto, a autora nos aponta três polos cronológicos sob os quais a AC deve ser organizada. São eles: a) pré-análise, b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O primeiro polo da análise de conteúdo tem como principal objetivo a organização do material a ser estudado, dividindo-se em três frentes: a formulação das hipóteses e dos objetivos, a escolha dos documentos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação. O segundo, a exploração do material, refere-se à aplicação das escolhas efetuadas na primeira fase da investigação e a um trabalho organizativo sobre o *corpus* já selecionado. Por fim, temos a passagem dos dados brutos para um conjunto de material válido, o que, segundo Bardin, ocorre por meio de uma série de possibilidades de operações como a estatística e a análise fatorial. Contudo, é preciso levarmos em conta que a nossa proposta compreende uma abordagem qualitativa e não trata da frequência, mas sim da presença das discussões sobre experiência estética pelas produções científicas do campo de inter-relação entre Comunicação e Educação. Por isso, seguiremos aqui a orientação de Romeu Gomes (2016) em suas considerações sobre a AC de cunho qualitativo, que encerra o processo analítico com a descrição do que se resultou a categorização; a realização das inferências e a interpretação com base no referencial teórico adotado. Neste capítulo, nos ateremos à explicitação ao conjunto de opções e determinações no âmbito da pré-análise.

O delineamento da análise de conteúdo parte dos objetivos e das hipóteses, caso estas últimas sejam definidas de antemão, construídos pelo pesquisador. Aqui, conforme já apresentado anteriormente, a AC é empregada para nos possibilitar identificar e discutir a apropriação e a contribuição das discussões sobre a experiência estética nas produções científicas na inter-relação entre comunicação e educação publicadas na revista *Comunicação & Educação*. E neste sentido, algumas suposições são levantadas:

- I. Partimos do pressuposto de que as questões sobre experiência estética não estão ausentes nas produções científicas do campo de inter-relação entre comunicação e educação, mas tampouco entendemos que este seja um aspecto discutido de

maneira aprofundada e sistematizada. Podemos delinear esta articulação como um aspecto cujas potencialidades necessitam ser mais exploradas;

- II. O que podemos intuir como um distanciamento das discussões sobre experiência estética e a interface entre comunicação e educação está sedimentado nas próprias características fundantes deste campo, como a predominância de uma dimensão cognitiva do sujeito no processo de leitura crítica da mídia; o *ideologismo* e a racionalidade informacional, marcas das investigações em comunicação na América Latina e a consequente abordagem moralista da educação para a comunicação;
- III. Referindo-se às discursividades estéticas no campo da comunicação, nosso lugar de fala, presumimos que apenas a sua parcialidade venha sendo abordada pelo campo: um viés mais próximo às questões da artiscidade e tecnicidade diante, inclusive, do que se constituiu o modelo estético de educação para a comunicação com base na valoração de obras cinematográficas;

A formulação dos objetivos e as pistas iniciais sobre a aproximação entre o campo de inter-relação entre comunicação e educação e experiência estética, nos encaminharam para a seleção do universo de análise. Assim, nos voltamos agora para a caracterização da revista *Comunicação & Educação (C&E)*, periódico científico nacional que desde meados da década de 1990 é referência para estudos na área.

3.2 A revista *Comunicação & Educação*

Fruto do movimento de professores da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-Usp, a revista *Comunicação & Educação (C&E)* foi lançada no fim dezembro de 1994 (vide figura 06) com o objetivo de solidificar o campo de inter-relação entre comunicação e educação, com vistas à construção da cidadania. Sua criação foi articulada ao então curso de pós-graduação em Gestão dos Processos Comunicacionais oferecido pela instituição. A linha de pesquisa voltada à comunicação e educação proporcionava a formação de profissionais habilitados para o uso dos recursos comunicacionais nos processos de ensino/aprendizagem; o planejamento dos processos de comunicação nos ambientes educativos e o desenvolvimento de métodos analíticos de políticas e processos comunicacionais dentro da indústria cultural. Adilson Citelli (2014) reforça que no contexto do recente processo de redemocratização as lutas pela educação pública de qualidade e a democratização da comunicação, a aproximação entre os campos era vista como necessidade urgente.

Figura 6 Primeiro número da revista *Comunicação & Educação*



Fonte: Site da revista *Comunicação & Educação*⁶⁸

Destacamos aqui o protagonismo da professora Maria Aparecida Baccega, fundadora, primeira editora da revista — cargo ocupado até 2003 — e atualmente membro do Conselho Editorial. É de sua autoria a carta de princípios da *Comunicação & Educação*, intitulada *Do mundo editado à construção do mundo*. Nela, evidencia-se a importância deste diálogo entre o comunicacional e o educacional em uma realidade que nos chega cada vez mais editada pelos diversos filtros que o âmbito da produção comunicativa impõe. E também se ressalta a recepção como instância na qual a comunicação realmente acontece, no encontro entre o receptor e este mundo editado e sua reconstrução. Leiamos o trecho em questão,

Está nascendo a revista Comunicação e Educação. Seu objetivo, como o próprio nome diz, é dialogar com o público sobre esse espaço, já construído, onde Educação e Comunicação se encontram. Trata-se de um espaço cuja ação está presente em cada

⁶⁸ <https://www.revistas.usp.br/comueduc/index>

sala de aula, em cada grupo de pessoas, em cada um de nós. Até mesmo nos nossos monólogos interiores, aquelas eternas conversas que cada um tem consigo próprio: para refletir sobre uma atitude, sobre um fato novo ("será que o Real é mesmo vantajoso? até quando?"), para estruturar a seqüência [sic] do nosso dia ("vou dar aula, na saída apanho meu filho na escola, depois ..."), para planejar o nosso mês (sempre mais longo que o salário) ou a própria vida. E por que podemos afirmar que Comunicação/Educação é um espaço já construído? Como diz Paulo Freire, nós vivemos no mundo e com o mundo. E que mundo é esse? É aquele que é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso conhecimento. Afinal, não podemos estar "vendo" todos os acontecimentos, em todos os lugares. É preciso que "alguém" os relate para nós. O mundo que nos é trazido, que conhecemos e a partir do qual refletimos é um mundo que nos chega EDITADO, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de filtros até que "apareça" no rádio, na televisão, no jornal. Ou na fala do vizinho e nas conversas dos alunos. São esses filtros - instituições e pessoas que selecionam o que vamos ouvir, ver ou ler; que fazem a montagem do mundo que conhecemos. Aqui está um dos pontos básicos da reflexão sobre o espaço onde se encontram Comunicação e Educação e que gostaríamos de mostrar: que o mundo é editado e assim ele chega a todos nós; que sua edição obedece a interesses de diferentes tipos, sobretudo econômicos, e que, desse modo, acabamos por "ver" até a nossa própria realidade do jeito que ela foi editada. Editar é, portanto, construir uma realidade outra, a partir de supressões ou acréscimos em um acontecimento. Ou, muitas vezes, apenas pelo desta- que de uma parte do fato em detrimento de outra. Editar é reconfigurar alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo a determinado interesse, buscando um determinado objetivo, fazendo valer um determinado ponto de vista. Até agora só falamos de um lado: o da produção dos programas (de rádio ou televisão), jornais, revistas, etc., o lado que edita o mundo para nós. Mas há o outro lado: o dos que "recebem" esses programas, os que lêem [sic] esses jornais e revistas. Esse outro lado somos nós, os alvos de toda essa produção. Somos um lado também muito importante, porque não somos passivos, não somos meros recipientes onde os produtos da chamada indústria cultural são despejados e inteiramente absorvidos. E, ainda bem, a comunicação só acontece no encontro desses dois lados: "emissor" e "receptor". Os programas só acontecem quando nós os vemos e ouvimos; os jornais e revistas, quando os lemos. Se é certo que a comunicação só se efetiva quando a "mensagem", aquilo que é dito, foi apropriado por quem recebe, por nós, então torna-se fundamental conhecer como funcionam os meios, para que tenhamos condições de conhecer melhor o mundo, buscando desvendar os mecanismos usados na sua edição. Só desse modo poderemos trabalhar adequadamente esses meios em nossas atividades educacionais. Afinal, são eles a fonte primeira que educa a todos os educadores: pais, professores, agentes de comunidade, etc. Somos todos alunos: precisamos procurar entendê-los bem, saber ler criticamente as "lições" que os meios de comunicação ministram, para conseguirmos percorrer o trajeto que vai do mundo que nos entregam pronto, editado, à construção do mundo que permite a todos o pleno exercício da cidadania. (BACCEGA, 1994, pp.07-08).

Duas são as premissas que orientaram a criação da revista: a de que os meios de comunicação estão presentes nas escolas, sejam elas dotadas de aparatos tecnológicos ou aquelas de "terras batidas e pés descalços", e a de que esses meios também se fazem presentes no cotidiano das pessoas. Seu público, conforme apresentado na carta de princípios e que se mantém até o presente foi definido como professores de distintos graus de ensino, diretores de instituições educacionais, profissionais de comunicação — em especial os que atuam em redes com enfoque educativo —, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores e gestores que atuam na relação comunicação e educação (BACCEGA; 2005; CITELLI, 2014).

O projeto editorial atual⁶⁹ apresenta como missão da *C&E* “ [...] o desenvolvimento de um conhecimento crítico, capaz de evidenciar que: os meios de comunicação estão presentes no cotidiano das pessoas e nelas introjetados, de tal modo que, onde houver seres humanos, os meios estarão presentes”. E estende o compromisso da publicação “ [...] a difundir conteúdos que permitam ao comunicador, ao educador e ao educador conhecer e utilizar os meios, com vistas à consecução de objetivos do desenvolvimento de um pensamento crítico, comprometido com os direitos sociais, a democracia e a cidadania”. Trata-se de uma revista orientada para a investigação em Comunicação e seu entrecruzamento com a Cultura e a Educação.

Ao que tange a sua indexação e repercussão, a revista detém o Qualis/Capes B2 na área da Comunicação e em outros campos de estudo segue com o indicador B. Em sua análise bibliométrica, Rose Pinheiro (2013) identificou que a *C&E* foi o periódico mais citado em seu universo de teses e dissertações sobre educomunicação. Internacionalmente, o estudo sobre fontes para teses e dissertações feito pela Universidade de Granada junto a 216 publicações científicas da Comunicação incluiu a *Comunicação & Educação* entre as 100 revistas com mais impacto na comunidade científica mundial, sendo a quarta no Brasil (CITELLI, 2014). Ademais, a *C&E* é frequentemente apontada como uma das responsáveis não apenas pela consolidação do campo da educomunicação, mas também pela criação do curso de licenciatura ofertado pela Usp. Questões que justificam a escolha deste universo de análise.

A *C&E* também foi utilizada como fonte de estudos em outras investigações. Aqui ressaltamos a análise bibliométrica empreendida por Solange Puntel Mostafa (2002), nas edições de 1994 a 2001, com o intuito de identificar os autores nacionais e internacionais que fazem parte do que denominou de frente de pesquisa na área de Educomunicação. Os questionamentos trazidos pela autora desdobravam-se para a maturidade do campo comunicativo, para a concentração de autores de um dos campos originários — Comunicação ou Educação —, para a incorporação de novos autores ou a manutenção dos clássicos e, por fim, o impacto dos autores internacionais. Ao todo, Mostafa levantou 1170 citações em 28 artigos internacionais e 91 nacionais, ao longo de 21 números da publicação. Seus resultados alcançaram que o maior número de referência autores nacionais ligados à interface comunicação e educação foram Maria Aparecida Baccega, Adilson Citelli e Ismar de

⁶⁹ Projeto editorial presente no site da publicação, na seção “Sobre a revista”.
<https://www.revistas.usp.br/comeduc/about>

Oliveira Soares. Dentre os autores da Educação, Mostafa identificou a maior frequência de citações a Pedro Demo, Paulo Freire e Moacir Gadotti, ainda que ambos não tratassem diretamente deste interfaceamento. E no âmbito internacional, a Pierre Lévy e Jesús Martín-Barbero. Outra pesquisa, desta vez realizada por Sônia Cristina Vermelho e Graciela Inês Presas Areu (2005) abordou o perfil da publicação nacional sobre a interface entre Comunicação e Educação com base em 1599 artigos publicados entre 1982 e 2002 em 58 periódicos nacionais, dentre eles a *C&E*. Na revista, estavam alocados o segundo maior volume de artigos lidos, 155.

Ao longo dos seus 25 anos de existência, a *C&E* sofreu reformulações. Inicialmente com periodicidade regular quadrimestral, salvo o ano de 2004 em que não em que não circularam edições, a revista tornou-se semestral em 2010. Três anos depois, passou a ser publicada também em formato eletrônico de acesso livre, disponibilizando ao público todos os números anteriores em seu site. Suas seções foram reorganizadas durante a sua trajetória.

Atualmente, sob responsabilidade editorial da pesquisadora Roseli Fígaro — que atua na *C&E* desde a sua criação —, a revista é composta pelo seguinte seccionamento:

- Editorial: Aborda o ponto de vista dos editores da revista em relação ao material publicado e temas abordados naquele número;
- Artigos nacionais: Compreende as produções científicas de autores brasileiros;
- Artigos internacionais: Compreende as produções científicas de autores internacionais;
- Entrevista: Expõe os pontos de vistas e contribuições de pesquisadores na inter-relação entre Comunicação/Cultura/Educação;
- Resenhas: Difunde e debate uma obra normalmente recém-lançada;
- Poesia: Apresenta e discute a produção literária em poesia e seus autores;
- Experiência: Compartilha relatos de experiências desenvolvidas na interface entre Comunicação e Educação em âmbitos educativos formais, não-formais e informais;
- Atividade em sala de aula: Propõem-se atividades a serem desenvolvidas por professores com base nos temas abordados naquela edição da revista.

Observamos em nossa sondagem sobre o histórico e a estrutura da *C&E* que as seções da revista foram sendo reestruturadas ao longo desses quase 25 anos de existência. Havia espaços permanentes como *Serviços*, contendo dicas de sites, comentários e informações úteis para os leitores; *Boletim bibliográfico* e *Videografia*, trazendo levantamentos de obras literárias e filmes; *Crítica*, com reflexões sobre filmes, programa televisivos e outras produções

comunicacionais; *Gestão*, compartilhando experiências sobre a gestão de processos comunicacionais, como os ecossistemas comunicativos; *Depoimentos*, apresentando relatos de pesquisadores e profissionais; bem como a *Apresentação*, fornecendo um roteiro de leitura da revista. Vemos que são abordagens diferentes das que muitas vezes encontramos nos periódicos científicos e que revelam a amplitude da *C&E* e a sua preocupação com a formação de educadores e a consolidação deste campo de intervenção social.

Dentre as seções que compuseram a *C&E* desde a sua inauguração, optamos por trabalhar com os artigos nacionais. Nossa escolha não exclui o fato de considerarmos que, devido à própria amplitude da publicação, discussões sobre experiência estética possam ter surgido em outros espaços, mas sustenta-se em nosso propósito de identificarmos esta apropriação nas produções científicas e sua circulação entre os pesquisadores e educadores brasileiros. No tempo presente, os artigos devem ser originais e inéditos, de autoria de doutores ou doutorandos, mestres e mestrands em coautoria. Os textos, recebidos em fluxo contínuo pelo sistema, são primeiramente analisados em sua pertinência ao escopo da revista pelo Comitê Editorial e posteriormente encaminhados para avaliação cega a membros do Conselho Científico ou pareceristas *ad hoc*. O Comitê Editorial, com os pareceres, faz a sua avaliação. As respostas — de aceite, modificação ou recusa — são então dadas aos autores.

Diante da caracterização da revista, passemos à descrição do nosso corpus.

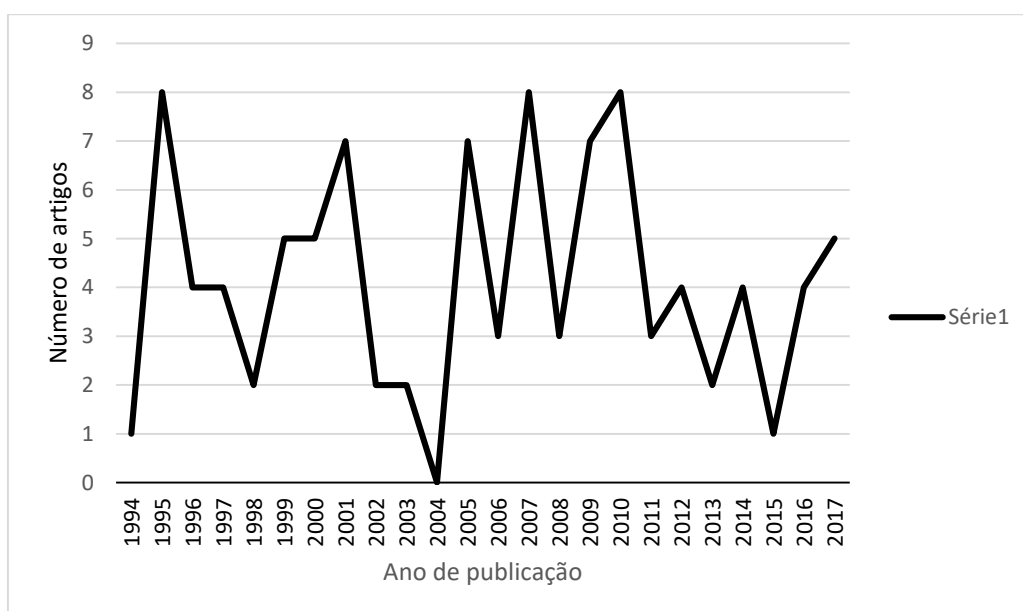
3.3 A constituição do corpus

A constituição do corpus levou em conta as principais regras arroladas por Laurence Bardin (2016): temos acesso a todos os artigos que compõem o corpus, tendo em vista que a revista os disponibiliza em seu site (regra de exaustividade); o corpus é composto apenas por artigos publicados no periódico cujos critérios de escolha foram a) ser diretamente ligados à inter-relação entre comunicação e educação e b) com a presença do termo estética e suas variações (regra da homogeneidade) e, por fim, a pertinência do corpus ao objetivo da análise, que é identificar e discutir as apropriações das discussões sobre experiência estética no campo de inter-relação entre Comunicação e Educação⁷⁰.

⁷⁰ Observamos que três artigos trazem o termo “estetic” fora do texto central. Dois o mencionam em nota de rodapé e um no resumo, o que julgamos válido para os fins de nossa pesquisa. No entanto, aqueles que surgiram apenas nas referências consultadas, sem haver uma discussão sobre a temática, foram descartados.

Para a sua delimitação, partimos de um universo de 278 artigos nacionais publicados na revista *Comunicação & Educação* entre os anos 1994 e 2017. Aplicamos um primeiro filtro para identificarmos aqueles que traziam o termo *estética* e suas variações⁷¹ e identificamos 101 produções científicas, cuja distribuição anual⁷² pode ser vista no gráfico 02. Observamos que a maior quantidade de artigos, oito, foi encontrada em 1995, 2007 e 2010. Enquanto o menor número de artigos, apenas um, em 1994, na edição inaugural, e em 2015.

Gráfico 2 Distribuição anual dos artigos nacionais que mencionam o termo *estética* ou suas derivações



Fonte: Autora (2019)

Dentre os 101 artigos que empregam a expressão “*estetic*”, buscamos as palavras-chave dos 63 que não tratam diretamente da articulação entre comunicação e educação a fim de levantarmos em conta os assuntos neles abordados. Entendemos que apesar de não discutirem diretamente a interface entre os campos — critério de seleção do nosso corpus de análise —, os mesmos podem servir como referência para os pesquisadores da área. Encontramos 281 palavras-chaves, cuja frequência⁷³ (tabela 04) nos demonstrou que Comunicação (8) e Educação (7) são os termos mais encontrados — o que pode ser entendido pelo escopo da

⁷¹ A busca levou em conta os artigos que continham o termo “*estetic*”.

⁷² Recordamos que a revista não foi publicada no ano de 2004.

⁷³ O quadro é composto pelas palavras-chaves empregadas duas vezes ou mais. 184 termos foram utilizados uma única vez.

publicação —, seguidos por Televisão (6) e Ensino (5). Observamos neste levantamento que o universo televisivo e seus diferentes produtos tiveram um maior número de expressões (33), sobretudo aquelas ligadas à teledramaturgia (17). Por sua vez, o termo *estética* surgiu apenas três vezes, sendo duas delas em Memória estética e uma menção sozinho.

Tabela 4: Frequência de palavras-chave nos 63 artigos que trazem o termo "estetic" mas não tratam da inter-relação entre comunicação e educação

Palavras-chaves	Frequência
Comunicação	8
Educação	7
Televisão	6
Ensino	5
Arte-educação	4
Imagem	4
Literatura	4
Fotografia	4
Telenovela	4
Ficção televisiva	3
Teledramaturgia	3
Jornalismo	2
Audiência	2
Mediação	2
Interatividade	2
Música	2
Arte	2
Emoção	2
Narrativa	2
Rede Globo	2
Cultura popular	2
Discurso	2
Memória estética	2
Identidade	2
Modernidade	2
Memória	2
Telejornais	2
Indústria cultural	2
Teleficção	2
Recepção	2
Pesquisa	2
Semiótica	2

Telenovela brasileira	2
------------------------------	----------

Fonte: Autora (2019)

Ressaltamos também a frequência de assuntos voltados à relação entre arte e educação (7). Segundo a pesquisadora brasileira Eliany Salvatierra (2006), as discussões sobre experiência estética no Brasil se consolidaram com o trabalho de Ana Mae Barbosa e sua abordagem de arte-educação conhecida como *proposta triangular para o ensino de artes*, que abrange a fruição, a produção e a reflexão. Observamos que Barbosa é autora de um dos 101 artigos que trazem o termo “estetic”⁷⁴, além de constar como referência em outras produções científicas.

Foi então aplicado um segundo filtro, desta vez para selecionar aqueles que tratavam diretamente da inter-relação entre comunicação e educação a partir da leitura dos resumos, palavras-chave e, quando necessário, da introdução dos textos. Chegamos assim a universo final de 38 artigos. Os artigos analisados abrangem 13,66 % do total dos artigos nacionais (tabela 05) da revista *Comunicação & Educação*, publicados entre 1994 e 2017.

Tabela 5: Porcentagem dos artigos que constituem o corpus da pesquisa em relação ao universo levantado

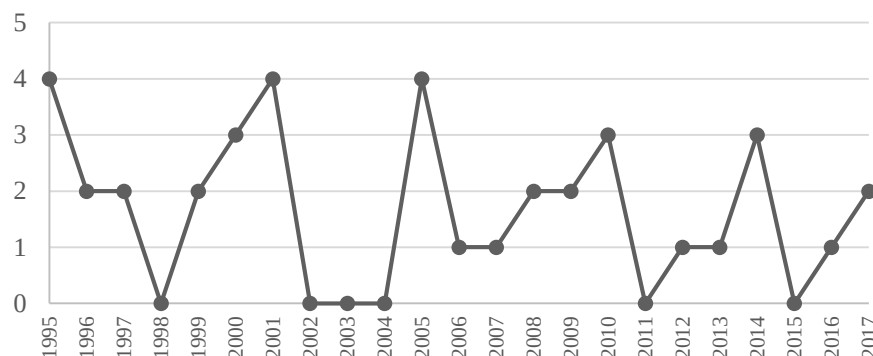
Artigos nacionais publicados entre 1994 e 2017			Artigos nacionais que empregam o termo “estetic”			Artigos nacionais que empregam o termo “estetic” diretamente ligados à inter-relação comunicação e educação		
278	100		101	36,33		38	13,66 (%)	
(n)	(%)		(n)	(%)		(n)		

Fonte: Autora (2019)

Quanto à distribuição anual, observamos que em 1995, 2001 e 2005 houve a maior quantidade de publicações (4) sobre a inter-relação entre comunicação e educação com o termo “estetic” (vide gráfico 03). Em contraponto, em 1998, 2002, 2003, 2011 e 2015 não há textos publicados contendo as denominações estudadas e relacionadas à educomunicação.

⁷⁴ Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 59-64, 30 abr. 1995.

Gráfico 3: Distribuição anual do corpus analisado



Fonte: Autora (2019)

Ressaltamos que a grande parte dos artigos de nosso corpus é originária da região Sudeste (31), seguida pelo Centro-Oeste e Sul com três artigos cada e pelo Nordeste com apenas um artigo. Dentre as universidades às quais os autores se vinculam destaca-se a Universidade de São Paulo, fato que se explica pelo protagonismo da instituição no delineamento do campo de inter-relação no país. Notamos que a autoria dos textos abrange pesquisadores que atuam em projetos sociais e educativos, bem como professores da Educação Básica.

Levantamos que sete pesquisadores assinaram mais de um artigo de nosso corpus. São eles⁷⁵:

- a) Adilson Odair Citelli: Professor Titular do Departamento de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, da ECA/USP, onde ministra cursos e orienta teses e dissertações nas áreas de comunicação/educação, educomunicação e comunicação/linguagem. É autor e organização de diversas obras na inter-relação entre o campo da Comunicação e da Educação, tais como: *Comunicação e educação: a linguagem em movimento* (2000); *Palavras, meios de comunicação e educação* (2006); *Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento* (2011) e *Comunicação e educação: o problema da aceleração social do tempo* (2017). Os textos analisados de sua autoria são: *A escola e os discursos não-didáticos* (1997) e *Comunicação e educação: implicações contemporâneas* (2010).

⁷⁵ As informações a seguir foram extraídas do *Currículo Lattes* dos pesquisadores.

- b) Anita Matilda Silva Leandro: Professora Associada da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e documentarista. Suas áreas de atuação são cinema e história; cinema de arquivo; ficção e documentário; sociologia do cinema; artes do vídeo e estética do cinema. Os textos de sua autoria analisados são: *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem* (2001) e *Pedagogia de Humberto Mauro: a natureza em Azulão e O João de Barro* (2005).
- c) Ismar de Oliveira Soares: Professor Titular Sênior da Universidade de São Paulo, coordenador pedagógico da Licenciatura em Educomunicação da Usp, e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação, ABPEducom. Coordenador da pesquisa que ressemantizou o neologismo educomunicação enquanto campo emergente de intervenção social na interface comunicação/educação. Autor de 50 artigos sobre educomunicação e de obras sobre o campo tais como: *Para uma Leitura Crítica dos Jornais* (1984), *Para uma Leitura Crítica da Publicidade* (1984), *Sociedade da Informação ou da Comunicação?* (1996). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação* (2011). Os textos de sua autoria analisados são: *A televisão e as prioridades da educação* (1996); *Quando o educador do ano é um educador: o papel da Usp na legitimização do conceito* (2008) e *A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico* (2016).
- d) José Manuel Morán Costas: Professor aposentado da Universidade de São Paulo. Suas áreas de atuação são: Educação; Ensino-Aprendizagem; Métodos e Técnicas de Ensino; Educação a Distância; Tecnologia Educacional e Comunicação. É autor de obras na inter-relação entre educação e novas tecnologias, tais como *A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (2011) e *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (2002), além de livros sobre leitura crítica da mídia: *Leituras dos Meios de Comunicação* (1996) e *Como Ver Televisão* (1991). Os textos de sua autoria analisados são: *O vídeo na sala de aula* (1995) e *Internet no ensino* (1999).
- e) Maria Ogécia Drigo: Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba (Uniso), onde está vinculada à linha de pesquisa: Análise de Processos e Produtos Midiáticos. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Imagens Midiáticas (GPIM). Suas áreas de atuação são: Comunicação, Educação, com

ênfoque em imagem. Os textos de sua autoria analisados são: *Comunicação e educação: atualização da inteligência coletiva em salas de aula* (2009) e *Representações da mulher afrodescendente em livros didáticos* (2014).

- f) Roberto Elísio dos Santos: Professor aposentado da Escola de Comunicação, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Suas áreas de atuação são: organização editorial de jornais; história em quadrinhos; cinema e televisão; teoria da comunicação. Os textos de sua autoria analisados são: *Aplicações da história em quadrinhos* (2001) e *Educomunicação: história em quadrinhos e fanzines no ensino das artes* (2017).
- g) Waldomiro Vergueiro: Professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, nos cursos de Biblioteconomia e nos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Informação e Ciências da Comunicação. Suas áreas de atuação são: histórias em quadrinhos, histórias em quadrinhos - Brasil, biblioteconomia, desenvolvimento de coleções e bibliotecas – qualidade. É autor de obras na inter-relação entre comunicação e educação: *Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula* (2004) e *Quadrinhos na Educação: da Rejeição à Prática* (2009). Os textos de sua autoria analisados são: *A história em quadrinhos para a formação de leitores ecléticos: algumas reflexões com base em depoimentos de universitários* (2007) e *Histórias em quadrinhos como suporte pedagógico: o caso Watchmen* (2013).

Descrito o processo de constituição dos documentos a serem analisados, passaremos para a sistematização dos indicadores que orientarão a nossa análise.

3.4 Elaboração dos indicadores

A codificação consiste no tratamento do material a ser analisado, isto é “[...] corresponde à uma transformação efetuada — segundo regras precisas — dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou de sua expressão [...]”. (BARDIN, 2016, p. 133). Reforçamos que o processo de codificação apresentado por Bardin refere-se, em sua maior extensão, às análises de cunho quantitativo. Tomamos por base neste estudo as escolhas relacionadas às unidades de registro e contexto e a construção das categorias.

A unidade de registro é definida pela autora (2016, p.134) como “[...] a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade de base [...]”. Sua determinação possibilita o trabalho de categorização a ser realizado posteriormente. Selecionamos o tema/objeto estética e suas variações para a composição das unidades de registro e trabalhamos com o parágrafo em que está presente o termo, o anterior e o seu subsequente. Instituímos como unidade de contexto, aquela para a qual o pesquisador se volta para a significação exata da unidade de registro, os textos completos a fim de que, quando necessário, possamos compreender melhor o sentido da apropriação das discussões sobre experiência estética nestes trabalhos. Ao todo foram sistematizadas 76 unidades de registro.

Por fim, a construção das categorias de análise. A categorização é um processo voltado à classificação das unidades de registro devido as suas características comuns e segundo critérios previamente estabelecidos. Desta forma, agrupam-se sob uma determinada classe, as unidades que possuem o mesmo significado. Bardin (2016) elenca as qualidades que uma categoria deve possuir as quais buscamos seguir. A primeira delas é a exclusão mútua, já que cada unidade de registro não pode coexistir em duas classes distintas, a segunda é homogeneidade, tendo em vista ser preciso um único princípio de classificação para organizar os elementos; a terceira é a pertinência da rubrica ao material escolhido; a quarta consiste na produtividade diante dos resultados que gera e, por fim, a objetividade e a fidelidade, que evitam as distorções.

Em nosso caso, estabelecemos cinco rubricas sob as quais as discussões sobre experiência estética nas produções científicas foram categorizadas. São elas:

- I. A dimensão da alteridade e identidade: abrange as unidades de registro que abordam a estética relacionada à abertura ao outro e ligada aos processos identitários;
- II. A dimensão artística: abrange as unidades de registro que abordam a estética no contexto das artes;
- III. A dimensão comunicativa: abrange as unidades de registro que abordam a estética no contexto da comunicação.
- IV. A dimensão disciplinar: abrange as unidades de registro que abordam a estética enquanto campo de estudo filosófico;
- V. A dimensão educativa: abrange as unidades de registro abordam a estética no contexto da educação;

A construção das categorias ocorreu após a leitura das unidades de registro. A partir delas, dois serão os eixos de análise sobre os quais nos debruçaremos no próximo capítulo: o contexto no qual a discussão sobre estética está situado nos artigos da *C&E* e a articulação proposta ao campo de inter-relação entre comunicação e educação.

CAPÍTULO 04 – PELAS ROTAS JÁ TRAÇADAS

A discussão sobre as apropriações da experiência estética identificadas nos artigos da revista *Comunicação & Educação* (C&E) nos permitirá conhecer as rotas já traçadas por outros pesquisadores e as suas propostas de articulação com as questões do âmbito da inter-relação entre comunicação e educação. Ademais, tais reconhecimentos nos possibilitarão vislumbrar as contribuições e as potencialidades de tal relação para a construção e o desenvolvimento do campo de intervenção social educomunicativo. São estes os objetivos a serem alcançados com o presente capítulo.

Descrevemos no capítulo anterior o nosso percurso metodológico fundado na análise de conteúdo de cunho qualitativo, com a apresentação do nosso *corpus* e de nossos indicadores analíticos. Recordemos que organizamos as unidades de registro levantadas em torno de cinco categorias: a dimensão da alteridade e da identidade, a dimensão artística, a dimensão comunicativa, a dimensão disciplinar e a dimensão educativa, que se reportam aos contextos onde identificamos o emprego do termo estética e suas derivações nos artigos nacionais publicados na C&E. Ressaltamos que nossa análise também contempla as aproximações de tais apropriações ao campo de interface entre comunicação e educação. A título de exemplificação, selecionamos a partir das unidades analisadas alguns textos a serem comentados de maneira mais aprofundada.

Vimos que a empreitada final da análise de conteúdo compreende os momentos da descrição dos resultados alcançados com a categorização, o estabelecimento das inferências e a interpretação articulada ao referencial teórico construído. Buscamos aqui apresentar os resultados de tais etapas concomitantemente ao abordarmos as dimensões sob as quais distinguimos as apropriações da estética pelas produções científicas.

4.1 A dimensão da alteridade e da identidade

As discussões relacionadas à alteridade e à identidade são abordagens acerca da estética que constituem o ponto de partida de nosso estudo. Dois são os artigos que trazem tais assimilações: um primeiro voltado à produção midiática nos espaços escolares e o segundo à representação de afrodescendentes em livros didáticos. Assim sendo, nos debruçaremos sobre ambos os textos a fim de analisarmos os contextos das unidades de registro e a sua articulação ao campo de inter-relação entre comunicação e educação.

Em *Representações visuais da mulher afrodescendente em livros didáticos*, as pesquisadoras Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Ogécia Drigo discorrem sobre a

produção de sentido relativa ao outro a partir das imagens utilizadas em livros didáticos, considerados produções midiáticas. Entendemos que o emprego do termo *estética* nas unidades identificadas ao longo do artigo é voltado a aspectos identitários conforme se vê na passagem a seguir,

Tendo a alteridade como mote, interessa-nos compreender como a mulher afrodescendente é mostrada no material pedagógico. Para tal empreita, nosso foco prende-se à questão **estética** da fenotipia escura, mais especificamente o cabelo, como marca simbólica e identitária a ser rastreada. Na esteira de Sodré, a questão do cabelo parece constituir uma espécie de índice semiótico da revalorização identitária. Não há, na verdade, novidade nessa questão, a não ser que ela tenha se tornado quase obsessiva, tal sua recorrência na mídia, sobretudo na publicidade. (SOUZA; DRIGO, 2014, p. 52, grifo nosso).

Já no artigo de Eloiza Gurgel Pires, *A experiência audiovisual nos espaços educativos*, identificamos a expressão *estética* fundamentada em considerações de Mikail Bakhtin acerca da *necessidade estética do outro* e as “negociações entre os eus e as alteridades”, como veremos adiante.

A respeito dessa descoberta [de que em experiências audiovisuais os educandos não apenas aprendem sobre questões técnicas, como também sobre as funções a serem exercidas], surgem algumas questões. O que suscitam essas ações? Como os jovens e os educadores se relacionam em uma experiência audiovisual nos espaços escolares? Como se descobrem, por meio de uma outra maneira de conceber a escola? Como traduzir um sentimento em imagens? Como se colocar diante da câmera? Deve-se fazer como na televisão ou tentar inventar um outro estilo? É certo, porém, que, com as regras de trabalho produtivo, na coletividade, os alunos também tomam conhecimento das responsabilidades que isso implica. No contexto dos espaços educativos, redimensionar a autoridade do professor, considerando possíveis co-autorias, acarreta permanente negociação entre os eus e as alteridades. Nesse sentido, o pensamento bakhtiniano propõe que o território interno de cada um não é soberano e que o outro ocupa um lugar de revelação, uma vez que a visibilidade do sujeito e sua própria consciência uma relação a seu lugar espacial no mundo são determinadas pelo olhar do outro, pois cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê. Trata-se da *necessidade estética* do outro, o que implica um acontecimento ético. Nas relações sociais e nos espaços de interação criados pela linguagem audiovisual, as imagens do eu e do outro são vivenciadas de formas diferentes. Ao redimensionar sua autoridade, o professor recupera a relação lúdica com o instrumento técnico, diante do desafio de participar da aventura de construir com os alunos suas próprias imagens. (PIRES, 2008, p. 18, grifo nosso).

Notamos que a relação entre *estética* e alteridade emerge da constatação de Pires que as experiências educacionais, especialmente a autora se refere ao universo audiovisual, proporcionam novas relações dos educandos e dos educadores consigo mesmo e com outros. Assim, revelam o aspecto relacional tanto da *estética* quanto da comunicação que apresentamos nesta tese. Neste sentido, retomamos as considerações de Ângela Salgueiro Marques e Luís Mauro Sá Martino (2015) acerca do *estético* enquanto um aspecto intrínseco ao comunicacional, questão esta que abre um interessante caminho para a nossa interpretação.

Os autores defendem que uma *dimensão estética do conceito de comunicação* sustenta-se na superação de uma perspectiva midiacêntrica e se coloca mais próxima aos processos comunicacionais. Ou seja, à especificidade comunicacional das relações sociais entre os indivíduos, seus grupos e suas comunidades relacionada à própria etimologia de seu conceito, o tornar comum. E esta comunhão se guia não somente pela dimensão racional da partilha da palavra, mas também pela partilha dos afetos e da sensibilidade.

A comunicação expressa um incontido desejo de estar com o outro, de aceitar o desafio que o outro nos lança por meio de sua singularidade, de sua diferença. O encontro com o outro, em sua dimensão comunicacional, estética e política, se expressa sempre de forma agonística, na qual um indivíduo incita e interpela o outro por meio da dúvida, do estranhamento, do convite à interlocução. É no cotidiano que a comunicação com o outro se fortalece, se redimensiona e redimensiona os sujeitos e o meio no qual se inserem. Comunicar exige o estabelecimento de um sistema normativo e valorativo comum, um conjunto de afetos e ações compartilhadas dentro da relação que se estabelece entre os indivíduos. Nesse processo, o reconhecimento do mundo do outro deve envolver, além de dimensões estéticas, éticas e políticas, uma comunicação ligada às práticas compartilhadas dos indivíduos. (MARQUES; MARTINO, 2015, p. 35).

A necessidade deste sistema valorativo e normativo comum nos dirige à noção de *sensus communalis* compartilhada por Parret e, por conseguinte, à comunidade afetiva. De certo modo, o que as reflexões trazidas por estes autores nos possibilitam vislumbrar é a perspectiva da alteridade que delineia a articulação entre estética e comunicação, para além dos meios. “A estética da comunicação trabalha o elemento da *aesthesis* como uma sensibilidade ativa no sentido de construir, no indivíduo, uma compreensão dessa alteridade que o define”, nos dizem Ângela Marques e Luís Martino (2015, p. 36, grifo do autor). Consideração que nos remete igualmente à comunicação sem anestesia de Laan Mendes de Barros (2017, p.167) “[...] na qual os interlocutores se voltam em direção ao outro e a produção de sentidos se dá como experiência estética, como experiência sensível”.

A retomada dos referidos autores nos leva à uma interpretação das apropriações sobre experiência estética no contexto da alteridade e da identidade que nos evoca os aspectos fundantes da educomunicação. Logo no início da travessia por este campo, nos lançamos à definição das noções de comunicação e educação que sustentam nosso entendimento relativamente a tal interface. Em nosso percurso, destacamos em ambas o seu caráter *dialogico*. A comunicação, assim, se erige na coparticipação e no compartilhamento que, por sua vez, constitui a base de uma educação libertadora e humanizadora. E este diálogo só se concretiza no reconhecimento do outro, vinculado, entre outros pontos à dimensão estética deste tornar comum.

Tal *dialogicidade* fundamenta o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos inclusivos, democráticos, midiáticos e criativos, que consiste na finalidade da educomunicação. E o trabalho do educador quase nunca se inicia do zero. Em nossas práticas, nos deparamos muitas vezes com ecossistemas caracterizados pela aridez das interações entre os indivíduos. Relações essas que carregam as marcas de um sistema social opressor e desumanizador, que nos aparta cada vez mais de nossa vocação ontológica. Basta uma olhada rápida pelas notícias ou, para quem tiver coragem, pelos comentários reveladores do racismo, da homofobia, da misoginia, do preconceito religioso, do ódio político, da xenofobia e tantos outros tristes aspectos que definem a nossa intolerância com o que e quem é diferente e a nossa intransigência frente a pluralidade.

Por isso nos interessa pensar a educomunicação enquanto campo de intervenção que atua nas frestas do sistema em crise. E isto não é o mesmo de entendê-la como a promessa de salvação. Pelo contrário, as ações e reflexões que dali se originam somam-se a muitas outras frentes de atuação, que felizmente vemos e reconhecemos, e que acabam, em um longo processo, culminando em transformações na sociedade. A educomunicação assim o faz quando se volta à capacidade expressiva dos sujeitos e à valorização do comunicacional nas relações sociais, questões que perpassam pelas interações com os meios de comunicação. É o que nos transpõe a passagem que extraímos das considerações finais de Eloiza Gurgel Pires:

A apropriação e a ressignificação dos códigos audiovisuais, e de qualquer outra linguagem, podem gerar expressões e manifestações de cultura em nossas sociedades. Dentro de um novo ecossistema comunicativo, a Educação se depara com o desafio de se apropriar da cultura midiática para criar novos espaços de interação, nos quais alunos e professores tornam-se co-autores na construção de conhecimentos, e de **estéticas** que implicam o reconhecimento do outro – num acontecimento ético. (PIRES, 2008, p.21, grifo nosso).

O fechamento do artigo reforça nossa compreensão de que ao promover as competências e habilidades dos sujeitos para interagirem de maneira crítica, criativa e ativa com os *objetos comunicacionais*, o campo de inter-relação entre comunicação e educação aborda os *processos comunicacionais*. Nisto, reconhecemos a potencialidade de uma articulação com as discussões de experiência estética, mas que somente tem sentido se antes promovermos os tais deslocamentos que mencionamos na construção das pontes com a (edu)comunicação. Portanto, se partirmos do aspecto relacional que a estética e a comunicação carregam e se assumirmos que a educomunicação não se restringe a uma educação sobre os meios de comunicação.

4.2 A dimensão artística

Devemos considerar de antemão o âmbito artístico como espaço privilegiado e tradicionalmente atribuído — mas não exclusivo — às discussões de experiência estética. Vimos que Dufrenne define a obra de arte como a exemplificação por excelência do objeto estético. Luigi Pareyson, em sua conceituação de estética, a relaciona diretamente às reflexões sobre o belo e a arte. Em suas palavras, a estética

[...] é uma reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda a experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza. Nela entram, em suma, a contemplação da beleza, quer seja artística, quer natural ou intelectual, a atividade artística, a interpretação e avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica de várias artes. (PAREYSON, 2001, p. 05).

Em nossas sondagens iniciais, presumíamos que as articulações entre experiência estética e educomunicação estariam substancialmente sedimentadas na dimensão artística, principalmente pela existência da área de intervenção *expressão comunicativa através das artes*. Contudo, os achados de pesquisa nos surpreenderam neste sentido: apenas dois artigos abordaram tal enfoque e ambos publicados nos últimos três anos. Esta frente de atuação do educador, próxima à arte-educação, volta-se para o potencial *comunicativo* das diferentes possibilidades de expressão artística, isto é,

[...] ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artísticas da comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos. Todo estudo da história e da estética das artes — que representa um valor em si mesmo — está a serviço da descoberta da multiplicidade das formas de expressão, para além da racionalidade abstrata. (SOARES, 2011, p.47).

A expressão comunicativa através das artes é a perspectiva orientadora das oficinas de histórias em quadrinhos e fanzine relatadas no artigo de Roberto Elísio dos Santos e José Luis dos Santos, *Educomunicação: Histórias em quadrinhos e fanzines no ensino de Artes*. As unidades extraídas deste texto revelam o uso da arte sequencial para abordagens sobre a história da arte e dos movimentos artísticos de vanguarda. Observamos que a expressão estética é empregada como um conjunto de elementos característicos das correntes artísticas. Podemos interpretá-la à luz do que Pareyson (2001) define como *estética da forma*, aquela ligada à qualidade exterior da obra, sua técnica e estilo, aliada igualmente à sua historicidade, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

Em O Grito, Edvard Munch, por meio de traços carregados e cores densas, expressa a dor e o desespero de uma figura caricata e anônima, pairando sobre uma ponte. A utilização de cores quentes e frias, tinta pastosa e pinceladas fortes ao fundo —

características **estéticas** próprias do movimento expressionista — dá o tom de solidão e tristeza à obra. (SANTOS; SANTOS, 2017, p. 36, grifo nosso).

Little Nemo foi uma das primeiras obras de quadrinhos a absorver as tendências e estilos da arte, inovando suas estruturas visuais e textuais, a partir dos elementos **estéticos** do art nouveau. Produzidas por Winsor McCay a partir de 1905, as histórias de Little Nemo tratam dos sonhos de um garoto, que é sempre acordado no último quadrinho. (SANTOS; SANTOS, 2017, p. 37, grifo nosso).

Destacamos a condução dada às oficinas que do reconhecimento dos elementos estéticos de cada movimento artístico de vanguarda utilizando os quadrinhos encaminhou-se para a produção dos estudantes. Trata-se do desenvolvimento da criticidade voltada à apreciação estética, com base na ampliação do repertório cultural dos educandos, e também da criatividade, concretizada no fazer artístico.

A oficina ocorreria no contraturno das aulas, sendo composta por cinco encontros, como descritos abaixo: História das HQs, e HQs como linguagem: características principais e utilização na educação. Quadrinhos poético-filosóficos: o que são? Características principais, apresentação de trabalhos do professor Gazy Andraus, entre outros. Fanzines: o que são? Histórico e características. Sua importância como meio de comunicação. Construção de um fanzine de quadrinhos poético-filosóficos com o tema: História da Arte — Modernismo. Os alunos poderão escolher um movimento artístico do período da história da arte denominado de modernismo, como o surrealismo, por exemplo, e, partindo de suas características estéticas, produzir quadrinhos poético-filosóficos. Poderão ser utilizados os mais diversos materiais e técnicas, como colagens, desenhos, entre outros. Não é preciso saber desenhar. (SANTOS; SANTOS, 2017, p. 37, grifo nosso).

Outro exemplo referente à área de intervenção por nós citada encontramos no texto de Ismar de Oliveira Soares, publicado em 2016, que avalia o esboço da proposta curricular do Ministério da Educação para o Ensino Básico disponibilizado para a consulta popular no ano anterior. Sua análise avalia as possibilidades de aproximação das diretrizes esboçadas e a práxis educacional. A unidade identificada refere-se aos componentes curriculares do pré-projeto da Base Nacional Curricular Comum em relação aos preceitos da *expressão comunicativa através das artes*:

A Educomunicação acompanha o entendimento de que a **estética** e a busca pelo belo, presentes nas diferentes expressões artísticas que tenham a infância e adolescência como autores e atores, representam, para além da fria racionalidade, um caminho significativo de mobilização das emoções e de condução das vontades em torno da produção de novos conhecimentos e sentidos bem como da aquisição de novos comportamentos. Garantem especialmente o bem-estar que se origina do reconhecimento público, além de promover o prazer de conviver em espaços e momentos lúdicos. A proposta de texto da Secretaria do Ensino Básico valoriza a Arte, especialmente no ensino fundamental, como se pode aferir da justificativa apresentada pelo texto-base: “A Arte articula diferentes formas de cognição: saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da emoção etc., constituindo um universo conceitual e de práticas singulares, que contribuem para que o estudante possa lidar com a complexidade do mundo, por meio do pensamento artístico”. E mais: o componente artístico “se configura como um campo no qual o sujeito tem a possibilidade de ter experiências que se efetivam naquilo que é manifesto, no não manifesto, no intuitivo

e no inusitado, se constituindo por intermédio de práticas artísticas e culturais heterogêneas e plurais”. (SOARES, 2016, p.22, grifo nosso).

Reconhecemos na afirmação de Soares o sentido do termo estética alinhado à apreciação do belo, evocando a questão do juízo de gosto em Kant, assim como à valorização da sensibilidade, enquanto caminho para a construção de conhecimento e para a vivência cotidiana de crianças e jovens em suas interações com os outros e com o mundo. Ou seja, pensar a experiência estética não apenas pelo entretenimento que as diversas manifestações artísticas podem nos proporcionar, mas igualmente pelo caráter formador da arte. A experiência estética pode nos ensinar sobre a vida em comum, sobre o agir ético, pode nos levar a olhar criticamente para a realidade, nos fazer questionar e nos fazer criar e transformar. É o que defende o pesquisador brasileiro Gabriel Perissé (2009, pp.36-37), em suas colocações sobre estética e educação:

A arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando a nossa audição, agindo sobre a nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência. Mais do que nos fazer reagir à melodia, à ruína, à composição pictórica, às cenas do filme, esses estímulos que nos chegam pela arte criam um espaço de liberdade, de beleza, no qual nos sentimos convidados a agir criativamente. O dinamismo criador não pertence exclusivamente ao artista. [...] pode levar-me a uma nova compreensão da realidade e de mim mesmo, a uma compreensão lúdica, isto é, uma interpretação que supera reducionismos, calculismos e outros "ismos" limitantes. Pode, até, despertar em mim o artista que eu não acreditava ser. A arte educa, portanto, como desencadeadora de autoconhecimento e de amadurecimento pessoal.

Identificamos que as apropriações sobre estética no contexto artístico são oriundas de experiências e reflexões de arte-educação, a exemplo das unidades acima. Trata-se de uma constatação de certa forma esperada, tendo em vista a colocação de Eliany Salvatierra, já mencionada, de que as discussões sobre experiência estética no Brasil tiveram como uma de suas principais portas de entrada o ensino de artes, sobretudo na abordagem de Ana Mae Barbosa, que trataremos adiante. Ademais, a relação entre arte e educação compôs um dos conjuntos de palavras-chave mais citados dentre os artigos que trazem o termo estética e suas derivações, mas que não abordam a interface educacional.

Inserida neste contexto do ensino de arte, encontramos o único emprego dentre todas as unidades de registro analisadas da expressão *experiência estética*. Extraída do texto de Tania Callegaro, *Jogos na web e o ensino da história da arte*, a passagem nos apresenta as suas considerações finais sobre o desenvolvimento de um programa de ensino de arte visual na internet. Em nossa interpretação, Callegaro refere-se à percepção estética dos educandos e destaca o seu desdobramento para outras *poiesis*.

Neste artigo, concentramo-nos na cadeia, agora em movimento, da exposição/divulgação da arte, da recepção, do produto artístico e da criação da arte. Para nós, o jogo é estrutura e proposta em potencial para que cada elemento dessa cadeia se movimente e adquira a função do outro. O jogo traz como essência a interatividade e a abertura para a experiência, o contato e a partilha. Por isso, afirmamos a internet como mais um espaço vivo, de exposição e informação da arte, portanto, propício para ensinar a arte contemporânea, por meio das poéticas da experimentação e da conexão. Sugerimos potencializar a internet, os museus virtuais e os jogos de arte didáticos mediante os processos de criação e de comunicação coletivos. Por final, verificamos que o jogo em si não é suficiente para construir o conhecimento da arte; e a experiência da crítica da arte; é preciso ainda da mediação de um arte-educador, de um diálogo sobre o que os jovens apreenderam desse jogo e de atividades específicas que permitam a recriação, a transformação dessas imagens e das percepções – decorrentes do jogo – em outras experiências artísticas e **estéticas**. (CALLEGARO, 2005, p. 21, grifo nosso).

Nesta relação entre arte-educação, experiência estética e educomunicação, nos parece importante destacarmos a concepção humanizadora do ensino de arte. A educadora e pioneira Ana Mae Barbosa desenvolveu no fim dos anos 1980 e início da década de 90 a abordagem de arte-educação conhecida como *Proposta Triangular*. Trata-se de uma “ação reconstrutora” do ensino de artes no Brasil pós-colonialista originada de suas experiências à frente do Museu de Arte Contemporânea da Usp e influenciada pelas *Escuelas al Aire Libre* do México, o *Critical Studies* da Inglaterra e o *Discipline Based Arte Education*, dos Estados Unidos. Sua triangulação refere-se ao processo de ensino-aprendizagem sustentado na criação artística, na contextualização histórica e na leitura de obras de arte. Acerca deste último ponto, a autora justificou a sua importância tendo em vista o contexto da época — o artigo foi publicado em meados dos anos 1990 — e, todavia, nos soa atual.

Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização *letral*, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. (BARBOSA, 1995, p. 63).

Neste sentido e em nossas interpretações sobre as unidades analisadas, vislumbramos que a articulação entre experiência estética, arte-educação e o campo educacional alcança formação cidadã dos sujeitos. Isto porque entendemos serem as possibilidades educativas e comunicativas das artes um caminho para a capacidade expressiva dos sujeitos, norteado pela sensibilidade, pela humanização, pelo reconhecimento de si, do outro e da realidade.

4.3 A dimensão comunicativa

Uma primeira abordagem de estética sob a categoria da dimensão comunicativa nos remete ao sensorial ou às novas *sensorialidades* relacionadas à tecnicidade enquanto tessitura

social. Pontos vistos nesta tese em Walter Benjamin e, sobretudo, em Jesús Martín-Barbero. É pertinente destacarmos que reflexões desta ordem foram caracterizadas por Adilson Citelli (2014, p. 23), em texto retrospectivo sobre os 20 anos da *Comunicação & Educação*, enquanto uma das referências que servem de base para aventar “[...] um programa mínimo para a ampliação do debate acerca das relações comunicação/educação e que, de alguma forma, circularam pelos textos da revista [...]”. Denominada de “sujeito da história”, a perspectiva que traz os desdobramentos em torno de novos sensórios está ao lado de outras linhas de frente como a formação docente, as políticas públicas de comunicação e educação, o lugar das tecnologias, a educação do futuro e as dimensões discursivas. Nas palavras de Citelli (2014, pp. 23-24),

Desde que Walter Benjamin enunciou em seus escritos parisienses que a modernidade estava constituindo novos sensórios, tal ideia vem ganhando aberturas. Aqui se incluem temas afeitos às novas sociabilidades, sensibilidades, modos de ver, perceber, indicando distintas rotas para as relações ensino-aprendizagem. [...]. Percebe-se, nesse contexto, o caráter imperativo da indagação sobre os novos modos de ser e estar no mundo, movimento que aciona, imediatamente, um conjunto de preocupações atinentes à interface comunicação/educação (por exemplo: jovens/mídia/escola; televisão/criança/valores morais; internet/leitura; redes sociais/comunidades de conhecimento).

Mais do que acionar temas pertinentes ao campo de inter-relação entre comunicação e educação, insistimos que as discussões sobre as novas sensorialidades configuram muitas vezes a *justificativa* ou o mesmo o *motivo condutor* de ações e reflexões nesta interface. Seja no âmbito das novas formas de circulação de saber, da ordem cognitiva ou nas experiências contemporâneas da juventude. Neste sentido, vale reforçamos que o sentido de estética que perpassa pelas questões dos sensórios emergentes está sedimentado na perspectiva dos modos de percepção e igualmente da sensibilidade retomando a *aisthesis*.

Cibele Abdo Rodella, em seu artigo, *Internet: um novo paradigma de informação e comunicação* (2005), reflete sobre as potencialidades e mudanças que as novas tecnologias da comunicação e da informação, em específico a internet, vêm trazendo à sociedade. Para explicar tais modificações, a autora relaciona-as à influência dos meios de comunicação de massa, utilizando o termo estética em um sentido próximo à ideia de um novo *sensorium*, como vemos a seguir:

Os meios de comunicação de massa (rádio, TV, cinema e impressos) modificaram os parâmetros culturais e **estéticos** da segunda metade do século passado, influenciando decididamente a formação de uma nova cultura urbana e a da chamada sociedade civil, incidindo de maneira decisiva nos processos das identidades nacionais. As NTIC [novas tecnologias da informação e da comunicação] vêm provocando o mesmo fenômeno. (RODELLA, 2005, p. 46, grifo nosso).

Mais um ponto que identificamos nesta vertente estética relacionada às maneiras de perceber e sentir é a preponderância de artigos que discutem as novas tecnologias da comunicação e da informação, — uma única unidade de registro tratou da televisão, retirada de um texto publicado em 1995. Quatro dentre os sete artigos em que as unidades foram levantadas refletiram sobre os desafios da internet à educação e à sua interface com a comunicação logo nos anos que seguiram o surgimento dos provedores de internet no Brasil, o que ocorreu na virada do século XXI. Neste mote, observamos que o filósofo e sociólogo francês Pierre Lévy foi o autor mais referenciado pelos pesquisadores identificados nesta categoria. Constatação esta que nos remeteu à análise bibliométrica de Solange Mostafa. Nela, a autora afirmou ser Lévy uma das referências mais citadas nos artigos da *Comunicação & Educação* entre 1994 e 2001. Mostafa concluiu que,

Pierre Levy, o autor mais citado no campo da Educomunicação, tem sido apontado como o filósofo do ciberespaço. Especialmente no primeiro livro *As tecnologias da inteligência* texto que recebeu a maioria das citações de *Comunicação & Educação*. E neste livro que o autor coloca o hipertexto no centro da teoria da comunicação, como metáfora da comunicação, passando a falar em "teoria hipertextual da comunicação". Tal inovação não passou despercebida pelos autores brasileiros de *Comunicação da Educação* que passaram a revisitar seus conceitos, como por exemplo o conceito de "ecologia cognitiva", central na obra de Levy como plataforma da nova forma de conhecer. Diferentemente dos autores da comunicação que tematizam os planos da emissão e recepção de mensagens (nas formas clássicas de mensagens e canais ou nas formas mais modernas das teorias da recepção), Levy vai falar na rede de significações através do hipertexto, suportada por uma plataforma cognitiva de mensagens, meios, recursos informacionais e jogos de linguagem que configuram a nova forma de conhecer. É portanto uma inovação em relação às teorizações realizadas no campo da comunicação. E por isso, talvez o autor tenha recebido tanta atenção dos autores de *Comunicação & Educação*. (MOSTAFA, 2002, p. 23).

Exemplo do que acima mencionamos é a passagem alocada no trabalho de Gecilvânia Mota Silva de Moraes, *Novas tecnologias no contexto escolar*, publicado em 2000. Fundamentada em Pierre Lévy e em especial sua obra *Tecnologias da inteligência*, a autora discorre no trecho em questão sobre a emergência de um novo *logos* promotor de rupturas da noção de espaço-tempo, a relação entre o virtual e o real, o local e o não local e o que chama de raciocínio estético.

Pierre Lévy denomina estas tecnologias de "tecnologias inteligente", pois possibilitam um outro modo de pensar, uma outra forma de construção do conhecimento pautada numa lógica não mais linear, mas hipertextual. Um exemplo de tecnologia inteligente é a Internet, cujos dispositivos materiais permitem criar conexões artificiais que imitam o processo de funcionamento da mente humana. As novas tecnologias fizeram emergir um outro *logos*, cujas características apontam para o rompimento da noção

tempo-espço tal como foi concebida pela ciência moderna, a convivência do local e não local, o **raciocínio estético**, a discussão entre real/virtual. (MORAIS, 2000, p. 16, grifo nosso).

A pesquisadora sustenta a tese de que diante das novas tecnologias da comunicação e da informação, em especial à internet, e a sociedade em rede é preciso que os educadores debatam sobre as maneiras pelas quais são alteradas as formas de compreender e perceber o mundo. E isto, portanto, não significa incorporar as diferentes das tecnologias nas escolas sem que haja reflexões relativas ao processo de comunicação intrínseco à educação. Uma perspectiva que nos remeteria ao modelo com enfoque no efeito apresentado por Mario Kaplún e reduziria as tecnologias a meros instrumentos de aprendizagem.

Outro aspecto levantado nas apreensões sobre estética no contexto comunicativo foi a abordagem em torno de uma *dimensão estética dos objetos da comunicação*. Isto é, relacionada a um conjunto de particularidades, elementos, modos de produção e organização que caracterizam e, por conseguinte, nos permitem identificar não apenas as mídias e suas “gramáticas próprias”, como também concepções de mundo, interesses econômicos e políticos que carregam e disseminam.

Ao abordarmos a teoria das múltiplas mediações desenvolvida por Guillermo Orozco Gómez, apresentamos a sua definição sobre *televidência* e as dimensões da televisão que contribuem para complexidade da interação entre os receptores e o referente televisivo. Dentre elas há a perspectiva estética, que nos fornece pistas para reconhecermos o contexto das apropriações que se referem à materialidade dos meios de comunicação. Rememoremos, portanto, sobre o que o autor se refere.

Orozco Gómez nos fala da quántupla dimensionalidade da TV: a tecnicidade, a discursivo-linguística, a midiacidade, a institucionalidade e, por fim, a esteticidade. Como esta última se refere a modos particulares de conjunção das características anteriores, precisamos nos ater ainda que brevemente ao que as demais significam. A tecnicidade ou tecnológica se refere às técnicas de cada meio de comunicação e, no caso da televisão, a “videotecnologia” “[...] torna possível a policromia televisiva, a instantaneidade da sua apresentação, a versatilidade de seus conteúdos e enquadramentos, e especialmente a sua extraordinária capacidade de *representação* [...]”⁷⁶ (OROZCO GÓMEZ, 2001, p. 33), ou seja, a verossimilhança que nos atesta. A discursivo-linguística abrange a linguagem da TV que se

⁷⁶ Tradução nossa do original: “La videotecnología hace posible la policromia televisiva, la instantaneidad de su presentación, la versatilidad de sus contenidos y encuadres, y especialmente su extraordinaria capacidad de *representación* [...]”.

organiza em torno dos formatos e gêneros específicos. A midiacidade fundamenta-se na particularidade do funcionamento da televisão em relação a outros meios, o que o ator define como *status industrial*, a exemplo da forma de estruturação de sua programação. A institucionalidade parte da premissa que as empresas televisivas são parte de um sistema de comunicação orientado por questões políticas, culturais, econômicas e sociais e que tais fundamentações atribuem uma institucionalidade às emissoras. E, finalmente, a dimensão estética, definida como a *marca de um produto televisivo*, que permite que o telespectador o reconheça dentre outros inúmeros produtos e também dentre as diferentes emissoras. Trata-se, na explicação do autor (2014b, p. 36), da “[...] conjunção das dimensões anteriores sob um estilo e uma qualidade, uma perspectiva de comunicação particular, que tem a ver com a arte e a cultura ao mesmo tempo”.

Ainda que o Orozco Gómez estabeleça a dimensão estética a partir do referente televisivo, podemos alargar a sua abordagem a fim de alcançarmos outros meios de comunicação. Cabe assim partirmos de uma dimensão estética do objeto comunicacional como a conjunção de diversos elementos que lhe imprimem uma marca própria. E que nós receptores ao interagirmos com os mesmos com base em um horizonte de expectativas sobre o que deles reconhecemos os identificamos. Ou, ao contrário, neste “jogo dos objetos comunicacionais”, em alusão ao jogo do texto de Iser, podemos ter nossas expectativas redimensionadas pelas *inovações estéticas* que os produtos comunicacionais nos trazem, causando-nos, a princípio uma certa estranheza.

A dimensão estética não necessariamente se restringe à *marca do produto*, estendendo-se para a *marca do autor*. Pensamos, assim, em um conjunto de características do criador que garantem identidade à sua obra e lhe dão destaque. A exemplo da referência dada ao quadrinista britânico Alan Moore em texto de Waldomiro Vergueiro e Douglas Pigozzi (2013, p.36, grifo nosso), sobre o uso das histórias em quadrinhos enquanto suporte pedagógico:

Também se ressalta que os quadrinhos apresentam uma linguagem diferenciada dos outros meios de acesso à informação, possuindo vários mecanismos comunicativos de destacada riqueza, o que permite potencializar a sua capacidade de expressão e comunicação. Neles existem dois códigos que interagem para a transmissão das mensagens: o linguístico (as palavras utilizadas nas narrações) e o pictórico (imagens). Além desses dois códigos, existem também diversos elementos característicos da linguagem quadrinística, como os balões, as linhas de movimento, as onomatopeias e as metáforas visuais. Entre as diversas obras em quadrinhos que podem colaborar no objetivo antes mencionado [uso dos quadrinhos como recurso pedagógico], a graphic novel *Watchmen*, escrita pelo autor britânico Alan Moore, destaca-se por sua complexidade nas esferas da **estética**, da política e da sociedade.

Sua aplicação na área educativa tem sido abordada na literatura da área, revelando benefícios palpáveis no processo de aprendizagem.

Relevante ter em vista que as investidas sobre a dimensão estética dos objetos comunicacionais relacionaram-se, sobretudo, ao universo do vídeo e do cinema a exemplo do trecho que veremos a seguir. No artigo em questão, Beatriz Becker, em pesquisa sobre a importância da leitura crítica da mídia e o uso das tecnologias comunicacionais na escola junto a estudantes e professores de um colégio do Rio de Janeiro, reporta-se às produções audiovisuais em ambientes digitais no emprego do termo estética,

A TV e os telejornais ainda exercem papel central no ambiente midiático na construção da realidade social cotidiana, e, como destacam Curran e Becker, são as principais fontes de informação sobre os acontecimentos sociais e de grande repercussão no Brasil e em outros países. Porém, novas formas de narrativas em áudio e vídeo emergem no ambiente digital. As **estéticas** desses produtos audiovisuais, baseadas nas experiências do cinema e da televisão, manifestam hibridismo de linguagens e formatos inovadores nos quais o vídeo exerce um protagonismo — uma forma que pensa e que pensa não tanto o mundo quanto as imagens do mundo e os dispositivos que as acompanham, jogando com a dialética entre semelhança e dessemelhança, como demonstra Philippe Dubois. O vídeo é um dos elementos mais recorrentes na produção noticiosa e na escrita contemporânea e tensiona os modos de representação dos acontecimentos, oferecendo conhecimentos sobre fatos relevantes, mas também hierarquizando atores e fatos sociais. (BECKER, 2017, p. 22, grifo nosso).

As discussões sobre uma dimensão estética dos objetos da comunicação nos artigos analisados nos encaminham para a sua articulação à interface entre comunicação e educação. Em um movimento inicial, inferimos que esta ancoragem se relaciona à finalidade de tal interfaceamento em desenvolver as competências e as habilidades dos sujeitos na análise e na apreensão da esteticidade das diferentes mídias. Não somente para a sua desconstrução crítica. Do mesmo modo, o reconhecimento desta estética sustenta uma apropriação criativa voltada à elaboração de novos produtos. Assim, incorporamos a questão estética — juntamente com a técnica, a ideologia, os discursos, as lógicas produtivas — na formação de receptores críticos, criativos e ativos. Entendemos, portanto, que a questão estética ligada à materialidade comunicacional encontra um terreno fértil para o seu desenvolvimento na educação para a comunicação.

É o que nos levam a inferir passagens como a de Adilson Citelli, ainda no fim dos anos 1990, em seu artigo sobre os discursos não-didáticos no contexto escolar. No intuito de chamar a atenção para a importância de a escola desenvolver estratégias pedagógicas para trabalhar com e sobre os meios de comunicação, o autor refere-se à estética como uma *das formas constitutivas da mídia*:

O problema no mundo contemporâneo é que a velocidade das transformações técnicas e o impacto das novas linguagens não permite a existência de uma acomodação a sistemas únicos de produção e recepção de sentidos. Se os alunos estão dizendo, como verificando em nossa pesquisa, que o vídeo-cassete, o anúncio publicitário, a música estão presentes com grande força em suas vidas, trata-se, evidentemente, de adequar estratégias pedagógicas que levem ao reconhecimento das formas constitutivas daquelas linguagens em suas dimensões formais, **estéticas**, ideológicas e pragmáticas. (CITELLI, 1997, p. 33, grifo nosso).

Ou nas considerações de Alexandra Bujokas de Siqueira e Guilherme Canela, feitas 15 anos depois, sobre a importância de uma política nacional de mídia-educação:

A visão sistêmica da estrutura de comunicação midiática de um país nos indica caminhos por onde podemos desenvolver ações de educação para a mídia. É preciso encontrar formas de ensinar questões de caráter técnico, **estético**, cultural e político. (SIQUEIRA; CANELA, 2012, p. 17, grifo nosso).

Os autores, no caso, se voltam à iniciativa da Unesco de Alfabetização Midiática e Informacional, especialmente suas estratégias para a compreensão do funcionamento da mídia, a promoção do pensamento crítico e da autonomia e a facilitação do acesso e uso criativo das tecnologias comunicacionais. Somos capazes também de vislumbrar tal objetivo — abordar esteticidade dos objetos comunicacionais — em outras frentes da interface entre comunicação e educação, como a proposta de *literacia midiática* desenvolvida por David Buckingham, especialmente nas ações em torno do conceito-chave da linguagem. Ou ainda na concepção de Orozco Gómez, tendo em vista que o autor sustenta que a multidimensionalidade do referente televisivo, na qual se insere a estética, exerce diferentes mediações nos telespectadores e abrem possibilidades para intervenções educomunicativas.

Exemplos da apropriação da estética neste contexto particular do objeto comunicacional e em sua relação com a interface entre comunicação e educação foram identificados no artigo da pesquisadora Anita Leandro, *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem* (2001), sobre o qual nos ateremos agora. Com base nas considerações de Geneviève Jacquinot sobre a pedagogia da imagem, a autora discute as ações bem-intencionadas de professores que buscam incorporar filmes em seus processos de ensino-aprendizagem, mas que ao fazê-lo acabam por consolidar estereótipos. A autora exemplifica este tipo de atitude ao abordar o uso dos *blockbusters* e um universo de produtos audiovisuais com padrões tidos como hegemônicos sem a sua prévia problematização, bem como a incorporação deste estilo em produções de cunho educativo, como se faz ver no trecho analisado:

É grande o número de filmes e vídeos realizados em contextos de aprendizagem que, apesar de sua intenção pedagógica evidente, reproduzem **convenções estéticas** estabelecidas pela indústria cinematográfica ou pela televisão, como a submissão à continuidade narrativa, a voz em off, a adoção sistemática da variedade de pontos de

vista, a montagem excessivamente rápida, o exibicionismo da técnica. Numa espécie de mimetismo inconsequente [sic] do videoclipe ou do telejornalismo, em muitos filmes e vídeos ditos educativos os planos ultrapassam raramente três ou quatro segundos e a ligação entre eles é feita por meio de efeitos visuais banalizados pela sua utilização excessiva e pouco criteriosa. É o caso da fusão encadeada, por exemplo, código de pontuação habitualmente empregado no cinema para demarcar elipses temporais ou mudanças de sequência [sic] e usado de forma exaustiva pela televisão a fim de evitar interrupções narrativas que permitiriam ao telespectador uma eventual pausa para reflexão. A mesma fobia televisiva da descontinuidade vem sendo paradoxalmente reproduzida em vídeos educativos que deveriam, a princípio, estar desenvolvendo modelos de narração e de representação inovadores, alternativos à linguagem industrial e mais propícios à aprendizagem. (LEANDRO, 2001, p. 30, grifo nosso)

Aqui encontramos a expressão *convenções estéticas* para designar as propriedades da linguagem e formas expressivas do audiovisual e sobre as quais estabelece-se a crítica ao modelo proveniente da indústria cinematográfica e também televisiva.

Dando sequência à sua problematização, Leandro volta-se à constatação de uma pedagogia intrínseca ao imagético devido a sua capacidade de pensar e fazer pensar e questiona se a reprodução de tal *estética industrial* — mais uma vez a autora se refere às características e ao modo de produção — não seria fruto do desconhecimento por parte dos educadores das potencialidades educativas da imagem ou sua ingenuidade diante dos impressionantes recursos técnicos utilizados nas grandes produções. Tal sentido de estética é abordado novamente quando a autora sustenta ser preciso que a educação audiovisual se debruce sobre imagens que promovam debates não apenas a partir de seu conteúdo, mas também das particularidades que lhe dão forma: “uma imagem que justifique sua inserção num contexto de aprendizagem deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e **estético**. ” (LEANDRO, 2001, p. 32, grifo nosso).

Conveniente observamos que a pesquisadora encaminha sua exposição acerca da pedagogia da imagem para a ideia de um entrecruzamento das funções do educador e daqueles responsáveis pela produção audiovisual, com base no texto-manifesto do cineasta brasileiro expoente do Cinema Novo, Glauber Rocha, *A revolução é uma estética*. Trata-se de um contexto de apropriação do vocábulo *estética* próxima a encontrada nas unidades anteriores, mas que incorpora interessantes proposições em sua articulação ao campo de inter-relação entre comunicação e educação. Vejamos ao que a autora se refere,

As lições de pedagogia das imagens não poderiam se restringir a um conteúdo ético. O aprendizado com imagens exige também revoluções formais. Não chegaremos, por exemplo, a produzir filmes e vídeos de aprendizagem que mereçam este nome se não nos inserirmos na própria história das imagens em movimento, procurando no cinema, que veio bem antes do vídeo, lições de imagem e de som. Glauber Rocha, cineasta

que liderou um dos maiores movimentos de cinema independente, o Cinema Novo propõe através das imagens a construção de uma cultura revolucionária que seja ao mesmo tempo épica e didática. Nela, a dimensão didática corresponde ao caráter científico e ético de uma obra, visando "alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes, as classes médias alienadas". Quanto à dimensão épica, ela é a prática poética dessa mesma obra, que deve ser revolucionária do ponto de vista **estético**. "A didática sem a épica gera a informação estéril e degenera em consciência passiva nas massas e em boa consciência nos intelectuais. É inofensiva. A épica sem didática gera o romantismo moralista e degenera em demagogia histórica. É totalitária". Nesse sentido, a utilização das imagens na educação só se justifica na medida em que o educador, guardião da ética, do didático, seja também um criador de imagens, de formas, e que o roteirista, diretor ou cameraman, criadores do épico, do **estético**, sejam também pedagogos em potencial. Lá onde a **estética** audiovisual dominante separa conteúdo e forma, o estilo épico-didático os une. (LEANDRO, 2001, p.32, grifo nosso).

Leandro lança como desafio à pedagogia da imagem a contestação e a resistência diante do que chama de *estética dominante*, a fim de quem em seu desenvolvimento sejam apropriados os elementos e os recursos imagéticos para a construção de uma forma expressiva que contemple a reflexão, o pensar e o fazer pensar, e que, portanto, faça emergir as potencialidades educativas presentes nestes meios. Por um lado, na produção de materiais educativos e por outro, no cotidiano do educador, que já não deve reduzir a presença do audiovisual a uma *ilustração* dos conteúdos didáticos, mas fazer dele um *objeto de estudo*.

Nas considerações compartilhadas pela pesquisadora, identificamos uma certa proximidade com o modelo estético de educação para a comunicação, aquele desenvolvido sobretudo na França, em experiências de formação cinematográfica. E, por conseguinte, ao contestar os modos de expressão e produção cinematográficos hollywoodianos a pesquisadora nos evoca as discussões de Adorno e Horkheimer acerca da crítica à indústria cultural, cujo carro-chefe é o cinema, que trouxemos em nossas reflexões sobre as relações entre experiência estética, artiscidade e tecnicidade. O que, a nosso ver, demanda um grande cuidado para não cairmos em uma abordagem moralista de avaliação estética das produções audiovisuais.

Desta forma, há um outro movimento, orientado igualmente pela interface entre comunicação e educação e a esteticidade dos meios de comunicação, a ser alcançado pelas nossas reflexões. Trata-se da ampliação do repertório estético dos educandos e dos professores identificado na unidade extraída do artigo de Cláudia Morgadouro, *O cinema reinventando a escola – Um diálogo da Educomunicação com o filme A invenção de Hugo Cabret*.

Não se trata aqui de desmerecer ou não ver possibilidade de aproveitamento da cultura audiovisual dos alunos – que, como já dissemos, coincide muitas vezes com a dos professores. O maior problema é que o mercado cinematográfico é absolutamente agressivo e hoje torna acessível somente um tipo de cinema: o filme da grande indústria hollywoodiana, de ação rápida, de consumo efêmero, que apresenta uma

narrativa simplificadora e moralizante, com personagens maniqueístas. Chamamos de blockbuster o filme excessivamente voltado ao sucesso das bilheterias, sem arriscar-se a qualquer experimentação artística. Tais filmes são reiterados pela mídia televisiva e oferecem um modelo estético hegemônico. Os filmes que proponham alguma reflexão ou que apresentem ritmo não tão rápido causam estranhamento, são rotulados de “cult”, e evitados, inclusive pelos professores. A escola deve desempenhar o papel, muitas vezes incômodo, de oferecer um contraponto a esse bombardeio midiático, apresentando obras de arte com diversidade **estética**, temática e de abordagem. São muitas as opções de filmes que têm forte comunicação com os jovens e crianças e não necessariamente são simplistas como os blockbusters. É necessário que o professor se dedique a ampliar seu repertório e encontre esse equilíbrio entre filmes com narrativa atraente, mas que também exijam investimento afetivo e intelectual. (MORGADOURO, 2014, p. 63, grifo nosso).

Nos soa oportuno nos guiarmos por um processo de educação para a comunicação que não apenas desconstrua e problematize o conteúdo das produções audiovisuais — e não somente delas — mas que estenda o seu alcance para as propriedades e particularidades que dão forma a estes objetos, isto é, que compõem a esteticidade, a fim de que se proponham novas abordagens. Quando partimos para a experiência concreta de oficinas educomunicativas, não raras vezes nos deparamos com a (re)produção dessas estéticas hegemônicas nos produtos realizados pelos educandos. Entendemos ser este um primeiro e importante passo no desenvolvimento da criatividade e da livre expressão, mas não devemos dar a tarefa por encerrada. É preciso estimular a experimentação e a criação a fim de que se constituam novas propostas estéticas e que estas potencializem a capacidade expressiva dos sujeitos. Assim como fez Célestin Freinet há quase um século com o seu jornal escolar.

Tais considerações nos remetem às colocações feitas à ocasião de nossas discussões sobre experiência estética, sensibilidade e percepção. Em específico ao entendimento, fundamentado em Dufrenne, de que a via de acesso à percepção estética pode ser aberta por um processo educativo. Isto é, por exercícios de percepção analítica que permitem o reconhecimento das particularidades do objeto estético a fim de que o nosso corpo a ele se habitue. Assim, entendemos que a reflexão sobre a estrutura do objeto para a qual a educação e comunicação pode voltar-se culmina na ampliação das possibilidades de adoção de uma atitude estética pelos sujeitos da educomunicação.

O terceiro aspecto identificado na dimensão comunicativa da apropriação sobre estética refere-se à correlação entre o objeto comunicacional e a percepção sensível, a fruição e o prazer estético. Como a que encontramos no trecho retirado do artigo de Valéria Aparecida Bari e Waldomiro Vergueiro, *As histórias em quadrinhos para a formação de leitores ecléticos: algumas reflexões com em depoimentos universitários*. Os autores discutem, com base nos relatos dos estudantes, a função social da leitura e o papel das histórias em quadrinhos no

processo de letramento e caracterizam a leitura deste meio de comunicação como entretenimento, fruição estética e fonte de conhecimento.

Nota-se, assim, que a pesquisa utilizando as histórias em quadrinhos como fonte primária incorpora-se progressivamente à esfera acadêmica, legitimando sua leitura não apenas como **fruição estética** e entretenimento, mas como prospecção de informações relevantes. (BARI; VERGUEIRO, 2007, p. 22, grifo nosso).

A passagem acima nos leva à definição de Jauss sobre o prazer estético ancorado no leitor, ou seja, na função da *aisthesis*, que consiste na renovação da percepção do espectador — seu horizonte de expectativas e sentido — em interação com a obra. Assumir que haja uma dimensão sensível e não apenas cognitiva na leitura os quadrinhos, ainda que esta última seja a ênfase dada pelos autores, nos é cara em nossa intenção de discutir a experiência estética do receptor como complementar ao processo de recepção midiática, conforme vimos nas colocações de Laan Mendes de Barros. E, por conseguinte, sobre a importância das abordagens teórico-metodológicas que no campo de inter-relação entre comunicação e educação se disponham a refletir sobre o processo de produção de sentido levando em conta a percepção sensível dos sujeitos. Como nos adverte Joan Férres i Prats, é preciso que a educação para a comunicação abranja a completude do que é ser audiência, isto é, que aborde as relações de afeto, as emoções e a sensibilidade que ali igualmente se fazem presentes.

Nos debruçemos, então, em outro achado referente à apropriação da estética no contexto da percepção sensível, do prazer e fruição estéticos. Apresentamos a unidade encontrada no texto de Maria Clara di Pierro, *Alfabetização de Jovens e Adultos e Televisão: possibilidades e limites*.

A TV não pode, porém, perder as características que lhe conferem especificidade em termos de linguagem, ritmo e finalidade. A linguagem televisiva captura a atenção do telespectador pelo **prazer estético** e lúdico, pelo movimento e pela emoção. Há que se evitar que sejam carregados para os sistemas teleducativos os vícios dos modelos comunicacionais da educação formal, reproduzindo artificialmente o contexto e transferindo modelos de comunicação fracassados nas salas de aula. (DI PIERRO, 1995, p.41, grifo nosso).

O contexto no qual o referido trecho se insere são as sugestões levantadas durante um seminário promovido por uma organização não-governamental junto a uma emissora televisiva para definirem uma programação destinada à educação de jovens e adultos. Em específico, Di Pierro se refere às “possibilidades de cooperação entre televisão e escolarização”, onde descreve algumas aproximações fecundas e nos alerta para a questão que acima destacamos.

Observamos na colocação da autora que a gramática particular da televisão — e que correspondemos à noção de uma *estética televisiva*, de acordo com o que mencionamos anteriormente — articula-se ao prazer estético do telespectador. E tal prazer não é apenas estético, junto a ele é mencionada a ludicidade, além do caráter emocional. Temos novamente a noção de que a interação entre o receptor e, no caso descrito, o referente televisivo mobiliza questões além de uma apreensão ancorada na racionalidade. Recorremos mais uma vez a Férres i Prats (2014), em sua afirmação de que os sujeitos constroem significados sobre a realidade representada pelos meios audiovisuais — cabe salientarmos que dentre as três unidades de registro organizadas sob a perspectiva da percepção sensível, da fruição e do prazer estéticos duas delas se reportam a recursos visuais — com base em uma relação dialética entre a abordagem do emissor e a toda a vivência que os mesmos carregam. Sua participação na produção de sentidos se dá em diversos níveis e dentre eles o emocional, o autor nos fala de uma “constante libertação emotiva”.

O aviso feito por Di Pierro sustenta à ideia de que os processos educativos e, especificamente neste caso, a produção midiática voltada à educação ou mesmo a inserção dos meios de comunicação não se abstenham da sensibilidade, da emoção, dos afetos e dos movimentos mobilizados pelas características próprias das linguagens midiáticas. O que de certa maneira, nos remete à multidimensionalidade do sujeito da (edu)comunicação.

A partir dos levantamentos sobre a percepção sensível, a fruição e o prazer estético articulados aos objetos comunicacionais estabelecemos uma ponte com a premissa de Dufrenne sobre os paralelismos entre a percepção estética e o objeto estético. Ao discorrer sobre a gênese cronológica da fenomenologia da percepção estética — desdobrada nos momentos da presença, da representação e da reflexão —, o filósofo a relaciona com os níveis estruturais da obra: a matéria sensível, o mundo representado e a sua capacidade expressiva. Devemos, portanto, nos recordar que a percepção estética é sempre percepção de algo. No caso, do objeto estético que, por sua vez, só foi retirado de sua condição de objeto comum pelo fato de ter sido percebido esteticamente. É neste sentido que também entendemos o aspecto relacional da experiência estética, assim como a noção de que não são tão somente as características intrínsecas do objeto que lhe garantem a sua esteticidade, há de se considerar igualmente a atitude do espectador, que lhe imprime tal status.

São estas questões que nos inspiram no presente momento de nossa análise, quando transitamos de uma apropriação da estética fundamentada no objeto comunicacional para

aquela que se volta às percepções dos sujeitos. Isto pois, ainda que tenhamos encontrado uma forte presença das discussões ancoradas na esteticidade dos meios de comunicação, é preciso que tenhamos em conta a interação com os sujeitos e seus processos de produção de sentidos, sustentados também na sensibilidade e no afeto. Reiteramos que a questão estética não deve se circunscrever à materialidade do objeto e tampouco deve ignorá-la. Nos parece mais enriquecedor para a inter-relação entre comunicação e educação, pensarmos em um processo interacional, abrangendo a experiência sensível dos sujeitos, mas com o cuidado para que não caíamos em uma lógica dos efeitos. A exemplo do que encontramos na unidade extraída do texto de Marília Franco, *Prazer audiovisual*, no qual a autora discorre sobre a possibilidade — e riqueza — de levar o prazer audiovisual para a escola.

É o reconhecimento sem culpas dessa relação necessária de prazer que tem feito os educadores se aproximarem dos filmes, vídeos e programas de TV produzidos para a diversão. Aproximarem-se como educadores e não como espectadores comuns - que sempre foram. Trazerem para a sala de aula, para os conteúdos de suas disciplinas, esse clima de viagem de aventuras entre os estados sensíveis estimulados pela linguagem audiovisual e o caminho da compreensão racional dos conteúdos comunicados **esteticamente** pelos artistas da mídia. A reconciliação da escola com a sociedade passa pelo exercício continuado dessa apropriação dos meios de comunicação de massa que os professores tardaram em assumir. (FRANCO, 1995, p. 51, grifo nosso).

A última abordagem da dimensão comunicativa das apropriações sobre estética identificada se refere às colocações sobre o juízo de gosto. Em nossa análise, reconhecemos três vertentes deste enfoque. Primeiramente, a valoração atribuída pelos próprios autores a produções midiáticas, em consonância com a universalidade sobre a qual o juízo estético se sustenta. Como vemos na justificativa para a seleção de filmes dada por Vera Helena Ferraz de Siqueira, Cristiane Maia de Oliveira e Júlio Oliveira Braga (2015, p. 159, grifos nossos),

Os filmes escolhidos para este exercício analítico foram produzidos nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil e no exterior. São obras de diretores que, com criatividade, questionam os padrões vigentes e propõem novas formas de apreender o mundo. Chuvas de Verão, dirigido por Cacá Diegues, Julieta dos Espíritos, obra de Federico Fellini, e Viver a Vida, trabalho de Jean Luc Godard: os três filmes têm reconhecido **valor estético** e cultural e, além disso, convidam o espectador a refletir respeito dos significados culturalmente construídos de sexualidade e gênero.

Em segundo, o reconhecimento do juízo de gosto dos receptores em geral nos processos de interação com os referentes comunicacionais. Encontramos o emprego da expressão *gosto estético*, no texto de José Manuel Morán acerca do uso da internet no ensino, em explicação sobre as motivações do internauta na escolha e no exame de uma página na web,

A pesquisa na Internet requer uma habilidade especial devido a rapidez com que são modificadas as informações nas páginas e a diversidade de pessoas e pontos de vista

envolvidos. A navegação precisa de bom senso, **gosto estético** e intuição. Bom senso para não se deter diante de tantas possibilidades, sabendo selecionar dentre todas elas, em rápidas comparações, as mais importantes. A intuição é um radar que vamos desenvolvendo de clicar o mouse nos links que nos levarão mais perto do que procuramos. A intuição nos leva a aprender por tentativa, acerto e erro. Às vezes passaremos bastante tempo sem achar algo importante e, de repente, se estivermos atentos, conseguiremos um artigo fundamental, uma página esclarecedora. O **gosto estético** nos ajuda a reconhecer e apreciar páginas elaboradas com cuidado, com bom gosto, com integração de imagem e texto. (MORÁN, 1999, p. 22).

O que a explicação dada por Morán nos imprime é a existência de uma expectativa por parte dos receptores sobre o que se espera de um produto ou de um objeto comunicacional, que fundamenta a sua apreciação. O que pode ser exemplificado na unidade abaixo extraída de outro artigo assinado pelo autor, desta vez discutindo a respeito do uso de vídeo em sala de aula e especificamente apontando seus empregos inadequados:

a) vídeo tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente eventualmente pode ser útil mas, se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa - na cabeça do aluno - a não ter aula; b) Vídeo-enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso; c) Vídeo-deslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passar vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas; d) Vídeo-perfeição: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis, porque possuem defeitos de informação ou **estéticos**. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los junto com os alunos, e questioná-los; e) Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes. (MORÁN, 1995, p. 30, grifo nosso).

Há este senso comum — ou nas palavras de Kant, *sensus communis* —, que baseia a nossa apreciação sobre o que é considerado belo e, na interpretação dos trechos acima, que igualmente fundamenta o julgamento sobre os meios de comunicação. O belo é uma noção com variações ao longo da história e em distintos contextos. Cada época e lugar possui o seu “teclado estético” — tomando de empréstimo o termo utilizado por Armando Martins Barros, no artigo *Tratamento de imagens na formação de pedagogos* (1999) —, determinador dos cânones, das referências a partir das quais são estabelecidos os juízos de gosto. Neste sentido, insistimos que seja necessário não apenas a práxis da inter-relação entre comunicação e educação promover este julgamento em momentos voltados para uma avaliação estética — tal e qual vimos no modelo estético de educação para a comunicação — mas, da mesma forma, incitar discussões sobre os padrões estéticos disseminados pelas mídias e a problematização relativas às suas fundamentações. Em outras palavras, trata-se de não somente reconhecer e julgar sobre o belo, mas questionar o que sustenta tal concepção e qual o papel dos meios de comunicação na

formação e no estabelecimento do *sensus communis*. A formação da criticidade do sujeito da educomunicação alcança, portanto, as considerações sobre o juízo estético.

Neste sentido, destacamos as discussões trazidas por Ivo José Dittrich em seu artigo *Retórica dos títulos em reportagens impressas*, relativamente à compreensão da dupla natureza dos títulos: expressiva e persuasiva. Encontramos em seu texto apropriações sobre estética relacionadas ao pensamento de Herman Parret quanto ao *sensus communalis* e a interpretação dos discursos jornalísticos com base nas sensibilidades evocadas. Trata-se do terceiro ponto sobre o juízo estético. Vejamos mais detalhadamente ao que o autor se refere.

Dittrich (2006, p. 20) defende que a linguagem empregada nas reportagens impressas responde à argumentação, para a defesa de uma linha de raciocínio, e à sedução, para a impressionar o leitor e mobilizar sua sensibilidade e seus afetos, isto é, “desenvolve o raciocínio lógico (lógos) e busca conquistar a sua simpatia (pathos).” A escolha das palavras que compõem o título das reportagens e sua ordenação obedece a critérios objetivos e não exclui a intuição do jornalista. Seu intuito é gerar impacto e a pergunta por que uma manchete chama mais atenção que outra pode ser respondida com a ajuda da estética da comunicação. É neste contexto que o autor apresenta as ideias de Parret:

Teoricamente, entretanto, não parece fácil dizer como e por que determinadas palavras ou construções geram maior ou menor impacto, isto é, têm mais poder de atração sobre o público leitor. A **estética** da comunicação, todavia, pode contribuir nesse sentido, uma vez que a elaboração de um título parece exigir que se saiba lidar não apenas com o belo e o agradável, mas também com o surpreendente. O conceito de razoabilidade — como aspecto racional subjacente à ordem **estética** — ajuda a compreender o funcionamento da razão que orienta a produção e a contemplação do agradável, do belo e mesmo do sublime. Pode-se dizer que se o belo deixa o observador admirado, o sublime deixa-o estupefato. “Se a figura tem função expressiva e comunicativa é porque insere as paixões num dispositivo ‘razoável’, numa economia na qual o páthos torna-se comunicável”. Essa razoabilidade **estética** é comandada por processos que se racionalizam pelo fato de o ser humano viver em comunidade e ali exercer seu papel de comunicador. As construções lingüísticas que circulam e gozam de maior ou menor prestígio são captadas e compartilhadas dentro de uma certa ordem ou hierarquia. Há um certo consenso em valorizar e, portanto, avaliar o prazer, a agradabilidade, a beleza ou o impacto que determinadas formas (lingüísticas em nosso caso) são capazes de gerar. A sensibilidade, mesmo individualizada, apóia-se em circunstâncias sociais. (DITTRICH, 2006, p. 23, grifo nosso).

Orientado pela noção de *sensus communalis*, Dittrich dá sequência a suas discussões e analisa alguns títulos:

Um título como O operário no poder é mais atraente (ou imponente) que, por exemplo, Lula na presidência: conta com as circunstâncias socio-históricas em que se admite, implicitamente, que o fato de um operário ocupar o cargo máximo do país, além de surpreendente, sensibiliza os brasileiros – uns por serem contra e outros, a favor. Pode-

se dizer, portanto, que na intersubjetividade se processam os sentidos – de maior ou menor impacto no imaginário – de certas expressões lingüísticas. Há esse senso comum, não representável objetivamente, que permite sua interpretação: “A condição da necessidade que um juízo de gosto pretende é a idéia de um sentido comum”. É através desse juízo de natureza **estética** que se constitui a compreensão do belo (e do surpreendente) de uma forma mais ou menos consensual. Pelo fato de viver numa comunidade que exercita a atividade lingüística, a interpretação é processada a partir de parâmetros **estéticos** compartilhados. O autor do título Monumento de elegância certamente conta com o imaginário popular (consensual) sobre que objeto pode ser considerado monumento e quais requisitos caracterizam a elegância. (DITTRICH, 2006, pp. 23-24, grifo nosso).

Ao seguir em suas ponderações, o autor reflete sobre a parcialidade de uma análise retórica voltada exclusivamente à interpretação objetiva. A afirmação de que os leitores participam de uma *comunidade afetiva* orientada por uma *razoabilidade estética* pressupõe a relevância de considerarmos as estratégias de sensibilização baseadas nas questões de gosto. O que reforça a nossa insistência relativa à atenção à dimensão sensível dos processos comunicacionais nas abordagens em torno da educação para a comunicação. Em uma perspectiva que nos sugere o encaminhamento para um trabalho de leitura crítica da mídia, Dittrich conclui seu texto:

A análise retórica – descrição dos mecanismos racionais e **estéticos** que promovem a persuasão – pode, de um lado, indicar pistas de titulação para a mídia impressa e, de outro, sugerir encaminhamentos de leitura. Por vezes, o sentido das palavras é menos relevante que a sensibilidade despertada. Com maior ou menor grau de consciência, a escolha das expressões que compõem os títulos indica que a instituição jornalística manipula os sentidos evocados pelas palavras de acordo com a perspectiva adotada na reportagem. Essa manipulação é exercida pela exploração do potencial expressivo que subjaz ao (e está a serviço do) aspecto intelectual (racional) das expressões lingüísticas que compõem o discurso jornalístico, principalmente aquele dos títulos. No afã de impressionar o leitor, a mídia impressa poderia resguardar-se do sensacionalismo que, por vezes, impera nos meios de comunicação de massa. À medida que persuadem o leitor a confiar no enquadramento de determinada realidade, constituem-se em formadoras de opinião, o que implica responsabilidade ética. Os profissionais da educação, por sua vez, deveriam manter-se atentos: é de sua responsabilidade ensinar aos leitores os mecanismos para seduzir pela linguagem, mas também lhes cabe prepará-los para as armadilhas dessa mesma sedução que, por vezes, aparece travestida de argumentação. (DITTRICH, 2006, p. 25, grifo nosso).

Por fim, trazemos a análise de Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Ogécia Drigo em texto já abordado na dimensão da alteridade e identidade, acerca do papel dos meios de comunicação na legitimação da discriminação racial:

Mas como as diferenças são apresentadas na mídia, quer jornalística, quer publicitária ou televisiva? Para Sodré, a mídia é detentora de um gênero discursivo que legitima a desigualdade social pela cor da pele, inicialmente pelo entendimento do povo como público, o que a distancia do comprometimento com causas verdadeiramente públicas ou com a afirmação da diversidade da sociedade brasileira. Organizando-se como indústria, a mídia contemporânea não tem sua atenção voltada para as causas públicas

ou políticas, ao contrário, ela se pauta pelos ditames do comércio e da publicidade. Questões como preconceitos ou discriminações estão fora de ordem. São quatro os fatores que, segundo este autor, suscitam o racismo midiático: 1) a negação da existência do racismo, contribuindo, desta forma, para a reprodução do fenômeno; 2) a tendência a se recalcar aspectos identitários positivos das manifestações simbólicas de origem negra, tanto no jornalismo quanto nos vários modos de produção da indústria cultural; 3) a estigmatização da pele escura como marca da desqualificação da diferença num país de dominação branca. Parte daí qualquer forma de discriminação quer ou não consciente; e 4) a indiferença profissional, visível no número insignificante de funcionários negros na mídia brasileira, cuja maioria ocupa cargos distantes da visibilidade pública. Ocorre que, em meados dos anos 1990, a publicidade descobre os indivíduos de pele escura como um novo filão no mercado. O efeito provocado na autoimagem e autoestima permitiu que se vislumbresse um reposicionamento da presença da raça no mundo. Para traçar o perfil desse novo consumidor, pesquisas foram feitas e uma série de fatores ligados à cultura negra foram revelados. Uma atmosfera emocional do afrocentrismo trouxe, na esteira, a valorização **estética** do biótipo do negro brasileiro na mídia impressa (revistas), no cinema, na publicidade. Mas era o indivíduo negro que ascendia socialmente o foco da divulgação. A obsessão contemporânea com o cabelo explica-se pelo fato de que o atual discurso midiático sobre o negro é mais **estético** do que político, doutrinário ou ético. Essa forma de construir um imaginário forjado numa identificação com padrões idealizados esconde o fato de que a diferença é sempre histórica e produzida numa relação com indivíduos e grupos hegemônicos. É sutil e astuciosa a maneira como esses padrões são impostos sem a presença de afrontamentos. O sujeito de cor se submete ao corpo ideal oferecido como modelo pela mídia. Investido desse ideário, o corpo-mídia do negro, tornado performático, reveste-se de uma fantasia étnica que mascara a desigualdade social. (SOUZA; DRIGO; 2014, pp.53-54).

A crítica das autoras, em diálogo com as análises de Muniz Sodré, justifica a nossa preocupação de que ações de educação para a comunicação discutam a (des)valorização dos padrões estéticos circulantes na mídia a fim de que sejam desveladas e problematizadas as visões de mundo — e sobre o outro — que os sustentam. Trata-se de uma abordagem que, como já mencionamos, se volta para as discussões sobre diversidade e os diálogos interculturais, questões cada vez mais necessárias em nossa sociedade.

4.4 A dimensão disciplinar

O caráter disciplinar se refere às apropriações sobre estética que a caracterizam tal e qual um campo de saber. Vimos que foi Alexander Baumgarten, no século XVIII, quem primeiro utilizou o termo *aisthesis* para referir-se a uma ciência do belo, destacando-a das outras áreas da filosofia. Temos nele o marco da origem da estética na modernidade — tendo em vista que teses relacionadas ao belo e à sensibilidade já vinham sendo elaboradas desde Platão e Aristóteles, mas não com a ênfase em uma teoria acerca do sensível e sua dimensão cognitiva. Apresentamos, ainda que de maneira breve, a concepção kantiana de estética especialmente as questões sobre o juízo estético encontradas em sua terceira crítica relativa à faculdade de juízo. Kant sustenta que o juízo de gosto é ligado à subjetividade e isento de qualquer interesse de conhecimento sobre o objeto, fundamenta-se no sentimento de complacência ou

descomplacência diante da representação do objeto em si. De certo modo, rememorar sucintamente as abordagens distintas de Baumgarten e Kant — formuladas em curto intervalo de tempo —, nos sugere as múltiplas perspectivas que tomaram as investidas teóricas quanto a estética desde a sua concepção moderna e, inclusive, de sentidos do próprio termo. Vale retomarmos aqui a definição dada pelo filósofo italiano Luigi Pareyson, sedimentada na proposta de sua teoria da formatividade. Pareyson enfatiza o caráter filosófico da estética, conceituando-a enquanto uma reflexão filosófica e, portanto, especulativa, sobre a experiência estética que, por sua vez, se desdobra para aquela do artista, do espectador, do crítico ou do historiador, ponto retomado nas análises sobre a dimensão artística de estética.

Nas unidades em que reconhecemos uma apreensão de um caráter disciplinar da estética, nos voltamos para a identificação do contexto em que se inserem tais discussões e não exclusivamente do sentido dado ao próprio campo de saber. Isto porque os autores não se referiram explicitamente a uma teoria estética, como veremos.

Destacamos a passagem extraída do texto de Maria Aparecida Baccega, *Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica*, onde a estética é definida como um dos saberes que devem compor o campo de inter-relação entre comunicação e educação:

Conhecer a diversidade de que a multi, inter e transdisciplinaridade estão plenas e reconhecer que o campo só pode ser pensado a partir delas. Economia, Política, **Estética**, História, Linguagens, entre outros saberes, compõem o campo. Cada um desses saberes dialoga com os outros, e essa complexa interseção se coloca no centro das investigações desse campo. (BACCEGA, 2009a, p. 23, grifo nosso).

O que a autora sustenta é a necessidade de abordarmos tal interfaceamento com base na multi/inter/transdisciplinaridade a fim de darmos conta da complexidade que o delineia. Trata-se de um dos desafios elencados por Baccega para nós, educadores, atuarmos com êxito no papel de pesquisadores, de consultores e de gestores. Desafio este que assumimos e que justifica a intenção desta tese em discutir as apropriações das discussões sobre experiência estética nas produções científicas publicadas na *Comunicação & Educação*, bem como as potencialidades de tais articulações. Lembremos que trecho semelhante igualmente referenciado à Baccega foi por nós empregado na apresentação dos fundamentos da educação.

Evocamos, nesta interpretação, a contribuição do pensamento complexo desenvolvido por Edgar Morin. Em *inter- poli-transdisciplinaridade*, um dos dois textos anexos de seu livro

A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento (2009), Morin discute os riscos da hiperespecialização fundamentada em um isolamento disciplinar, que abstrai o objeto de estudo de quaisquer relações com conceitos, questionamentos e abordagens instituídas por outras áreas de saber. O surgimento das disciplinas articula-se à formação das universidades no século XIX e ao desenvolvimento das pesquisas científicas já no século XX, cuja função organizadora do conhecimento científico determina a divisão de tarefas e a especialização do saber.

Diante do que denomina de "fechamento disciplinar", Morin nos propõe reconhecermos as contribuições dos "processos de complexificação" das áreas de pesquisa, que buscam o aporte de outras disciplinas e demandam, por isso, uma competência múltipla do pesquisador. Em suas palavras, tais sistemas de pensamentos reorganizadores

[...] têm o propósito de insistir na espantosa variedade de circunstâncias que fazem progredir as ciências, quando rompem o isolamento entre as disciplinas: seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, seja pelas complexificações de disciplinas em áreas policompetentes; seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas; e seja, enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum. (MORIN, 2009, p.112).

Ao retomar os termos inter/multi/transdisciplinaridade em sua polissemia, Morin sustenta a importância *de ecologizarmos* as disciplinas,

[...] isto é, levar em conta tudo o que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o "metadisciplinar"; o termo "meta" significando ultrapassar e conversar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper com todo o fechamento [...], é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. (MORIN, 2009, p.115).

Morin, à época⁷⁷, anunciava o nascimento de um novo paradigma que seria reconhecido em suas abordagens posteriores como o da complexidade. Não nos deteremos agora em sua explicação. Nosso intuito em citá-lo a partir da ponte que construímos com a colocação de Baccega se orienta no sentido de uma proposição para nossas abordagens posteriores, ou seja, em discutirmos a apropriação da experiência estética ao campo educacional levando em conta o pensamento complexo proposto por Morin, em um aspecto essencialmente epistemológico da educação.

⁷⁷ A obra original foi publicada em 1999 na França.

4.5 A dimensão educativa

Por fim, alcançamos a última categoria sob a qual organizamos as apropriações das discussões sobre estética encontradas nos artigos da *Comunicação & Educação*: o contexto educativo. Neste viés, distinguimos duas perspectivas: a preocupação com a formação multidimensional do sujeito e os debates relativos às políticas públicas de educação.

O uso de multimídia na educação, no caso o CD-ROM, é o tema do artigo de Dora Incontri. Nele, a autora discorre sobre a necessidade de uma revolução na educação, cuja proximidade das tecnologias ao contexto escolar tornou ainda mais urgente. A seu ver, a (então) educação atual é criticada por não formar integralmente o ser humano, uma vez que, ao fragmentar o conhecimento, ela abrange apenas a parcialidade de suas potencialidades, tal e qual observamos no trecho a seguir:

Uma revolução é necessária na Educação, independente do fato "multimídia" ou "informática". Estes fatores tecnológicos podem instrumentalizar umas tantas mudanças, que seriam necessárias mesmo sem o seu advento. Mas este advento tornou-as de certa forma mais necessárias. Voltando às nossas premissas iniciais, emprestadas de Comenius e Pestalozzi, digamos que a educação atual não atende a dois princípios básicos: ela não forma integralmente o homem, ao invés, fragmenta conhecimentos, que ficam sem relação entre si, e desenvolve potencialidades parciais, apelando mais à memória que ao raciocínio, mais à passividade que à iniciativa, negligenciando a criatividade, a **estética** e a ética. (INCONTRI, 1996, p. 17, grifo nosso).

Dando sequência à sua argumentação, a autora cita o educador tcheco do século XVII, Jan Amos Komenský ou Comenius, tido como o criador da pedagogia moderna. Sua concepção de educação abordava a pansofia, isto é, a abrangência universal do conhecimento. É neste sentido que a autora emprega o termo estética, como âmbito a ser englobado nos processos educativos a fim de que o ser humano possa alcançar a sua plenitude:

Renascentista e partidário da Reforma, [Comenius] não havia abdicado das raízes metafísicas em seu pensamento, e sua representação do mundo como árvore indicava a harmonia e a relação orgânica e inteligente entre todos os seres vivos e todos os elementos da natureza. Haveria uma conexão causal, inteligível e bela entre tudo o que existe, cujas raízes estariam no poder, na sabedoria e na bondade do Criador. A parte o seu aspecto religioso, cabe assinalar o quanto essa visão unificada e harmônica do mundo se transferia para sua proposta pedagógica. O conhecer deste todo universal deveria ser pansófico, ou seja, deveria abranger os conteúdos filosóficos, científicos, **estéticos**, éticos e religiosos, de forma entrelaçada e jamais fragmentada. Desenvolver o ser humano plenamente, de forma cativante e ativa, significava também que conteúdos de aprendizagem deveriam ter sempre um sentido para o sujeito. (INCONTRI, 1996, p. 18, grifo nosso).

Nos aparenta que uma abordagem educacional atenta aos conteúdos estéticos seja aquela que, entre outras dimensões constituintes do ser humano, busque desenvolver questões da

ordem da sensibilidade. Podemos, na interpretação das passagens acima, igualmente retomar as considerações de Edgard Morin, desta vez relativas à multidimensionalidade do sujeito. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2002), o autor nos fala que a educação do século XXI deverá centrar-se na condição humana que, entre outros pontos, sustenta-se no entendimento da diversidade e complexidade dos indivíduos. Isto é, presume o abandono de uma concepção unilateral do educando, seja pela racionalidade, pela técnica ou pelas atividades de cunho utilitário. É preciso que, enquanto educadores/educadores tenhamos em vista as características antagônicas que todos os educandos, enquanto seres humanos, carregam em si. Não é apenas da racionalidade e da técnica que vivemos. Somos igualmente delirantes, lúdicos, imaginativos, poéticos e, a nosso ver, sensíveis. Igualmente aqui se faz ver o alerta dado por Jesús Martín-Barbero diante do paradoxo entre o sujeito do conhecimento racional e as sensibilidades emergentes na juventude.

Posição semelhante à de Dora Incontri, reconhecemos em uma passagem extraída do texto de Eloiza Pires, já mencionado em nossa análise sobre a alteridade. No caso, Pires nos fala da aproximação entre a racionalidade e a sensibilidade e sua implicação aos processos educativos. Vejamos,

Ao contrário do que imaginavam os teóricos da modernidade, o homo rationalis não está tão distante do homo **esteticus**. Isso traz profundas implicações no âmbito da Educação, que, nos dias atuais, passa por um processo de desconstrução das práticas tradicionais e construção de novas estratégias metodológicas. (PIRES, 2008, p.17)

Afirmção esta que nos reporta às ideias de Humberto Maturana, um dos autores referenciados pelas teses e dissertações em educação analisadas por Rose Pinheiro. Maturana entende que nossa experiência humana é um entrelaçamento entre razão e emoção e todo a nossa racionalidade é fundamentada no emocional.

Deparamo-nos em *Pedagogia da Autonomia*, obra síntese de Paulo Freire, com a afirmação de que “ensinar exige estética e ética”, ou seja, “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.” (FREIRE, 1997, p.32). Trata-se de um ponto desenvolvido de maneira sucinta, mas que nos remete ao caráter formador da educação voltado à moral, à liberdade e à humanização. O aporte estético nos parece relacionar-se à subjetividade dos educandos e dos educadores, à sensibilidade, à curiosidade e à criatividade em oposição à passividade de uma educação bancária. De certo modo, é o que nos fala Dora Incontri no primeiro trecho analisado e igualmente o que nos imprime a referência

à *estética da sensibilidade*, um dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), avistado no artigo de Cláudia Lukianchuki:

Retomando, as DCNEM trazem três princípios: a **estética** da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Para um educador isso não é nada novo. O grande diferencial está na reafirmação dessas questões como um sinal de alerta em relação aos grandes problemas que o mundo contemporâneo nos coloca. Tão importante quanto conhecer os conteúdos de Química, Física, História etc. é reforçar os valores afetivos e a tolerância entre as pessoas (atitude essa de que estamos carentes). Por isso, não à escola reprodutiva! Sim à escola que estimula a criatividade, a inventividade, a criticidade. Mas como o professor irá impregnar seu aluno de **estética** da sensibilidade (contra a repetição e a padronização, com estímulo à criatividade e à inventividade, à curiosidade para o inusitado, à afetividade, à convivência com a diversidade, à valorização da qualidade etc.) se ele próprio não foi preparado para isso? Só é capaz de fazê-lo bem quem se capacitou, quem está preparado para enfrentar as incertezas e a imprevisibilidade, quem sabe conviver com a diversidade, enfim, quem, ao longo de sua vida, vem tentando no cotidiano, inclusive, melhorar sua condição de vida e das pessoas. (LUKIANCHUKI, 2000, p. 18, grifo nosso).

No Brasil, a matéria educacional é determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, Lei nº 9394/96. Em seu artigo 9º, a LDB atribui à União, enquanto coordenadora da Política Nacional de Educação, o estabelecimento de competências e diretrizes para a Educação Básica em suas distintas modalidades: a Infantil, a Fundamental e o Ensino Médio. Tais questões devem orientar os currículos e seus conteúdos a fim de estabelecer uma formação mínima comum a todos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são formuladas pelo Conselho Nacional de Educação e em sua última atualização, datada de 2013, contou com a participação de diferentes instituições voltadas à Educação Básica. As DCNs de 2013 mantiveram os princípios, instituídos em 1998, mencionados por Lukianchuki. Assim é definida a *estética da sensibilidade*, termo que consideramos redundante,

A Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, 1998).

Inferimos que o sentido de estética apresentado acima, além de aproximar-se da afirmação de Paulo Freire, considera a abertura ao outro e a intersubjetividade que abordamos em momento anterior nesta análise. Contudo, como nos coloca Lukianchuki, dois anos após a instituição das DCNEM, é preciso considerarmos a (in)existência de políticas eficazes para a implementação de tal princípio. E é justamente na práxis do campo educacional que encontramos a possibilidade de concretizar as abordagens estéticas no contexto educativo, seja

na formação multidimensional dos sujeitos ou ainda nas orientações da política nacional de Educação.

Tanto em Cláudia Lukianchuki, como em Eloiza Pires e Dora Incontri nos deparamos com a abertura pedagógica a ações com os meios de comunicação como possibilidades de desenvolver a estética no contexto educativo. A primeira relata encaminhamentos para a análise de anúncios publicitários; a segunda, como vimos, reflete sobre as produções audiovisuais feitas por estudantes e a última trata do uso de recursos multimídias. De certo modo, e em alusão às questões que tratamos em nossa análise sobre a percepção, o prazer e a fruição estéticos, colocamos que nas interações comunicacionais, as mídias e seus discursos mobilizam sensibilidades, afetos e emoções. Os mesmos levam em conta a dimensão sensível do sujeito, que muitas vezes presumimos ser deixada de lado em processos de ensino-aprendizagem orientados por concepções pedagógicas tradicionais, pautadas pela centralidade da instrução e do professor.

Contudo, não se trata meramente de levar os meios de comunicação para a escola e tampouco cair na ilusão de que a educomunicação é a sua salvação. Notamos que nos três artigos — publicados em intervalos consideráveis de tempo: 1996/2000/2008 — entende-se que qualquer ação neste sentido seja antes fundamentada em uma revisão dos preceitos educativos e sejam levadas a cabo por educadores que não reduziriam as mídias a meros instrumentos pedagógicos. A educação deve ser para e sobre a comunicação e não apenas através dela. A exemplo do trecho a seguir, extraído das conclusões do texto de Dora Incontri:

Para fazermos Educação de verdade e não apenas produção em massa de candidatos a vestibular, é preciso: 1) Buscar uma formação interdisciplinar, em que o conhecimento se entrelace. Um *CD-Rom* pode favorecer a representação orgânica, não linear e não fragmentada do conhecimento. 2) Devolver a iniciativa da aprendizagem ao educando. (Essa é uma das propostas básicas do Construtivismo, mas que, às vezes, focalizado por certos autores, tende a reduzir o ser humano ao seu aspecto apenas cognitivo ou, por outros, ao aspecto sócio-político. Por isso, recorremos a autores que faziam um Construtivismo *avant la lettre*, mas com uma concepção mais abrangente do homem). A consulta livre de *CD-Rom*, segundo o interesse e o ritmo de cada um, pode ajudar esse propósito. Também a produção de multimídias por parte do aluno pode desenvolver nele a auto-construção das linguagens envolvidas no processo. 3) É preciso trazer de volta a realidade concreta para a Educação. A representação numa multimídia é sem dúvida muito mais complicada e realista do que a representação livresca. Ainda assim, o laboratório, ação livresca. Ainda assim, o laboratório, a tinta, a natureza, a vivência têm urgência de figurarem no aprendizado. A árvore não pode ser apenas uma representação. É preciso apalpá-la e saborear seus frutos, como queria Pestalozzi. 4) Proporcionar o desenvolvimento global do indivíduo, isto é, ajudá-lo a desabrochar intelectual, moral, **estética**, psíquica e fisicamente. Aí se nota com mais clareza que um instrumento como o computador deve ser apenas um elemento de um processo pedagógico muito mais profundo, onde o papel preponderante cabe ao educador. Sua relação afetiva com

o educando, seu equilíbrio psicológico, sua postura ética e existencial tudo isso tem papel decisivo no crescimento harmonioso do indivíduo. Se faltar essa base humana na Educação, nem todos os instrumentos pedagógicos e nem todas as realidades virtuais do mundo poderão resgatar o homem. (INCONTRI, 1996, pp. 19-20).

E vamos além. Insistimos que a articulação entre experiência estética e a inter-relação entre comunicação e educação não deve se reduzir a uma abordagem sobre os meios de comunicação. O campo de intervenção social educomunicativo tem por objetivo o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos, inclusivos, criativos e também midiáticos. Tais ecossistemas são construídos por teia de relações que se fundamentam no *diálogo e na horizontalidade*. A comunicação aqui é o *processo* que sustenta uma educação libertadora, emancipadora e transformadora. Assim vimos em Paulo Freire, em Célestin Freinet e em Mário Kaplún. Abordar a estética em uma dimensão educativa e aproximá-la da educomunicação significa, em nossa interpretação, a abertura ao diálogo, o reconhecimento do outro e a construção da subjetividade. Significa assumir o potencial transformador que tanto a experiência estética quanto a educomunicação carregam. E conjuga-los, buscando essencialmente a vocação ontológica do ser humano em ser sujeito ativo da história. Pois, já nos alertou Paulo Freire: a educação não transforma o mundo, a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo.

CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO

Relatamos na introdução da tese que a construção do nosso objeto partiu do anseio em reconhecermos *se e como* outros pesquisadores/educadores se apropriavam das discussões sobre experiência estética em suas pesquisas e vivências e quais as contribuições desta assimilação à interface entre comunicação e educação. É a reflexão sobre tal reconhecença que nos orienta no fechamento do ciclo de nossa pesquisa. O reconhecimento, então, é tomado em um duplo movimento. No primeiro, reconhecer significa *averiguar* e desdobra-se para síntese analítica das rotas traçadas por outros pesquisadores e das pontes que construímos na aproximação da experiência estética e a interface entre o comunicacional e o educativo ao longo da tese. Em segundo, reconhecer significa *assumir* os limites e as potencialidades que vislumbramos a partir de nosso estudo.

Identificamos cinco dimensões que agregam os diferentes contextos de apropriação da experiência estética nos artigos nacionais publicados na *Comunicação & Educação*: alteridade e identidade; artístico; comunicativo; disciplinar e educativo. Os distintos âmbitos nos fazem recuperar a interdiscursividade e a transdisciplinaridade enquanto fundamentos da educomunicação. É pela fluidez das fronteiras entre saberes que devemos refletir sobre o campo e são as intersecções que devem orientar as nossas investigações. De antemão, tal pressuposto, tomado das considerações de Maria Aparecida Baccega (2009a,2009b), nos serviu de justificativa para aventarmos as possibilidades de aproximação com a experiência estética. Agora, o mesmo, juntamente com nossa análise, nos rememora que o ponto do qual partimos para construir nossas pontes, a comunicação, contempla apenas a parcialidade dos entrelaçamentos entre a comunicação/educação e a experiência estética. No entanto, não entendemos que o viés adotado em nossas reflexões teóricas seja inválido. Pelo contrário. Trata-se de um entre tantos caminhos a serem percorridos na busca por compreender a amplitude do entrecruzamento que propomos. Neste sentido, outro percurso a ser destacado, e que se abre enquanto possibilidade de pesquisa, é a relação entre estética e educação tendo em vista os campos dos quais a interface se origina. Retomar a assertiva da comunicação enquanto nosso “lugar de fala” faz-se importante agora, pois é pelo comunicacional, em diálogo com aqueles saberes, que empreendemos as nossas considerações.

Inicialmente, com base em nossas vivências e sondagens, pressupomos a presença das questões sobre experiência estética nas produções científicas que abordam a interface entre comunicação e educação. Contudo, assumimos que tal presença não significaria o aprofundamento das discussões. Nosso estudo, de fato, ratificou as suposições. Se formos quantificar — apesar de a frequência não ser o objetivo de nossa análise de conteúdo —,

levantamos 76 unidades de registro em 38 artigos dentre os 278 textos que compõem a seção *artigos nacionais* da *C&E* entre 1994 e 2017. Mas é importante retomarmos que apenas uma vez foi empregada a expressão *experiência estética*, em artigo contextualizado no âmbito artístico. Encontramos termos como *convenções estéticas*, *contornos estéticos*, *valor estético*, *gosto estético*, *juízo estético*, *fruição estética* e *estética dominante*, além do uso restrito da palavra estética e suas declinações.

Neste quadro, cabe ressaltarmos dois aspectos identificados. O primeiro, já mencionado na descrição do corpus, refere-se à recorrência de artigos assinados por um mesmo autor: Adilson Odair Citelli (2); Anita Leandro (2); Ismar de Oliveira Soares (3), José Manuel Morán (2), Maria Ogécia Drigo (2), Roberto Elísio dos Santos (2) e Waldomiro Vergueiro (2). O fato nos fez questionar o modo pelo qual a estética foi abordada nestes trabalhos e se a repetição nos indicaria o adensamento da temática. De maneira geral, o que observamos — inclusive a partir da formação e das áreas de atuação dos pesquisadores — foi a sobressalência da relação entre estética e os referentes comunicativos imagéticos ou híbridos como a televisão, o cinema, a imagem e as histórias em quadrinhos. Uma perspectiva que se alinha ao que encontramos nas unidades que aludiam à dimensão estética dos objetos comunicacionais.

Quanto ao aprofundamento, observamos que à exceção dos dois artigos de Anita Leandro, que tem como uma de suas áreas de estudo a estética cinematográfica, das duas produções de Maria Ogécia Drigo, de Roberto Elísio dos Santos, em texto em coautoria sobre histórias em quadrinhos no ensino de artes, o emprego da expressão “estetic” e suas derivações deu-se de maneira pontual sem estar alinhado a reflexões mais elaboradas. O que nos encaminha ao segundo ponto: *a presença do termo não assegura a sua discussão*. Na leitura das unidades de registro, poucas foram as vezes em que nos deparamos com o esmiuçamento ou uma explicação mais fundamentada da expressão e do significado de sua apropriação. Na contramão desta observação, destacamos as abordagens de Eloiza Gurgel Pires na dimensão da alteridade e identidade e amparadas por Mikail Bakhtin e sua obra *Estética da criação verbal*, bem como a de Ivo José Dittrich, na dimensão comunicativa, fundamentada na estética da comunicação de Herman Parret.

Tais constatações nos acenam tanto sobre a importância de abarcarmos outras frentes de estudo relativas, por exemplo, à análise de novas produções científicas — da própria *Comunicação & Educação*, de outros periódicos voltados à interface ou ainda dos programas de pós-graduação do país, englobando não somente as teses e dissertações, mas também grupos

de pesquisa — quanto de que a articulação com a experiência estética consiste em um terreno aberto a explorações mais aprofundadas. Isto pois, devemos reconhecer que, mesmo diante da relevância da *Comunicação & Educação* para a consolidação do campo educ comunicativo, o universo de nossa análise não pode ser tomado pelo todo e tampouco nos traz conclusões definitivas, no risco de cairmos em falsas generalizações. Tomamos nossos resultados como pistas a serem seguidas por nós e, esperamos, por outros pesquisadores que se voltem a essas questões. Assim, assumimos que os indícios, a exemplo do pouco adensamento das reflexões sobre estética nos artigos analisados, nos instigam a irmos além.

Quando nos lançamos à identificação e à discussão das possibilidades contributivas da experiência estética à comunicação/educação, levamos em conta os desafios de tal aproximação elencados por Eliany Salvatierra (2006) relativos à predominância da reflexão analítica nos processos de leitura crítica da mídia, base do campo educ comunicativo com o projeto *Leitura Crítica da Comunicação* (LCC). Na travessia empreendida em nosso primeiro capítulo reconhecemos que, inicialmente, as experiências de educação para a comunicação na América Latina orientaram-se pela perspectiva funcional-culturalista — as mídias fazem parte de nossa cultura e, por isso, devem ser objeto de estudo — e pela abordagem moralista, em um primeiro momento marcada pela negação dos meios de comunicação e progressivamente voltada às análises ideológicas (HUERGO, 1997; OROZCO GÓMEZ, CREEL, 1990). Ambas se articulam às concepções hegemônicas das investigações em comunicação latino-americanas na segunda metade do século XX, a teoria funcionalista e a teoria crítica, que, no resguardo de suas diferenças, partem da apreensão mecanicista e condutivista do processo comunicação, no qual o receptor configura o público a ser persuadido e manipulado. Esta última sustentada, sobretudo, pelas condicionantes políticas, econômicas e sociais como os regimes ditatoriais nos países do Cone Sul e o avanço do imperialismo estadunidense. A formação de receptores críticos tornou-se o mote de experiências na interface comunicação/educação as quais, a exemplo da LCC, partiam do protocolo moral e, assim, da sobressalência do emissor/educador e da passividade do receptor/educando. Ademais, não podemos desconsiderar o papel da Igreja Católica no desenvolvimento da educação para a comunicação no continente, igualmente marca da vertente moralista progressista.

A consolidação dos estudos de recepção e o deslocamento proposto pela teoria das mediações, na virada dos anos 1980 — com a mirada para subjetividade, a valorização das condicionantes e do cotidiano, a assunção das estratégias de negociação e resistência na produção de sentidos — reorientaram modelos de educação para a comunicação. Ainda que

persista o aspecto residual do protocolo moralista, tido ainda como hegemônico — na interpretação de Ismar de Oliveira Soares — e que sustenta a assertiva de Salvatierra, encontramos em referenciais teórico-metodológicos de educação para a recepção, espaços para uma potencial apreensão das discussões sobre experiência estética, especialmente sobre a percepção sensível e sua complementaridade à recepção midiática, anunciada por Laan Mendes de Barros.

Vimos que as investigações do *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística* (CENECA) e seu *Programa de recepción activa de TV* deram conta da prevalência do vínculo emocional em detrimento ao analítico dos telespectadores. Guillermo Orozco Gómez, por sua vez, em sua teoria das mediações múltiplas aborda a mobilização de afetos na televidência. Assumir que haja uma dimensão sensível na produção de sentidos nos abre a uma possível articulação com os referenciais da estética da recepção da Escola de Konstanz e da fenomenologia da experiência estética em Mikel Dufrenne. São entrelaçamentos que nos encaminham para uma visão mais completa do processo de recepção sobre o qual a educação para a comunicação intervém. Neste sentido, nos parece oportuno pesquisas sobre a aproximação entre experiência estética e a interface entre comunicação e educação buscarem uma genealogia das discussões acerca da estética e da percepção sensível nos fundamentos teórico-metodológicos que orientam programas de educação para a recepção, que se desdobre para a observância de tais experiências e, inclusive, abranja a elaboração de modelos que concretizem tal entrecruzamento.

A sensibilidade e os afetos na interação entre os receptores e os meios de comunicação, a partir da estética, foram abordados em dois artigos analisados, *Alfabetização de Jovens e Adultos e Televisão* e *Prazer audiovisual*. Ambos voltados a referentes audiovisuais — tal e qual os estudos do CENECA e das múltiplas mediações — e publicados na década de 1990. Nos chama a atenção o contraponto trazido pelas autoras entre os meios de comunicação que se direcionam à dimensão sensível do sujeito — frequentemente, como destaca Férres i Prats (2014), para mobilizar emoções a favor de seus interesses — e a escola, que deixa de lado a multidimensionalidade dos educandos, direcionando-se apenas a seu domínio cognitivo. Abordagem também identificada em unidades presentes no contexto educativo, que revelam a proximidade entre o racional e o sensível e a importância de uma perspectiva globalizante com base na reformulação de propostas pedagógicas. Neste intuito, as pesquisadoras anunciam a potencialidade de se trabalhar as mídias nas práticas educativas como caminho para promover tal integração. Contudo, deixam claro que apenas a inserção dos veículos de comunicação, sem

o devido redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem, a reduziriam a seu aspecto instrumental.

As considerações nos reportam à crítica de Mario Kaplún aos modelos com enfoque no conteúdo e nos efeitos, que partem de concepções exógenas nas quais os educandos são o *objeto* da educação. Sobretudo à educação bancária na definição do aluno abstrato e isolado de sua realidade. Assim como à avaliação de Jesús Martín-Barbero sobre o sujeito do conhecimento no viés cartesiano, deslocado de outras dimensões de sua vida. A abordagem moralista, ainda que progressista, de educação para a comunicação e a própria sobressalência da racionalidade nos processos de leitura crítica podem ser entendidas à luz de tal delineamento do educando. Questões que sustentam a nossa afirmação de que uma proposta educomunicativa que integre o sentir, o pensar e o agir fundamenta-se não somente na perspectiva de uma comunicação sem anestesia — tal e qual nos coloca Laan Mendes de Barros —, mas também de uma *educação sem anestesia*. Isto é, uma pedagogia centrada nos sujeitos, em suas experiências, em sua multidimensionalidade, que trouxemos em Célestin Freinet e em Paulo Freire.

Destacamos em nossa síntese analítica a premissa de uma abordagem parcial das questões sobre experiência estética em sua aproximação com o comunicacional pelos educomunicadores. Tal suposição partiu das considerações de Benjamim Picado sobre a parcialidade das discursividades estéticas na comunicação em consonância com as nossas vivências educomunicativas. Nossa análise nos demonstrou a prevalência de assimilações da estética ao contexto comunicativo em relação às demais categorias. Neste âmbito, distinguimos certos enfoques: a relação com o sensório; o juízo estético; a percepção, a fruição e o prazer estético e a dimensão estética dos objetos comunicacionais. Entendemos haver aí uma amplitude das apropriações que, de certo modo, perpassam pelas pontes construídas em nosso segundo capítulo: experiência estética, artisticidade e tecnicidade; experiência estética, percepção e sensibilidade e experiência estética e comunicabilidade.

Ao debruçarmo-nos com mais profundidade nas articulações entre comunicação e experiência estética nos artigos analisados, algumas particularidades se revelam. A primeira delas foi a relação das novas tecnologias da comunicação e informação e a sensorialidade. A presença das discussões sobre sensório consiste em uma das linhas de frente das abordagens identificadas por Adilson Citelli em sua análise retrospectiva à ocasião dos 20 anos da *Comunicação & Educação*. Nos parece, assim, que este viés de aproximação com a experiência

estética possa constituir-se como um dos referenciais sustentadores para a compreensão da vivência na contemporaneidade.

Outra particularidade consiste na maior presença de unidades referentes à dimensão estética dos objetos comunicacionais, isto é, a estética relacionada à materialidade da comunicação. A esteticidade é tomada como um conjunto de características de um determinado meio, próximo ao sentido de sua linguagem e gramáticas próprias, a exemplo de uma estética cinematográfica ou videográfica. Por conseguinte, as aproximações com a interface entre comunicação e educação se orientam pela literacia midiática cujo intuito, como vimos em David Buckingham (2003), alcança o entendimento analítico e a produção criativa das mídias. Igualmente levantamos que a análise da dimensão estética dos objetos comunicacionais, quando abordada nos trechos estudados, nos remete de certo modo, ao modelo estético de educação para a comunicação.

A apropriação das discussões da esteticidade dos objetos comunicacionais pela interface entre comunicação/educação nos parece ser um movimento válido na abertura à via de acesso para a percepção estética, ao que tange à reflexão acerca da estrutura do objeto e a ampliação do “repertório estético” dos sujeitos. E, por isso, não deve encerrar-se apenas ao referente comunicativo. Nossa insistência volta-se à necessidade de darmos um passo adiante e compreendermos a estética do objeto em relação à percepção sensível do sujeito, ou seja, abordarmos a experiência estética da poiesis a aisthesis e o desdobramento da aisthesis a poiesis. Uma proposição entrelaçada aos preceitos da fenomenologia da experiência estética e o paralelismo entre objeto e percepção estética construído por Mikel Dufrenne (1982a,1982b), bem como as considerações da estética da recepção com o jogo do texto de Wolfgang Iser (2002). E aqui retomamos a importância dos estudos de recepção que fundamentam modelos de educação para a comunicação, desta vez no desafio em desenvolvermos abordagens metodológicas que nos permitam reconhecer a produção de sentido oriunda da percepção sensível dos receptores. Ressaltamos que o alargamento de nosso olhar sobre a interação entre a esteticidade do objeto comunicacional abrange igualmente a reflexão sobre os juízos estéticos. Isto se dá não apenas para a valoração dos referentes comunicacionais e seus conteúdos, mas também para a discussão sobre o que fundamenta nosso ajuizamento no intuito de compreender, contestar e modificar padrões vigentes.

Se a análise da dimensão comunicativa da apropriação das discussões sobre estética nos revela uma certa amplitude de abordagens — não obstante em desequilíbrio —, ela também nos

possibilita reconhecer a parcialidade da noção de comunicação que tais assimilações carregam. Neste momento, faz-se ainda mais presente o duplo movimento da reconhecença. Logo na introdução desta tese, ao relatarmos a construção do objeto de nossa pesquisa, assumimos que o início da aproximação entre experiência estética e educomunicação deu-se, para nós, de maneira confusa. Foi necessário um certo tempo entre as leituras e as trocas com os colegas do MIDIAisthesis para alcançarmos uma certa “clareza” conceitual e, assim, enxergarmos os deslocamentos pedidos tanto à estética quanto à comunicação a fim de que construir alguns entrecruzamentos propositivos ao educacional. Acreditávamos que a contribuição da experiência estética ao campo educacional se daria pelas discussões sobre a percepção estética e a dimensão sensível dos receptores, buscando, assim, a compreensão mais ampla da produção de sentidos e delineando novos possíveis caminhos à educação para a recepção. Foi guiada por esta certeza que nos voltamos à concretude de nossa investigação.

Mas o que é a educação — e a pesquisa — se não este movimento incessante de busca que nos põe diante de nosso inacabamento e nos faz avançar em nosso propósito em sermos mais? Para nós, a escritura da tese, as novas leituras, os re-olhares sobre as nossas experiências, as trocas com os colegas e o orientador e as análises empreendidas nos revelaram haver ainda mais um passo a ser dado no deslocamento, justamente, da comunicação. Ao nos lançarmos no estudo da dimensão comunicativa das apropriações sobre estética, reconhecemos duplamente haver ali — e em nós — a circunscrição, mesmo que velada, do comunicacional aos meios de comunicação. Ainda que considerado por nós o seu aspecto relacional, o mesmo estava condicionado à interação com o referente comunicativo. Seria preciso, portanto, alargar tal noção a fim de alcançarmos mais um enfoque contributivo da experiência estética à educomunicação.

As discussões sobre a comunicabilidade da experiência estética nos abriram para a *dimensão estética da comunicação*, ou seja, para a partilha do sensível presente no aspecto comunicativo de nossas relações sociais. Aqui, portanto, a comunicação não é tomada como meio e sim enquanto processo. Apreensão esta identificada nos trechos analisados em contextos para além do comunicativo, que se desdobraram para a alteridade e identidade e para o educativo e que nos remontam aos aspectos fundantes do campo educacional. A educomunicação, assim como o protocolo mediático, volta-se à capacidade expressiva dos sujeitos. Suas ações e reflexões orientam-se para o desenvolvimento dos ecossistemas comunicativos — democráticos, inclusivos, midiáticos, criativos —, em espaços educativos. A nosso ver, tais ecossistemas fundamentam-se no *tornar comum* que permeia o conceito de

comunicação e, por conseguinte, carregam em si a experiência estética na abertura e no reconhecimento do outro.

O que podemos vislumbrar da aproximação entre a experiência estética e o campo da inter-relação entre comunicação e educação?

Entendemos que o caminho que percorremos até aqui nos permitiu alcançar a contento o objetivo central proposto no início de nossa jornada, discutir as potencialidades contributivas da noção de experiência estética ao campo de inter-relação entre comunicação e educação, bem como os seus desdobramentos, discorrer sobre os fundamentos do campo de inter-relação entre comunicação e educação, em especial do campo de intervenção social reconhecido como educomunicação; identificar as matrizes estéticas do campo comunicacional aventando as potencialidades de articulação com o campo educacional; reconhecer a apropriação das discussões sobre a experiência estética pelo campo da inter-relação entre comunicação e educação com base nas produções científicas publicadas na revista *Comunicação & Educação*; contribuir para a construção e a ampliação do campo de inter-relação entre comunicação e educação, especialmente a educomunicação. No entanto, assumimos que chegamos com mais indagações do que partimos.

A pesquisa, enquanto cíclica, encerra-se na abertura a outros questionamentos. Nos parece, então, que findar as nossas considerações em trânsito com a pergunta acima seja assumir de antemão o compromisso em continuarmos nossa travessia pelo território da inter-relação entre comunicação e educação projetando os entrecruzamentos com a experiência estética. Nosso ponto de chegada — e novo ponto de partida — é a reconhecença de três vertentes contributivas à dimensão sensível da educomunicação. Ressaltamos que devemos tomar tais perspectivas contributivas como pistas para futuras investigações, na esperança de que nos encaminhem ao encontro de outras vozes que se aventuram por este terreno em aberto e também para novas indagações.

A primeira vertente consiste na relação entre *educação para comunicação ou educação para a recepção e experiência estética*. Assim nos direcionamos às possibilidades de entrelaçamento dos estudos de recepção às questões da percepção estética voltadas ao desenvolvimento de modelos de educação para a comunicação que levem em conta a dimensão sensível dos sujeitos na produção de sentidos. Igualmente nos referimos à apreensão da esteticidade dos objetos comunicacionais em ações direcionadas para a aquisição de

competências e habilidades em torno dos referentes comunicacionais, tendo em vista a sua relevância para o desenvolvimento de uma atitude estética. Interessa-nos pensar a articulação entre a percepção e objeto.

A segunda vertente aborda as questões relacionadas ao *sensório*, os novos modos de perceber e de sentir que vão sendo delineados na contemporaneidade. Entendemos que as discussões sobre experiência estética podem justificar e orientar ações e reflexões na interface entre comunicação e educação na compreensão, sobretudo, dos sujeitos da educomunicação. É importante nos aproximarmos de concepções menos deterministas e mais antropológicas acerca das relações entre técnica e sensorialidade, dentre as quais destacamos os mais recentes mapas das mediações de Jesús Martín-Barbero (e aguardamos com ansiedade a promessa de seu novo mapa).

A terceira vertente aborda a *dimensão estética da comunicação*, fundamentada nas articulações entre experiência estética e comunicabilidade. Trata-se das reflexões sobre a experiência estética enquanto constituinte dos processos comunicacionais dialógicos que sedimentam os ecossistemas comunicativos. Assumimos estar aqui a base da *dimensão sensível da educomunicação* e, a nosso ver, um primeiro passo no aprofundamento das potencialidades desta apreensão seja a retomada dos fundamentos comunicacionais da educomunicação, a exemplo das contribuições de Paulo Freire e Mario Kaplún, buscando neles uma aproximação com a experiência. De certo modo, encontramos uma pista em Freire, que nos inspira a uma nova empreitada:

É preciso ficar claro que a *consciência* de ou a *intencionalidade* da consciência não se esgota ou se exaure na racionalidade do ser. A consciência do mundo que implica a *consciência de mim* no mundo, com ele e com outros, que implica também minha capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como uma totalidade — razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. O exercício constante de meu *corpo consciente* despegando-se *até a* ou de minha consciência intencionando-se ao mundo guarda em si, ou em si contém, uma qualidade de *vida*, que, na existência humana, se torna mais intensa e mais rica. Refiro-me à necessidade da experiência relacional no nível da *existência* e dos *contatos*, no nível da vida. (FREIRE, 2013, p. 132, grifo do autor).

Não teríamos aí, em o que nos parece ser uma clara relação à fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, um novo ponto de partida para pensarmos a dimensão sensível na constituição dos ecossistemas comunicativos, nesta abertura ao outro, ao mundo?

Por fim. Escrever as linhas finais desta pesquisa tomada pelos novos caminhos que dela se abrem e, confesso, também pela emoção, me evoca, mais uma vez, as considerações de Paulo Freire sobre a consciência de nossa inconclusão:

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto foi possível saber que sabíamos e saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca. Uma das raízes da educação e que a faz especificidade humana se acha aí, na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação ou da formação se encontra aí também. Como no caráter de constância na busca que é percebida como necessária. Da mesma forma, o fundo metafísico da esperança se enraíza aí. Como seria possível ao ser que inconcluso e consciente de sua inconclusão se insere numa busca permanente, fazê-lo sem esperança? Minha esperança parte de minha natureza de ser como *projeto*. Por isso disse e agora repito: não sou esperançoso por pura teimosia. (FREIRE, 2013, p. 131, grifo do autor).

O que vem depois do ponto final é a certeza ainda maior de meu inacabamento, de minha vontade em ser mais e de meu compromisso social enquanto educadora. É a esperança. Sigamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, L. C. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as___reas_de_interven___o_da_educo/1. Acesso em: 8 jul. 2018.

BACCEGA, M. A. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: _____.; COSTA, M. C. C. **Gestão da Comunicação**: epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulus, 2009b. p. 13-26.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009a.

BACCEGA, M. A. Dez anos a serviço da construção do campo comunicação/educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 263-268, 30 dez. 2005.

BACCEGA, M. A. **Palavra e discurso**: história e literatura. 2ed. São Paulo: Ática, 2002.

BARBOSA, A. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 59-64, 30 abr. 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições v. 70, 2016.

BARI, V. A.; VERGUEIRO, W. As histórias em quadrinhos para a formação de leitores ecléticos: algumas reflexões com em depoimentos universitários. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 15-24, 2007.

BARROS, A. M. de. Tratamento das imagens na formação do pedagogo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 15, p. 21-28, 1999.

BARROS, L. M. A questão da experiência estética nos debates de epistemologia da comunicação. **Questões Transversais**, São Leopoldo, v. 2, n. 3, p. 02-11, 2014.

BARROS, L. M. Comunicação e Educação: além de forma e conteúdo. **Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura**, Curitiba, v.1, n.1, p. 4-20, 2011.

BARROS, L. M. Comunicação sem anestesia. In: **Intercom** – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo: v. 40, n. 1, p.159-175, 2017.

BARROS, L. M. Recepção, mediação e midiaticização: conexões entre teorias europeias e latino-americanas. In: MATTOS, M. Â.; JANOTTI JUNIOR, J.; JACKS, N. (Orgs.). **Mediação e midiaticização**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012a. p. 79-105.

BARROS, L. M. Experiência estética e experiência poética: A questão da produção de sentidos. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 21, 2012, Juiz de Fora. **Anais GT Comunicação e Experiência Estética**. Juiz de Fora: UFJF/Compós, 2012b.

BAYER, R. **História da Estética**. Lisboa: Estampa, 1995.

BELLONI, M. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, W. **Estética e sociologia da arte**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BERGER, C. A pesquisa em comunicação na América Latina. In: HOLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. **Teorias da Comunicação**: conceitos, escolas e tendências. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 241-272.

BECKER, B. Interfaces da Comunicação e da Educação na escola: a experiência do CAP-UFRJ em diálogo com alunos e professores. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 21-29, 2017.

BÉVORT, E. ; BELLONI, M. Media education: concepts, history and perspectives. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.

BRAGA, J. Circuitos versus campos sociais. In: MATTOS, M. Â.; JANOTTI JUNIOR, J.; JACKS, N. (Orgs.). **Mediação e midiaticização**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012. p. 31-52.

BRAGA, J. Mediatização como processo interacional de referência. **Animus**, Santa Maria, RS, v. 5, n. 2, p. 9-35, 2006.

BRAGA, J.; CALAZANS, R. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 15**, de 1º de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello.

BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, P. Campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 122-155.

BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 41-60, 9 dez. 2012.

BUCKINGHAM, D. **Media education** – literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

CALLEGARO, T. Jogos na Web e o ensino da história da arte. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 15-21, 2005.

CASTELLS, M. **Redes de indignación y esperanza**. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

CASTELLS, M. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza, 2009.

CAUNE, Jean. **Comunicação e Cultura**: Convergências teóricas e lugares de mediação. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CITELLI, A. O. A escola e os discursos não-didáticos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 8, p. 27-34, 1997.

CITELLI, A. O. Comunicação & Educação: 20 anos. Uma trajetória para consolidar o campo da Educomunicação no Brasil. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 15-29, 2014.

COELHO JUNIOR, N. Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 185-209, 1 jan. 2003.

DALLA COSTA, R. C.; MACHADO, R. C.; SEQUEIRA, D. **Teoria da comunicação na América Latina**: da herança cultural à construção de uma identidade própria. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Alfabetização de jovens e adultos e televisão: possibilidades e limites. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 36-42, 1995.

DITTRICH, Ivo José. Retórica dos títulos em reportagens impressas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 20-25, 2006.

DORFMAN, A; MATTELART, A. **Para ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DUARTE, E. Por uma epistemologia da comunicação. In: LOPES, M. I. V. de (Org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 41-54.

DUFRENNE, M. **Fenomenología de la Experiencia Estética**. Vol. I. Tradução de Román de la Calle. Valencia: Fernando Torres Editor S.A., 1982a.

DUFRENNE, M. **Fenomenología de la Experiencia Estética**. Vol. II. Tradução de Román de la Calle. Valencia: Fernando Torres Editor S.A., 1982b.

DUFRENNE, M. **Phénoménologie de l'expérience esthétique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.

INCONTRI, D. Multimídia na educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 7, p. 16-20, 1996.

FABIANO, L. H. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. **Educ. Soc.** [online], v. 24, n. 83, p.495-505, 2003.

FANTIN, M. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FAUSTO NETO, A. Olhares sobre a recepção através das bordas da circulação. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 18, 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas/ Compós, 2009.

FEDOROV, A. **On Media Education**. Moscow: ICOS UNESCO IFAP, 2008.

FÉRRES i PRATS, J. Educomunicação e cultura participativa. In: APARICI, Roberto. (Org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo, Paulinas, 2014. p. 263-278.

FÉRRES i PRATS, J. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Huelva: **Comunicar**, v. 15, n. 29, p. 100-107, 2007.

FÉRRES i PRATS, J. Educacion en medios y competencia emocional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Buenos Aires, n. 32, p. 49-69, 2003.

FIGARO, R.; GROHMANN, R. A recepção serve para pensar: um “lugar” de embates. **Palavra Chave**, Chía, v. 20, n. 1, p. 142-161, 2017.

FRANCO, Marília. Prazer audiovisual. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 49-52, 1995.

FREINET, C. Pedagogia do bom senso. In: LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 39-67.

FREINET, C. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: LP&M, 2010.

GUTIERREZ, F. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

GOMES, I. M. **Efeito e Recepção**: a interpretação do processo receptivo em duas tradições de investigação sobre os medias. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2004.

GOHN, M. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Porto, Portugal, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.

GUMBRECHT, H. Pequenas crises: experiência estética nos mundos cotidianos. **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 50-63, 2006.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L.C. (Trad. e org.). **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p 105-118.

HALL, S. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HJARVARD, S. Midiatização: conceituando a mudança social e cultural. **Matrizes**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 21-44, 2014.

HENRIQUES, J.C. **O sentido da experiencia estética**. Um olhar fenomenológico. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2014.

HUERGO, J. Comunicación/Educación: Itinerarios transversales In: VALDERRAMA, C. **Comunicación - Educación**: Coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2000. Disponível em: <http://books.openedition.org/sdh/183>. Acesso em: 26 jun. 2018.

HUERGO, J. **Comunicación/Educación**: Ambitos, Prácticas y Perspectivas. La Plata: Ed. Periodismo y Comunicación, FPy CS (UNLP), 1997.

IJUIIM, J. Jornal escolar: inter-relação criativa. **Comunicação & Educação**, n. 20, p. 33-38, 30 abr. 2001

JACKS, N.; ESCOSTEGUY, A. **Comunicação e recepção**. São Paulo: Hacker, 2005.

JENSEN, K.; ROSENGREN, K. Five Traditions in Search of the Audience. **European Journal of Communication**, Nova York, v.5, n. 2, p. 207-238, 1990.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: considerações gerais. In: LIMA, L.C. (Trad. e org.). **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.43-62.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, L. C. (Trad. e org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.63-82.

JAUSS, H. R. **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Gallimard, 1978.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KANT, I. **Crítica da Faculdade do Juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KAPLÚN, M. **Comunicación entre grupos: el método del cassette-foro**. Bogotá: CIID, 1984.

KAPLÚN, M. Uma pedagogia da comunicação, In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-80.

KAPLÚN, M. **Una Pedagogía de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002.

KROTZ, F. Mediatization: A concept with which to grasp media and societal change. In: LUNDBY, K. (ed.). **Mediatization: concept, changes, consequences**. New York: Peter Lang Publishing, 2009. p. 21-40.

LEAL, B.; MENDONÇA, C. C.; GUIMARÃES, C. Experiência estética e comunicação: a partilha de um programa de pesquisa. In: LEAL, B. S.; MENDONÇA, C. C.; GUIMARÃES, C. (Orgs.). **Entre o sensível e o comunicacional**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-18.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 21, p. 29-36, 2001.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

LIMA, L. O. **Mutações em educação segundo McLuhan**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIMA, V. A. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIMA, V. A. **Mídia: Teoria e Política**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

LOPES, M. I. V. Teoria Barberiana da Comunicação. **Matrizes**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 39-63, 2018.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003.

LUKIANCHUKI, C. Discurso da propaganda e Diretrizes Curriculares. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 17, p. 17-29, 2000.

MARQUES, A. S. Política da imagem, subjetivação e cenas de dissenso. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 10, n. 17, p. 61-86, 2014.

MARQUES, A. S.; MARTINO, L. S. A comunicação, o comum e a alteridade: para uma epistemologia da experiência estética. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 31-44, 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações.3 introduções. **Matrizes**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 9-31, maio 2018.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, M.W. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-68.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: Comunicação, Cultura, hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. Los jóvenes nos hablan en medio de mucho ruido y hay que saber escucharlos. **Liebre Lunar**, fev. 2010. Disponível em: <http://liebrelunar.com/site/2012/02/entrevista-a-jesus-martin-barbero-%E2%80%9Clos-jovenes-nos-hablan-en-medio-de-mucho-ruido-y-hay-que-saber-escucharlos%E2%80%9D/> Acesso em: 20 fev. 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. Mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, S. H. S.; FREIRE FILHO, J. (Orgs). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo**. Edições Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J.; CORONA BERKIN, S. **Ver con los otros**: comunicación intercultural. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2017.

MARTINO, L. C. De qual comunicação estamos falando. In: HOLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. **Teorias da Comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 11-25.

MATTELART, A.; MATTELART, M. **História das Teorias da Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**: Understanding Media. Tradução de Décio Pignatari. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MIRANDA, M. **Educación para la comunicación**. Manual latinoamericano. Santiago de Chile: Ceneca; Unesco; Unicef, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas-1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. O mundo percebido. In: MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.

MOGADOURO, C. O cinema reinventando a escola – Um diálogo da Educomunicação com o filme A invenção de Hugo Cabret. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 59-66, 2014.

MORAIS, G. M. S. Novas tecnologias no contexto escolar. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 15-21, 2000.

MORÁN, J. M. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 17-26, 1999.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortex; Brasília (DF): Unesco, 2002.

MOSTAFA, S. Citações epistemológicas no campo da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 24, p. 15-28, 30 ago. 2002.

MOYA, A. Prefácio à edição brasileira. In: DORFMAN, A; MATTELART, A. **Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 04-08.

OLIVEIRA, M.; MATTOS, M. Midiatização: uma mirada epistemológica latino-americana. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM MIDIATIZAÇÃO E PROCESSOS SOCIAIS**, 2, 2018, São Leopoldo (RS). Disponível em: http://www.midiaticom.org/seminariointernacional/archives/2018/gts/gt3_epistemologias/Midiatiza%C3%A7%C3%A3o%20uma%20mirada%20epistemol%C3%B3gica%20-%20Max%20Oliveira%20e%20Maria%20%C3%82ngela%20Mattos.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

OROZCO GÓMEZ, G. Dialéctica de la mediación televisiva: Estructuración de estrategias de recepción por los televidentes. **Cuadernos de Comunicación y cultura**, Barcelona, Facultad de Ciencias de la Comunicación, n. 15, 1993, p.31-44.

OROZCO GÓMEZ, G. La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: desafíos para su investigación. **Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"**, v. 11, n. 1, p. 13-25, 2018.

OROZCO GÓMEZ, G. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014b.

OROZCO GÓMEZ, G. **Recepción y mediaciones**. Buenos Aires: Norma, 2002.

OROZCO GÓMEZ, G. **Televidencias**. Comunicación, educación y ciudadanía. Guadalajara, México:Universidad de Guadalajara, 2014a.

OROZCO GÓMEZ, G. **Televisión, audiencias y educación**. Buenos Aires:Editorial Norma, 2001.

OROZCO GÓMEZ, G. **Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.

OROZCO GÓMEZ, G.; CREEL, M. **Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios**. México: Ed. Trillas, 1990.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira**. Rio de Janeiro: Editora brasiliense, 1988.

PARRET, H. **Estética da comunicação**: para além da pragmática. Tradução de Roberta Pires de Oliveira. Campinas: Edunicamp, 1997.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAULINO, R. A.; BACCEGA, M. A. Sujeito, comunicação e cultura (Entrevista com Jesús Martín-Barbero). **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 15, p. 62-80, 30 ago. 1999.

PERISSÉ, G. **Estética & educação**. São Paulo: Autêntica, 2017.

PICADO, B. Materialidades e Tecnologias da Comunicação: um falso início para o que há de comunicacional na experiência estética. In: CAMARGOS, C. M.; MENDONÇA, E. D.; CARDOSO FILHO, J. **Comunicação e sensibilidade**: pistas metodológicas [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2016. p. 120-140.

PICADO, B. Dos objetos da Comunicação à comunicabilidade sensível: experiência estética e epistemologia da Comunicação. **Intercom** – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 38, n. 1, 2015.

PICADO, B. Dos objetos da comunicação à experiência estética: discursividades estéticas nas teorias da comunicação. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 21, 2012, Juiz de Fora. **Anais GT Epistemologia da Comunicação**. Juiz de Fora: UFJF / Compós, 2012. p. 1-16.

PINHEIRO, R. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país**: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. 223f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIRES, E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 15-22, 2008.

PERUZZO, C. K. Comunicação para o desenvolvimento, comunicação para a transformação social. In: MONTEIRO NETO, A. (Org.). **Sociedade, política e desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2014a. p.161-195. (Coleção Desenvolvimento nas Ciências Sociais. O estado das artes – Livro 2). Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/140616_sociedade-desenvolvimento-politica2.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

RAMOS, P. **Tres décadas de educomunicación en América Latina**: los cambios desde el plan Deni. Quito: OCCLAC, 2003.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

RINCÓN, O. Mutações bastardas da comunicação. **Matrizes**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2018.

RODELLA, C. A. Internet: um novo paradigma de informação e comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 41-48, 2005.

SALVATIERRA, E. Educomunicação e Experiência estética. In: LIMA, R. (org). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 p. 237-256.

SANTOS, R. E. dos; SANTOS, J. L. dos. Educomunicação: Histórias em quadrinhos no ensino de Artes. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 31-42, 2017.

SCHAEFFER, J. **L'expérience esthétique**. Editions Gallimard, 2015.

SCOLARI, C. **Narrativa transmedia**, cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIQUEIRA, A. B.; CANELA, G. Os porquês de uma política nacional de mídia-educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 13-22, 2012.

SIQUEIRA, V. H. F.; DE OLIVEIRA, C. M.; BRAGA, J. O. O cinema e a formação docente: um diálogo sobre as questões de gênero. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 157-164, 2005.

SOARES, I. O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 30 dez. 2000.

SOARES, I. O. A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**. Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, Senado Federal, n. 2, p.19-75, 1999.

SOARES, I. de O. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, 2016.

SOUSA, M. W. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 13-38.

SOUZA, L. C. P.; DRIGO, M. O. Representações visuais da mulher afrodescendente em livros didáticos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 51-58, 2014.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Grunwald Declaration**. Grunwald: Unesco, 1982. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF. Acesso em: 13 jul. 2017.

VERMELHO, S.; AREU, G. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, 2005.

VERGUEIRO, W.; PIGOZZI, D. Histórias em quadrinhos como suporte pedagógico: o caso Watchmen. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 35-42, 2013.

VERÓN, E. La televisión, ese fenómeno “masivo” que conocimos, está condenada a desaparecer. Entrevista concedida a Carlos Scolari y Paolo Bertetti. **MediaAmérica Semiótica e análise del media e América Latina**, Cartamn Edizioni, Italia, 2007. Versão em castelhano para Digitalismo.com. México, 2007.

VIANA, C. E. Educomunicação nos processos educativos. In: VIANA, C. E.; MACHADO, S. P.; ROSA, R. **Educomunicação e diversidade**: integrando práticas [recurso eletrônico]. São Paulo: ABPEducac, 2016. p. 21-35. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791777.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

VICENTE, M. M.; FERREIRA, M. F. Alfabetização informacional desde a infância: apontamentos a partir da pesquisa “TIC Kids Online Brasil”. **Revista Comunicação & Informação**, Goiânia, GO, v. 20, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2017.

WILSON, C. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: Unesco, UFMT, 2013.

WOLF, M. **Teorias das comunicações de massa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO

ANEXO A

ARTIGOS QUE COMPÕEM O CORPUS DA PESQUISA

ANO	EDIÇÃO	TÍTULO	AUTORIA	RESUMO
1995	2	O vídeo na sala de aula	José Manuel Morán	A introdução do vídeo nas salas de aula altera a relação aluno/professor, criando novas expectativas em relação à postura pedagógica tradicional. Nessas circunstâncias, como utilizar o vídeo adequadamente? Algumas das possibilidades de uma releitura da realidade estão colocadas no presente artigo.
1995	2	Alfabetização de jovens e adultos e televisão - possibilidades e limites	Maria Clara Di Pierro	Sintetizando os consensos elaborados em seminário promovido pela ONG Ação Educativa, a autora propõe a discussão e melhores definições sobre a verdadeira função da TV Educativa. A ótica é a de que televisão e educação já são temas correlatos.
1995	2	Prazer audiovisual	Marília Franco	A comemoração dos cem anos de existência do cinema permitem à autora chamar a atenção para o fato de que a tecnologia e a linguagem própria dos audiovisuais, que nos causam prazer, devem ser transferidos para o interior das salas de aula.
1995	4	Televisão e escola: Escolas paralelas ?	Tânia Maria Esperon Porto	O mesmo tempo gasto dentro de uma escola é gasto em frente a uma televisão, confrontando-se o aprendizado por obrigação e o aprendizado por prazer. A escola tem que conviver com essa realidade e deve encontrar maneiras de favorecer uma leitura crítica da televisão.
1996	6	A televisão e as prioridades da educação	Ismar De Oliveira Soares	Pesquisa do Instituto Herbert Levy indica que a crise da educação no Brasil reside na qualidade da educação oferecida. Esse é o ponto de partida para o autor do artigo, que defende a necessidade de maior participação dos meios de comunicação, em particular a televisão, na educação de todos.

1996	7	Multimídia na educação	Dora Incontri	O CD-Rom é uma linguagem multimídia, de uso multidisciplinar, bastante útil para a Educação mas, ressalta a autora, os recursos eletrônicos devem ser incorporados sempre com o objetivo do exercício de uma pedagogia voltada para a formação integral (não fragmentada) do aluno e preocupada com o desenvolvimento global do indivíduo.
1997	8	A escola e os discursos não didáticos	Adilson Odair Citelli	Através de resultados do Projeto de Pesquisa "A circulação de textos na escola", o autor destaca a importância dos discursos não-didáticos, principalmente os dos meios de comunicação e sua penetração no universo do estudante, sendo, portanto, imperioso tratá-los na instituição educacional. Propõe que os professores tenham acesso às pesquisas sobre leitura crítica dos meios e recebam orientação de como trabalhar essas novas linguagens no espaço pedagógico.
1997	8	Vídeo game, escola e conto popular	Luciano Biagio Toriello	Os videogames obedecem à estrutura morfológica dos contos populares, conforme a propôs V. I. Propp. O antigo e o novo se diferenciam, no entanto, não só pela base tecnológica como também pela pausterização, com a exclusão de características regionais e peculiares às diferentes culturas. Mesmo assim, a escola não pode se furtar à linguagem dos videogames, nem menosprezar a influência que eles exercem no universo discursivo dos alunos.
1999	14	Internet no ensino	José Manuel Morán	O artigo relata e analisa trabalho didático utilizando a Internet em cursos de Comunicação, como instrumento de pesquisa, apoio ao ensino e como intercâmbio. Avalia os avanços e problemas que estão acontecendo atualmente e mostra que a Internet é mais eficaz quando está inserida em processos de ensino-aprendizagem de

				comunicação inovadores e participativos.
1999	15	Tratamento das imagens na formação do pedagogo	Armando Martins De Barros	O artigo analisa o percurso da produção social da imagem, relacionando as práticas do olhar com a História da Cultura. Defende a necessidade da análise e compreensão da imagem a partir de sua contextualização sócio-histórica. Propõe a incorporação na formação de pedagogos de conteúdos que discutam o campo e a Pedagogia da imagem, tendo em vista o crescente papel da escola como mediadora na apropriação das linguagens verbo-visuais.
2000	17	Discurso da propaganda e Diretrizes Curriculares	Claudia Lukianchuki	A partir de uma análise da nova LDB e das DCNEM, a autora questiona a autonomia proposta pela legislação, considerando ser esta mais uma reforma de ensino sem uma política eficaz de implantação. Tomando por base os três princípios básicos das DCNEM: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, nos quais a interdisciplinaridade se coloca como estratégia fundamental, ela questiona se os profissionais da educação estão preparados para implementá-la. Entrando no seu próprio campo de atuação - linguagens e códigos -, a autora aborda a questão dos meios de comunicação em sala de aula, discutindo como é possível integrá-los ao espaço educativo sem que ocupem/substituam o espaço que é próprio da escola. Para essa discussão, utiliza o texto publicitário, demonstrando como a análise e desconstrução de sua linguagem são importantes tanto para a implementação dos temas do currículo quanto para a formação crítica.
2000	18	Novas tecnologias no contexto escolar	Gelcivânia Mota Silva Morais	O artigo discute as mudanças geradas pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação na sociedade contemporânea e a conseqüente alteração de conceitos educacionais. Faz uma reflexão sobre a construção de uma outra

				forma de perceber a realidade, principalmente a partir das tecnologias denominadas inteligentes. Destaca a necessidade de a escola considerar estas tecnologias enquanto produtoras de conhecimento. Discute, por outro lado, fatores como a centralização dos meios de informação e comunicação além da exclusão e do desemprego gerados pelas formas de apropriação centralizadas da tecnologia. A autora, diante deste quadro, apresenta o desafio da construção de um currículo numa lógica hipertextual, através do qual o educador crie possibilidades para troca de idéias, de informações, de saberes múltiplos, diferentes e, por isso mesmo, ricos. Os conteúdos trabalhados no interior deste currículo deixam de ser aqueles direcionados por um poder hegemônico centralizado, para ser um conteúdo que responda inicialmente às exigências dos diferentes grupos sociais e, em seguida, possibilite a inserção dos membros destes grupos no mundo globalizado de forma crítica.
2000	18	Rádio a serviço da comunidade	Nélia R Del Bianco	O artigo destaca a importância do uso do rádio na veiculação de programas de educação em saúde. A iniciativa do Ministério da Saúde, através de sua Coordenação de Informação, Educação e Comunicação, em parceria com a Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, produziu, entre 1994 e 1995, uma série de programas radiofônicos de educação em saúde voltada a comunidades carentes do Nordeste. A autora destaca a preocupação do projeto em não repetir erros do passado na concepção, formatação e veiculação de programas educativos pelo rádio. Discute sobre as formas de conseguir a adesão das rádios comerciais e da comunidade na veiculação de projetos institucionais, bem como a importância de se abrir um canal de comunicação efetivo

				com a comunidade. Os programas temáticos, em formato de revista, tinham 15 minutos de duração com breaks e spots que permitiam maior liberdade às emissoras na forma de veiculação do projeto. Na avaliação, destacou-se a importância de uma produção profissional, sintonizada com as necessidades da comunidade e com as exigências próprias da linguagem do veículo. Concluiu-se que a maioria das emissoras veiculadoras dos programas consideraram a experiência positiva, tendo em vista o sucesso entre os ouvintes.
2001	20	Jornal escolar: inter-relação criativa	Jorge Kanehide Ijuim	O autor trata da importância do trabalho pedagógico a partir da imprensa escrita. Salienta a dinamicidade e a interação que o jornal propicia entre o aluno e os grandes temas da atualidade. Destaca também que este trabalho não pode ser desenvolvido de forma ingênua, tomando o jornal da mesma forma que se toma o livro didático. É preciso que o professor tenha consciência dos processos de edição dos fatos e que, assim como o livro didático, cada jornal transmite um ponto de vista sobre a realidade. O autor ressalta, ainda, ser exatamente este o trabalho mais importante que o professor tem a fazer, ou seja, portar-se como mediador cultural entre os anseios de seus alunos e a complexidade dos fatos sociais.
2001	21	Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem	Anita Leandro	A autora discute a necessidade de se estabelecer um diálogo com as grandes obras cinematográficas e produzir filmes e vídeos educativos que sejam eles próprios um espaço de aprendizagem sobre a imagem em movimento. Duas práticas essenciais numa época em que as imagens, cada vez mais presentes nos processos educativos, ensinam, paradoxalmente, cada vez menos. O artigo salienta que, via de regra, a educação vem se apropriando da imagem em movimento como quem busca

				uma tecnologia suplementar para a sustentação de processos educativos já existentes, sem que estes sejam transformados na sua essência a partir do contato com aquele novo objeto. No Brasil, até o momento, nenhuma disciplina diretamente ligada ao estudo do cinema e do audiovisual foi criada nas escolas de ensino fundamental e médio com vistas a uma nova educação do olhar. Quando muito, professores de Português tentam, através da literatura comparada, fazer uma ponte com o cinema. Mas são iniciativas localizadas, que infelizmente não conseguiriam, por exemplo, dar conta da dimensão ao mesmo tempo ética e estética que encerra a questão "o que é uma imagem?". Para a autora, enquanto não se puder responder a esta questão simples, mas fundamental, estaremos condenados ao analfabetismo visual, à política da boa intenção, fazendo da imagem uma utilização pedagógica, certo, mas sem que isso nos leve a uma verdadeira práxis do audiovisual ou do cinema, uma práxis que questionaria a pedagogia da própria imagem
2001	21	Ciberspaço e violência simbólica	Paulo Da Silva Quadros	O autor discute a banalização da violência e da vida nos conteúdos dos meios de comunicação, dando destaque especial aos conteúdos que circulam na Internet. Ele explica como a rede mundial de computadores, através do denominado ciberspaço, deixa ainda mais vulnerável a ataques de todos os tipos as crianças e os jovens que têm acesso livre ao mundo virtual, sem o adequado acompanhamento, na escola, do educador e, na família, sem a formação sustentada em valores éticos e humanistas. Sua preocupação sustenta-se no fascínio que as novas tecnologias despertam sem a contrapartida valorização da convivência cidadã, ou seja, do respeito ao e reconhecimento do outro.

2001	22	Aplicações da história em quadrinhos	Roberto Elísio Dos Santos	Considerada erroneamente apenas um entretenimento descompromissado ou sublitteratura infantil, a História em Quadrinhos possui qualidades que seus críticos nem desconfiam. A utilização dos quadrinhos no processo de aprendizagem, por exemplo, é um recurso viável, necessário e importante, que, entretanto, tem sido pouco explorado. Apresentar os recursos didáticos-pedagógicos dos quadrinhos é, portanto, o objetivo deste texto.
2005	Ano X n.01	Jogos na web e o ensino da história da arte	Tania Callegaro	Este artigo aborda algumas questões surgidas durante uma ação educativa ²⁴ que integrou o ensino da arte visual na internet com os jogos na web. Destacamos algumas delas: em que contexto os atuais jogos on-line se situam? É a internet um espaço apropriado para ensinar todos os estilos e períodos da história da arte visual? Quais as possibilidades desses jogos para ensinar a história das artes visuais? Para nos aproximar destas questões, analisamos algumas propostas em forma de jogos presentes nos sites de museus e galerias, das associações de arte e de educação. Construímos nossa análise fundamentados em alguns autores das áreas da comunicação, da sociologia, da história e do ensino da arte, nos depoimentos e nas obras de artistas da internet e no deslocamento dinâmico que ocorre entre o produto artístico, a mídia, o receptor e o artista.
2005	Ano X n.01	Internet: um novo paradigma de informação e comunicação	Cibele Abdo Rodella	As novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) alteram o modelo tradicional da emissão e recepção das informações veiculadas pelas mídias tradicionais – impressos, rádios e TVs –, propiciando o surgimento de novos personagens emissores de informação, que, capacitados tecnologicamente, podem romper com o paradigma de quem detém o poder de emitir as informações. Neste sentido, a Internet, mídia

				que melhor representa a revolução tecnológica dos meios de comunicação, criou um novo personagem gerador de informação: o internauta. Perceber o potencial deste fenômeno e as mudanças que poderá gerar na recepção dos meios tradicionais de informação exige dos pesquisadores, principalmente das áreas de educação e comunicação, uma atenção redobrada para o estudo desse fenômeno.
2005	Ano X n.02	O cinema e a formação docente: um diálogo sobre as questões de gênero	Vera Helena Ferraz de Siqueira Cristiane Maia de Oliveira Julio Oliveira Braga	O artigo aponta para o potencial de algumas obras cinematográficas como mediadoras na desnaturalização de questões de sexualidade e gênero. Elabora, ainda, uma reflexão sobre a pertinência e a contribuição deste tema para a formação docente. Com base nos estudos culturais, a análise destaca a importância do cinema para a construção das identidades culturais dos indivíduos. O exame de seqüências de três produções cinematográficas das décadas de 1960 e 1970 – Chuvas de Verão, de Cacá Diegues, Julieta dos Espíritos, de Federico Fellini, e Viver a vida, de Jean Luc Godard – colabora para a desconstrução de estereótipos e resgata a complexidade das questões de gênero e sexualidade. Como objeto de reflexão e análise por educadores, o cinema se mostra uma ferramenta capaz de alavancar transformações e ressignificações sobre a vida e os papéis sociais.
2005	Ano X n.03	Pedagogia de Humberto mauro: a natureza em Azulão e João de Barro	Eduardo Gruzman Anita Leandro	Observamos atualmente uma crescente utilização do audiovisual na produção de materiais educativos, porém, quase sempre, sem a contrapartida de uma reflexão sobre o alcance pedagógico da imagem em movimento. Interessados sobretudo no conteúdo a ser passado, os vídeos educativos, em geral, acabam reproduzindo a estética da televisão e do cinema industrial, que raramente permite o

				estabelecimento de uma relação de aprendizagem satisfatória com os filmes. Este artigo analisa dois filmes educativos do cineasta Humberto Mauro: <i>Azulão</i> (1948) e <i>O João de Barro</i> (1956), produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). A partir de uma investigação sobre o método do cineasta, tentamos entender como ele representa a natureza em seus filmes. Buscamos com isso contribuições para uma discussão mais aprofundada a respeito da aprendizagem com imagens, avançando algumas sugestões para a produção contemporânea de vídeos educativos.
2006	Ano XI n.01	Retórica dos títulos em reportagens impressas	Ivo José Dittrich	Este artigo aborda o papel persuasivo e sedutor desempenhado pelo título nas reportagens das revistas de informação geral: a escolha das expressões e da estrutura é orientada pela expectativa de vender não só a revista, mas também a reportagem. Assim, a persuasão é desenvolvida por meio de uma retórica que apóia a racionalidade da argumentação objetiva na sensibilidade da razão estética. Se a conjugação desses aspectos orienta quem escreve, também serve de ponto de partida para quem lê. Na área educacional, o conhecimento dessas estratégias de persuasão pode ajudar a desenvolver uma leitura de melhor qualidade.
2007	Ano XII n.01	A história em quadrinhos para a formação de leitores ecléticos: algumas reflexões com base em depoimentos de universitários	Valeria Aparecida Bari Waldomiro Vergueiro	A partir de depoimentos de universitários, discute-se a relação entre a leitura de histórias em quadrinhos e o gosto pela leitura – constatando-se que este se iniciou no contato com as publicações da Nona Arte, antes mesmo do período de alfabetização –, bem como o afastamento posterior das histórias em quadrinhos em benefício de outras leituras, mais utilitárias (livros e manuais de estudo). Os autores concluem pela defesa da inclusão de materiais quadrinhísticos no ambiente escolar em geral, aconselhando a familiarização

				dos profissionais de educação e informação com a mídia e a linguagem dos quadrinhos.
2008	Ano XIII n.02	A experiência audiovisual nos espaços educativos	Eloiza Gurgel Pires	O presente artigo propõe uma discussão sobre a experiência audiovisual no contexto dos espaços educativos, chamando atenção para a complexidade do momento em que vivemos. Localiza-se a Educação como importante mediação sociocultural nos processos de apropriação das linguagens e usos de diferentes suportes, especialmente o vídeo, para a expressão, criação e comunicação.
2008	Ano XIII n.03	Quando o educador do ano é um educador: o papel da Usp na legitimação do conceito	Ismar De Oliveira Soares	O ano de 2007 foi especialmente marcante para o grupo das 10 escolas com as maiores notas na Prova Brasil. Chegaram lá porque todas, independentemente da qualidade de suas infra-estruturas ou do grau socioeconômico de seus alunos, adotam permanentemente práticas educacionais que envolvem a arte e a produção midiática. Foi um ano especial também para esta revista e para a ECA/USP, uma vez que um de seus docentes, Ismar de Oliveira Soares, após consulta na internet pelo Grupo Educatis, foi indicado para receber o título de Educador do Ano1, por seu envolvimento com a Educação. Neste artigo, num texto de caráter autobiográfico, a pedido da revista Comunicação & Educação, Ismar de Oliveira Soares apresenta aos leitores a formulação e a consolidação do conceito a partir do qual um número considerável de educadores se transformam, no coração de seus alunos, em “educadores do ano”, em suas escolas, ONGs e comunidades.
2009	Ano XIV n.02	Comunicação e educação: atualização da inteligência coletiva em salas de aula	Maria Ogécia Drigo	Na interface comunicação/educação, na qual se admite que o método de ensino/aprendizagem é um processo de comunicação, valer-se-á da cartografia antropológica

				e do conceito de inteligência coletiva desenvolvidas por Pierre Lévy. A intenção é conjecturar sobre a possibilidade de a semiótica de Charles Sanders Peirce contribuir para a compreensão dos processos de significação nos diversos espaços antropológicos e para explicitar a viabilização da atualização da inteligência coletiva em salas de aula.
2009	Ano XIV n.03	Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica	Maria Aparecida Baccega	O artigo conceitua o campo comunicação/educação como espaço privilegiado da atuação dos educadores, professores em particular, apresentando-o como lócus na formação dos sentidos sociais. Arrola outras características e mostra que comunicação/educação é muito mais que levar alunos a produzir telejornais, reproduzindo o que aí está. Afirma que as práticas comunicacionais no âmbito da escola, para que atuem no sentido das mudanças, devem resultar do conhecimento efetivo desse campo, para assim permitir que os sujeitos construam uma postura crítica diante da mídia, diante do mundo.
2010	Ano XV n.02	Comunicação e educação: Implicações contemporâneas	Adilson Citelli	Com este texto prosseguimos na sistematização e difusão de novos dados recolhidos em pesquisa que realizamos entre 2006 e 2009 com professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública municipal e estadual de São Paulo. Procura-se, agora, indagar acerca de tensões que regem as relações entre as práticas profissionais docentes e as circunstâncias implicadas com o campo social mediático.
2010	Ano XV n.03	Estudos de recepção para entender os usos da mídia na escola	Roseli Fígaro	A autora trata da temática da recepção abordando tanto os meios de comunicação tradicionais quanto os novos meios viabilizados pela internet. Destaca que, se os dispositivos para a comunicação em massa segmentaram a produção e a recepção, simulando um receptor passivo, na atualidade, a web 2 e

				as redes sociais estão potencializando o processo comunicacional, prometendo dar visibilidade ao papel do sujeito como receptor/produtor de discursos. Defende os estudos de recepção como abordagem teórico-metodológica que permite ao pesquisador entender o papel dos meios de comunicação e como eles repercutem no cotidiano dos grupos sociais, nas diferentes comunidades e culturas. Os estudos de recepção possibilitam, no campo comunicação/educação, sair da oposição emissor todo-poderoso versus receptor passivo ou, por outro lado, da simulação emissor neutro versus receptor/consumidor todo-poderoso. As pesquisas com essa abordagem têm como objetivo compreender a comunicação como processo que se realiza na/pela interação de sujeitos determinados, históricos e que se inter-relacionam a partir de um contexto, compartilhando sistemas de códigos culturais; e, ao fazê-lo, atuam (agem), produzindo/renovando a sociedade.
2010	Ano XV n.03	Corpo e tecnologia na sala de aula: estudos contemporâneos	Wilton Garcia	Entre telefone celular, computador, internet e MP4, a cultura digital parece realinhar a ideia de corpo, sobretudo no âmbito atual da educação. Assim, é preciso repensar as situações emergentes dos desafios contemporâneos. O presente texto introduz uma reflexão conceitual e crítica, tomando estrategicamente aspectos socioculturais da comunicação que absorvem este contexto interdisciplinar no ambiente de ensino--aprendizagem. Imagem, experiência e subjetividade elencam-se como categorias discursivas, as quais são inscritas de modo diluído ao longo desta proposta. Portanto, os estudos contemporâneos efetivam uma abordagem teórico-metodológica, tentando observar como ocorrem os processos de atualização e

				inovação das linguagens no cotidiano da sala de aula.
2012	Ano XVII n.02	Os porquês de uma política nacional de	Alexandra Bujokas De Siqueira Guilherme Canela	O objetivo deste artigo é oferecer um panorama conceitual que fundamente iniciativas internacionais na promoção de políticas de media literacy que incluam a promoção de habilidades para acessar, avaliar e usar as novas e velhas mídias, integrando o desenvolvimento de habilidades técnicas, culturais e políticas. Para tanto, o texto recupera iniciativas da Unesco dos anos 1980 até o presente momento, complementando esse cenário com a descrição de ações da União Europeia e do Office of Communications, órgão regulador da mídia britânica. Ao final, apresenta o modelo curricular da Unesco para a formação de professores em Alfabetização Midiática e Informacional.
2013	Ano XVIII n.01	Histórias em quadrinhos como suporte pedagógico: o caso Watchmen	Waldomiro Vergueiro Douglas Pigozzi	Discute a importância das histórias em quadrinhos como suporte nos procedimentos pedagógicos, em especial sua aplicação no ensino de temas próprios das Ciências Sociais, por meio de um estudo de caso utilizando a obra Watchmen, do roteirista britânico Alan Moore. Busca estudar a proficiência no entendimento das mensagens transmitidas pelos códigos escritos e visuais, quando apresentados em conjunto. Relaciona especificamente as características da aplicação da linguagem gráfica sequencial às técnicas de ensino.
2014	Ano XIX n.01	Representações da mulher afrodescendente em livros didáticos	Luciana Coutinho Pagliarini De Souza Maria Ogécia Drigo	Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa em desenvolvimento, sob os auspícios da Fapesp, que tem como propósito averiguar como o “outro” é visualmente representado em livros didáticos indicados pela PNLD-2011. O cabelo da mulher afrodescendente, enquanto aspecto identitário, é focalizado, a fim de verificar se os livros didáticos contribuem para difundir o discurso do

				“branqueamento” para o homem negro mostrado pelas mídias ou, ao contrário, contribuem para prolongar a herança cultural africana. Para tanto, reflexões sobre alteridade e construção da identidade cultural e, em seguida, a análise semiótica de representações visuais coletadas de livros didáticos são apresentadas. A preocupação com a construção de ambientes que propiciem a vivência com o outro constitui a importância deste artigo.
2014	Ano XIX n.01	O cinema reinventado a escola - um diálogo da educação com o filme A Invenção de Hugo Cabret	Claudia Mogadouro	Uma das obras de Martin Scorsese – A invenção de Hugo Cabret – olha para o surgimento do cinema, no início do século XX, e o encantamento que essa invenção proporcionou. A partir desse filme, a pesquisadora faz uma retrospectiva sobre a relação cinema e educação, na perspectiva da Educação. O cineclubismo como formador cultural e as pesquisas de campo realizadas com professores alimentam essa reflexão.
2014	Ano XIX n.02	Cinema e educação: reflexões e interfaces	Leda Tenório da Motta Márcia do Carmo Felismino Fusaro	Pensar a utilização do cinema na sala de aula infere maiores reflexões sobre como aproveitar construtivamente esse instrumento sem deixar que ele caia na banalidade. Optamos pelo filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995) e pelo diretor cinematográfico também francês Alain Resnais (1922) como mediadores do diálogo entre Educação e Cinema, por consideramos os conceitos desenvolvidos por ambos como pressupostos destacáveis para reflexões interdisciplinares por parte do professor consciente da importância das interfaces do conhecimento no desenvolvimento de suas aulas. Exporemos alguns conceitos desenvolvidos por Deleuze no tocante ao cinema pensante como produção filosófica, e aplicaremos a leitura de Deleuze, pautada pelo diálogo interdisciplinar entre educação, arte e filosofia, ao curta metragem Toda a Memória do

				Mundo (1956), de Alain Resnais, por entendermos essa obra como exemplo temático e estético para um trabalho com alunos em sala de aula.
2016	Ano XXI n.01	A Educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o ensino básico	Ismar De Oliveira Soares	Este artigo diz respeito a um momento histórico na definição das políticas de Educação, no Brasil, buscando nele colher e avaliar informações sobre o pensamento da elite brasileira quanto aos possíveis processos de aproximação entre a Comunicação, suas linguagens e tecnologias e a Educação Básica. Toma como objeto de estudo, o esboço de proposta de reforma curricular, disponibilizado para consulta pública, no segundo semestre de 2015. O documento fora elaborado sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em decorrência da aprovação, em julho de 2014, pelo Congresso, do Plano Nacional de Educação.
2017	Ano XXII n.01	Interfaces da comunicação e da educação na escola: a experiência do CAP-UFRJ em diálogo com alunos e professores	Beatriz Becker	A visualidade eletrônica redimensiona as formas de visibilidade da cultura e produz modos distintos de socialização e de significação da experiência. O desenvolvimento e os usos das tecnologias digitais provocam transformações nas maneiras de ler, escrever e entender o mundo e impõem reflexões sobre desafios e potencialidades das interfaces da Comunicação e da Educação na formação escolar. Este trabalho busca identificar como alunos e professores do ensino médio compreendem a relevância da leitura crítica da mídia e de usos de tecnologias digitais em processos de aprendizagem e a pertinência da inserção ou não de uma disciplina sobre Comunicação e Jornalismo na formação escolar, a partir de pesquisa desenvolvida em parceria com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ).
2017	Ano XXII	Educomunicação: história em quadrinhos	Roberto Elísio Dos Santos	Este artigo resulta de pesquisa de mestrado aprovada na

n.01	e fanzines no ensino das artes	José Luis Dos Santos	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), cujo objetivo foi investigar a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) e de fanzines como forma de inovação para a docência da disciplina de Artes no ensino médio. De caráter qualitativo e de nível exploratório, o estudo se desenvolveu na interface dos campos da educação com a comunicação. Este trabalho, portanto, busca identificar referências estéticas comuns a determinadas produções de HQs com relação a períodos específicos das vanguardas modernas da arte. Dentre as conclusões, salientou-se o fato de que é necessário que os espaços escolares ofereçam uma experiência cognitiva que valorize mais as relações sociais, respeitando o direito do jovem à comunicação e à informação. Para que isso fosse possível, propõe-se a realização de oficina de fanzines de quadrinhos.
------	--------------------------------	----------------------	--