**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (PPGAV/ECA/USP)

MAURICIO DA SILVA

**A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas
Visuais para o desenvolvimento da Epistemologia da Educomunicação**

Paulo

2016

MAURICIO DA SILVA

**A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e
Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da
Educomunicação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Christina de Souza Lima Rizzi

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Mauricio da

A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomu / Mauricio da Silva. -- São Paulo:

M. Silva, 2016.

110 p.: il. + DVD.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Bibliografia

1. Arte/Educação 2. Educomunicação 3. Epistemologia 4. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais 5. Comunicação/Educação I. Rizzi, Maria Christina de Souza Lima II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Nome: SILVA, Mauricio da

Título: A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. Área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte. Linha de pesquisa: Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Maria Virgulino de Lima Silva e Manoel da Silva,

meus pais

AGRADECIMENTOS

Esta caminhada não foi feita sozinha, por isso é importante o reconhecimento e agradecimento:

À todos os colegas e professores da Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP, do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP) e ABPEDUCOM sem os quais o aprofundamento das questões da trans-área Comunicação/Educação, como também os questionamentos sobre a práxis do Educomunicador não seriam possíveis.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) e Departamento de Artes Plásticas (CAP/USP), que colaboram sobre a reflexão da trans-área Arte/Educação

Aos professores Dália Rosenthal e Ferdinando Martins pela co-autoria feita pelas análises no exame de qualificação deste trabalho

Aos professores Nilson José Machado e Elie Ghanem (Faculdade de Educação da USP), Iyakemi Ronilda Ribeiro e Alessandro de Oliveira dos Santos (Instituto de Psicologia da USP) por darem fundamentação às minhas ideias nas disciplinas cursadas durante o mestrado.

À Fernando Antonio Gonçalves de Azevedo, por estar sempre disponível para dialogar.

À Maria Rehder, Isabel Leão e Viração Educomunicação por fazerem me apaixonar pela Educomunicação.

Aos colegas Bruna Pontes, Carlos Alberto Maffei Junior, Juan Peri dos Goitacás, Renata Mie Garabedian e Sherlon Assis da Licenciatura em Educomunicação (ECA-USP) e Bruna Salgueiro Silva do curso de Pedagogia (Faculdade de Educação da USP) pelo trabalho conjunto no Ateliê de Artes para Crianças.

Aos amigos Beatriz Truffi Alves, pela organização do “pensamento acadêmico” e dos conceitos, Glória Marcondes, por me ajudar desenvolver a ideia base do projeto,

Luciana Keiko Tamaoki e Raphael Alario, pelas conversas filosóficas, João Paulo Almeida, pelos questionamentos e Isabela Rosa da Silva pela parceria, conversas e apoio mútuo na jornada.

À Suellen Barbosa, Maria Cristina Blanco, Radamés Rocha, Carlos Weiner, Alena Marmo, Alexandra Santos e Margarete Barbosa Nicolosi Soares por caminharem o mesmo caminho, questionando e contribuindo.

À Isabela Andrade de Souza, Luciana Aparecida Castilho, Luciano Luna, Marcos de Oliveira Caetano, Thiago Petrin França, Mylena Dalbone, Felipe Hauny, Carmen Leite, Marina Cavechiolli e Severin, pelo acompanhamento direto ou indireto deste trabalho

À Amanda Cuesta, amiga desde os tempos que éramos pequenos sonhadores, por ser minha interlocutora na inter-relação da Arte/Educação e Educomunicação.

À Maria Christina de Souza Lima Rizzi, por me dar a honra de sua parceria.

À Mariana Buso e Julia Buso, pelo apoio diário.

Aos meus pais Maria Virgulino de Lima Silva e Manoel da Silva e minha irmã Maria Fernanda da Silva.

RESUMO

SILVA, Mauricio da. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Inspirado em observações da práxis Arteducativa e Educomunicativa, este trabalho identifica e analisa as inter-relações teóricas da Arte/Educação, no paradigma da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, e a Comunicação/Educação, no paradigma da Educomunicação, com o objetivo de refletir sobre os pontos que tem em comum para apontar as possíveis contribuições que a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais pode fazer para o aprofundamento conceitual do campo da Educomunicação. São apresentadas as estruturas/sistemas das áreas de conhecimento híbridas da Arte/Educação e Comunicação/Educação dentro de um olhar transdisciplinar e suas diferentes vertentes relacionadas aos contextos, para referência comparativa na fundamentação das características da Abordagem Triangular e da Educomunicação. Por fim é indicado o Ler-Fazer-Contextualizar, base da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais como processo orientador para o desenvolvimento da práxis e epistemologia da Educomunicação.

Palavras-chave: Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais; Educomunicação; Epistemologia; Arte/Educação; Comunicação/Educação

ABSTRACT

SILVA, Mauricio da. **The contribution of the Triangular Approach of teaching Arts and Visual Cultures to the development of epistemology of Educommunication.** 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Based on observations of “Arteeducativa” and “Educomunicativa” praxis, this study identifies and analyzes the theoretical correlation between Art/Education in the paradigm of the Triangular Approach of Teaching Arts and Visual Cultures, as well as the Communication/Education in the Educommunication paradigm. The aim of this work is to consider the points those disciplines have in common in order to highlight the possible contributions that the Triangular Approach of Teaching Art and Visual Cultures can bring to conceptual deepenings in the field of Educommunication. This study exposes the structures/systems in hybrid knowledge areas of Art/Education as well as Communication/Education through a transdisciplinary view and their various contextualized dimensions, for comparative reference purposes, based on the grounds of the characteristics of the Triangular Approach and Educommunication. Finally, indicates the three combined actions Read-Do-Contextualize, the foundations of Triangular Teaching Approach of Arts and Visual Cultures, as a guiding process for the praxis and epistemology of Educommunication development.

Keywords: Triangular Teaching Approach of Arts and Visual Cultures; Educommunication; Epistemology; Arte/Education; Communication/Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS¹

Fotografia 1 – Encontro dos alunos de graduação com as crianças do Ateliê.....	24
Fotografia 2 – Produção de desenhos a partir de contos de Jorge Luis Borges.....	25
Fotografia 3 – Interpretação do conto “O Aplanador”, por Maria Eduarda.....	26
Fotografia 4 – Gabriel fazendo o primeiro teste de sua capa.....	29
Fotografia 5 – Anna, Gabriel e Isadora.....	32
Fotografia 6 – Soraya, Maria Eduarda e Marilyn.....	32
Fotografia 7 – Rafael.....	33
Fotografia 8 – João Carvalho.....	33
Fotografia 9 – Zuri.....	34
Fotografia 10 – Natália e Gabriela.....	34
Fotografia 11 – Pedro.....	35
Fotografia 12 – Maria Eduarda.....	35
Fotografia 13 – Camila.....	36
Fotografia 14 – Leonardo.....	36
Fotografia 15 – Valentina e Helena.....	37
Fotografia 16 – Valentina.....	37
Fotografia 17 – João Valentim.....	38
Fotografia 18 – Francisco.....	38

¹ Todas as fotografias fazem parte do acervo do Ateliê de Artes para Crianças (CAP/ECA/USP)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – A mangueira, folhas e raízes ²	14
--	----

LISTA DE DIAGRAMAS³

Diagrama 1- Paradigmas.....	49
Diagrama 2- Educação, Arte, Comunicação - Conjuntos.....	51
Diagrama 3- Educação, Arte, Comunicação - Nó Borromeano.....	52
Diagrama 4- Educação, Arte, Comunicação - Órbitas.....	53

² Reprodução nesta obra autorizada por email por Leonardo Cata Preta.

³ Elaborados pelo autor deste trabalho

LISTA DE SIGLAS

CAP	Departamento de Artes Plásticas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Departamento de Comunicações e Artes
Ceneca	<i>Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística</i>
CONFAEB	Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
D.B.A.E.	Disciplined Based Art Education
ECA	Escola de Comunicações e Artes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NORDICOM	<i>Nordic Information Centre for Media and Communication Research</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGAV	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	DOS PORQUÊS.....	14
2.	INTRODUÇÃO.....	17
3.	DESENHANDO A INTER-RELAÇÃO ARTE/EDUCAÇÃO E EDUCOMUNICAÇÃO: PRIMEIROS TRAÇOS.....	21
3.1.	A prática da inter-relação da Arte/Educação e Comunicação/Educação no “Ateliê de Artes para Crianças”	22
3.1.1.	Uma proposta da Educomunicação para o Ateliê de Artes para Crianças.....	23
3.1.2.	Os encontros iniciais.....	25
3.1.3.	Cidades Invisíveis e Seres Imaginários.....	26
3.1.4.	Questionar e avaliar o processo durante sua realização.....	28
3.1.5.	Construção dos seres imaginados.....	29
3.1.6.	Dando vida ao ser.....	31
3.1.7.	Os seres fotografados.....	32
3.1.8.	Um Ateliê de Artes/Educação/Comunicação para Crianças.....	39
4.	ENTENDENDO AS ÁREAS.....	40
4.1.	Áreas do conhecimento ou Campos do Saber?.....	40
4.2.	As Epistemologias, os diferentes olhares e os epistemicídios.....	42
4.3.	Os Macroconceitos: Arte, Educação e Comunicação.....	45
4.4.	Os paradigmas: macroconceito-área/paradigma e teoria/paradigma.....	48
4.5.	Representação visual das inter-relações.....	50
5.	AS TRANS-ÁREAS DA ARTE/EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO.....	55
5.1.	A trans-área da Arte/Educação e suas perspectivas.....	55
5.1.1.	Os jesuítas, a missão francesa e a Pedagogia Tradicional	56
5.1.2.	Escola Nova.....	58
5.1.3.	Visão Tecnicista e a LDB 5692/71	60
5.1.4.	As teorias críticas.....	61

5.1.5.	Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais.....	62
5.2.	A trans-área da Comunicação-Educação e suas perspectivas.....	67
5.2.1.	O foco na mídia.....	68
5.2.1.1.	Media Education.....	70
5.2.1.2.	Media Literacy.....	71
5.2.1.3.	Unesco e a Alfabetização Midiática e Informacional.....	74
5.2.1.4.	Algumas considerações sobre a Comunicação/Educação com foco na mídia.....	76
5.2.2.	Educomunicação.....	76
6.	AS INTER-RELAÇÕES TEÓRICAS DA ARTE/EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO.....	82
6.1.	A Experiência.....	85
6.2.	Multiplicidades de Olhares, Interpretações e Linguagens.....	90
6.3.	A práxis Arteducativa e a práxis Educomunicativa.....	93
7.	LER, FAZER E CONTEXTUALIZAR: A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EPISTEMOLOGIA E UMA TEORIA DA EDUCOMUNICAÇÃO.....	95
8.	REFLEXÕES ADICIONAIS OU CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXO I - DVD com vídeos do Nosso Ateliê Animado - Ateliê de Artes para Crianças - 1º Semestre de 2015.....	107
	ANEXO II - Dados sócio-culturais das crianças que participaram do 1º Semestre de 2015 do “Nosso Ateliê Animado”	108

A paixão com que conheço e com que falo ou escrevo não diminuem em nada o compromisso com que denuncio ou anuncio. Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço o mundo com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

Paulo Freire – À Sombra Desta Mangueira

Imagem 1 – A mangueira, folhas e raízes⁴

⁴ Imagem extraída da animação “Céu no Andar de Baixo”, de 2010, dirigido por Leonardo Cata Preta.

Este trabalho nasce dos sentimentos de conexão, de falta e de questionamento. Porque o caminho trilhado por quem quer se aprofundar nas formas de entender o mundo e na maneira como conhecemos o mundo é um caminho que pode levar à hiperespecialização e com isso ao isolamento. Sim, é necessário aprofundamento, como também é necessário não perder a referência do todo, ou das conexões que são feitas pelo caminho e que, dependendo do método, podem ser deixadas de lado. Pesquisar é escolher, e escolher também é renunciar. E esta renúncia pode se dar em diferentes âmbitos, por exemplo, quando uma pessoa resolve pesquisar um ponto específico, de forma especializada, ela dificilmente dará conta de referenciar o todo, ou de apresentar todas as relações que esta raiz, que busca o fundo para se estruturar, pode fazer lateralmente.

A escolha feita por mim talvez seja outra, não a de buscar a hiperespecialização em uma área, mas justamente olhar para as inter-relações que a Arte, a Comunicação e Educação fazem.

E faço esta opção por possuir uma aproximação profissional e formativa nessas áreas, e também por observar que, ao experimentar fazer essas conexões na prática, os resultados se apresentaram muito satisfatórios.

Assim, a partir da formação em Comunicação Social – Rádio e TV, senti necessidade de agregar as experiências nos meios de comunicação com processos educativos, por entender que o rádio, a televisão e outros meios tem muito potencial nesse sentido. E ao fazer isso, observei que a Arte também estava inserida nesses processos, muito pela inclinação de trabalhar com Fotografia. E na busca por entender mais sobre a relação Comunicação e Educação encontrei a Licenciatura em Educomunicação, iniciando os estudos nesta nova formação com a primeira turma do curso, ingressante no ano de 2011.

Durante os estudos da graduação de Educomunicação, vi a oportunidade de ampliar o olhar cursando disciplinas optativas ligadas à Arte/Educação. Nas primeiras aulas de História do Ensino da Arte no Brasil entendi que o meu palpite da possibilidade de se estabelecer alguma CONEXÃO entre a Arte/Educação e a Educomunicação estava correto. Passados três semestres após o primeiro contato com os conceitos de Arte/Educação e Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, elaborei o projeto de pesquisa que me deu a oportunidade de explorar o campo

comum da Arte/Educação e Educomunicação, pelo olhar da Arte/Educação no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), assumindo o desafio de continuar concomitantemente a Licenciatura em Educomunicação.

Por conta desse duplo vínculo com a ECA/USP, optei por apresentar como dissertação de mestrado um texto que de alguma forma preenchesse lacunas sentidas no curso da Licenciatura em Educomunicação, daí o sentimento de FALTA, e que também colaborasse com o QUESTIONAMENTO sobre as potencialidades de se trabalhar nesse campo talvez interdisciplinar, talvez transdisciplinar.

Este texto, por vezes aprofundará, por vezes olhará para as lateralidades, por vezes tentará ser esclarecedor, por vezes será hermético, isto porque deve refletir o meu trabalho e o que eu gostaria de dizer. E penso que o ponto final da última página não signifique um encerramento, mas apenas uma parada para um caminho que pretendo continuar.

2. INTRODUÇÃO

Ao observar as áreas da Arte, Educação e Comunicação, como também suas inter-relações, é possível concluir que essas áreas tem particularidades próprias, mas seriam elas puras? O que dizer da Fotografia? É Comunicação ou Arte? Às vezes é um, às vezes é outro? Ou é uma mistura dos dois? E a Televisão, o Cinema e o Rádio? O que dizer da Literatura? E o Teatro, a Dança, a Pintura ou a Escultura, também não comunicam algo? Também a Matemática, a Medicina e a Engenharia fazem uso de processos de Comunicação e tem aspectos artísticos/estéticos?

Quando dizemos que isto é Arte, aquilo é Comunicação estamos colocando uma “lupa epistemológica” em cima de um campo específico, como uma ferramenta que nos ajuda a observar um “fenômeno”, mas se ampliarmos o poder de aumento dessa “lupa” veremos que esses campos não são puros, pois são divisões feitas intelectualmente por nós humanos para tentar explicar o que somos, como somos, quem somos e com isso produzir e sistematizar formas de conhecimento⁵, que nos ajudam a ser o que somos. Alguns desses conhecimentos são práticos, outros teóricos, alguns são mitológicos, outros são religiosos, outros ainda experimentais. A “lupa epistemológica” quando amplia mostra que a Comunicação tem elementos da Arte (como também da Psicologia, da Sociologia, da História, da Matemática etc) e a Arte tem elementos da Comunicação, e a Educação tem elementos dos dois anteriores e de outras áreas. Esse processo apenas apresenta o quanto o excesso de aproximação nos leva a uma recorrência infinita no melhor “estilo Escher”⁶, em que a busca pela parte revela o todo, e vice-versa.

As áreas do conhecimento são formadas por diversos elementos e isso impossibilita dizer que há um saber que é “O” conhecimento humano, pois o conhecimento humano não é homogêneo e não é produzido por grupos homogêneos. É a heterogeneidade e talvez a adaptabilidade aos problemas que nos deu condições de

⁵ inspirado no conceito de Ciência, Filosofia, Arte de Deleuze e Guattari (1992).

⁶ O artista holandês Maurits Cornelis Escher ficou conhecido por suas obras de construções impossíveis e de transformação, na quais as imagens, dependendo do ângulo de observação e aproximação poderiam revelar movimentos ou elementos que não tinham fim. Sobre a biografia e obras de Escher pode ser consultado o *website* www.mcescher.com. Acesso em 10.ago.2016.

sobreviver neste planeta. Cada problema é diferente, cada local enfrenta problemas diferentes e cada grupo os resolve de maneira própria. Os elementos podem ser parecidos, mas a forma como são conectados é que faz do conhecimento humano uma coisa “não-sólida” e “não-homogênea”.

Por consequência as áreas do conhecimento também não são homogêneas, mas tentam ajudar na resolução dos problemas humanos e juntas, mesmo que por vezes contraditórias, formam o saber humano.

As áreas de conhecimento são pesquisadas para serem testadas, dissecadas, quebradas, reconectadas e ampliadas, sendo que, ao mesmo tempo que são ampliadas, são misturadas às outras, deixando de ser elas mesmas. Seria isso ruim? Não, porque não há uma implosão. Há sim o crescimento do conhecimento e por consequência do humano. São a complementaridade e diversidade que enriquecem as experiências de ser humano.

Ao passar pelas experiências, buscamos caminhos que as expliquem para poder sistematizar propostas de intervenção neste mundo que estejam ligadas ao nosso contexto, anseios e necessidades, caso contrário a experiência pode não ser aproveitada enquanto aprendizado. Essas propostas também nos dão condições de elaborar procedimentos detalhados para preparar nossos pares no enfrentamento dos problemas que o mundo nos coloca. Assim não precisamos dar as mesmas respostas e agir da mesma maneira ao expor-nos a um problema, pois os erros já foram refletidos, as ações reelaboradas e os procedimentos adaptados ou ajustados.

Compomos assim um processo cíclico de experimentação, aprendizado, sistematização, intervenção, organização do conhecimento, interação, provação, testes, reavaliação, ação, experimentação, aprendizado e assim por diante, não seguindo obrigatoriamente a ordem.

Todo esse processo nos leva a conhecer mais sobre nós mesmos e o mundo em que vivemos, ou seja, a cada momento podemos aprender consciente e inconscientemente.

Edgar Morin (2000, p.38 e 2008, p.261) afirma que o Todo – o global, o conhecimento total – é formado por elementos ou partes, sendo mais do que a soma das partes pois as partes interagem no todo gerando uma característica que

sozinhas não possuem. Mas também é menos que a soma das partes, pois na soma as partes podem deixar algumas características de lado. E ainda o todo é mais que o todo, por sempre se modificar ao retornar sobre si mesmo. Para Morin são a união total, a união parcial, as partes, as interações entre elas, e os contextos que tecem o nosso conhecimento. Já Vilém Flusser (1983) aborda a questão se valendo dos modelos do elemento e do processo:

[...] a nossa tradição nos fornece dois, e apenas dois modelos da estrutura fundante da realidade. O modelo “onda” para o qual a realidade é processo e o modelo “areia” para o qual é atômica. O primeiro modelo pode ser chamado de “heraclítico”, e o segundo “democritiano”. Os dois modelos são interpenetráveis. A onda pode ser considerada conjunto de gotas, a partícula onda parada. (FLUSSER, 1983, p.109)

E mesmo a gota pode ser um processo em si. O Todo é um processo, as partes são átomos, que ao mesmo tempo também são em si processos. Assim também nós, e nossa sociedade, somos partículas e processos e o que construímos se dá nas relações.

Nessa busca das partes e do todo, dos elementos e dos processos, é preciso de um olhar transdisciplinar (também uma lupa epistemológica). Considerando isso a preocupação deste trabalho é tentar apresentar uma inter-relação entre áreas do conhecimento, considerando-as como trans-áreas, sem deixar de remeter ao todo, tentando mostrar os processos e as partes, por isso se faz necessário fazer um mergulho entre as áreas para observar o que ali há.

Isso posto, é feito o convite para que nesse mergulho, direcionado por pesquisadores que de alguma forma já tenham feito essa observação, como Paulo Freire, reconhecido pela sua contribuição à Educação, pela experiência de diretor da Escolinha de Arte do Recife e por ter falado sobre Comunicação, como Mariazinha Fusari, reconhecida professora que se preocupava com a formação dos professores da Faculdade de Educação da USP e que também falava sobre Comunicação, meios de Comunicação e Arte/Educação, como os teóricos Jorge Larrosa, Vilém Flusser, John Dewey, em especial Ismar de Oliveira Soares e Ana Mae Barbosa, importantes para a Educomunicação e Arte/Educação,

respectivamente, como também Eliany Salvatierra que indicou algumas destas pontes⁷.

E como toda proposta conversa diretamente com seu contexto, sendo que o Brasil e a América Latina têm especificidades que são significativas em processos de Educação, Arte e Comunicação, também estaremos acompanhados do olhar de Boaventura Souza Santos, com seu conceito das Epistemologias do Sul, essencial para embasar este estudo sobre a Comunicação/Educação - via Educomunicação - e a Arte/Educação - via Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais -, porque, embora ambas tenham influências estadunidenses e europeias, há uma coisa local, um certo tom latino-americano, um certo tom brasileiro, que faz que seja justificável a existência dessas perspectivas nas relações da Comunicação e Educação e Arte.

⁷ Importante ressaltar também as contribuições da Prof^a Dr^a Maria Cristina Castilho Costa, do Prof. Dr. Ferdinando Crepalde Martins e da Prof^a Dr^a Dália Rosenthal nas reflexões sobre Arte/Educação e Educomunicação em suas obras e disciplinas ministradas na ECA/USP.

3. DESENHANDO A INTER-RELAÇÃO ARTE/EDUCAÇÃO E EDUCOMUNICAÇÃO: PRIMEIROS TRAÇOS

Como já indicado, a observação das relações entre as trans-áreas de Arte/Educação e Comunicação/Educação está utilizando as lentes dos paradigmas da Abordagem Triangular e Educomunicação.

Posteriormente serão apresentados de maneira mais específica cada um desses paradigmas, mas para desenhar os primeiros traços, que servem de aquecimento, vale dizer que Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais é embasada na proposta de trabalhar a partir de três verbos básicos: o contextualizar, o ler e o fazer. Estas três ações podem ser intercaladas, combinadas, tecidas respeitando as características do grupo formado por educandos e educadores, como também o espaço, tempo e materiais disponíveis. Já a Educomunicação busca juntar a reflexão e prática de processos educativos e comunicativos buscando desenvolver Ecossistemas Comunicativos, abertos e criativos.

Para ajudar a dar referência e cor a este texto, será apresentada uma proposta⁸ realizada por uma equipe formada por alunos da Licenciatura em Educomunicação e Pedagogia da Universidade de São Paulo, coordenados por uma aluna de Pós-Graduação inscrita pelo Programa de Aperfeiçoamento ao Ensino (PAE), uma pós-doutoranda e a própria professora responsável pela disciplina, sendo estas últimas todas da área de Arte/Educação, durante o 1º semestre letivo de 2015, na disciplina de Metodologias do Ensino de Artes Visuais com Estágio Supervisionado do Departamento de Artes Plásticas (CAP) da ECA/USP.

⁸ Esta experiência também foi apresentada no XXV CONFAEB – Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, que ocorreu em Fortaleza no ano de 2015. SILVA, Mauricio da; SILVA, Bruna Salgueiro. Ateliê de arte para crianças: uma proposta de estudantes de Educomunicação e Pedagogia. In. Congresso da Federação de Arte/Educadores, 25, 2015, Fortaleza & Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores, 3, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: IFCE, 2015

Embora este trabalho não seja um relato de experiência, iniciar pelo CONTEXTUALIZAR que apresenta um FAZER ajudará no LER dos próximos capítulos.

3.1. A prática da inter-relação de Arte/Educação e Comunicação/Educação no “Ateliê de Artes para Crianças”

O projeto Ateliê de Artes para Crianças⁹ é um curso de extensão da Universidade de São Paulo, ministrado por alunos de graduação que se matriculam na disciplina Metodologias do Ensino das Artes Visuais com Estágios Supervisionados. Essa disciplina é componente obrigatória da grade de formação dos licenciandos em Artes Visuais, graduação oferecida pelo Departamento de Artes Plásticas.

O objetivo de atrelar uma disciplina de graduação a um projeto de extensão é de, ao mesmo tempo, atender a comunidade interessada em participar de um curso de extensão de Artes Visuais e preparar os licenciandos para exercer o papel de educador- pesquisador, com olhar reflexivo sobre o seu contexto e ação.

A cada semestre há um grupo de alunos de graduação responsável pelo Ateliê, assim como também há um grupo de crianças de 6 a 12 anos inscritas para participar das atividades¹⁰. Estas crianças em geral são filhas de funcionários da Universidade de São Paulo, filhas de moradores do entorno, filhas de alunos ou ficam sabendo do projeto de extensão pela divulgação nos *websites* da USP e pelos diversos meios de comunicação. É comum também pais que conhecem o projeto convidarem colegas para inscreverem os filhos.

São programados dez encontros com as crianças com periodicidade semanal e duração de uma hora e trinta minutos. Para orientar e acompanhar as atividades

⁹ Mais informações sobre o Ateliê de Artes para Crianças podem ser obtidas no blog Nosso Ateliê Animado, alimentado com as atividades, processo e produções das crianças pelo endereço eletrônico <http://nossoateliemanimado.blogspot.com.br/p/sobre-o-atelie.html> . Acesso em 26.jul.2016.

¹⁰ Alguns dados do perfil sócio-cultural das crianças que participaram no 1º semestre de 2015 do “Nosso Ateliê Animado” pode ser encontrado no ANEXO II deste trabalho.

planejadas há o professor responsável¹¹ pela disciplina de graduação, comumente apoiado por alunos de pós-graduação e alunos monitores.

3.1.1. Uma proposta da Educomunicação para o Ateliê de Artes para Crianças

A oferta das manhãs das terças-feiras¹² no primeiro semestre de 2015 do Ateliê de Artes para Crianças teve uma especificidade que a diferenciou em relação às ofertas anteriores: não havendo alunos de Artes Visuais inscritos, as atividades com as crianças foram planejadas e executadas por alunos de graduação¹³ da Licenciatura em Educomunicação e Pedagogia, que interessados em vivenciar os processos do Ateliê escolheram a disciplina de Metodologias de Ensino de Artes Visuais como disciplina optativa.

Embora ao primeiro olhar a falta de alunos de Artes Visuais ministrando o Ateliê de Artes para Crianças pudesse configurar uma dificuldade, o grupo de estudantes

¹¹ Uma primeira reflexão sobre o Ateliê de Artes para Crianças, feita pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Maria Christina de Souza Lima Rizzi e Sumaya Mattar Moraes foi publicada pela revista Ars (São Paulo, v. 6, n. 11, 2008, p.72-77) no artigo **“Ateliê de Artes para Crianças: primeiros registros e reflexões de um trabalho em progresso”**. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/3017/3706>. Acesso em 30. jul.2016. Outro trabalho que faz uma análise sobre o Ateliê de Artes para Crianças é a dissertação de mestrado **“Ateliê de artes visuais para crianças: buscando fundamentos, compreendendo o essencial”** de Margarete Barbosa Nicolosi Soares (2010, 193 f. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-26112011-220119/pt-br.php>. Acesso em 24.out.2016.

¹² A cada semestre as disciplinas “Metodologias do Ensino de Artes Visuais com estágios supervisionados III e IV”, vinculadas ao projeto de extensão, oferecem três opções de horários para matrícula dos alunos de graduação da USP e inscrição de crianças e adolescentes. Em cada opção de horário há um professor de licenciatura responsável. Os horários reservados para crianças de 6 a 11 anos são as manhãs de terça-feira, sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Maria Christina de Souza Lima Rizzi e tardes de terça-feira, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Dália Rosenthal. Para os adolescentes de 12 a 17 anos são reservadas as tardes de sexta-feira, que contam com orientação da Prof^a Dr^a. Sumaya Mattar.

¹³ Os alunos inscritos na disciplina CAP 0299 - Metodologias do Ensino das Artes Visuais IV, oferecida no primeiro semestre de 2015 foram Bruna Pontes, Carlos Alberto Maffei Junior, Isabela Rosa Silva, Juan Peri dos Goitacás, Mauricio da Silva, Renata Mie Garabedian e Sherlon Assis da Licenciatura em Educomunicação (ECA-USP) e Bruna Salgueiro Silva do curso de Pedagogia (Faculdade de Educação da USP).

matriculado trazia repertório alinhado aos objetivos¹⁴ do Ateliê, como o exercício da criação didático-pedagógica na preparação de aulas, o uso de tecnologias da informação e comunicação e as linguagens da comunicação no processo educativo.

Responsável por orientar os alunos de graduação, a coordenação do Ateliê, composta pela Prof^a Dr^a Maria Christina de Souza Lima Rizzi, apoiada pela aluna de mestrado Suellen Barbosa, pela doutoranda Margarete Barbosa Nicolosi Soares e pela pós-doutoranda Sonia Regina Fernandes, trabalhou para que os estudantes pudessem colaborar com as vivências trazidas dos cursos de Educomunicação e Pedagogia, acrescentando informações importantes para o planejamento das atividades com as crianças durante a preparação e planejamento feitos durante as quatro semanas antecedentes ao início das atividades do Ateliê. Esta preparação contou com a apresentação das propostas do Ateliê e o debate e reflexão sobre a Arte/Educação e sobre Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, como também o conceito de Educomunicação, este apresentado pelos alunos da Licenciatura em Educomunicação e também sobre a formação do pedagogo em relação às Artes. Partindo das experiências de cada indivíduo da equipe foram observadas as possibilidades de trabalho e caminhos que poderiam ser percorridos.

Fotografia 1 – Encontro dos alunos de graduação com as crianças do Ateliê

¹⁴ A ementa da disciplina, pode ser consultada pelo endereço eletrônico <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0299&verdis=2>. Acesso em 26.jul.2016.

3.1.2. Os encontros iniciais

O planejamento do Ateliê coordenado pela Profa Christina Rizzi tem a característica de apresentar uma proposta de trabalho que parte das habilidades e desejos de pesquisa dos alunos de graduação, que é equacionado com as expectativas das crianças, tornando esse um processo tecido de forma conjunta, que é constantemente avaliado e reajustado conforme os encontros acontecem.

Fotografia 2 – Produção de desenhos a partir de contos de Jorge Luis Borges¹⁵

O planejamento do Ateliê coordenado pela Prof. Christina Rizzi tem a característica de apresentar uma proposta de trabalho que parte das habilidades e desejos de pesquisa dos alunos de graduação, que é equacionado com as expectativas das crianças, tornando esse um processo tecido de forma conjunta, que é constantemente avaliado e reajustado conforme os encontros acontecem.

Não há um plano definido no início e seguido passo a passo. É um caminho que é feito quando a equipe caminha, percebendo e ouvindo as crianças, permitindo como o grupo de alunos vai formando sua identidade de grupo. Ao final de cada encontro

¹⁵ na imagem podemos identificar, da esquerda para direita, as crianças Francisco, Valentina, João Valentim, João Carvalho, Helena, Camila e Pedro.

com as crianças os alunos de graduação fazem uma avaliação com a equipe de coordenação e planejam o próximo encontro.

Tradicionalmente no primeiro encontro do Ateliê de Artes para Crianças ocorre a apresentação da equipe e o reconhecimento dos espaços do Departamento de Artes Plásticas, nos quais elas poderão atuar durante o semestre. Dessa forma as crianças foram convidadas a registrar as percepções do passeio pelos ateliês de Gravura, Marcenaria, Cerâmica, Pintura, Estúdio Fotográfico, salas de estudo e jardins utilizando a fotografia ou desenho ou texto escrito. Esses registros seriam utilizados posteriormente para a construção um mapa colaborativo do Departamento ao ar livre, com as palavras, desenhos e fotografias colocadas no mapa.

Durante o reconhecimento do espaço e a construção do mapa colaborativo as crianças foram questionadas em relação ao que esperavam do Ateliê, quais materiais e técnicas as instigavam, afinando o planejamento e a identidade da equipe (coordenação e alunos de graduação) com as expectativas das crianças.

3.1.3. Cidades Invisíveis e Seres Imaginários

Fotografia 3 – Interpretação do conto “O Aplanador”, por Maria Eduarda

As crianças levantaram a vontade de trabalhar com tintas, desenhos, madeira e fotografia, e para manter as conexões entre os encontros, fugindo da ideia de oficinas pontuais desconexas, pensou-se a retomada da imagem do mapa, incluindo a personagem Marco Polo, apresentada por Ítalo Calvino no livro ***As Cidades Invisíveis*** como viajante veneziano que se reportava ao imperador Kublai Khan.

Algumas das crianças que participaram das aulas do Ateliê nos semestres anteriores já haviam trabalhado com cidades descritas por Marco Polo, e por isso a proposta foi retomar aquela experiência e propor atividades novas. Da mesma forma que eles visitaram o Departamento e contaram como ele é por meio do mapa colaborativo, quais são suas formas, cores, quem são as pessoas que trabalhavam ali, Marco Polo também visitara diversas cidades do Império Mongol e as apresentava para o Khan.

Na busca por imaginar as cidades, as pessoas, animais e possivelmente os monstros que conviviam naquelas cidades que Marco Polo visitara foi feita outra conexão literária, desta vez com o livro dos ***Seres Imaginários***, de Jorge Luis Borges. A leitura de alguns dos contos, como os do Catóblepa, do Cão Cérbero e do Aplanador foi realizada com grupos de quatro a cinco crianças para que desenhassem os seres a partir da descrição de Borges.

Com a exposição dos desenhos nas paredes externas do Departamento de Artes Plásticas, no encontro posterior foi feito um aquecimento com a brincadeira chamada Marco Polo, na qual uma das crianças foi vendada e as outras corriam em sua volta. Cada vez que ela dizia “Marco”, as outras crianças paravam e diziam “Polo”, imaginando e reproduzindo a voz dos monstros que haviam desenhado.

Após o aquecimento, no Ateliê com os grupos montados da mesma forma do encontro anterior, as crianças fizeram esculturas dos seres desenhados, recriados do livro de Jorge Luis Borges, utilizando massas de modelar, massa *biscuit* e papel machê.

3.1.4. Questionar e avaliar o processo durante sua realização

Já haviam sido trabalhados o desenho, a pintura, a escultura, a literatura, a transposição entre texto e imagem, vocalização, a brincadeira, a criação.

Nesse momento de avaliação e planejamento foram colocadas diversas percepções e dúvidas sobre o trabalho que estava sendo realizado com as crianças. Como, por exemplo, a necessidade expressa nas falas das crianças desenharem e usarem tintas. Como o grupo não era de alunos de Artes Visuais, sentia-se pouco capacitado para dar aulas ou apresentar técnicas específicas de desenho ou pintura, mas não poderia ignorar que o desenho poderia ser colocado como parte do processo do trabalho com os seres imaginários. Dessa forma, pensou-se em trabalhar com desenho e tintas na criação dos seres a partir do texto de Borges e também na criação dos seres imaginários de cada criança. Para este propósito no quarto encontro foram distribuídos cadernos sem pauta para que as crianças pudessem desenhar durante a semana em casa pensando em seus seres imaginários, propiciando que as atividades do Ateliê se estendessem para além dos encontros das manhãs de terça-feira.

Houve outra percepção e dúvida em relação à condução da proposta, no sentido de pensar atividades que fossem pontuais e que ao mesmo tempo fizessem parte de uma construção coletiva do semestre, sem deixar de lado as expectativas e demandas pessoais de cada criança.

Outro questionamento se referiu à apresentação de obras de arte, sem necessariamente induzir o trabalho das crianças, pois surgiu a dúvida se seria importante mostrar trabalhos de outros artistas ou se isso poderia de alguma forma atrapalhar o processo criativo das crianças. Nesse momento a consulta à Prof^a Christina Rizzi, à Suellen Barbosa e à Sonia Fernandes foi providencial, pois traziam a base de Arte/Educação que os alunos de Educomunicação e Pedagogia não possuíam, incentivando a reflexão sobre o contextualizar e o ler da Abordagem Triangular, e que, como consenso de grupo, levou a decidir por apresentar obras de artistas como referências que contribuiriam com a Cultura Visual das crianças e as ajudariam a pensar soluções poéticas para as ideias que surgiam, sem necessariamente se configurarem cópias.

Nesse caso costurar referências da Literatura, das Artes Visuais, de brincadeiras populares e de elementos da Cultura Visual das crianças, como desenhos animados e jogos, poderia potencializar o processo de construção dos personagens.

Foram utilizadas como referências as obras de Arthur Bispo de Rosário, os Parangolés de Hélio Oiticica e trechos da série Que monstro te mordeu?¹⁶ de Cao Hamburger. Essas referências foram apresentadas no início e durante os encontros, nos momentos em que era sentido que a atenção das crianças poderia ser canalizada.

3.1.5. Construção dos seres imaginados

Fotografia 4 – Gabriel fazendo o primeiro teste de sua capa

A partir da atividade de desenho e a transformação destes em peças tridimensionais com o uso de massa de modelar e massa *biscuit* dos seres imaginários de Jorge Luis Borges, as crianças foram estimuladas a criar e desenvolver seus próprios seres, a partir dos estudos e rascunhos feitos nos cadernos entregues, focando não apenas na aparência do ser imaginário, mas também fazendo descrições da história, dos poderes e das relações com outros seres.

¹⁶ O seriado “Que Monstro te Mordeu?” é uma produção de Caos Produções, Primo Filmes, SESI-SP e TV Cultura. Foi criada por Cao Hamburger e Teodoro Poppovic. Atualmente está sendo exibida nos canais de televisão TV Cultura, TV Rá-Tim-Bum e Discovery Kids. Informações sobre o elenco, ficha técnica e episódios podem ser obtidas pelo endereço eletrônico discoverykidsbrasil.uol.com.br/que-monstro-te-mordeu . Acesso em 09.ago.2016.

Dessa forma, do quinto ao oitavo encontros foram trabalhados o desenho, a descrição, nomeação, definição de poderes e durante esse processo foi apresentada a proposta de que eles se transformariam nos seres que estavam criando. Para tanto eles precisariam, além de criar o projeto do ser, também materializar as vestimentas, as ferramentas, as armas. Isso primeiramente gerou dúvidas, pois as crianças não visualizavam a possibilidade, mas como algumas crianças já traziam a experiência de terem trabalhado com *stop motion*, em uma proposta anterior inspirada no cinema de Georges Méliès, foi feita a explicação de que eles seriam fotografados e poderiam utilizar alguns efeitos especiais.

Respeitando o processo de cada criança, aos poucos os primeiros projetos dos seres eram conhecidos, sendo esse o momento para conversar sobre materiais que seriam necessários para cada ser criar vida. Foram disponibilizados tecidos lisos e estampados de diversas cores, fitas, miçangas, papelão, tintas, papel machê, madeira, arame, pregos, grampos, *velcros*, fitas adesivas, entre outros. Conforme eram definidos os detalhes de cada ser, os alunos de graduação conversavam com as crianças a respeito de quais outros materiais eles precisariam, ora atendendo as necessidades deles, ora sugerindo alternativas.

Entre os projetos dos seres surgiram fadas, gêmeas com raios poderosos, gosma fantasma que se transforma no pior medo das pessoas, um Hulk fraquinho, unicórnio com asas e rabo de dalmata, arqueiro e soldado, uma cabeça de urso flutuante e um homem voador com seu *jetpack*.

A proposta estaria então unificada, no sentido de todas as crianças trabalharem dentro de um mesmo tema, criando e se preparando para se transformarem em seu ser, mas mantendo a identidade e a criação de cada uma delas.

Cada ser que começava a se materializar necessitava de uma pesquisa dos alunos de graduação para orientar as crianças, como por exemplo o caso da Gosma Fantasma, criada por Rafael Alves, que deveria ter a aparência de uma massa que ficasse com consistência gosmenta e que ficasse esteticamente interessante no resultado final. Fizemos pesquisas e chegamos a receitas caseiras do brinquedo “geleca”, que poderia inclusive utilizar tintas diversas. João Carvalho, outra criança do Ateliê, que teve interesse por utilizar a madeira, pôde utilizar o espaço da

marcenaria do Departamento para trabalhar a sua proposta¹⁷, que de início foi a construção de um prédio, mas sentindo que a ideia de criar e dar vida a um ser imaginário, sendo ele da matéria que quisesse, desmanchou o prédio, passando “a se envolver na criação do personagem” (BARBOSA, 2015, p. 1489), um boneco de madeira.

3.1.6. Dando vida ao ser

Como linguagem e suporte final os alunos de Educomunicação e Pedagogia escolheram a fotografia, mais especificamente o *Light Painting* como forma de possibilitar às crianças o registro dos seres e seus poderes. O *Light Painting* é uma técnica que utiliza uma câmera fotográfica configurada para exposição de longa duração, na qual a captação ocorre em um estúdio ou espaço isolado de luz, protegido para que a única iluminação seja feita por algum objeto que emita luz, como lanternas e fogos de artifício. O *Light Painting* possibilitaria criar os efeitos especiais de raios, asas de luz e valorizar expressões dos seres, sem a necessidade de utilizar programas de edição de imagens, dessa forma, os efeitos poderiam ser criados pelas crianças sem depender de um grande trabalho de pós-produção

Com a linguagem escolhida e as vestimentas e ferramentas dos seres finalizadas, as crianças treinaram feições e posturas dos seres, para as sessões de fotos que ocorreriam nos encontros finais, nos quais também seria produzido um vídeo com depoimentos das crianças sobre o processo de criação dos seres. As fotos foram produzidas no estúdio do Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da ECA, do qual faz parte a Licenciatura em Educomunicação.

Após a produção das fotos, ocorreu um encontro de encerramento, este com a participação dos familiares das crianças, no qual foram apresentados o processo e os resultados do *Light Painting*. Nesse mesmo encontro foram entregues as fotografias reveladas em papel fotográfico para as crianças.

¹⁷ A experiência do contato e embate com a matéria madeira de João Carvalho na criação do ser é analisada com maior profundidade em BARBOSA, Suellen de Souza. A ponte de madeira. In. Congresso da Federação de Arte/Educadores, 25, 2015, Fortaleza & Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores, 3, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: IFCE, 2015.

3.1.7. Os seres fotografados¹⁸

Fotografia 5 – Anna, Gabriel e Isadora

Fotografia 6 – Soraya, Maria Eduarda e Marilyn

¹⁸ Para identificação adotamos os nomes das crianças e não dos seres criados

Fotografia 7 – Rafael

Fotografia 8 – João Carvalho

Fotografia 9 – Zuri

Fotografia 10 – Natália e Gabriela

Fotografia 11 – Pedro

Fotografia 12 – Maria Eduarda

Fotografia 13 – Camila

Fotografia 14 – Leonardo

Fotografia 15 – Valentina e Helena

Fotografia 16 – Valentina

Fotografia 17 – João Valentim

Fotografia 18 – Francisco

3.1.8. Um Ateliê de Artes/Educação/Comunicação para Crianças

As experiências trazidas pelos alunos de Educomunicação e Pedagogia no Atelier de Artes para Crianças no 1º semestre de 2015 ajudaram no desenvolvimento de um Ecossistema Comunicativo entre alunos de graduação, crianças e coordenadores, como também na construção do processo de criação dos seres. É perceptível assim a existência da inter-relação Arte/Educação/Comunicação, nas perspectivas da Educomunicação e Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, pela característica do trabalho processual do semestre, pela preocupação com as questões da Arte e estética, pela garantia da Expressão Comunicativa e pelo aprendizado individual e coletivo das crianças, alunos de graduação e equipe coordenadora.

A reflexão sobre a práxis do Ateliê pode levar a diferentes conclusões, mas talvez na mistura das áreas, esta experiência tenha mais as cores da Educomunicação por não terem sido trabalhadas de forma mais específicas as técnicas artísticas. Mas as ações do Ler, o Fazer e o Contextualizar foram o fio condutor do processo.

É importante entendermos como as trans-áreas Arte/Educação e Comunicação/Educação podem convergir e se inter-relacionar, para assim refletirmos mais aprofundadamente sobre propostas como essa aqui apresentada

4. ENTENDENDO AS ÁREAS

Afinal, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?

Edgar Morin (2012, p.116)

4.1. Áreas do conhecimento ou Campos do Saber?

Ao estudar as definições, inter-relações entre os saberes científicos¹⁹, frequentemente nos deparamos com o uso dos termos áreas ou campos do conhecimento e áreas ou campos do saber, e não menos frequentemente esses termos são tomados como sinônimos.

A importância do entendimento sobre esses termos se dá porque este estudo visa pousar o olhar sobre a inter-relações de três desses campos disciplinares - a Arte, a Educação e a Comunicação -, sendo que mais especificamente será analisada a inter-relações entre a Arte/Educação e a Educomunicação.

Uma primeira análise sobre esses termos pode ser feita consultando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁰ (LDB) que, em seu artigo 44, dispõe sobre a educação superior, e a resolução CES nº1, de 27 de janeiro de 1999²¹ da Câmara de Educação Superior, sobre o mesmo artigo, versa sobre a regulamentação de cursos sequenciais de ensino superior, esclarecendo o conceito

¹⁹ Esta pesquisa aborda a relação entre “saberes” científicos, sem desconsiderar que outros “saberes”, como o empírico, teológico são também importantes para a formação do ser humano.

²⁰A Lei 9.394/96 (LDB) pode ser consultada na íntegra pelo endereço eletrônico http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 10.ago.2015

²¹ RESOLUÇÃO CES 1/99. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>. Acesso em 09.ago.2015.

de Áreas do Conhecimento e o apresentando como conceito diferente de Campos do Saber. Esses documentos²² apresentam a definição “Áreas do Conhecimento” como a nomenclatura abreviada da expressão “Áreas fundamentais do conhecimento humano”, sendo que tomam como áreas fundamentais do conhecimento as ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, as geociências, as ciências humanas, a filosofia, as letras e as artes.

Já o termo Campos de Saber se refere a um recorte específico, de horizontes intelectuais que podem ser parte de uma ou de mais áreas do conhecimento, podendo inclusive ter natureza interdisciplinar, como por exemplo a proposta dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A segunda consulta pode ser feita pela observação dos *websites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que utilizam o termo “Áreas do Conhecimento” como forma de sistematizar o processo de prestação de informações de projetos de pesquisa. Essas instituições não utilizam oficialmente os termos Campo e Campos de Saber.

Uma área do conhecimento possui teorias, paradigmas e metodologias próprios que buscam aprofundar o entendimento humano sobre um determinado assunto. Esses formam um conjunto de características específicas e formas de olhar para nós mesmos, para a nossa sociedade, para as técnicas e tecnologias que podem ser produzidas e ajudam a delimitar as fronteiras que existem entre as áreas de conhecimento, diferenciando-as umas das outras.

Dessa forma, ao considerarmos definições apresentadas, a Comunicação, a Educação e a Arte são áreas do conhecimento, sendo o termo campo utilizado como termo genérico.

²² É importante também fazer a consulta ao parecer CNE/CES 986/98, que apresenta de forma clara as diferenças entre os termos Campos do Saber e Áreas do Conhecimento adotados pelo Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf. Acesso em 09.ago.2015.

4.2. As Epistemologias, os diferentes olhares e os epistemicídios

A análise da inter-relação entre Educação, Comunicação e Arte, e mais especificamente da Comunicação/Educação e da Arte/Educação, deve partir da identificação do funcionamento do sistema de produção de conhecimento dessas áreas para entender como se dão as bases de produção teórica e prática, que legitimam estas áreas como áreas de conhecimento e campos de estudos científicos. *A priori* o estudo das estruturas de produção de conhecimento, de âmbito geral ou particular, é chamado Epistemologia. Hilton Japiassu (1992, p.16), pesquisador de Filosofia e História das Ciências, diz que por Epistemologia,

[...] no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais.

Japiassu se refere a essa definição como sentido amplo porque ele mesmo enxerga que existem ao menos cinco tipos de Epistemologia: A Global ou Geral, a Particular, a Específica, a Interna e a Derivada. A Global é se refere a todo conhecimento humano. A Particular, a um campo mais delimitado, sendo ele especulativo ou científico. A Específica

[...] trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas. (JAPIASSU, 1992, p. 17)

A Epistemologia Interna de uma Ciência se refere à “análise crítica que se faz dos procedimentos de conhecimento ela utiliza, tendo em vista estabelecer os fundamentos desta disciplina” (JAPIASSU, 1992, p. 17), buscando integração das reflexões destas análises. Já a Derivada faz análise parecida, mas sem o objetivo de encontrar fundamentos ou produzir intervenções no desenvolvimento da Ciência analisada. A Epistemologia Derivada busca “saber como esta forma de conhecimento é possível, bem como para determinar a parte que cabe ao Sujeito e a

que cabe ao Objeto no modo particular de conhecimento que caracteriza uma ciência” (JAPIASSU, 1992, p. 17).

Olhar para as trans-áreas Comunicação/Educação e Arte/Educação nos leva a transitar entre as epistemologias Particular, Específica e Interna, porque temos que estudar de modo mais próximo uma “disciplina” e as possíveis relações com outras, como também o campo que, por ter características híbridas, ainda não se constitui como unidade bem definida do saber, tornando os estudos que pretendem ajudar em sua definição especulações de sua existência, mas ainda assim procurando os fundamentos desta disciplina ou área, dando forma, “materialidade” e “cientificidade” à ela.

Estabelecer as características epistemológicas destas trans-áreas nos ajudará a definir as referências e o lugar que cada campo ocupa dentro do saber, a partir do qual podemos iniciar a reflexão das inter-relações que poderão ser estudadas.

Cada área do conhecimento apresenta um direcionamento e, dentro deste, diversos olhares podem ser compostos e por isso as áreas possuem uma “intra-epistemologia” e diversas epistemologias específicas, conforme seus diferentes olhares/paradigmas. Estes olhares são produzidos pelos diferentes contextos nos quais estão inseridos. É uma relação de interdependência porque uma área de conhecimento indica os eixos para a composição de teorias e práticas, e estas, em dinâmica própria, compõem e modificam a área de conhecimento.

É perceptível que um olhar ou interpretação científica sobre um objeto pode se tornar o mais tradicional, o mais respeitado ou mais seguido. Mas o que torna um olhar ser mais respeitado que o outro? É sua coerência com a verdade e seus resultados? Um olhar desenvolvido em um centro de pesquisa mais tradicional ganharia maior atenção, mesmo não obtendo os melhores resultados se considerar os diferentes locais? O contexto sócio-político-econômico influencia na aceitação de olhares sobre o mundo? Em outras palavras, existe uma colonização da ciência?

Em tradução livre do grego, a palavra Epistemologia vem dos termos *Episteme*, que significa conhecimento, e *Logos*, que significa discurso ou estudo de. Se considerarmos que todo estudo ou discurso depende de quem o faz, e que cada

grupo tem sua própria visão, diferentes olhares poderão coexistir dentro de uma área de conhecimento. Mas os motivos de um olhar se sobressair aos outros é uma outra questão.

Sobre os diversos olhares e epistemologias, Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (2010, p.15-16, grifo dos autores) afirmam que

TODA EXPERIÊNCIA SOCIAL PRODUZ e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, um conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias [...] qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política. Para além de certos patamares de diferença cultural e política, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais.

Se por um lado a diversidade de olhares pode causar dificuldade ao dizer que isto é aquilo, ou que aquele pensamento é daquela área, por outro, potencializa as conexões entre áreas, camadas e níveis do conhecimento. Dessa forma, dar mais importância a um tipo de produção de conhecimento em detrimento de outro, dar mais valor à produção filosófica, científica e artística de um país em detrimento das de outros países, ou ainda dar mais visibilidade a um grupo social em detrimento de outro grupo é, em todos estes cenários, destruir nuances do conhecimento.

Quando a visão do conhecimento, ou de uma área do conhecimento, sobressai a ponto de calar as outras visões, podem-se perder experiências sociais e a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. O fenômeno de supressão de conhecimentos locais e implantação de conhecimentos e formas de olhar externas é chamado de epistemicídio. E mesmo que algumas das visões locais sobrevivam acabam sendo “submetidas à norma epistemológica dominante” (SANTOS; MENESES, 2010 , p.17).

São diversas as visões da inter-relação Comunicação/Educação e Arte/Educação. Algumas delas são mais comentadas ou defendidas e influenciam um maior número de práticas nesses campos. Através do argumento de Santos e Meneses, não será

necessariamente a visão dominante a que mais se relaciona com o contexto brasileiro e latino-americano, o importante aqui é propor a coexistência das visões e das epistemologias, evitando assim os epistemicídios.

4.3. Os macroconceitos: Arte, Educação e Comunicação

Ao assumir a Arte, a Comunicação e a Educação como Áreas do Conhecimento e refletir sobre suas inter-relações, é importante fazer percorrer a ideia destes três “saberes” como Macroconceitos.

O termo Macroconceito foi cunhado por Edgar Morin a partir do conceito de complexidade, o qual assume que algumas concepções conceituais se tornam tão ricas, elaboradas e profundas, e que não possuem sentido completo sem ser pensadas por uma “constelação e solidariedade de outros conceitos” (MORIN, 2005, p. 72). Estas concepções conceituais complexas são chamadas de macroconceitos, sendo a Arte, a Educação e a Comunicação alguns de seus exemplos. Considerá-los como macroconceitos é também entender que eles não podem ser olhados “por suas fronteiras, mas a partir de seus núcleos”, pois “[...] as fronteiras são sempre fluídas, são sempre interferentes” (MORIN, 2005, p. 72).

A definição de um macroconceito se dá pela observação do seu núcleo de ideias e das redes de relações conceituais que ajudam a estruturá-lo, sendo que estas podem ser formadas por diferentes áreas do conhecimento. Para Morin (2008, p.265) o macroconceito é formado por três componentes que são “indissolúveis”, pois para serem inteiros, remetem uns aos outros: O sistema (unidade complexa), a interação (conjunto de relações, ações e retroações) e a organização (caráter constitutivo das interações, a forma).

Podemos considerar a área da Arte, a área da Educação e a área da Comunicação como macroconceitos, porque todas carregam as características apresentadas por Morin. Por exemplo, o macroconceito Comunicação pode ser ao mesmo tempo tomado pela ideia de troca de informações, como também aos conceitos de comungar, tornar comum, estar em relação e ação (DUARTE, 2003) que estão na base latina da formação da palavra Comunicação. A Comunicação não possui um

entendimento único, mas enquanto campo do saber consegue associar diferentes elementos (sistema), fazendo relações internas e externas (interação), tecendo diferentes olhares e possibilidades, e que mesmo assim não perdem a forma de ser Comunicação, pois há o elemento que garante sua unidade (organização), como uma “coluna vertebral”

O mesmo exemplo pode ser dado à Arte e à Educação, que não se fecham em um único conceito, possuem diferentes elementos que as constituem, possuem diferentes perspectivas e relações externas e internas, mas que não perdem sua forma pois há organização.

O olhar para a inter-relação da Arte, Educação e Comunicação, ou Arte/Educação e Comunicação/Educação pela concepção de macroconceito é compreender que as fronteiras epistemológicas, teóricas e paradigmáticas também são fluidas e podem fazer interações e inter-relações, nas quais serão ao mesmo tempo Arte/Educação e Comunicação/Educação.

Para ensaiar o olhar sobre as inter-relações e interações precisamos identificar o posicionamento de cada macroconceito/área para poder fazer as correlações. Desta forma partimos de três áreas do conhecimento já estabelecidas e com as particularidades que as definem: Educação, Arte e Comunicação.

Na relação entre Educação e Arte podemos identificar a trans-área, de natureza híbrida, da Arte/Educação, da mesma maneira que da relação entre Educação e Comunicação podemos identificar a trans-área²³, também híbrida, da Comunicação/Educação. Esses campos²⁴ híbridos são áreas de inter-relação entre os campos “puros” os quais não podem ser dissociados de seus componentes, desta forma o campo híbrido da Arte/Educação em sua existência possui elementos da Arte e da Educação, mas também faz parte do campo da Educação e ao mesmo tempo da Arte. Sua natureza híbrida é o que mantém sua existência.

²³ Neste trabalho é feita a opção por usar a “lupa epistemológica” transdisciplinar, mas é necessário destacar que na inter-relação Arte/Educação e na inter-relação Comunicação/Educação também podem ser encontradas inter-áreas/multi-áreas/pluri-áreas, ou seja, é possível trabalhar na perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar e pluridisciplinar. A opção pela transdisciplinar se faz por acreditarmos que só nesta perspectiva é que a potencialidade de inter-relação Arte/Educação/Comunicação é plena.

²⁴ O termo “campo” é utilizado como termo genérico para área do conhecimento.

A Arte/Educação sendo ao mesmo tempo Arte e Educação ultrapassa o sentido de junção de áreas, ou junção de disciplinas, no sentido de Interdisciplinar, para se tornar algo inseparável, que tem mais características do Transdisciplinar²⁵, por isso, consideramos Arte/Educação como uma trans-área. O mesmo ocorre com a Comunicação/Educação, pois é um campo híbrido formado pelas áreas da Comunicação e Educação, possuindo elementos de ambas áreas, mas que em sua inter-relação não é possível identificar separadamente o que é Comunicação Educação, sendo possível dizer que também tem o *status* de trans-área.

Estamos discorrendo sobre três áreas do conhecimento e de duas trans-áreas híbridas²⁶. Neste sentido estes campos híbridos possuem definições próprias, e podemos dizer que a Arte/Educação é uma Epistemologia da Arte (BARBOSA, 2010; RIZZI, 2002), pois trata de como as pessoas constroem conhecimento na área da Arte, e fazendo a correlação a Comunicação/Educação é uma Epistemologia da Comunicação²⁷. Assim como seus paradigmas são suas epistemologias particulares ou específicas.

²⁵ Sobre Transdisciplinaridade, além de Edgar Morin, podem ser consultados os outros olhares em D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997; O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem Transformadora: Uma Visão Educacional para o Século XXI**. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004; e MORAES, Maria Candida. **Transdisciplinaridade e educação**. Disponível em www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes. Acesso em 11.ago.2016.

²⁶ Reconheço a existência de uma terceira trans-área, a qual identifico como Arte/Comunicação. Algumas perspectivas desta trans-área já são identificadas e estudadas, como a Artemídia, “que designa as investigações poéticas que se apropriam de recursos tecnológicos das mídias”, apresentada por Priscila Arantes no artigo “Arte e Mídia no Brasil: Perspectivas da Estética Digital”, publicada na revista Ars (São Paulo, v. 3, n. 6, 2005, p. 52-65). Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2941/3631>. Acesso em 30.jul.2016. Também Arthur Efland (1990, p.255-258) apresenta algumas destas características no sub-capítulo “*Post War Innovations in Art Education - Expansion of Art Media*”. Embora seja identificável, a trans-área Arte/Comunicação não será abordada neste estudo.

²⁷ Existe aqui um aprofundamento a ser feito, pois podemos encontrar alguns textos que falam sobre a Epistemologia da Comunicação (por exemplo, os artigos que compõem o livro Epistemologia da Comunicação, de 2003, organizado pela Profª Maria Immacolata Vassallo Lopes, mas que assumem um caminho que não é o mesmo da Educomunicação (paradigma).

Meu questionamento é: se pensarmos a Comunicação/Educação como trans-área do conhecimento, e fazer a correlação de que a Comunicação/Educação é a Epistemologia da Comunicação, assim como a Arte/Educação é a Epistemologia da Arte, a Comunicação/Educação, deveria investigar também como sabemos, como conhecemos e como podemos possibilitar que todos conheçam Comunicação?

Estes campos híbridos são formados por paradigmas e teorias que fornecem as perguntas a serem feitas, o que deve ser pesquisado, que metodologias podem ser utilizadas, que caminhos devem ser seguidos, sem deixar de lado a concepção de macroconceito. Assim estes campos híbridos da Comunicação/Educação e da Arte/Educação são definidos pelo seu centro, com teorias e paradigmas diretamente relacionados, mas que não podem existir sem a rede de conceitos que os cercam, formando sua zona de influência e de influentes.

4.4. Os paradigmas: macroconceito-área/paradigma e teoria/paradigma

Para professora e pesquisadora Maria Immacolata Vassallo de Lopes o paradigma carrega um modelo e/ou uma forma de pensar sua área e possui características teórico-metodológicas próprias. No capítulo “Paradigmas Científicos nas Ciências Sociais”, do Livro ***Pesquisa em Comunicação***²⁸, Maria Immacolata traz a definição de paradigma baseada nas ideias de Thomas Kuhn²⁹:

O paradigma pode ser considerado a visão de mundo partilhada por uma comunidade científica que se expressa por meio do trabalho teórico. Ele determina quais problemas são investigados, quais dados são considerados pertinentes, que técnicas de investigação são utilizadas e que tipos de solução de admitem aos problemas. O paradigma também consiste em orientações para a resolução de problemas referentes à construção de inferências (interpretações, generalizações, leis), à prova das inferências (princípios de verificação, teste de hipóteses) e aos fundamentos da inferência (princípios da causalidade, de determinação)

Esta citação pode ser explicitada pelo seguinte diagrama:

Neste caso, para não fechar o diálogo, este estudo considerará a Comunicação/Educação como uma epistemologia da Comunicação, possibilitando a reflexão sobre outras epistemologias da mesma área.

²⁸ LOPES. Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

²⁹ Filósofo estadunidense que pesquisou sobre História e Filosofia da Ciência

Diagrama 1- Paradigmas³⁰

Seguindo essa definição, tanto Arte/Educação quanto a Comunicação/Educação são paradigmas, por terem um olhar sobre um determinado assunto. A Arte/Educação e a Comunicação/Educação também são compostas por diferentes visões, que seguem as linhas gerais aceitas por sua comunidade científica e as determinadas pelo seu macroconceito e pelas suas áreas do conhecimento, desta forma podem também conter paradigmas internos, em forma de teorias e metodologias.

No campo híbrido da Arte/Educação será analisado o paradigma/teoria Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturais Visuais. Destaque para o termo abordagem, que se refere a uma visão sobre um assunto ou modo de interpretar ou de trabalhar com algo, ou seja, a Abordagem Triangular mais que uma metodologia é uma forma de olhar para a trans-área da Arte/Educação e esta forma, além de ser

³⁰ A representação de paradigma apresentado aqui é uma releitura criada pelo autor deste trabalho.

uma abordagem/paradigma, neste caso é também uma teoria³¹, por sugerir caminhos metodológicos, sem ser, por si só uma metodologia.

Na trans-área Comunicação/Educação será analisado o paradigma da Educomunicação, que não se configura ainda como teoria, pois apresenta uma forma de olhar para a inter-relação Comunicação/Educação, mas sem indicar de forma sistematizada os caminhos metodológicos.

É importante colocar que na sua construção enquanto paradigmas, a Abordagem Triangular e Educomunicação são formados por diversas influências e que entre elas podemos identificar a presença de autores e conceitos que são utilizados tanto na Arte/Educação quanto na Comunicação/Educação. O conjunto de influências e costura dessas influências ajuda a desenvolver as teorias próprias dos campos híbridos

4.5. Representação Visual das Inter-relações

Da mesma maneira que a escolha das palavras, ao explicar um determinado termo, ou contar uma história, apresenta a forma como enxergamos aquilo, a representação visual de uma ideia também é carregada de sentidos. Assim, para representar visualmente as relações entre áreas do conhecimento, é comum ser apresentado um esquema em formato de conjuntos, fazendo alusão à teoria dos conjuntos da Matemática. Assim sendo a inter-relação das áreas Arte, Educação e Comunicação pode ser representada desta forma:

³¹ Fernando Antonio Gonçalves de Azevedo (2016) defende o *status* de teoria para a Abordagem Triangular.

Diagrama 2 - Educação, Arte, Comunicação
Conjuntos

Esta representação indica a existência da Arte/Educação, da Comunicação/Educação, da Arte/Comunicação e de uma suposta Arte/Educação/Comunicação posicionada ao centro. Esse esquema é funcional se considerarmos as perspectivas multidisciplinares e pluridisciplinares, pois a abordagem feita em relação ao objeto estudado, ou do processo de conhecimento, mantém as separações entre as áreas bem definidas. Além disso a interseção indica a existência de uma área que faz parte das duas áreas primeiras, por possuírem elementos em comum, mas dá a possibilidade de torná-la independente se os elementos que não fazem parte da interseção deixarem de existir.

Uma outra representação pode ser feita a partir do modelo do Nó Borromeano, famoso por ser utilizado por Jacques Lacan para representar a tríade do Real-Simbólico-Imaginário³² (ABIBON, 2009). A proposta do Nó Borromeano se refere na Matemática ao entrelaçamento Brunniano, descrito pelo matemático Karl Hermann Brunn, no qual a trama entre um ou mais elementos geométricos é desfeita caso um dos elementos se abra. No modelo do Nó Borromeano, três elementos circulares se entrelaçam e quando um abre ou é retirado, os outros dois elementos se soltam. A relação entre a Arte, Educação e Comunicação nesse modelo aconteceria da seguinte forma:

Diagrama 3 -

Educação, Arte, Comunicação

Nó Borromeano

³² Richard Abibon explica o funcionamento e estrutura do Nó Borromeano no texto “**Structure du noeud borroméen**”. Disponível em une-psychanalyse.com/structure_du_borroméen.pdf . Acesso em 20.jul.2016

O modelo do nó borromeano já apresenta que as áreas formadas nas inter-relações deixam de existir caso uma das áreas seja retirada. Por outro lado, ainda é um modelo que delimita as áreas do conhecimento, apresentando fronteiras. Esse modelo é funcional ao considerarmos ações interdisciplinares, pois a abordagem só é possível a partir das trocas entre as áreas, sendo mais difícil distinguir onde naquela ação é uma ou outra área, mesmo que estas continuem existindo e possuindo fronteiras.

A representação que entendemos como mais apropriada para um ideal que ultrapasse o conceito das fronteiras, sem delimitar, mas misturando a ponto não ser possível enxergar qual é uma área ou outra é a seguinte:

Diagrama 4 -

Educação, Arte, Comunicação

Órbitas³³

³³ O modelo de órbitas (ou gotas) é uma representação criada pelo autor deste trabalho

A representação em órbitas, se pensada de maneira tridimensional, considerando que as linhas/órbitas são permeáveis e influenciam umas às outras, dá pertinência à proposta de partirmos de áreas/macroconceitos, definidas pelo seu centro, chegando ao ponto de termos trans-áreas ou campos de relação entre áreas que não permitem ter seus componentes identificados, pois não se percebe claramente o que é Educação, o que é Arte e o que é Comunicação.

Na leitura de Rizzi (1999, p.56), Edgar Morin afirma que “não há corte epistemológico radical, que não há ciência pura, não há pensamento puro, não há lógica pura e que a vida se alimenta da impurezas”, assim no modelo apresentado aqui, tão logo se consiga definir a organização que dá forma ao macroconceito, ele já se mistura com a reverberação de outros macroconceitos, sendo que o seu próprio núcleo não é maciço, por ser formado por um conjunto de ideias que se interligam.

Com essas premissas textuais e visuais serão apresentadas as trans-áreas Comunicação/Educação e Arte/Educação e alguns de seus paradigmas/perspectivas.

.

5. AS TRANS-ÁREAS ARTE/EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO

5.1. A trans-área Arte/Educação

É perceptível que a Arte e a Educação tenham seus laços mais entremeados que a relação Comunicação/Educação, pois, embora os processos educativos e a construção do conhecimento não aconteçam sem processos comunicativos, são relativamente recentes as pesquisas e preocupações que buscam analisar o fenômeno comunicacional na Educação, bem como as relações da mídia e educação, pelo motivo de que o grande desenvolvimento de tecnologias comunicacionais faz parte da história recente da humanidade.

Talvez por conta de ser há mais tempo considerada uma forma de experienciar o mundo, a Arte se confunda, em processos educativos, com a própria história da Educação. Questões como “quem ensina?”, “o que ensina?”, e “para quem ensina?” são diretamente “influenciadas pela classe, gênero e o status social geral que as Artes tinham como objeto a ser estudado.”³⁴ (EFLAND, 1990, p.2, tradução nossa). Sendo que na História as atividades ligadas ao ensino de Arte já foram responsabilidade do alto clero, de grupos de artesãos e corporações de ofício, de academias de arte patrocinadas pela nobreza e pela burguesia e, com o desenvolvimento do modelo escolar, também começou a figurar como atividades ou disciplina. Chegamos aos dias de hoje com a Arte/Educação presente em organizações de educação formal e não formal, podendo estar voltada das Belas Artes à Arte Popular e Cultura Visual.

Por conta do contexto histórico e social a inter-relação Arte/Educação também possui diferentes perspectivas. Será apresentado aqui o panorama de algumas dessas visões da Arte/Educação, com um maior destaque às que nortearam ações em solo brasileiro.

³⁴ “Thus all through the history of art education, access to instruction was affected by class, gender, and general social status of the visual arts as a subject for study”

4.1.1 Os jesuítas, a missão francesa e a Pedagogia Tradicional

Embora reflexões sobre a inter-relação Arte/Educação possam ser encontradas desde os textos de Platão e Aristóteles relacionando a arte à ilusão ou verossimilhança, ou ainda, se for buscada outra raiz, à produção do artesanato e o ensino de seus aprendizes, nosso panorama parte do início de ações educativas no Brasil.

No primeiro momento a educação no Brasil era de responsabilidade da Companhia de Jesus, que além de catequizar os povos indígenas tinha o objetivo de preparar a população para uma transformação social e cultural a fim de tornar o Brasil uma colônia cada vez mais alinhada a Portugal.

O ensino da leitura e escrita da língua portuguesa e a doutrinação católica se uniram a um conjunto de orientações, denominado *Ratio Studiorum*, que a partir de 1599 formaram o método base da organização de ações educativas dos jesuítas. O *Ratio Studiorum* era orientado pelas visões de Aristóteles, São Tomás de Aquino e da Renascença (SAVIANI, 2005, p.6), apresentando uma orientação universalista, a formação humanista, incluindo a literatura e música.

Esse método apresentava a divisão de níveis a partir do ler e escrever, chegando em seus níveis secundários e superiores a organizar os cursos em currículo humanista, com foco na gramática, literatura e retórica, currículo teológico, que abordava a Sagrada Escritura, a teologia escolástica e a teologia moral, bem como o currículo filosófico, este com conteúdos de cosmologia, ciências, psicologia e metafísica (FRANÇA, 1952). O *Ratio Studiorum* apresentava orientações para uma formação bastante abrangente, mesmo que atrelada ao catolicismo, mas é importante assinalar que naquele momento a Educação de caráter pleno era um privilégio da elite da metrópole portuguesa³⁵.

Em solo brasileiro as principais ações dos jesuítas foram as escolas para o ensino da leitura e escrita de língua portuguesa e de doutrina religiosa,

³⁵ Se considerarmos a relação Brasil enquanto colônia de Portugal.

destinadas às crianças da elite. Essas escolas atuavam “aproveitando a música, o canto coral, o teatro e mesmo um grande aparato cerimonial” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.41). Para os nativos foram criados espaços em missões, chamados de reduções, que além de se ocuparem da catequese ensinavam ofícios da carpintaria, pintura e tecelagem. No século XVII, em cada redução “foi criada uma escola de canto coral, música e dança”, ensinando inclusive música aos nativos.

Em 1759 Marquês de Pombal faz uma reforma na Educação e expulsa os jesuítas das ações oficiais em educação, sendo que uma nova organização da educação em sistema apenas se dá quando há a transferência da Corte Portuguesa ao Brasil em 1808. Como era necessário elevar o nível cultural em solo brasileiro, por conta da presença da família real, D. João VI faz o convite a artistas franceses (também fugindo das investidas de Napoleão Bonaparte), que formam a nominada Missão Artística Francesa, para que se instalem no Brasil em 1816, ensinando e produzindo Arte.

Sendo o ideário da Missão Francesa a referência para uma nova cultura artística, os padrões neoclássicos europeus - como harmonia, equilíbrio e técnicas - passaram a ser ensinados em escolas de Arte implementadas durante a segunda metade do século XIX.

O desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinados nas escolas primárias e secundárias e normais (escolas para formação de professores) e no liceu de artes e ofícios, que foram criados com feições mais profissionalizantes e tendo orientações pedagógicas e estéticas definidas. Nos liceus de artes e ofícios [...] procurava-se atender à demanda de preparação de habilidades técnicas e mão-de-obra especializada, consideradas fundamentais à urbanização e expansão da indústria nacional. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.43)

Com os liceus e a Escola de Belas Artes eram ensinados dois “tipos” de Arte, diferenciados pela finalidade, as Artes para a “apreciação” e as Artes “funcionais”.

Já no início do século XX, estavam presentes nas atividades escolares a música e o teatro, mas o desenho era a principal técnica/linguagem artística no ensino de Artes, por ser considerado essencial para a preparação para o trabalho, sendo apreciados os domínios do desenho geométrico, desenho de ornatos e

cópias de outros desenhos apresentados pelo professor, como também o aprimoramento da técnica e da estética neoclássica. Também fizeram parte do currículo escolar tradicional por volta dos anos 1950 disciplinas de Música, Canto Orfeônico e trabalhos manuais.

Essa tendência estava de acordo com o que chamamos de Pedagogia Tradicional, com o professor no centro do processo e a escola incumbida de preparar o aluno para o convívio social e a vida profissional, sendo que ao aluno “cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1986, p.10). Os professores que seguiam (e seguem) a Pedagogia Tradicional “encaminhavam os conteúdos através de atividades a serem fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.46). A Pedagogia Tradicional levou a um processo reprodutivista com base na transmissão de conhecimentos, independentemente da realidade sócio-cultural ou criatividade dos alunos, valorizando o resultado em relação ao processo de aprendizagem e conservando o estado corrente da sociedade.

5.1.2. Escola Nova

Uma vertente que buscou quebrar a distância entre professor e aluno colocando o centro do processo no educando e colocando o nervo da ação educativa na relação interpessoal e intersubjetiva (SAVIANI, 1986, p.16) é a Escola Nova, ou Pedagogia Nova, marcada por projetos experimentais, que visavam apresentar uma alternativa plausível que melhor educasse os alunos, pois estava ligada a novos estudos psicológicos, filosóficos e pedagógicos (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.47). Essa concepção acreditava que para uma sociedade mais justa e democrática as escolas deveriam trabalhar a partir do interesse dos alunos, com pesquisas baseadas nos interesses pessoais e na resolução de problemas que eram suscitados nessas pesquisas para experienciarem o mundo. Na Pedagogia Nova “os conhecimentos já obtidos pela ciência e humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses

métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.32).

A relação Arte/Educação no olhar da Pedagogia Nova quebrava o modelo de cópia, buscando a espontaneidade, a percepção e estruturação de experiências individuais, valorizando aspectos psicológicos e da expressão, com base nos conceitos da Psicanálise e da *Gestalt*.

No Brasil a Escola Nova surgiu com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e um contexto de lutas em prol da educação pública básica. Diversos nomes influentes na época como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Lourenço Filho assinaram o manifesto, sendo que, no campo da Arte/Educação, ações escolanovistas tiveram influência dos pensamentos da Semana de Arte Moderna de 1922 e de autores como John Dewey.

Inspirados nas ideias escolanovistas, os artistas Margareth Spencer e Augusto Rodrigues e a professora Lucia Alencastro Valentim fundaram em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil, com a característica de ser um espaço autônomo, gerador de experiências e que tinha o objetivo de “salvar pela Arte o espontaneísmo da criança, sua liberdade de expressão” (BARBOSA, 2015, p.19). Transformada em um movimento, Escolinhas de Arte foram criadas em várias cidades brasileiras.

Noemia de Araújo Varela, professora importante na implementação da Escolinha de Arte do Recife, ao refletir sobre sua trajetória na Arte/Educação, indica que além de John Dewey, os pensamentos de Herbert Read³⁶ e a contribuição teórica e prática de Viktor Lowenfeld³⁷ “refletiam a grande influência do Movimento Escolinha de Artes” (VARELA, 1986, p.15).

Na Educação formal, a visão escolanovista da necessidade de expressão do aluno ser o ponto principal do processo arte/educativo fez com que muitos educadores e escolas encaminhassem suas atividades a partir da ideia de Livre

³⁶ Crítico de Arte britânico, autor do livro **A educação pela arte** (São Paulo: Martins Fontes, 2001).

³⁷ Austríaco, professor de Arte/Educação da Universidade da Pensilvânia nos Estados Unidos da América, autor do livro **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. (São Paulo: Mestre Jou, 1977).

Expressão, pois entendiam que qualquer influência do professor atrapalharia a potência criativa do aluno.

A aula de arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa 'expressar-se' subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse 'aprender fazendo' o capacitaria a atuar cooperativamente. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.40)

5.1.3. Visão Tecnista e a LDB 5692/71

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 5692 de 1971 colocou a obrigatoriedade do ensino de Arte, entendido como Educação Artística, na Educação Básica, mas na formulação de exigências mínimas para docência impossibilitava os professores de Artes de lecionar. Como forma de atendimento rápido à demanda de formação de professores foram criadas as licenciaturas curtas, com duração média de dois anos. Nesse curto período os professores tinham que se preparar para lecionar as diferentes linguagens como as Artes Plásticas, o Desenho Geométrico, o Teatro e Música, isso porque a LDB de 1971 não obrigava a distinção entre as linguagens no currículo, como também a contratação de professores específicos. As Artes deixaram de ser trabalhadas especificamente em suas linguagens para entrarem no currículo escolar como atividades artísticas, com um professor polivalente.

A formação e atuação generalista deram vazão à tendência que vinha se instalando a partir de uma perspectiva tecnista para a Educação, e os professores de Arte nessa perspectiva seguiam fichas de atividades, sendo que estas ou eram focadas em uma técnica ou trabalhavam a livre expressão com o simples foco no fazer, muitas vezes descolada de contexto sendo que a criatividade e a relação aluno-professor eram desestimuladas. Isso porque a Pedagogia Tecnista prima pela padronização do ensino, minimizando interferências subjetivas e querendo garantir a eficiência do processo de ensino.

Demerval Saviani (1986, p.16-17) ao comparar as visões pedagógicas Tradicional, Nova e Tecnista afirma que:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal e intersubjetiva - na pedagogia tecnista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja a concepção, planejamento, coordenação ficam a cargo de especialistas supostamente neutros, objetivos e imparciais.

5.1.4. As teorias críticas

Embora as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnista tenham surgido de maneira historicamente sequencial, elas estão presentes em escolas de forma concomitante, sendo a base de muitos projetos pedagógicos até hoje. Saviani (1986, p.9) as classifica como teorias não-críticas da Educação, porque entendem a Educação “de forma autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma”, desconectadas da sociedade, ou como Cipriano Luckesi (1994, p.38) classifica como de tendência redentora, ou seja, a Educação como caminho para integrar as pessoas à sociedade.

Entre as teorias críticas, ou seja, conforme o indicado por Saviani, as que entendem o processo educacional diretamente relacionado à sociedade, diversas perspectivas podem ser destacadas, desde a crítico-reprodutivistas, que entendem a Educação como processo educacional condicionado a determinantes sociais com a finalidade de reproduzir a sociedade e suas desigualdades (SAVIANI, 1986, p.19; LUCKESI, 1994, p.41), a tendências realista-progressistas, de tendência transformadora, que buscam a mediação de um projeto social, sem reproduzir a sociedade e nem redimir (LUCKESI, 1994, p.48).

Nestas perspectivas podemos encontrar a Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire, com o objetivo de transformação da prática social das classes populares, valorizando o diálogo, de caráter horizontal entre alunos e

professores que buscam a solução de situações-problema (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.44), bastante próxima à Escola Nova, mas trazendo como importante a reflexão sobre os contextos político-sociais. Também a Pedagogia Libertária, da qual Célestin Freinet é um dos representantes, que foca em experiências de auto-gestão e de autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. Tanto a Pedagogia Libertadora quanto a Libertária privilegiam o aprendizado em grupo em relação aos conteúdos a serem ensinados.

Uma perspectiva é a Crítico-Social, a qual entende que o professor e o aluno não são iguais e privilegia os conteúdos, mas traz o contexto como fator importante no processo, sendo que o papel do professor é de mediar os conteúdos para que os alunos consigam dar saltos em suas percepções e aprendizados (LUCKESI, 1994, p.71).

E foram justamente as perspectivas críticas da Educação que influenciaram os pensamentos e teorias que foram a base da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais.

5.1.5. A Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais

O início da sistematização da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais elaborada por Ana Mae Barbosa data dos anos 1980, sendo que a primeira ação nesse sentido ocorreu de 1987 a 1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP) e desde então vem sendo revista³⁸ e atualizada conforme as experiências e análises são feitas em torno do tema. A própria Ana Mae Barbosa entende que suas pesquisas e a de colegas acadêmicos provocaram nesse percurso mudanças teórico-práticas da Abordagem Triangular.

É fato que os pensamentos e posturas de Paulo Freire e de Noemia Varela (AZEVEDO, 2016, p.75) são extremamente importantes para que Ana Mae

³⁸ Ana Mae Barbosa no prólogo da obra ***A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*** (São Paulo: Perspectiva, 2010). Apresenta um breve histórico e reflexão sobre a Abordagem Triangular, no qual assume o equívoco da utilização da expressão “Metodologia Triangular” e entende que, por conta das colaborações de diversos pesquisadores, seu próprio pensamento sobre a Abordagem Triangular foi reorganizado.

Barbosa entendesse a importância da Educação e da Arte/Educação, que também teve como base os pensamentos de John Dewey, Herbert Read, Viktor Lowenfeld entre tantos outros pensadores.

Dentre as referências para a sistematização da Abordagem Triangular, os *Critical Studies* ingleses, o D.B.A.E. estadunidense e as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas são as experiências e/ou propostas mais importantes.

As *Escuelas al Aire Libre* propunham o ensino de arte como expressão e cultura, procurando valorizar a cultura mexicana após a Revolução de 1910, Ana Mae Barbosa (2010, p.37) descreve que a proposta da *Escuelas al Aire Libre* era “levar a uma leitura dos padrões estéticos da arte mexicana que aliada à história destes padrões e ao fazer artístico recuperariam a consciência cultural e política do povo”.

Os *Critical Studies* são um paradigma desenvolvido nos anos 1970 na Inglaterra para que leitura crítica da Arte fosse feita como forma de construção de conhecimento, descolando da perspectiva que considerava a Arte na escola como deleite. São entendidos como uma área que deriva de estudos apreciação e de História da Arte e pelo reconhecimento de que a produção Arte isolada, sem estudos teóricos e apreciação, leva a preparação estudantes sem conhecimento aprofundado em Arte (MASON, 1992).

O D.B.A.E. – Disciplined Based Art Education nos Estados Unidos, traduzido como “Arte/Educação entendida como disciplina” (RIZZI, 1999, p.40) foi sistematizado no início dos anos 1980 por uma equipe de pesquisadores da *Getty Foundation*, da qual participavam Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson. O D.B.A.E. é influenciado pelos *Critical Studies* ingleses, como também pelas ideias de John Dewey e Viktor Lowenfeld que escreveram e pesquisaram sobre a Arte e Educação. Além destes, o desenvolvimento de projetos e pesquisas da inter-relação Arte/Educação nos Estados Unidos por outros pesquisadores também ajudaram na construção do D.B.A.E., como a proposta de Edmund Burke Feldman³⁹, que Ana Mae Barbosa (2010, p.46) classifica como “método comparativo” por não analisar uma imagem de forma isolada.

³⁹ Professor de Arte da Universidade da Georgia, Estados Unidos.

Feldmann acreditava que o ensino da Arte deveria acontecer através da crítica, da técnica e da criação, com ações dispostas em quatro categorias (1970, p.181-189) de sua teoria humanista de Arte/Educação: Estudo Cognitivo – onde é trabalhado o entendimento das culturas, dos costumes, dos sentimentos e ideias que se fazem necessários serem expressos, das relações sociais e dos usos da Arte no mundo –, Estudo Linguístico – aprendizado da linguagem da Arte, como veiculação de mensagens e de atribuição de significados –, Estudo da Mídia – a análise e reflexão sobre as diversas linguagens, a interação entre os meios e os significados (além de como o homem é afetado e moldado pelas diversas formas de comunicação e expressão) e os Estudos Críticos – com a proposta de aprofundar o domínio de técnicas de análise crítica de Arte passando pelos estágios de descrição/identificação, análise, interpretação e julgamento.

Outro trabalho que colaborou na construção do D.B.A.E. foi o trabalho de Robert Saunders, que produz uma série de livros chamada *Teaching Through Art* para orientar os professores no ensino da Arte. Saunders⁴⁰ (1974 apud BARBOSA, 2010, p.53-54) apresenta que o objetivo da série é orientar o uso de reproduções de obras de arte na educação estética, em relação “à percepção visual, à acuidade espacial, à simbologia visual e verbal, às mudanças históricas e à autoidentificação”, destacando o fato de que está havendo uma mudança da cultura orientada pela linguagens verbais para uma cultura orientada pela linguagens visuais.

A proposta de Saunders é descrita por Ana Mae Barbosa como Abordagem do Multipropósito, por entender que “a obra de arte vem com repetidos encontros, à medida que a pessoa amadurece, é capaz de observá-la de diferentes pontos de vista” (BARBOSA, 2010, p.55) tendo o contato com as reproduções e posteriormente com os originais. Saunders apresenta um método dividido por idades/séries apresentando objetivos de aprendizagem e passos orientadores para os professores. Sua divisão de atividades é feita com exercícios de ver – descrição e identificação –, de aprendizagem – compreensão das obras de arte, exercício de habilidades criativas e desenvolvimento de conceitos –, extensões da aula – relacionando a arte com o meio ambiente, símbolos, comparações históricas – e a produção artística – experimentações de técnicas e elementos artísticos.

⁴⁰ SAUNDERS. Robert. **Teaching through Art**. New York: American Books, 1974.

Segundo Ana Mae Barbosa (2010, p.67), as propostas de Feldmann e Saunders “mostram uma nítida preocupação com a interdisciplinaridade” sendo que o D.B.A.E. caminha no sentido de “demonstrar que a arte é uma especificação disciplinar do currículo e não apenas uma atividade integradora de outras atividades, disciplinas e conhecimentos”. O D.B.A.E. prima pelo status de disciplina e/ou área do conhecimento nos processos de educação formal, atentando ao fato de que a Arte não tem função apenas como caminho para interdisciplinaridade.

O D.B.A.E. apresenta uma proposta de ensino de Artes baseado em disciplinas que compõem quatro áreas de conteúdo (RIZZI, 1999, p.44-45), sendo elas a Produção, a Crítica, a História e Cultura e a Estética. Essa perspectiva surge no questionamento dos pesquisadores sobre a queda de qualidade do ensino da Arte nas escolas estadunidenses, atrelado ao fato de que a Arte estava perdendo peso como área de conhecimento frente a outras disciplinas.

Diferente da livre expressão que se desenvolveu a partir de interpretações dos ideais escolanovistas, descolando o ensino de Arte do contexto e da produção artística contemporânea, o D.B.A.E. valoriza

[...] a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação à emoção e procura acrescentar a dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade. (RIZZI, 1999, p.41)

Embora possa ter ênfases distintas⁴¹ a proposta do D.B.A.E. trabalha por disciplinas, fugindo à ideia contemporânea da interconexão dos saberes. Contribui no sentido de retomar a importância que a Arte tem como forma de conhecer, interpretar e inferir no mundo, como também na quebra da livre expressão e da ideia que o importante é o processo e não o produto, valorizando o processo-produto (BARBOSA, 2010, p.89).

A sistematização feita por Ana Mae Barbosa se baseia nas perspectivas apresentadas, mas parte para uma proposta híbrida que nega a livre expressão – entendida de forma redutora – no ensino das Artes, por entender que existem

⁴¹ Por exemplo a D.B.A. E. com ênfase na produção artística, de Monique Brière ou a D.B.A.E. com ênfase na crítica, de Rosalind Ragans (BARBOSA, 2010, p.67-83)

conteúdos a trabalhar no ensino de Artes, como também reconhece a importância da leitura, das referências e dos contextos. Sua proposta também refuta a perspectiva tecnicista por entender que o conhecimento e a relação professor-aluno não podem ser padronizados. E que ao invés de disciplinarizar o ensino da Arte, como faz o D.B.A.E., pensa em ações que se interligam e se alternam dentro de uma mesma proposta, trabalhando a estética, a produção, a leitura e a crítica, além da reflexão, mantendo também a referência a ideias de Paulo Freire e no “multiculturalismo com base na diferença de classes sociais” (BARBOSA, 2004, p.49).

As ações básicas da Abordagem Triangular são o Fazer Arte – que se refere ao domínio da prática artística, o Ler Arte – ação que inclui a crítica e estética, o questionamento, promovendo a busca e a descoberta sem operacionalizar o processo, como também evitando os processo adivinhatório da intenção do artista (RIZZI, 1999, p.48) – e o Contextualizar – ação que permite fazer relações com a História da Arte e com outras áreas de conhecimento, atuando no campo da interdisciplinaridade e da multiculturalidade.

As ações de Ler-Fazer-Contextualizar se alternam e se articulam de diferentes maneiras, pois não há a indicação metodológica de uma sequência Ler-Fazer-Contextualizar. Dessa forma uma atividade ou proposta coerente à Abordagem Triangular pode ser iniciada pelo Fazer, ou pelo Contextualizar ou pelo Ler, sendo no próximo passo combinada com outra das ações (RIZZI, 1999, p. 49).

Da maneira como foi sistematizada a Abordagem Triangular se configura como um paradigma complexo, como define Rizzi (2008, p.345):

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar.

E ao se fazer a interação entre o todo e as partes pode operar também transdisciplinarmente.

5.2. A trans-área da Comunicação/Educação e suas perspectivas

Embora o advento da *internet* e de suas ferramentas digitais como os *blogs*, redes sociais, *websites* nos dê a sensação de que a potencialidades da Comunicação em processos educacionais sejam bastante inovadores e conectados com o espírito contemporâneo do compartilhar, do produzir de forma colaborativa, do publicar, do armazenar informações e do expressar para muitas pessoas, o uso de ferramentas de Comunicação por educadores não é novidade.

Já nos anos 1920 o educador Célestin Freinet, na França, buscando aproximar o conteúdo ensinado pela escola da realidade dos seus alunos, desenvolveu algumas estratégias como os passeios, pois os alunos que chegavam com dificuldades de se concentrar nas aulas e a caminhada pela cidade ajudava a quebrar o sono, atizando a curiosidade dos alunos (FREINET, 1975; LEGRAND, 2010).

Para que esses passeios não ficassem perdidos, sugeriu que os alunos escrevessem sobre a experiência ao retornarem à sala de aula e a partir daí comesçassem a desenvolver um jornal escolar. Assim a produção dos textos não era feita apenas para o professor ler, mas ao publicarem no jornal escolar todos da escola e da comunidade poderiam ler o que os alunos produziam.

O jornal era o veículo que transmitia as ideias dos alunos e seu olhar sobre a cidade e sobre seu cotidiano, e que ao mesmo tempo funcionava de canal para valorização desses alunos, dando também importância e finalidade à pesquisa, além do aprendizado em si. Freinet condenava uma educação escolástica, buscando quebrar a distância entre o professor e o aluno, entre o aluno e o conteúdo e entre o conteúdo e o contexto do aluno, provocando experiências, conforme as ideias de educadores como John Dewey e a o movimento escolanovista.

A visão de Freinet para a Educação e para a relação entre Comunicação/Educação é apenas uma das perspectivas encontradas. A exemplo do apresentado sobre a trans-área Arte/Educação, os diferentes paradigmas da Comunicação/Educação vem de escolas científicas diferentes, cada uma apresentando perspectivas teóricas ajustadas ao seu contexto.

Como cada paradigma possui seu contexto teórico-histórico, mesmo que suas fronteiras sejam permeáveis à influência entre paradigmas, as sutis diferenças que existem carregam olhares próprios que indicam questões, abordagens e metodologias específicas.

Basicamente as diferenças entre os paradigmas da trans-área Comunicação/Educação se referem à maneira como seus propositores observam a Comunicação, a Educação, os Meios de Comunicação, as linguagens e as ferramentas de comunicação analógicas e digitais. Todos os paradigmas fazem uso desses ingredientes, mas a ênfase e como são trabalhados (e em como outros são acrescidos) é que dá o tom de estar em um paradigma e não em outro.

Cada uma dessas perspectivas pode ser a base de projetos e processos educativos que tenham resultados significativos, mesmo assim é importante que saibamos identificar quais são essas perspectivas, a fim de fazer conexões mais fluidas dentro dos objetivos que estamos buscando alcançar.

A proposta deste sub-capítulo não é valorar qual perspectiva ou paradigma da interface Comunicação/Educação é a melhor, mas sim apresentar de forma sucinta suas diferenças para que não haja a comum confusão entre elas. Daremos destaque aos paradigmas da *Media Literacy*, *Media Education*, Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e Educomunicação.

5.2.1. O foco na mídia

As diversas visões da inter-relação de Comunicação/Educação têm nomes que são muitas vezes utilizadas como sinônimos, mas, embora tenham muito em comum, cada área possui algo que a descola da outra. Perceber essas visões e para onde estão apontando não é uma tarefa fácil, principalmente porque os conceitos vão sendo desenvolvidos e modificados conforme são realizadas as práticas e as pesquisas.

Cada paradigma reverbera de modo específico fazendo com que as ações decorrentes soem de maneira diferente. São as bases teóricas, os objetivos a serem

alcançados e o contexto que diferenciam um paradigma dos outros e, às vezes, dele mesmo, se considerarmos o momento histórico em que o observarmos.

Outra questão que torna a tarefa difícil é que, ao abordar trans-áreas, o entendimento de seu conceito varia conforme as visões⁴² que temos de seus Macroconceitos/Áreas, ou seja, o que entendemos por Educação, Ensino e Alfabetização de um lado, e Comunicação, Mídia, *Media* e Meios de Comunicação de outro.

O primeiro ponto a ser notado na tentativa de entender os paradigmas da Comunicação/Educação é que a Mídia-Educação, Educação Midiática, Educação para os meios, *Media Education*, *Media Literacy*, Educomídia e Alfabetização Midiática e Informacional tem o foco no fenômeno midiático (SOARES, 2013), mesmo que em algum momento se refiram à comunicação humana, fazem a opção por refletir as relações da Educação com o recorte da Comunicação ligado ao uso de linguagens e tecnologias, bem como as instituições responsáveis pela sua produção, “fenômeno esse que se convencionou chamar de meios de comunicação de massa (MCM), *mass media*, ou simplesmente mídia” (MELO; TOSTA, 2008, p.12), considerando também a produção midiática para internet e outras redes de comunicação.

Não há consenso nas definições sobre *Media Education*, *Media Literacy* e os outros paradigmas, então desta forma, para nos dar referência e apresentar um panorama, sem esgotar o assunto, iremos seguir a divisão proposta por Ismar Soares (2013, p.172-179) que opta por mostrar onde estão as raízes dos conceitos.

⁴² Como o objetivo deste trabalho não é fazer uma reflexão aprofundada sobre as teorias da Educação e da Comunicação, será feita uma apresentação das trans-áreas da maneira como são mais tradicionalmente vistas e a apresentação da visão de Comunicação e Educação, assim como também a visão que estamos considerando para Arte, poderão ser encontradas no capítulo que fala das relações entre Educomunicação e Abordagem Triangular. Para aprofundamento, sobre as teorias da Comunicação pode ser consultada a obra MATTELART, A.; MATTELART, M. **História das teorias de comunicação**. São Paulo: Loyola, 2000, entre outras obras de consagrados. Sobre as perspectivas da Educação, além dos textos que fazem parte das referências deste trabalho também pode ser consultado Ferreira-Santos, Marcos & Almeida, Rogério de. **Antropológicas da Educação**, São Paulo, Képos, 2011.

5.2.1.1. Media Education

O *Media Education* é uma visão de base europeia para propostas que buscam entender as mídias e tem suas primeiras referências nas ações de educadores como o francês Célestin Freinet, que por volta do ano de 1923 incentivou a produção de jornal escolar. A Igreja Católica na década de 1930, percebendo as potencialidades do cinema, orienta que as escolas e paróquias disponibilizem projetores para que possam veicular obras cinematográficas⁴³, aliadas à prática de leitura crítica com viés moralista. Também na década de 1930, em um projeto de política pública patrocinado pelo British Film Institute, são iniciadas na Inglaterra ações de análise de obras cinematográficas, entendendo-as como “conteúdo cultural de interesse para a educação” (SOARES, 2013, p.173).

A primeira fase da *Media Education* na Europa ficou marcada por estar centrada nos meios de comunicação e seus conteúdos, baseada por visões lineares do processo comunicacional⁴⁴ que considera como passivo o papel do receptor da informação. Dessa forma as ações de *Media Education* tinham caráter protecionista, no sentido de mostrar o quanto os meios de comunicação podem influenciar negativamente as pessoas, principalmente as crianças, e de perspectiva técnica. De certa forma a característica dessa primeira fase da *Media Education* destoa da proposta de Célestin Freinet que tinha o objetivo de incluir ferramentas da comunicação em processos educativos ligados à expressão, à reflexão sobre o cotidiano e o currículo escolar, como também à interlocução entre alunos, escolas e professores.

A partir de 1960, o desenvolvimento da corrente teórica sobre Estudos Culturais permitiu que os pesquisadores Richard Hoggart e Stuart Hall apresentassem a ideia de que receptores tem papel ativo no processo comunicacional, resistindo, opinando e modificando os significados a partir do contexto da recepção e de produção das mensagens (ESCOSTEGUY, 2006, p.139), mudando o foco das ações de *Media*

⁴³ Vale lembrar que o cinema, enquanto linguagem narrativa, havia se desenvolvido há pouco mais de 30 anos, a partir das produções dos irmãos Lumière e George Méliès. E não deve deixar de ser notado que desde os anos de 1910 já eram produzidos filmes inspirados na Bíblia, como “*Photo-Drama of Creation*”, de 1914 e “Os dez mandamentos” de 1923.

⁴⁴ Por exemplo os modelos comunicacionais Harold Laswell e Claude Shannon (MATTELART; MATTELART, 2000)

Education “para uma reflexão articulada das relações de comunicação” (SOARES, 2013, p.174), ou seja, deixando para trás o olhar de que as pessoas estão a todo momento sendo manipuladas pelos meios de comunicação, por serem desprotegidas, para trabalhar o desenvolvimento da crítica e da técnica de comunicação considerando as experiências e contextos das pessoas.

Ismar Soares (2013, p.174) aponta ainda que o terceiro movimento da *Media Education* é baseada nas pesquisas de Len Masterman⁴⁵, “que defende um processo de educação continuada, visando não apenas uma inteligência crítica, mas sobretudo uma autonomia crítica”, pensamento que aponta para ações fora da escola, que estejam ligadas a uma educação política e cidadã. É possível entender que a visão de Len Masterman tem conexão com Freinet, ao observar que a relação entre Comunicação/Educação deveria preparar para a vida (MELO; TOSTA, 2008, p.19), indo também na direção do pensamento de John Dewey de que a escola deveria ser o espaço de participação ativa, permitindo assim os recursos para que os jovens participassem em uma sociedade democrática, destacando a ideia de que a educação, e a *Media Education*, devem ter como objetivo a ativa participação política e social das pessoas, inclusive nas instâncias de decisão e de poder.

5.2.1.2. Media Literacy

David Buckingham⁴⁶ (2012, p.42) indica que a *Media Education* “nas escolas do Reino Unido *sempre* (grifo do autor) foi relacionada à criatividade e à crítica: não apenas sobre como fazer mídia, mas também sobre como analisar mídia”. Com esta definição Buckingham desfaz de forma direta alguns falsos entendimentos sobre o que é *Media Education*, como os que a consideram apenas o ensino de como fazer mídia, ou apenas o ensino da crítica à mídia. Embora seja eficaz nesse sentido,

⁴⁵ Foi professor de Educação Audiovisual na Universidade de Nottingham, Inglaterra, e consultor na UNESCO.

⁴⁶ Professor de Mídia e Comunicações na Escola de Ciências Sociais da Universidade Loughborough, Inglaterra.

também aponta outro detalhe que pode nos ajudar a entender o que os pesquisadores têm definido na diferença da *Media Education* para a *Media Literacy*.

Para Ulla Carlsson⁴⁷, a *Media Literacy* é mais ampla que a *Media Education*⁴⁸, porque esta se refere somente à ação que escolas e professores fazem, já que, segundo a própria Carlsson, “existe um consenso de que na Europa as escolas são responsáveis por introduzir as crianças na cultura midiática”⁴⁹ (tradução nossa). Mas o ponto de chegada da *Media Education* e da *Media Literacy* para Carlsson é o mesmo, pois se refere à interpretação dos conteúdos atrelada aos contextos, às preferências e ao entendimento de que as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação têm diversos significados, inclusive políticos, sociais e ideológicos.

Ou seja, embora tenham objetivos muito parecidos, o ponto de partida e o público-alvo diferem, pois segundo a visão de Carlsson a *Media Education* é o que acontece nas escolas, na educação formal e com crianças e jovens. Já a *Media Literacy* inclui adultos e projetos fora da educação formal, buscando o desenvolvimento de competências para a participação cidadã ativa, objetivo também apontado por Len Masterman para a *Media Education*.

Em sua raiz, a *Media Literacy* é um paradigma estadunidense que, seguindo exemplo da *Media Education*, tem uma primeira fase voltada à crítica, de postura moralista que visa à proteção das pessoas frente aos efeitos negativos dos meios de comunicação. Essa fase, chamada de *Deficit model* (SOARES, 2013, p.177) apresenta pensamentos como o da televisão ser responsável pelo bloqueio da leitura e aumento da agressividade.

As reflexões vindas da Inglaterra e de outros países, ligadas aos Estudos Culturais e Estudos de Recepção, ajudaram a mudar a postura das ações de *Media Literacy* nos Estados Unidos da América, levando a um momento de desautorização da

⁴⁷ Professora e diretora da NORDICOM (Nordic Information Centre for Media and Communication Research) e da International Clearinghouse on Children, Youth and Media, da Universidade de Gotemburgo, Suécia.

⁴⁸ A definição dada por Ulla Carlsson está disponível na página nomeada como “**What is Media Literacy?**”, uma das páginas de apresentação do website *Media Literacy Database*, Disponível em: <http://nordicom.statsbiblioteket.dk/mld/en/medialiteracy.html>. Acesso em 24.jul.2016.

⁴⁹ “Yet media literacy is a considerably broader concept than 'media education', which only refers to the mission of the schools (where there is great consensus, e.g., within the EU, that the schools are responsible for introducing children's media culture into teaching)”

postura moralista e por consequência à fase chamada *Acquisition Model*, que coloca como objetivos o desenvolvimento de um modelo para aquisição de habilidades nas áreas de comunicação e expressão, sendo que a leitura crítica continua muito importante.

As pesquisadoras Renée Hobbs (1998), Sara Livingstone (2004) e Ulla Carlsson apontam em seus textos que o objetivo da *Media Literacy* é desenvolver as habilidades de acessar ou ter contato, analisar, avaliar e comunicar mensagens em suas variadas formas, ampliando a definição anterior de se referia à crítica e produção.

Hobbs (1998) aponta ainda algumas preocupações que geram debates em torno da construção do conceito de *Media Literacy*, como o fato de os educadores entenderem superficialmente os objetivos e baratarem os processos de *Media Literacy*, sendo necessário manter o diálogo aberto para que haja aprofundamento e fortalecimento do conceito, pois segundo Hobbs a educação tradicional possui bases fortes e para inserir inovações e sugerir mudanças são necessárias propostas sólidas e bem fundamentadas. Inclusive porque a própria definição “acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em suas variadas formas” pode ser entendida como habilidades para treinar pessoas para o mercado de trabalho, como uma pseudo-educação profissionalizante. Outras preocupações detectadas por Hobbs são as reflexões sobre a necessidade da *Media Literacy* ser uma disciplina do currículo escolar, questionando se projetos nesse campo deveriam receber patrocínios de empresas de comunicação. Essas preocupações também aparecem nas discussões sobre Educomunicação, Mídia-Educação, etc.

Ismar Soares (2013, p.179) aponta ainda uma terceira tendência na *Media Literacy*, que é o *Citizenship model*, quando os objetivos dos projetos, educadores e educandos passam “a ir além da leitura crítica da mídia para pensar as relações de comunicação entre os sujeitos sociais”. O *Citizenship Model* é a tendência da *Media Literacy* que mais se alinha à Educomunicação.

5.2.1.3. Unesco e a Alfabetização Midiática e Informacional

Todo Ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – Artigo 19

A questão do direito à comunicação e da inter-relação Comunicação/Educação tem chamado maior atenção da Unesco desde os anos 1970, o que a fez organizar diversos materiais e encontros para debater as potencialidades, perigos e ações dessa trans-área, como a Conferência Geral de 1974, que autorizou o início dos estudos sobre do “Direito de Comunicar” (FISHER, 1982, p.5), abordando diretamente o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na mesma década a Unesco iniciou uma pesquisa sobre os modelos de comunicação, “desigualdades tecnológicas e desequilíbrios informativos” (MARQUES, 2008, p.44) vigentes no mundo, por uma equipe liderada por Sean MacBride, que tinha como pressupostos “as falhas nas relações democráticas, dificultando a sintonia entre o mundo da comunicação e os desejos populares” e a necessidade do estabelecimento de relações democráticas e dinâmicas, “transformando o indivíduo em sujeito ativo, superando o estágio em que figura como mero objeto da comunicação” (MARQUES, 2008, p. 51), sugerindo fomentos à comunicação alternativa, participação coletiva da gestão midiática e fortalecimento do direito à crítica. Embora a pesquisa da equipe de MacBride tenha sido criticada por diversos países, como Rússia, EUA e Inglaterra, as propostas apresentadas embasaram a criação da NOMIC, Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação, que teve bastante influência nas ações sobre direito à comunicação e de âmbito da Comunicação/Educação na América Latina.

Por conta das críticas a própria Unesco propôs uma revisão da NOMIC, reduzindo a “ação dos defensores uso comunitário dos meios e sua leitura crítica por parte das audiências” (SOARES, 2013, p.183), o que causou uma crescente desqualificação dos projetos de Comunicação/Educação nos anos 1990.

Outra ação da Unesco, esta mais diretamente relacionada à Comunicação/Educação, foi o Simpósio Internacional sobre *Media Education*, realizado em Gruwald, Alemanha, em 1982, que gerou a “Declaração de Grunwald”, assinada por representantes de dezenove nações, reconhecendo o poder dos meios de comunicação, as ações insuficientes dos sistemas educacionais em promover a *Media Education* ou a *Education for Communication*, colocando como essencial maior atenção dos países às políticas públicas e ações educativas para estimular a crítica e uso mais competente dos meios de comunicação.

A Unesco, atenta à necessidade de subsidiar as ações educativas, prepara e disponibiliza materiais e promove formações, como o “*Media Education – A kit for teachers, students, parents and professionals*”⁵⁰ de 2006, sendo que esses materiais são atualizados e modificados constantemente.

Embora diversas vertentes⁵¹ possam ser encontradas, atualmente a Unesco trabalha com os conceitos de *Media Information and Literacy*, unindo a *Media Literacy* e *Information Literacy*, definidas da seguinte forma por Carolyn Wilson (2013, p.18):

Por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão.

O material de formação de professores sobre a Alfabetização Midiática e Informacional / *Media Information Literacy* de Carolyn Wilson (2013) apresenta que os o propósito das suas ações é a de transmitir o conhecimento aos cidadãos sobre a necessidade de conhecer como a informação é produzida, como acessá-la, entender suas funções e avaliar os conteúdos e contextos, para que possam adquirir competências críticas e de engajamento junto aos meios de comunicação, passando também pela utilização de diversas ferramentas de comunicação.

⁵⁰ Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf. Acesso em 27.jul.2016

⁵¹ Por exemplo, as *Multiliteracies* e a *Press Literacy*.

5.2.1.4. Algumas considerações sobre a Comunicação/Educação com foco na mídia

A apresentação de *Media Education*, *Media Literacy* e Alfabetização Midiática em Informacional nos indica as bases, convergências e debates que acontecem nas perspectivas da trans-área Comunicação/Educação que colocam o foco no fenômeno midiático.

Outras perspectivas são encontradas como suas traduções para outras línguas, sendo que podem se referir diretamente aos conceitos europeus, estadunidenses e da Unesco, ou fazem o uso do termo traduzido, sem usar o inglês de *Media Education* por exemplo, para desatrelar do contexto cientificista e moralista de algumas linhas europeias e estadunidenses.

As práticas e reflexões sobre a “Mídia-Educação” ou “Midiaeducação”, presente em projetos brasileiros como Planetapontocom e Multirio, “Educomídia”, conceito apresentado pelo Prof. Dr. José Marques de Melo, da Escola de Comunicações e Artes da USP, a “Educação Midiática”, a “Educação para os meios”, a “*Educación para los medios*”, “*Educación Mediática*”, apenas para exemplificar alguns, podem seguir a linha crítica moralista, fundamentar-se nos Estudos Culturais, privilegiar a produção e expressão, optar pelo tecnicismo, como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), etc. Projetos com enfoques, profundidade e objetivos diferentes, em uma mesma região, podem ser encontrados utilizando o mesmo nome/conceito, a exemplo do visto em *Media Education* e *Media Literacy*, pois dependem do olhar que as pessoas que são responsáveis pelos projetos têm sobre a mídia e sobre a Educação.

5.2.2. Educomunicação

Como já dito, as visões paradigmáticas da *Media Education*, *Media Literacy* e Alfabetização Midiática e Informacional, bem como as outras descritas no sub-capítulo anterior privilegiam o fenômeno midiático. A Educomunicação vai

justamente em outro sentido, coloca o foco nas relações de comunicação entre as pessoas, as comunidades e a sociedade.

Embora a utilização dos meios de comunicação possa colaborar no aprofundamento das relações interpessoais e construção de redes, como também na leitura crítica da mídia permitindo uma análise dos contextos, não são eles - os meios de comunicação, a mídia - o centro. A Educomunicação desloca a visão da trans-área Comunicação/Educação do eixo da mídia para o eixo do Ecossistema Comunicativo.

A Educomunicação também entende como primordial no processo de formação de indivíduos a conquista da autonomia crítica para a uma leitura de mundo e apropriação de linguagens, que permitam o desenvolvimento e a melhoria das relações dialógicas entre as pessoas.

Essa tendência começou a ser desenhada a partir das reflexões, pesquisas e práticas de educadores e acadêmicos latino-americanos, incomodados com os conceitos de *Media Education* e *Media Literacy*, idealizados em uma realidade sócio-político-econômico diferentes do que historicamente definiu desenvolvimento dos países latino-americanos. Não é de se estranhar que a proposta de buscar relações de Comunicação mais democráticas e equilibradas apresentada pela NOMIC foram abraçadas por estudiosos da América Latina cujos países, em muitos casos, viviam ditaduras militares no final dos anos 1970 e início dos 1980, e rejeitadas pelos países dominantes na época, como os Estados Unidos, Rússia e Inglaterra.

Pensadores, educadores e comunicadores os argentinos Daniel Prieto Castillo, Jorge Huergo, Mario Kaplún e Néstor Canclini, o boliviano Luis Ramiro Beltrán, o brasileiro Paulo Freire, os chilenos Fernando Reyes e Maria Cristina Mata, o hispano-colombiano Jesús Martín-Barbero e o paraguaio Juan Bordenave se mantiveram atentos e/ou participativos aos encontros e pesquisas da Unesco e a proposta da NOMIC e buscaram implementar ações na relação da Comunicação/Educação que valorizassem a participação popular na produção, crítica e gestão da comunicação.

Embora a NOMIC tenha sido revisada levando ao descrédito alguns projetos de Comunicação/Educação baseados na participação popular, novas tendências se desenharam, surgindo, nos anos 1980 e 1990, projetos voltados para o tecnicismo,

com o conceito das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, que eram contrabalanceados com a crescente influência dos Estudos Culturais revisados por Martín-Barbero e o mexicano Guillermo Orozco (SOARES, 2013, p.184), que valorizava o papel ativo dos sujeitos da comunicação e as mediações.

Neste contexto surge a Educomunicação⁵², um neologismo que tem sua origem no termo “comunicador educativo” criado por Mario Kaplún, que na década de 1960, sendo esta a designação dada ao educador popular envolvido com formação para a leitura crítica dos meios. O próprio Kaplún atualiza o termo “comunicador educativo” para “educador comunicador” em seu livro ***Una Pedagogía de la Comunicación*** (1998) .

Estudiosos da trans-área Comunicação/Educação, convocados pela Unicef, Unesco e Ceneca (*Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística*), reunidos no Chile em 1992, definiram que a Educomunicação promove “*la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad*” (CENECA/UNICEF/UNESCO apud APARICI, 2010). Neste entendimento o termo Educomunicação seria a tradução, de contexto latino-americano, para a “Educação para a recepção crítica dos meios”.

Uma importante contribuição para o conceito de Educomunicação foi a pesquisa iniciada em 1997 no Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE/USP), que buscava a compreensão da construção de conhecimento possível na inter-relação Comunicação/Educação, observando as possibilidades que iam além da junção de palavras ou da utilização de uma área como mera ferramenta da outra. Esta pesquisa propunha a realização de um diagnóstico sobre o perfil dos profissionais e pesquisadores que articulam sua atuação na inter-relação dessas duas áreas.

O diagnóstico contou com entrevistas e questionários feitos com “176 coordenadores de projetos de dozes países do continente, especialistas de vários âmbitos da relação comunicação-educação” (SOARES, 2013, p.185), que detalharam “aspirações, experiências e as sensações de gestores de projetos na área”. Com essas informações foi criado o perfil do Educador comunicador, como um

⁵² É apresentada aqui uma versão do desenvolvimento do conceito da Educomunicação, mas que claramente não apresenta todos os caminhos. Para uma ampliação da leitura sobre o histórico da Educomunicação pode ser consultado o texto de Eliany Salvatierra (2006).

profissional educador que trabalhava "a partir da perspectiva permanente da construção da cidadania por meio da universalização da prática comunicativa" (SOARES, 2013, p.185).

Esta definição seguiu a tendência de distanciamento das práticas latino-americanas que negavam o tecnicismo, ou o uso de TICs na Educação, ou a crítica moralista das produções midiáticas, pois o ponto de chegada da pesquisa do NCE foi que na Educomunicação, ao analisar as diversas perspectivas da Comunicação/Educação "a questão central passou a ser a pergunta sobre como poderiam os sujeitos sociais criar ecossistemas comunicativos que corresponderem às suas aspirações por uma nova sociedade" (SOARES, 2013, p.185).

Martín-Barbero (2000, p.54) aponta que o Ecossistema Comunicativo é um conceito inspirado (e tão vital quanto) no ecossistema ambiental e que se mostra inicialmente na relação das pessoas com as tecnologias, principalmente no acesso a canais de informação e trocas de conhecimento, dizendo que

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional

Ismar Soares (2011, p.44) entende o conceito Ecossistemas Comunicativos de maneira mais ampla, na criação de relações de comunicação entre pessoas, e pessoas e comunidade, como um sistema "dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e da ação comunicativa integrada".

Pelo olhar da Educomunicação a trans-área Comunicação/Educação não trata do fenômeno midiático, trata das pessoas e da construção de conhecimento e de cidadania, na troca e na negociação de sentidos, seguindo o dito por Paulo Freire (2011, p.91): "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".

Os avanços das tecnologias, principalmente as da Comunicação, não puderam ser ignorados na pesquisa realizada pelo NCE, mostrando que os pesquisadores

também se preocupavam com a influência da inserção dos novos meios de comunicação no campo da educação. Roberto Aparici (2010, p.19), pesquisador do campo da comunicação, tecnologias e educação, ressalta que a necessidade da mudança prática é mais importante que o mero uso da tecnologia:

Con nuevas o viejas tecnologías es imprescindible preguntarse sobre nuevas formas de enseñar y aprender. Los cambios metodológicos, la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos y las prácticas interactivas basadas em el diálogo son cuestiones que están más allá del uso de una tecnología u otra.

Ainda considerando a pesquisa realizada pelo NCE, foram apresentados alguns caminhos, denominados áreas de intervenção, pelos quais é possível planejar, praticar e refletir sob os fundamentos da Educomunicação. Soares (2011, p.49) alerta para o conceito de intervenção proposto pela Educomunicação, pois considera que o termo é polissêmico. Neste caso intervenção significa “o novo”, uma proposta apresentada sem ser impositiva, que em sua implementação, provocará novos olhares para um objeto ou situação, como também ações novas, reformuladas, nas práticas educativas.

As áreas de intervenção da Educomunicação são a *Gestão de processos da comunicação nos espaços educativos* - que trata de assegurar a construção de Ecossistemas Comunicativos - , *Educação para a comunicação* – que coloca o foco na leitura crítica das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação - , *Mediação tecnológica nos espaços educativos* – que tem o objetivo de garantir a democratização e acesso à informação, aos recursos tecnológicos de produção, consumo e troca de informações, como também a sua interação com ambientes educativos - , *Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação* – que mantém aberta busca pela compreensão da trans-área Comunicação/Educação - e *Expressão Comunicativa pelas Artes*⁵³ - que “trata do esforço de grupos humanos de buscar novas formas de expressão que superem a escrita” (SALVATIERRA, 2006, p.244) e ainda que “está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos” (SOARES, 2011, p.47).

⁵³ A princípio esta área de intervenção foi chamada de “Expressão Comunicativa através das Artes” (SOARES, 2011) ou “Expressão comunicativa através do uso dos recursos de informação e das artes” (SALVATIERRA, 2006). Hoje entende-se que o termo mais apropriado é “pelas Artes”, mas sem dar um ponto final a esta reflexão.

Nas áreas de intervenção podem ser encontradas algumas vinculações com conceitos de *Media Education*, *Media Literacy*, *Information Literacy*, Educação para a Comunicação, Educação para os meios e Pedagogia da Comunicação.

Com as referências, objetivos e influências apresentadas, Soares (2009, p.161) define a Educomunicação como:

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática.

É desta forma que se fundamenta a Educomunicação e o trabalho do educador, na garantia de uma dinâmica que aponte para novas relações de Comunicação entre indivíduos, em diversos processos educativos e comunicacionais e na busca por uma educação voltada para a formação humana e cidadã.

6. AS INTER-RELAÇÕES TEÓRICAS DA ARTE/EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO

Muito lucrariam os dois Grupos, os Arte/Educadores e os Educomunicadores se trabalhassem e pesquisassem em conjunto

Ana Mae Barbosa (2004, p.52)

Uma das pessoas que fez essa relação entre Arte/Educação e Comunicação/Educação, sendo importante para o desenvolvimento tanto do paradigma da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, quanto para o paradigma da Educomunicação, foi Maria Felisminda de Resende e Fusari, mais conhecida como Mariazinha Fusari⁵⁴, professora responsável pela formação de professores da Faculdade de Educação da USP. Heloísa Dupas Penteado (2001) descreve no artigo-homenagem “**Comunicação/educação/arte: a contribuição de Mariazinha Fusari**” que Mariazinha era preocupada com uma educação integral, procurava incluir nas suas aulas e grupos de trabalho questionamentos e práticas sobre a utilização das artes e de ferramentas de comunicação, provocando reflexões sobre o ler e o fazer Arte e Comunicação. Mas não só em relação aos conteúdos trabalhados ou na utilização de ferramentas e linguagens de Arte e Comunicação, Mariazinha em suas práticas atuou como mediadora buscando desenvolver melhores processos comunicativos com as pessoas, sendo eles colegas, alunos de graduação, alunos do ensino fundamental e professores da rede de ensino.

Assim Mariazinha Fusari desenvolveu uma prática de troca de bilhetes entre seus alunos, com isso, mesmo não estando em contato direto o tempo todo, o grupo não deixava de se comunicar, vale lembrar que essas práticas datam dos anos 1980, antes da *Internet*. A forma de transpassar as ideias para os bilhetes também obrigava a um jogo de síntese de suas reflexões e das reflexões de seus alunos. Na síntese feita por Heloísa Penteado (2001, p.17), Mariazinha Fusari

⁵⁴ Mariazinha Fusari faleceu em abril de 1999.

Entendia a educação como um processo de comunicação/pesquisa desde sua lousa, por perceber o ser humano, desde seus alunos, como um ser estético, sensível, afetivo. Então não entendia comunicação sem arte, não fazia educação sem arte. Punha em comunicação, educação, ciência e arte; interceptavam-se nos campos da criatividade [...] considerava: “a arte é a expressão elaborada de uma emoção”. E novamente reunia, religava, punha em comunicação a integralidade do ser humano, ser produtor, não só subjetividade, não só objetividade; não só afeto, não só razão.

Não é a toa que Mariazinha Fusari foi um importante nome na construção da proposta da criação do curso da Licenciatura em Educomunicação, sendo co-fundadora do Núcleo de Comunicação e Educação – NCE/USP, como também é respeitada por Arte/Educadores. Ela escreveu e refletiu sobre ambas as trans-áreas da Arte/Educação e Comunicação/Educação. Prova disso são as reverências que ambas as áreas fazem a ela, como o CONFAEB – Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil – que em sua vigésima segunda edição, ocorrida em 2012, a homenageou em sua conferência de abertura, e como o NCE/USP que idealizou o prêmio Mariazinha Fusari em 2002, com o objetivo reconhecer a excelência de pesquisas, de ação profissional e de ações institucionais no âmbito da Comunicação/Educação⁵⁵.

Só o exemplo de Mariazinha Fusari, apenas citado superficialmente aqui, já poderia indicar que não é apenas uma hipótese a possibilidade de articular esses dois paradigmas.

Assim, sob o olhar da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e da Educomunicação, chegamos ao ponto de observar diretamente as inter-relações da Arte/Educação e Comunicação/Educação.

Tanto a Abordagem Triangular quanto a Educomunicação não são plenamente observáveis se não há uma práxis, ou seja, uma forma de praticar o que é teorizado, Sendo que as concepções da Abordagem Triangular e da Educomunicação ocorreram primeiro de uma prática, que já carregava reflexões teóricas, observadas enquanto fenômeno de caráter educativo e posteriormente analisadas e escritas em forma de propostas, teorias, metodologias.

⁵⁵ Desde 2015 o processo de definição dos premiados é feito em parceria com a ABPEDUCOM – Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores da Educomunicação.

Ao sistematizar em teoria as reflexões e observações da prática, trabalha-se também na instância epistemológica, indicando as rupturas que o novo olhar produzido sobre a área, trans-área ou paradigma, pode fazer. Esta ruptura, se coerente com a prática, indica as possibilidades de novos caminhos e novas perspectivas do conhecimento.

Ao observar as trans-áreas da Arte/Educação e Comunicação/Educação, como também os paradigmas da Abordagem Triangular e da Educomunicação, podemos fazer as seguintes relações quanto às perspectivas da Educação:

- Arte/Educação e Comunicação/Educação podem ser encontradas em ações de perfil das perspectivas não-críticas (Pedagogia Tradicional, Nova, Tecnicista) e críticas (Crítico-Reprodutivistas, Crítico-Social...)
- A Abordagem Triangular e a Educomunicação se alinham mais consistentemente às perspectivas críticas da Educação.
- Podem ser encontradas ações que fazem uso dos conceitos básicos da Abordagem Triangular e a Educomunicação, mas que seguem apenas perspectivas não-críticas da Educação, focando no tecnicismo (no caso da Educomunicação, as TICs, por exemplo), no ensino baseado no professor ou em ação focada no aluno, mas sem uma proposta definida. Essas ações, embora façam uso do nome do paradigma, não são coerentes com seus pressupostos.
- A Abordagem Triangular e A Educomunicação têm por base as ideias de Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora, como também fundamentos da Pedagogia Libertária e da Crítico-Social por se identificarem com a quebra da educação centrada no professor e na transmissão de conhecimento, entendendo a importância do processo do aluno e do diálogo mais horizontalizado entre aluno e professor, como também a construção de conhecimento em grupo, respeitando a pesquisa individual, mantendo a referência da Educação com seu contexto e com a sociedade. Mesmo que haja uma busca pela valorização do aluno no processo educativo entendem os conteúdos trabalhados como ponto importante para não se configurar como uma atividade por si só.

- A Abordagem Triangular e a Educomunicação têm na sua base o olhar crítico, mas não se situam apenas na crítica, principalmente a de caráter pessimista ou moralista, pois a usam como reflexão para planejamento propositivo e ações práticas.

Constatamos também a importância das ideias de Paulo Freire, principalmente no que compete ao seu olhar para o processo educativo que deve ser político, reflexivo, crítico e dialógico.

Tanto para a Abordagem Triangular quanto para a Educomunicação a questão do diálogo é fundamental, pois o diálogo afeta e produz afetos. O diálogo não é inteiro se as pessoas não estão abertas a saírem transformadas. O diálogo deve ser uma conexão direta, sincera, deve ser uma experiência de estar, de olhar e trocar.

Mas para além do diálogo, queremos destacar mais três conceitos importantes para ambas as áreas: a Experiência, a Multiplicidade de Olhares, Interpretações e Linguagens, assim como a práxis Arteducativa e Educomunicativa

6.1. A Experiência

O conceito de Experiência é encontrado em pensadores como Benjamin, Dewey e Larrosa. E as ideias desses autores perpassam as inter-relações de Arte, Educação e Comunicação, mantendo o olhar do processo educativo diretamente conectado à sociedade.

Experiência pode significar processos de experimentação de ciências como a Química ou a Física, como também exprimir a ideia de conteúdo prático-teórico acumulado e de aprimoramento. A Experiência a que nos referimos são os momentos em que interferimos no mundo e o mundo interfere em nosso cotidiano, é a forma de aprender se colocando em contato com os outros, com as situações, estando por inteiro no processo, observando com olhar atento e refletindo sobre o processo. A Experiência pode ser de caráter racional, emocional, objetivo e

subjetivo. Mas se torna Experiência transformadora quando consegue unificar o racional e o emocional sem que praticamente haja distinção entre eles.

A Experiência é pessoal por estar diretamente ligada às escolhas e aprendizados pessoais, mas também pode acontecer em grupo, pois as identidades coletivas e as redes são formadas a partir de visões convergentes e situações comuns ao grupo. E por isso a Experiência não pode estar descolada de seu contexto, ou seja, sendo atividade isolada, descontextualizada, não tem a potência de uma experiência significativa.

A Experiência pode ser proposta por outro, mas a postura deste outro, por exemplo um educador, deve ser aberta aos olhares e às recusas que podem ser estabelecidas em sua proposta, pois deve respeitar que as pessoas a quem está propondo a experiência trazem outras experiências que farão a experiência em proposição ganhar ou perder significado. Essa postura aberta mas ao mesmo tempo propositiva se alinha à ideia de Educador Mediador.

Três autores podem nos ajudar a entender o conceito de Experiência que embasam os paradigmas da Educomunicação e Abordagem Triangular: Walter Benjamin, John Dewey e Jorge Larrosa.

Jorge Larrosa (2004, p.154) ao analisar o texto “Experiência e Pobreza” publicado por Walter Benjamin, diz que este autor “já certificava a pobreza de experiências que caracteriza nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Benjamin (1987) enxergava, em 1933⁵⁶, que as experiências verdadeiras, carregadas de aprendizados, cada vez mais eram substituídas pela oferta de vivências vazias e divertimento que preenchiam as angústias de um tempo de incertezas, crises econômicas e políticas.

Em uma obra contemporânea à de Benjamin, John Dewey (2010), em 1934 escreve o livro **Arte como Experiência** guiado pelos ideais do Pragmatismo, que no âmbito escolar entende que é na prática que os estudantes vão entender como se relacionar, como estabelecer relações com a sociedade. É a busca de uma versão da escola que não seja tradicional e/ou impositiva, com um professor que não seja

⁵⁶ ano em que foi escrito o texto Experiência e Pobreza por Walter Benjamin

apenas o transmissor de conteúdo e que os alunos não dependam dele. Dewey entende o papel do professor como mediador do conhecimento, proporcionando situações nas quais os estudantes podem experimentar o mundo de forma livre e ativa.

A experiência para Dewey é um conjunto de percepções multissensoriais, que se interconectam podendo estar mais ou menos superficiais. Estas conexões de experiências podem formar em dado momento algo que se transforma em conhecimento, a que Dewey chama de uma Experiência, única e completa. Esta se refere à experiência que seja transformadora, que tenha relação com o entendimento e reflexão de sobre um assunto. As “uma Experiências” são complexas, embora Dewey não utilize este termo, constituídas de diversas vivências que estão acumuladas na história de vida da pessoa. Essas experiências podem ser revisitadas e formar novas experiências, construindo a trajetória de vida pessoal, assim como o conhecimento pessoal de cada um, o que vai totalmente contra um conhecimento uniformizante da escola tradicional ou tecnicista e que se preocupa apenas com o conhecimento objetivo.

Assim como um conjunto de experiências vividas em conexão levam a ter UMA experiência e que esta se converte posteriormente em uma experiência comum para compor o repertório pessoal, podemos entender que o conhecimento tácito⁵⁷ (POLANYI, 1962) se conecta e pode levar a conhecimento explícito, que pode retornar modificado a uma forma tácita podendo posteriormente se tornar explícito novamente.

Para Dewey (2010) para a Experiência ser significativa, no sentido de influência e aprendizado da pessoa e de seu grupo, não deve haver uma separação entre o intelectual e o emocional, entre o artístico e o estético e entre o fazer e o perceber, pois a separação leva a um fazer sem reflexão, ou a uma crítica sem produção, reduzindo a dimensão e as conexões que podem ser feitas. Nos processos educativos e arte/educativos, Dewey destaca que a Experiência só pode ser integral

⁵⁷ O conceito de conhecimento tácito e conhecimento explícito se referem ao trabalho de Michael Polanyi. Pode ser encontrado em POLANYI, Michael. **Personal knowledge: towards a post-critical philosophy**. Chicago: University of Chicago press, 1962.

se houver participação ativa, pois o excesso de receptividade e passividade não leva à reflexão e à ação (p.124).

Salvatierra (2006) observa que em processos educativos, arte/educativos e educacionais a contribuição de Dewey leva ao entendimento da necessidade de vivências conscientes e qualificadas, baseadas em processos complexos de reflexão, porque a Experiência é análise e apreciação racional e sensorial do processo e do produto, pois para Salvatierra (p.49) “o ser que pensa é o mesmo ser que sente, que percebe (ouve, vê, toca, degusta, saboreia)”.

Jorge Larrosa, também divide com Dewey e Benjamim sua preocupação pela garantia de experiências significativas nos processos de aprendizado. Da mesma maneira que Dewey enxerga a Experiência significativa como algo que transforma e Benjamin alerta o processo de atrofia da Experiência, Larrosa⁵⁸ (2004, p.160) indica que a Experiência é

[...] a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Para Larrosa a Educação tem caminhado ou para a perspectiva Ciência/Técnica ou para a perspectiva Teoria/Prática. A perspectiva Ciência/Técnica tem caráter tecnicista e caminha com foco na eficácia dos processos e na aplicação de métodos criados por especialistas, já a segunda perspectiva garante o espaço para reflexão crítica, sobre a prática e sobre a teoria, como também sobre o contexto, pelo seu caráter político. Apenas na perspectiva Teoria/Prática é possível ter Experiências.

Além disso é necessário o espaço para o diálogo, para a escuta do outro e a garantia da fala, pois a imposição e a censura também calam as experiências.

⁵⁸ Larrosa também fez apontamentos sobre o conceito de experiência na conferência proferida no I Seminário Internacional de Campinas, cuja transcrição e tradução foi publicada como BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In **Revista Brasileira da Educação**. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 11. ago.2016,

Do mesmo modo que Benjamin denuncia a atrofia das Experiências, por entender que o periodismo e o divertimento são muitas vezes estímulos efêmeros e fugazes, Larrosa assinala que o excesso de oferta de informação, muitas vezes celebrado pela garantia do acesso e nomeado como Sociedade da Informação, anestesia a reflexão e por consequência o aprendizado e as experiências

[...] a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados, não faz outra coisa que cancelar as possibilidades de experiência . (LARROSA, 2004, p.154)

Não que Larrosa não ache importante a circulação de informação, mas os excessos no fazer e no receber anestesiavam a reflexão, que precisa de tempo para acontecer. Se para Dewey (2010) os inimigos da Experiência são a monotonia, desatenção, a moral e a submissão, para Larrosa (2004) são excesso de informação, excesso de opinião sem fundamentação, a falta de tempo para reflexão e memorização e excesso de trabalho.

Experiência no sentido de Benjamin, Dewey e Larrosa⁵⁹ podem ser relacionadas à Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e à Educomunicação, porque na Abordagem Triangular e na Educomunicação é buscado o espaço de reflexão, de produção e conexão com o contexto e com os outros, pois se baseiam em uma perspectiva prático-teórica de construção de conhecimento pessoal na relação com os outros. Tanto as ações do Ler-Fazer-Contextualizar, quanto a busca pelo desenvolvimento de Ecossistemas Comunicativos, mesmo fazendo uso de ferramentas da comunicação e produção de informação, como também de diferentes

⁵⁹ É importante apontar aqui a reflexão sobre o conceito de Experiência de Jorge Larrosa, foi inspirado pelo relato de dois colegas que participaram de encontros de formação de educadores com Jorge Larrosa no Brasil, um durante a formação de educadoras da Bienal de São Paulo e outro, em março de 2016 no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), no qual o tema desenvolvido por Larrosa foi “A Arte e a Educação: o museus e a escola: Especificidades e conexões”. Em ambos momentos Larrosa fez críticas à Educomunicação. Infelizmente os registros destes momentos não estão disponíveis, mas de qualquer maneira, a crítica (ou a suposta crítica) despertou a curiosidade em entender qual o conceito de educação Jorge Larrosa defende e buscar quais os motivos da crítica à Educomunicação. Conforme o estudado aqui chegamos à conclusão de que a visão que Larrosa tem da Educomunicação pode ser a da perspectiva tecnicista, com foco na produção de peças de comunicação na escola, que, fora de contexto, apenas reproduzem o que os meios de comunicação já oferecem, levando a colaborar com o excesso de informação e opinião sem reflexão. Longe de ser uma crítica à crítica de Jorge Larrosa feita nos dois eventos, incluir o autor neste trabalho é um convite ao diálogo.

técnicas e linguagens, não privilegiam a técnica ou a produção pela produção, mas sim a reflexão que caminhe para uma nova ação e tornando-se experiência que nos aconteça, toque e transforme.

6.2. Multiplicidade de Olhares, Interpretações e Linguagens

Uma das críticas da Educação formal à Abordagem Triangular, quando começou a ser proposta, foi que a apresentação de obras de artistas para estudantes poderia influenciar negativamente a livre expressão dos alunos. Isso porque o modelo vigente naquela época era a valorização da expressividade, e quaisquer interferências ou referências externas maculariam a pureza da criação da criança, como se a arte fosse um fenômeno que surgisse sem contexto histórico ou social.

Embora as propostas de Leitura e produção de releituras de obras de Arte tenham sido desviadas para a cópia, não é isso que Ana Mae Barbosa visualizou ao sistematizar a Abordagem Triangular.

Ana Mae entende que as imagens carregam mensagens e diversos elementos que compõem formas de conhecer e interpretar o mundo. Diferentemente do texto escrito, que pressupõe uma leitura sequencial, a cada linha, parágrafo e página, a imagem apresenta suas mensagens em superfície, onde não há necessariamente um caminho de leitura padrão. O texto e a imagem são formas diferentes de apresentar as ideias e, cada uma a seu modo, potencializam e restringem o entendimento conforme suas características.

Vilém Flusser (1983) descreve esse momento da supremacia das imagens, após seu desenvolvimento técnico/tecnológico, como Pós-História, pois entende que os homens primitivos ao produzirem imagens inscritas em paredes de cavernas, por exemplo, referiam-se diretamente aos acontecimentos, com uma relação direta entre significante e significado. Esse momento é nomeado por Flusser como Pré-História. A História para Flusser acontece no momento do uso da escrita, que precisa de informações sequenciais para dizer o que precisa ser dito. É a partir da escrita que o homem entende e expressa sua realidade, pelo devir, como fatos que se sucedem, e

os que passam se tornam o passado⁶⁰. Para Flusser (p.98) as imagens e a escrita representam o mundo, orientando sobre ele, mas também podem encobrir o mundo se tornando alienantes. A escrita foi desenvolvida no momento que a função alienante das imagens ameaçava se sobrepor à função orientadora. Do mesmo modo as tecnoimagens (p.100), imagens técnicas-tecnológicas, vêm para quebrar a função alienante da escrita, que começa a encobrir a realidade. Assim toda forma de expressão e interpretação do mundo, para Flusser, é carregada das funções orientadora e alienante. E hoje não há como desconsiderar a importância que todos os elementos visuais, desde o consumo e produção de conteúdo dos meios de comunicação imagéticos como a fotografia, televisão, cinema, como também expressões visuais utilizadas em redes sociais digitais, vitrines a até a comunicação visual de caráter organizador do cotidiano podem orientar e alienar, sendo agora as imagens os *media* dominantes e não mais os textos.

Segundo Flusser (p.101), as tecnoimagens

[...] pretendem sintomas. As imagens tradicionais pretendem símbolos. A palavra Cachorro simboliza. A pegada sintomatiza o bicho. A mensagem das tecnoimagens deve ser decifrada e tal decodagem é ainda mais penosa que as imagens tradicionais: é mais mascarada.

E por conta deste mascaramento é que Flusser indica a necessidade do desenvolvimento da capacidade de decifrar as tecnoimagens, a que ele chama de *tecnoimaginação*.

Isso porque Flusser entende que as imagens, assim como todas as relações que são dominantes, pretendem a manutenção da sociedade, mantendo o que ele chama de Programação, em que nós diariamente utilizamos aparelhos que estão programados a fazer com que nossa ação dentro na sociedade seja pertinente a um programa maior no qual estamos inseridos. É necessário ler as imagens, tanto para compreender a programação quanto para entender que elas carregam mensagens.

⁶⁰ “...para a consciência textual o mundo é um *contexto de processos*: é vivenciado e conhecido por mediação de linhas. Para a consciência estruturada por imagens a realidade é *situação*: impõe a questão da relação entre os seus elementos.” FLUSSER (1983, p.97)

Outro ponto a que Flusser chama importância são os modelos de comunicação a que estamos atendendo, que segundo ele são dois, o dialógico e o discursivo. Para o diálogo acontecer é necessário estar aberto para ser influenciado e ser responsável para influenciar, havendo obrigatoriamente uma troca. Na troca há a produção de informações novas, a partir do que foi acumulado anteriormente pelas partes. Mas o diálogo precisa do discurso e vice-versa, pois é no discurso que as informações produzidas são repassadas e é no diálogo que novas informações são criadas. Segundo Flusser (p.58) o diálogo e o discurso se apresentam da seguinte forma:

Os diálogos são circulares (exemplos: mesas redondas, parlamentos), ou redes (exemplos: sistema telefônico, opinião pública). Os discursos são teatrais (exemplos: aulas, concertos), piramidais (exemplos: exércitos, igrejas), árvores (exemplos: ciência, artes), e anfiteatrais (exemplos: rádio, imprensa)

Assim para o entendimento do mundo, leitura das informações, e produção de novos conteúdos há de se buscar difícil equilíbrio entre o diálogo e o discurso.

Essa estrutura de produção de informação, de criação de imagens, que remete ao modo que vivemos está diretamente relacionada ao que Flusser chama de Programa, pois na visão dele, de tendência crítico-reprodutiva, todas as ações e perspectivas remetem à manutenção da sociedade, sendo que o Programa, assim como seus programadores, busca o equilíbrio dessas ações, tendo a “consciência” da dificuldade de manter todas as pessoas voltadas para a manutenção do Programa se valendo então de sub-programas que identificam ideias que podem quebrar o programa para resignificá-las. Da mesma maneira que o Programa busca o equilíbrio, corre o risco de entrar em estado entrópico, de inércia, pois depende sempre de novas informações que são combustível para sua continuidade.

Para Flusser as únicas maneiras de se desestabilizar o Programa são a Educação de base crítico-libertadora e a Arte, pois ambas têm a possibilidade de refutar o sistema e criar modelos novos de informação que não estão sendo esperados pelo Programa. Assim, ao mesmo tempo que o Programa tentará equilibrar seu sistema para o proteger de instabilidades, dependerá destas novas ideias para continuar existindo.

Retornando à crítica da leitura de imagens proposta pela Abordagem Triangular nos processos de ensino de Arte e considerando ideias de Flusser, a produção de Arte pelas crianças sem reflexão, isolando-as das outras imagens, sem também o entendimento do contexto, apenas reproduz o que o Programa já indica, gerando informações novas pouco relevantes, mas que mantêm o Programa funcionando. O caminho para desestabilizar o Programa é entender como as informações são produzidas, de maneira textual, mas principalmente de maneira imagética, visto que esta é a forma de comunicação dominante, para produzir novos modelos de informação e novas maneiras críticas de observação e intervenção no Programa, de forma que se tenha uma tamanha instabilidade que não possa ser absorvida pelo Programa.

Se pensarmos por este caminho, considerando o contexto brasileiro e latino-americano, são justamente a Abordagem Triangular e a Educomunicação, nesta inter-relação Arte/Educação/Comunicação, que podem provocar essa nova informação dentro da sociedade.

6.3. A práxis Arteducativa e práxis Educomunicativa

A conceituação do termo “práxis Arteducativa⁶¹” é feita por Fernando Antonio Gonçalves de Azevedo, que explica a opção pela utilização da palavra práxis (2016, p.126) por perceber durante suas reflexões que o termo “prática” é insuficiente para designar o que ele observava na ação do arte/educador que segue a perspectiva da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais.

Azevedo orienta-se nas ideias de Paulo Freire (1987, p.21), que na obra ***Pedagogia do Oprimido*** descreve a práxis como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, assim a verdadeira práxis no sentido de Freire não pode separar a ação/prática da reflexão/teoria.

A práxis é então a constante relação entre teoria e prática, que se alternam e se sobrepõem e se retroalimentam, levando cada vez mais a ação estar fundamentada,

⁶¹ Azevedo (2016) faz a opção por usar o termo grafado exatamente de como está apresentado aqui.

como também a teoria mais aproximada a realidade que pretende sistematizar. A teoria aqui deve ser entendida pelo conceito de Morin (2008, p.273) de teoria sistemizada⁶², ou seja, uma teoria que remeta à Complexidade.

Na definição de Azevedo (2016, p.127) a práxis Arteducativa remete ao *ethos* do arte/educador, ou seja, à identidade do grupo de educadores que trabalham na inter-relação Arte/Educação buscando, em sentido político

[...] enfatizar no contexto mais amplo da Educação o campo da Arte/Educação – o *ethos* do arte/educador – e a sua ação política de democratização dos saberes artísticos. Isto significa trazer para o âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem a dimensão estética e artística como fundantes para aquilo que Freire chama de *leitura de mundo*.

Além disso a práxis Arteducativa está diretamente relacionada à epistemologia da Arte, por estudar os modos como se ensina e se aprende Arte (RIZZI, 2012, p. 69), “mas é epistemologia situada histórico e socialmente, isto é, se materializa na estreita relação entre *teoria do conhecimento com teoria do ser*” (AZEVEDO, 2016, p.128, grifos do autor). Esta conexão entre Epistemologia e Ontologia se faz no contexto do qual faz parte o processo arte/educativo.

Já a práxis Educomunicativa também se relaciona ao *ethos* do educador, remetendo à epistemologia e ontologia da comunicação e Educomunicação. A mesma definição dada ao conceito de práxis por Paulo Freire pode ser utilizada na Educomunicação, pois os processos educacionais não se efetivam completamente se não há uma relação entre ação e reflexão. No caso da práxis educacional sua ação política, realizando um paralelo com definição de Azevedo, se dá na democratização da produção e leitura da comunicação, de forma crítica, aberta e participativa, com foco no desenvolvimento de Ecossistemas Comunicativos. Tanto a práxis Arteducativa quanto a Educomunicativa só acontecem enquanto suas trans-áreas existem e enquanto há a relação entre teoria e prática

⁶² Morin (2008) entende o conceito de Sistema não como algo que se refira à totalidade, mas sim à Complexidade. Se apenas aplicarmos diretamente a Teoria Geral dos Sistemas às áreas que estudarmos, ela seria reducionista, pois levaria à área ao “holismo”. Morin considera que o “holismo” tornar-se “reducionista por redução ao todo”. Assim uma teoria, para não se tornar reducionista em relação ao próprio campo, olhando apenas para si mesma e não para suas relações com as outras áreas, ou em relação ao “holos”, apenas olhando para “o todo”, deve ser uma Teoria Sistemizada, garantindo sua própria organização e conceitos, mas aberta à relações diversas, dinâmicas e complexas.

7. LER, FAZER E CONTEXTUALIZAR: A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EPISTEMOLOGIA E DE UMA TEORIA DA EDUCOMUNICAÇÃO

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Paulo Freire

Paulo Freire em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*⁶³ se posiciona abordando a leitura e a escrita da palavra como apenas parte de um processo completo de leitura e escrita do mundo, ou seja, de entendimento e transformação deste mundo no qual pessoas estão imersas.

Segundo a premissa “ler o mundo para compreendê-lo e escrever para transformá-lo”, a Arte, a Educação e a Comunicação, principalmente compreendidas e observadas em suas trans-áreas Arte/Educação e Comunicação/Educação, possuem as ferramentas e os pressupostos básicos para que as pessoas se tornem esses indivíduos conscientes e atuantes que Freire aponta. Essas pessoas, para serem protagonistas de sua história, devem ser capazes de decodificar as múltiplas linguagens e utilizá-las, sendo artísticas ou não, tecnológicas ou não, midiáticas ou não, respeitando os diferentes contextos e experiências, e fazendo aproximações e construções de propostas colaborativas de reflexão-ação de caráter sócio-político.

Considerando que no contexto brasileiro foram sistematizados na trans-área Arte/Educação o paradigma da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e na trans-área Comunicação/Educação o paradigma da Educomunicação, tentamos apresentar aqui o quanto a Educomunicação e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais tem em comum nas suas formulações, bases teóricas, preocupações e formas de enxergar o processo educativo.

A Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais é compreendida como teoria sistemizada por remeter à complexidade, por indicar caminhos

⁶³ São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

metodológicos e uma práxis Arteducativa. O Ler, Fazer e Contextualizar, vistos enquanto ações/reflexões não configuram um método que os separa partes em um projeto arte/educativo. As ações/reflexões acontecem o tempo todo se alternando constantemente e se conectando diferentemente, conforme o processo acontece. Como já dito, a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, sistematizada por Ana Mae Barbosa e por seus colegas pesquisadores, propõe a produção de conhecimento pelas Artes e nas Artes, estuda as formas de como esse conhecimento é produzido.

A questão colocada aqui é: também a Educomunicação pode acontecer utilizando-se do sistema da Abordagem Triangular? Este questionamento é válido porque a própria Ana Mae Barbosa (2010, p. XXVII) observa que outras áreas fazem uso e referenciam os fundamentos da Abordagem Triangular

Há muita apropriação adequada na Proposta Triangular, por professores de outras áreas. Como essa proposta não se baseia em conteúdos, mas em ações, é facilmente a apropriada a diversos conteúdos. A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende.

Nessa linha de pensamento podemos buscar o que seriam o Ler, o Fazer e o Contextualizar na Educomunicação, visto que as áreas de intervenção, principais formas descritas de caminhos para se planejar projetos apresentam propostas de produção de comunicação, leitura crítica, buscando referências, contextualizando as ações e fugindo do tecnicismo.

A Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação, que buscam a formação do ser humano completo, respeitando o seu contexto, com foco no olhar livre de perspectivas dominantes, frequentemente dividem os mesmos objetos, como as linguagens imagéticas que compõem a cultura visual, ou tecnoimagens, como fotografia, publicidade, *videogames*, histórias em quadrinhos etc. Mas é principalmente na forma de planejar e executar, do relacionar, do ouvir e do fazer que prima pela experiência estética do processo que esses paradigmas se esbarram (SALVATIERRA, 2006, p.251), sobrepõem-se e se influenciam. É no encaminhamento da proposta, diferenciada por sutilezas e olhada com cuidado, que podemos identificar em qual dos paradigmas estamos trabalhando.

Ao realizar projetos de Educomunicação que apenas fazem a leitura crítica dos meios de comunicação, ou que apenas focam na produção, ou que olham apenas para o uso das tecnologias, temos as potencialidades reduzidas porque não trabalhamos por completo o processo de construção do conhecimento, barateando e segmentando as ações. O Ler-Fazer-Contextualizar dá o caráter de complexidade à ação educacional, pois considera o olhar do indivíduo e do grupo e valoriza o processo-produto, dando importância tanto ao processo de trabalho quanto ao produto que também é esteticamente importante. E é apenas em um ambiente complexo que os Ecossistemas Comunicativos podem se desenvolver.

Podemos entender aqui que os projetos plenamente educacionais já trabalham de alguma forma com as ações da Abordagem Triangular, mas que não o fazem de maneira explícita, por não haver ainda a clareza dessas ações.

Também nesse caminho a Educomunicação pode aproveitar a experiência vinda do desenvolvimento da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, que primeiramente foi entendida como metodologia, para logo ter sua designação alterada para Proposta e Abordagem Triangular, pois a metodologia na concepção trabalhada por Ana Mae Barbosa (2010, p. XXVI) é construída por cada educador em seu espaço de atuação e dentro do contexto.

Na caminhada do desenvolvimento do conceito, Fernando Azevedo (2016) entendeu a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais como paradigma/teoria, que apresenta caminhos, mas não dá as receitas de como fazer, indicando uma práxis e apresentando o desenho de uma Epistemologia da Arte e da Arte/Educação. Na Educomunicação, por seu histórico, relações e características próprias, estamos ainda no caminho de sistematização do que seria uma teoria da Educomunicação que ajude a aprimorar a já observada práxis educacional.

Considerando as aproximações teórico-práticas aqui apresentadas propomos que o modelo da Abordagem Triangular, no Ler-Fazer-Contextualizar, seja explicitado nos projetos e ações da Educomunicação, por entendermos que garante coerência, organização interna e unidade epistemológica, sem romper com as premissas da Educomunicação, respeitando a ontologia da Educomunicação e propiciando a riqueza e potencialidade que o conceito em construção da Educomunicação possui.

Como visto na experiência do Ateliê de Artes para Crianças apresentada⁶⁴, foram trabalhados o Ler (na leitura de vídeos, de textos, de desenhos, de roupas, de esculturas e pinturas), o Fazer (na produção dos desenhos, na criação dos seres e de suas vestimentas e poderes, na incorporação como ser e em sua representação para a câmera) e o Contextualizar (nas referências do próprio Ateliê, na observação de obras de outros artistas, nas referências das crianças). Mas essa proposta do Ateliê de Artes, por ser desenvolvida por alunos de Educomunicação e Pedagogia, trouxe na sutileza do planejamento das ações o contexto e repertório destes estudantes, não sendo um Ateliê de ensino de Artes *scriptu sensu*, por não colocar o foco no objeto e processo artístico, embora os processos e técnicas artísticos, como também elementos estéticos estejam presentes.

O Ler-Fazer-Contextualizar deste Ateliê colocou foco na expressão comunicativa e arte/educativa, na reflexão sobre os próprios processos pessoais e os processos do grupo, na leitura sobre os conteúdos de mídia consumidos. Trouxe um fazer que ao final do processo se mostrou como conteúdo que se remete ao contexto das crianças, em forma de fotografias⁶⁵.

E observando as relações criadas entre crianças, alunos de graduação e equipe coordenadora, como também as relações com familiares das crianças ao darem seus *feedbacks* ao buscarem as crianças e no encontro de encerramento, sentimos que um Ecossistema Comunicativo foi desenvolvido no espaço.

O caminho percorrido pelos pesquisadores que sistematizaram e atualizam a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais pode ser uma inspiração para que através da adaptação das ações do Ler-Fazer-Contextualizar seja desenvolvida o que poderia ser chamada de uma Abordagem Triangular da Educomunicação, contribuindo para o desenvolvimento de sua epistemologia, como também o encaminhamento do que poderia ser a sistematização de uma Teoria Sistemizada da Educomunicação.

⁶⁴ Capítulo 2

⁶⁵ É na própria fala das crianças que se observam as inter-relações e a complexidade do processo. Consulte o DVD com vídeos e fotografias do Ateliê de Artes para Crianças - 1º Semestre de 2015, em ANEXO.

8. REFLEXÕES ADICIONAIS OU CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

É quase impossível findar o que há para ser estudado em relação aos processos de como conhecemos e interpretamos o mundo, nossa realidade e a sociedade. A cada dia novas práticas, novas teorias e novas perspectivas surgem, e as que existiam abertas para uma construção constante são reformuladas. É fato que este trabalho não consegue esgotar as reflexões sobre as trans-áreas Arte/Educação e Comunicação/Educação, nem as relações e contribuições entre os paradigmas da Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação. A proposta aqui foi tentar fundamentar alguns conceitos, observar convergências e ensaiar novos caminhos.

É perceptível que algumas convergências existam justamente pelo fato do início da sistematização da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e da Educomunicação acontecerem em salas próximas, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, dividindo o mesmo contexto. Também é sentida a necessidade de escutar pesquisadores da Arte/Educação e da Comunicação/Educação, para dialogar e perceber como as ideias aqui apresentadas ressoam em suas reflexões e práticas.

De qualquer maneira durante a execução deste trabalho percebemos que esta caminhada não está sendo feita individualmente, sendo que conforme o tempo passa, outros pesquisadores e profissionais das trans-áreas Arte/Educação e Comunicação/Educação também percebem a necessidade de observar e de aprofundar as reflexões sobre a inter-relação Arte/Educação/Comunicação e de descrever suas experiências⁶⁶.

Como Morin diz, as partes remetem ao todo e o todo remete às partes. E como Flusser diz, ao mesmo tempo nós e nossas ações somos partícula e processo, onda e gota. Este trabalho é interrompido temporariamente aqui, apresentando um processo que forma um todo. Um todo que remete ao todo que é o conhecimento, mas que também é parte e que busca interagir com outras partes. É um todo em

⁶⁶ como Angela Schan na obra *Práticas Educomunicativas: Grupos Afro-descendentes Salvador – Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum* (Rio de Janeiro: Maud, 2002) e Raquel Ribeiro na obra *A Escola é cidade: a cidade é escola: a Educomunicação aplicada à Arte* (São Paulo: Choque Cultural, 2015).

forma de gota, para ajudar a formar a onda da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e da Educomunicação.

REFERÊNCIAS

- ABIBON, Richard. **Structure du noeud borroméen**. 2009. Disponível em une-psychanalyse.com/structure_du_borromeen.pdf . Acesso em 20.jul.2016
- APARICI, Roberto. Introducción: la educucomunicación más allá del 2.0. In: APARICI, R. (coord.). **Educomunicación más allá del 2.0**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.
- AZEVEDO, F. A. G. de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. (Org.) **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 335-346.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino da Artes como Teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Jaboatão dos Guararapes: SESC, 2016.
- BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: Arte na Educação. In. ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP – ARTE EM PESQUISA, 13, 2004, Brasília. **Anais....** Brasília: ANPAP, Editora do PPGA/UnB, 2004, p.48-52.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae et all. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BARBOSA, Suellen de Souza. A ponte de madeira. In. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL - CONFAEB, 25, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: IFCE, 2015, p.1480-1494. DVD-ROM.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In. BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas - Vol.1 - Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.114-119.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In **Revista Brasileira da Educação**. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 11. ago.2016.
- BORGES, Jorge Luis. **O livro dos seres imaginários**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 10.ago.2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 10.ago.2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 968, de 17 de dezembro de 1998. Retificação do parecer CES nº 672/98, tratando dos Cursos Seqüenciais de Ensino Superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf. Acesso em 09.ago.2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei nº 9.394/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>. Acesso em 09.ago.2016.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de Educação Para os Meios? **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 41-60, jul./dez. 2012. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536>. Acesso em 25.jul.2016

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CARLSSON, Ulla. What is Media Literacy? **Media Literacy Database: The International Clearinghouse on Children, Youth & Media at NORDICOM**, Gothenburg. Disponível em: <http://nordicom.statsbiblioteket.dk/mld/en/medialiteracy.html>. Acesso em 24.jul.2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. ONU, 1948. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 27.jul.2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Eduardo. Por uma epistemologia da Comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. (Org). **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

EFLAND, Arthur. **A history of Art Education: intellectual and social currents in teaching the visual arts**. New York: Teachers College Press, 1990.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 133-166.

FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming Human Through Art: A Esthetic Experience in School**. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FISHER, Desmond. **The right to communicate: a status report**. Paris: Unesco, 1982. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000503/050335eo.pdf>. Acesso em 27.jul.2016.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **À Sombra Desta Mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ. Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRUNWALD Declaration on Media Education. Grunwald: Unesco. 1982. Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF. Acesso em 27.jul.2016.

HOBBS, Renee. The seven great debates in the media literacy movement. **Journal of Communication**, v. 48, n.1, p.16-32, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KAPLÚN, Mario. **Una Pedagogía de la Comunicación**. Madrid: La Torre, 1998.

LARROSA, Jorge. Experiência e Paixão. In. LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Tradução de José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LEONEL FRANCA, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

LIVINGSTONE, Sonia. What is media literacy? **Intermedia**, London, v. 32, n. 3, p. 18-20, 2004. Disponível em <http://eprints.lse.ac.uk/1027/>. Acesso em 24.jul.2016.

LOPES, Maria Immacollata Vassalo de. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTIN-BARBERO. Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 6, n. 18, mai/ago. 2000, p. 51-61. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860>. Acesso em 27.jul. 2016.

MASON, Rachel. Reviewed Work. Critical Studies in Art and Design Education by D.Thistlewood. **Studies in Art Education**, v. 33, n.3, 1992, p. 190-192.

MATTELART, A.; MATTELART. M. **História das teorias de comunicação**. São Paulo: Loyola, 2000

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MELO, José Marques de. MacBride, a NOMIC e a participação latino-americana na concepção de teses sobre a democratização da comunicação. **Logos: Comunicação & Universidade**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 42-59, 2008. Disponível em http://www.logos.uerj.br/PDFS/28/03_josemarques.pdf. Acesso em 27.jul.2016

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Comunicação/Educação/Arte: a contribuição de Mariazinha Fusari. In SOARES. Ismar de Oliveira (Org.). **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001, p. 13-20.

POLANYI, Michael. **Personal knowledge: towards a post-critical philosophy**. Chicago: University of Chicago press, 1962.

PRETA, Leonardo Cata. **O céu no andar de baixo**. 2011. Animação, 15 min. Disponível em http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_ceu_no_andar_de_baixo. Acesso em 16. ago. 2016

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Olho Vivo: arte-educação na exposição labirinto da moda: uma aventura infantil**. 1999. 187 f. + anexos. Tese (Doutorado em Arte: Arte-Educação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 69-77.

SALVATIERRA, Eliany. Educomunicação e experiência estética. In: LIMA, Rafaela (Org.) **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/Associação Imagem Comunitária, 2006, p. 237-253.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, 2008, p. 169-189. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em 31.jul. 2016.

SOARES. Ismar de Oliveira. Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação. In: BACCEGA, M. A.; COSTA, M.C.C. (Orgs). **Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo, Paulinas, 2009, p. 161-188.

SOARES. Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES. Ismar de Oliveira. Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J.C.G.R.; MELO, J. M. (Orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013**. Brasília: Ipea, 2013, pp. 170-202.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução nº. 5.528, de 18 de Março de 2009**. Disciplina a concessão de estágios na Universidade de São Paulo e os realizados por seus alunos em instituições externas. Disponível em <http://www.leginf.usp.br/?post_type=resolucao&p=8313>. Acesso em 15.set.2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT) / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP;

Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora [et al.] . 2. ed. rev. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.

VARELA. Noemia de Araújo. A formação do Arte-Educador no Brasil, in. BARBOSA, Ana Mae (Org). **História da Arte-Educação: a experiência de Brasília**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ANEXO I

DVD com vídeos do Ateliê de Artes para Crianças⁶⁷

1º Semestre de 2015⁶⁸

01- Nosso Ateliê Animado – Abertura

https://youtu.be/6BZ6tCB_TF0

02- Nosso Ateliê Animado - As Crianças Falam

<https://youtu.be/OpUGmE2W0m8>

03- Nosso Ateliê Animado – LightPainting

<https://youtu.be/7aWNQLN8Xf0>

04- Nosso Ateliê Animado – Encerramento

https://youtu.be/S2Ra_MO1Dt8

⁶⁷ Na versão digital/pdf da dissertação, optamos por colocar os links para os vídeos neste espaço.

⁶⁸ Produzido por Bruna Pontes, Carlos Alberto Maffei Junior, Isabela Rosa Silva, Juan Peri dos Goitacás, Mauricio da Silva, Renata Mie Garabedian e Sherlon Assis da Licenciatura em Educomunicação (ECA-USP) e Bruna Salgueiro Silva do curso de Pedagogia (Faculdade de Educação da USP)

ANEXO II

Dados sócio-culturais das crianças que participaram do 1º Semestre de 2015 do “Nosso Ateliê Animado”

Dados das 18 crianças participantes

Cidade/Moradia

Escola - Ensino Formal

Tipo de Escola

Idade em fev/2015