

Literatura Infantil e Educomunicação: relações para pensar seu uso no espaço escolar¹

Ademilde Silveira Sartori²

Luciana Kornatzki³

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Centro de Ciências Humanas e Educação – FAED
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo

A Literatura Infantil constitui um recorrente material presente no contexto da educação escolar que pode se apresentar sob a forma impressa, auditiva (encontrada em CD-ROM) ou audio-visual (on-line). Estes dispositivos pedagógicos favorecem a apropriação de mensagens e informações de modo a contribuir para a formação social do indivíduo, para a apropriação de linguagens e conhecimento. Da interação entre leitor e texto escrito resulta um processo de recepção, discussão esta inserida na teoria da comunicação. O âmbito das interfaces teórico-práticas da educação e da comunicação que se preocupa com os processos comunicativos tem se consolidado como um novo campo de estudos e pesquisas denominado Educomunicação. Sendo assim, este artigo busca analisar os livros de Literatura Infantil como dispositivos a serviço da educomunicação.

Palavras-chave

Literatura Infantil; Educomunicação; Dispositivo; Mediação.

Abstract

Children's literature is a recurring material in the context of schooling that may present itself in print, hearing (found on CD-ROM) or audio-visual (online). These apparatus promote the appropriation of educational messages and information to contribute to the social development of the individual, the appropriation of language and knowledge. The interaction between reader and text written results in a process of reception, that included discussion on the theory of communication. The scope of education that is concerned with communication processes have been established as a new field of study and research called Educommunication. Therefore, this article seeks to analyze the books to Children's Literature in the service of educommunication.

Key words

Children Literature; Educommunication; Apparatus; Mediation.

¹ Artigo científico apresentado ao eixo temático “Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição”, do IV Simpósio Nacional da ABCiber.

² Professora Doutora da Universidade do Estado de Santa Catarina no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/FAED/UDESC. ademildesartori@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/FAED/UDESC. lukornatzki@gmail.com

Introdução

A educação pode ser entendida como um processo de construção social, cultural e individual que ocorre pela comunicação dialógica entre indivíduos (FREIRE, 1982) mediada pelos instrumentos, ferramentas e dispositivos presentes no meio social, dentre eles os livros de Literatura Infantil.

Este artigo busca abordar a Literatura Infantil, primeiramente a partir da sua historicidade e assim trazer alguns aspectos encontrados, em estudos realizados, relacionados à sua constituição como objeto de investigação e construção teórica.

Esta fundamentação objetiva ser a base para se pensar a Literatura Infantil e suas possíveis relações com a Educomunicação, passando antes pela análise da comunicação feita pelos autores Jesús Martín-Barbero e Paulo Freire.

É necessário compreender as particularidades da história da Literatura Infantil, pois elas nos oferecem suporte para entender os fundamentos ideológicos que perpassam a construção dos livros de histórias para crianças. E, nesse sentido, refletir sobre a comunicação e sua relação com a ideia de mediação entre livro e leitor infantil.

A perspectiva da literatura infantil como dispositivo de recepção está associada à ideia de um processo educativo inserido na comunicação. Por isso, ao pensar na prática intencional da ação educativa, voltada para a qualidade da comunicação, consciente de sua capacidade e potencialidade, a Educomunicação se mostra como um campo de estudos que corrobora à ampliação da análise entre literatura infantil e comunicação.

Literatura Infantil: dispositivo pedagógico ou arte literária?

Ao tomarmos em conta o livro de Literatura Infantil, surge a necessidade de fazer uma diferenciação conceitual entre livro e literatura infantil, embora este último não exista independente do primeiro, mas aquele existe independentemente do segundo. O livro pode ser concebido como um dispositivo impresso ou digital com um conteúdo que pode assumir diferentes destinatários e funções. Como destinatários podem ser crianças, jovens, adultos,

idosos, homens e mulheres, públicos de diferentes ocupações profissionais, cujas funções estão relacionadas aos diversos objetivos informacionais, educativos e artísticos.

Os estudos específicos a respeito dos livros remontam à época de sua difusão em uma escala quantitativa diferente, derivada da invenção da prensa tipográfica, feita por Gutenberg. Segundo Kenski (2007) essa tecnologia provocou uma revolução nos costumes e na cultura daquele momento histórico. Cabe acentuar aqui o livro como uma tecnologia, pois “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, p. 22). Ou seja, as tecnologias são contemporâneas a si próprias e não em relação estrita com a sociedade na qual estamos inseridos atualmente.

Em contrapartida, a especificidade da Literatura Infantil está no fato de que é um conteúdo educativo, expresso por texto e imagem, em alguns casos também por som, que provoca o desenvolvimento cognitivo e emocional de seu receptor, mas que também se relaciona ao seu produtor no que se refere às intenções comunicativas, expressivas, aos seus objetivos artísticos e educacionais. Voltada, então, para um determinado público com suas necessidades e interesses específicos, ou seja, busca atender o campo da ludicidade que pertence ao universo infantil.

A relevância de estudar a Literatura Infantil é motivada por considerá-la em sua riqueza para a aprendizagem e constituição do sujeito infantil. Nas palavras de Benjamim (2002, p. 62), “pois os livros infantis não servem para introduzir os seus leitores, de maneira imediata, no mundo dos objetos, animais e seres humanos, mas para introduzi-los na chamada vida”.

No entanto, diante das afirmações anteriores relacionadas à literatura infantil, cabe problematizá-la como um dispositivo em princípio com duas características intrínsecas, isto é, traz um discurso escrito por um autor para um leitor específico, mas genérico, e como dispositivo valorizado que circula no ambiente escolar, certas vezes utilizado com o objetivo *específico* do ensino e aprendizagem de determinados conceitos e valores.

Zilberman (1984) justifica estas questões ao registrar o problema da gênese do Livro infantil situado no momento de sua edificação e desenvolvimento histórico, político e cultural. A autora analisa a Literatura Infantil no seu surgimento e afirma seu caráter estritamente pedagógico e moralizante. Segundo ela,

a emergência deste gênero explica-se historicamente, na medida em que aconteceu estreitamente ligada a um contexto social delimitado pela presença da família

nuclear doméstica e particularização da condição pueril enquanto faixa etária e estado existencial. Por outro lado, tornou-se um dos instrumentos através do qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos (ZILBERMAN, 1984, p. 11-12).

Sendo assim, a literatura infantil surgiu como produto da escolarização institucionalizada tal como a entendemos atualmente, no contexto do surgimento da pedagogia e do tratamento da infância como especificidade bio-psico-fisiológica na vida de um indivíduo (FONTES, 2009; ZILBERMAN, 2003; ZILBERMAN e CADEMARTORI, 1984). Nesse sentido, para Zilberman (1984) a literatura infantil tem duas naturezas congênicas, por um lado é percebida sob a ótica do adulto, por outro se compromete com o interesse da criança.

A historicidade da Literatura Infantil registra os motivos pelos quais ela enfrenta o desafio de se libertar como gênero tomado pela pedagogia, para a produção e reprodução de uma sociedade de massas em construção, uma vez que originou-se como instrumento de educação na estrutura da sociedade burguesa e urbana em consolidação.

A literatura infantil como seleção, publicação e distribuição de textos destinados à criança teve seu início vinculado à pedagogia. O aspecto meramente lúdico de um texto não justificava a publicação, apenas o critério de utilidade educativa legitimava a difusão de histórias infantis (CADEMARTORI, 1984).

Com o surgimento da infância, a criança é separada do mundo adulto, passando a ser papel da escola fazer a integração da criança ao espaço social, sendo neste contexto que se dá a emergência da Literatura Infantil e seu conteúdo textual para a conquista da compreensão do real. É assim, portanto, que

nos livros infantis, mais do que na maioria dos textos sociais, se reflete a maneira como uma sociedade deseja ser vista, e pode-se observar que modelos culturais dirigem os adultos às novas gerações e que itinerário de aprendizagem literária se pressupõe realizem os leitores, desde que nascem até sua adolescência (COLOMER, 2003, p. 14).

Zilberman (1984), por outro lado, afirma que este gênero também traz em sua natureza congênica o comprometimento com o interesse da criança, ao exprimir uma relação próxima entre realismo e fantasia. Desse debate entre realismo e fantasia deriva sua discussão a respeito da constituição como obra de arte, ou seja, a Literatura Infantil vivencia o conflito de se assumir ou não como pertencente ao âmbito da literatura. Os limites da literatura infantil apontados por Zilberman (op. cit.), tais como a assimetria, o embate entre realismo x fantasia, e ainda a sujeição à uma ordem social dominada pela burguesia e pelas relações de classe com

o proletariado, portanto para a formação de diferentes posições sociais, “fatores que, se estão na raiz de seu nascimento, formam igualmente as barreiras de que deve se libertar, para atingir a plena realização artística e a autonomia” (ZILBERMAN, 1984, p. 24).

O problema de não percebê-la como obra de arte pode conduzir seu uso pedagógico ao estrito objetivo de construção do conhecimento em si, esquecendo-se de sua capacidade de fruição, ou seja, de despertar emoções e sentimentos e assim desenvolver ou aprimorar uma *sensibilidade estética* por parte do seu recebedor, ou seja, o leitor infantil.

Nas classes de alfabetização o livro de literatura infantil é habitualmente utilizado como um dos instrumentos para a apropriação do sistema de escrita, para interpretação e compreensão textual. Nesse contexto, a prática profissional pode conduzir a outro modo reduzido de compreensão do livro infantil (ABRAMOVICH, 1997).

Para Abramovich, (op. cit.) esta dimensão pedagógica do livro infantil tem sido o principal tratamento para a escolarização das crianças. Os livros são úteis ao encantamento, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da ludicidade; mas também ao aprendizado da leitura e da escrita e, em outra dimensão, ao ensino de pressupostos morais e éticos.

No entanto, a esse caráter didático atribuído ao livro infantil pode ser acrescentada a reflexão sobre os conteúdos que perpassam a narrativa, assim como sobre as imagens que corroboram com a construção de um sentido para o texto. Em uma segunda análise, há ainda outros aspectos que perpassam a relação do leitor com o livro, como valores atribuídos ao seu uso social, a temporalidade da narrativa em relação ao leitor, não obstante, os efeitos para a construção da sensibilidade da criança leitora.

Estes aspectos se relacionam entre si e se desenvolvem no momento da relação entre criança e literatura infantil, para além de uma situação de ensino e aprendizagem restrita aos conteúdos escolares. É sobre o aspecto do desenvolvimento de uma *sensibilidade* que se pode refletir mais além.

Benjamin (2001) discorre sobre a relação entre texto e imagens coloridas e não coloridas do livro infantil. Para ele a interferência das imagens não coloridas no texto escrito teve a finalidade de chamar a atenção para o sistema de escrita, portanto servia para a alfabetização. Por outro lado, é quando se passa a trazer a cor para as imagens que se provoca uma nova relação entre criança e literatura infantil.

A imagem colorida faz com que a fantasia infantil mergulhe sonhando em si mesma. A xilogravura em branco e preto, reprodução sóbria e prosaica, tira a criança de seu próprio interior. A exortação taxativa à descrição, contida em tais imagens, desperta

a palavra na criança. Mas, assim como descreve essas imagens com palavras, a criança as descreve de fato. Ela habita nas imagens (BENJAMIN, 2001, p. 65).

Porém, é a partir da inclusão de cores nas histórias para crianças que a literatura infantil pôde alcançar uma primeira característica como obra de arte, pois foi por meio delas que permitiu à criança a fruição, a contemplação. Para Benjamin, pela cor o espírito das crianças exercita a vida sonhadora que as mesmas levam interiormente, “pois na cor, como em nenhum outro lugar, a contemplação sensual e não nostálgica está em casa” (BENJAMIN, 2001, p. 62).

É possível pensar, portanto, que o livro de literatura infantil, à medida que as cores são nele inseridas, modificaram a forma da sensibilidade da criança. Ainda citando o referido autor, no seu famoso texto “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” afirma que

em grandes épocas históricas altera-se, com a forma de existência coletiva da humanidade, o modo da sua percepção sensorial. O modo em que a percepção sensorial do homem se organiza — o medium em que ocorre — é condicionado não só naturalmente, como também historicamente (BENJAMIN, 1992, p. 80, grifos do autor).

Portanto, a sensibilidade infantil é construída também pelo acesso aos livros, assim como nas diferentes formas em que ele se apresenta. É possível encontrar, contemporaneamente, livros muito diversos, com recursos diferentes dos séculos que antecedem a partir da sua emergência. Esta diversidade, por outro lado, é compartilhada em muitos casos, apenas no espaço escolar. Portanto, este gênero literário, configura-se como espaço de expressão, imaginação e criatividade que não deve ser negado à criança, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à possibilidade de criação própria. Neste último caso ela se assume como espaço de expressão da criança para o mundo.

Cabe destacar ainda outro pressuposto relacionado ao âmbito conceitual da Literatura Infantil — anteriormente já destacado, mas que não foi aprofundado —: a entendemos como *dispositivo tecnológico-pedagógico* no contexto da sociedade atual, o qual, também por isso, necessita ser refletido historicamente.

Sendo assim, dois problemas emergem para a educação escolar em relação a esta afirmação. Ela, como material impresso, possivelmente não suscite tanto desejo por parte do público infantil na contemporaneidade se comparada ao desejo em relação às novas tecnologias da comunicação e informação. Ainda mais que esse interesse também sofre a

influência do tratamento dado pela escola, muitas vezes, como “instrumento” de ensino e aprendizagem (ZILBERMAN, 2003).

Outro problema possível de apontar derivado da sua caracterização como material impresso, que emerge durante o século XVIII (ZILBERMAN, 1984, COLOMER, 2003), o qual não é comumente relacionado ao conceito de tecnologia, pois muitas pessoas tendem a relacioná-lo aos artefatos que emergem na contemporaneidade das mesmas. Embora, o livro tem tentado se revigorar ao aparecer em versões digitais, portanto, adaptando-se ou modernizando-se à conhecida “Era da Informática”.

Tratar o livro de literatura infantil como dispositivo e não como instrumento se fundamenta no significado que o termo assume em Fischer (2002). Esta autora se refere aos dispositivos pedagógicos da mídia — o livro de literatura infantil é um deles — descrevendo-os como um aparato discursivo e não discursivo, capaz de produzir e veicular saberes e práticas sobre o indivíduo, inserido num determinado contexto sócio-político e social. Seus objetivos são, a partir da incitação ao discurso, veicular saberes relacionados às práticas sociais, legitimando alguns e proibindo outros, portanto um campo de luta entre dominação do poder e de resistências. Dessa forma, os dispositivos contribuem para formar sujeitos e suas subjetividades.

Entender a literatura infantil como dispositivo pedagógico de mídia, com ênfase em seu aspecto de recepção objetiva fazer uma associação à diferenciação entre meios e mediações já feita por Martín-Barbero (2009). Desse modo, não é o livro como meio que provoca uma aprendizagem tal e qual do seu conteúdo. Valorizá-lo como dispositivo significa entendê-lo nas possíveis mediações que pode provocar de modo que é pela relação entre o leitor — seus conhecimentos e leituras prévias, suas vivências e relações sociais anteriores — com o texto que permitem uma construção de possíveis sentidos e significados para as informações presentes no livro.

Não obstante, entender o livro como dispositivo de recepção e suas mediações significa perceber as representações que pode causar e também sofrer, pois inserido num universo cultural de uma determinada época. A valorização que a ele se atribui e os padrões que o constituem favorecem um certo tipo de mediação, relações estas que interferem na constituição não somente do leitor, mas também do livro.

Estes apontamentos serão discutidos no próximo subtítulo, pois dizem respeito ao âmbito da comunicação, embora neste já se tenha levantado algumas reflexões sobre a relação entre literatura infantil e comunicação.

Comunicação: contribuições de Paulo Freire e Martín-Barbero

Freire fundamenta a ideia exposta no início deste artigo, ou seja, a de que a educação resulta da prática dialógica entre indivíduos, portanto a educação é entendida como prática de comunicação. No livro “Extensão ou comunicação” discute esta relação a partir de um projeto de educação popular de camponeses chilenos, desenvolvido por agrônomos, cujo objetivo era de ensinar procedimentos e técnicas relacionados ao manejo da terra. Nesse contexto discorda que tal ação extensionista era uma situação de educação, pois caía no equívoco gnosiológico de que a extensão era uma prática de “levar” o conhecimento científico, isto é, uma transferência de saber (FREIRE, 1982).

Por outro lado, apresenta a ideia de que a educação que se propõe humanizadora, transformadora da prática, consciente de si, requer a existência de uma prática dialógica entre educador e educandos. Por meio da dialogicidade entre sujeitos cognoscentes, portanto, é que se promove a aprendizagem. Mas neste processo,

só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido em situações existenciais concretas (FREIRE, op. cit., p. 16)

Educação, para este autor, infere aprendizagem entre sujeitos promovida pelo diálogo problematizador do objeto cognoscível, a fim de que haja uma reelaboração interna do saber, ou seja, uma construção de conhecimento que não se limita à aplicação em uma situação isolada, mas se amplia para outras vivências.

É assim que Freire vai pensar a diferença entre comunicação e comunicados. Em uma situação em que se propõe à transferência de saber, o que ocorre é a mera emissão de comunicados. Em contrapartida a comunicação exige reciprocidade entre indivíduos que compartilham e refletem sobre seus saberes. Desse modo, para este autor a comunicação só será educação “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados” (FREIRE, 1982, p. 69). Disto se pode inferir um questionamento: se comunicação requer o diálogo entre indivíduos, a literatura infantil exerce comunicação? Ou, na expressão de Freire, exerce “comunicados”?

Mais adiante no seu livro, o mesmo indica alguns pressupostos que podem ampliar a relação entre literatura infantil, comunicação e educação:

se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um quefazer problematizador (FREIRE, op. cit., p. 56).

A literatura infantil associada à sala de aula, ao ser vista como o objeto cognoscível da relação professor-alunos, permite a educação transformadora e libertadora conforme esta relação for, por sua vez, problematizada. Mas esta prática não diz respeito apenas ao conteúdo explícito no livro, mas às concepções e caracteres implícitos que só podem ser observados com um olhar investigativo e inquieto. Talvez neste contexto ela pode não se assumir como objeto de comunicados, mas pode suscitar a mediação da comunicação, na medida em que não for uma imposição que nega o olhar atento e reflexivo junto aos alunos. Portanto, a literatura infantil assume a perspectiva da prática na qual ela está inserida.

Conforme esta interpretação sobre educação é importante destacar ainda que, nesta relação dialógica em torno do objeto cognoscível, assim como o aluno se modifica no ato de conhecer, o professor também é modificado pelo processo de construção do conhecimento.

Mas se ainda se pensar na relação direta entre autor-leitor, ainda se vê o livro infantil fazendo comunicados. No entanto, este pensamento parte do princípio de que há novamente a transferência de saber, neste caso ainda vale lembrar as normas e valores que o livro pode explicitar. Porém esta é uma visão de criança que apenas recebe o texto sem transformá-lo conforme seus saberes anteriores, suas leituras prévias.

Nesse sentido, há que se destacar que, diante do já exposto, existe uma comunicação que se busca e talvez outra que pode ocorrer. Da perspectiva dos estudos de recepção, realizados por Martín-Barbero (2009), no processo de comunicação dos dispositivos textuais não há uma simples absorção de conteúdos da cultura de massa. Para este autor, na leitura “não existe apenas reprodução, mas também produção, uma produção que questiona a centralidade atribuída ao texto-rei e à mensagem entendida como lugar da verdade que circularia na comunicação” (MARTÍN-BARBERO, op. cit, p. 293).

Desse modo, é preciso observar o processo de comunicação que pode ocorrer na interação entre professor e aluno mediada pela relação entre texto literário e leitor, de modo que há a possibilidade de desenvolvimento de todo o ser da criança em termos cognitivos, estéticos e sensíveis. Pois, a leitura de um livro não implica uma troca entre autor e leitor, mas sim um processo de recepção.

Sendo assim, se entendermos a comunicação como uma relação de trocas dialógica entre indivíduos, conforme a teoria de Freire, não podemos entender a literatura infantil como dispositivo de comunicação, por isso se a tem chamado como dispositivo de recepção.

É possível observar no seu livro “A importância do ato de ler em três artigos que se complementam” (1989) o que para ele significa leitura. Partindo de uma perspectiva crítica do ato de ler, escreve que

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos (FREIRE, op. cit., p. 13).

Para o autor a leitura procede de um ato de conhecer o mundo, de significá-lo, é uma forma de interpretá-lo a partir do que dele se diz. Em outros termos, é um universo de significação construído pelo indivíduo na relação deste com as experiências vividas no ambiente no qual está inserido. Mais adiante prossegue afirmando que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘re-escrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13). A leitura, assim, torna-se uma perspectiva, no sentido de que cada indivíduo constrói “a sua leitura” dos textos, a partir das leituras que vai fazendo ao longo da vida.

Benjamin (2002) também corrobora à compreensão da leitura como uma universo de significação mediada pelo livro infantil. Para ele as crianças constroem a leitura de uma história como constroem suas brincadeiras utilizando objetos inusitados e dando vida a eles. A criança “constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre elementos do seu mundo” (BENJAMIN, op. cit., p. 58).

Diante dessas aproximações feitas, Freire, Martín-Barbero e Benjamin concordam que a criança não é uma mera receptora do texto, mas alguém que o recebe e o reconstrói internamente, atua interpretando-o para ressignificá-lo.

Entretanto, Martín-Barbero (2009) confere à recepção uma análise especial, sendo a partir dela que se deve pensar a comunicação (SETTON, 2010). Insere o conceito de mediação, ou mediações, isto é, as diferentes formas de se interpretar uma informação no campo da construção da cultura, mas uma cultura não estática, dinâmica, capaz de se produzir e não apenas de ser produzida. Discorda, então, da ideia de “indústria cultural”, do ponto de vista da hegemonia e manipulação das classes subalternas. Analisa a relação entre recepção e comunicação da seguinte maneira

já que estamos tratando de retirar o estudo da recepção do espaço limitado por uma comunicação pensada em termos de mensagens que circulam, de efeitos e relações, para re-situar sua problemática no campo da cultura: dos conflitos articulados pela cultura, das mestiçagens que a tecem e dos anacronismos que a sustentam, e por fim do modo com que a hegemonia trabalha e as resistências que ela mobiliza, do resgate, portanto, dos modos de apropriação e réplica das classes subalternas (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 302).

As mediações no campo da comunicação são as formas de aceitação e também de resistência acionadas pelas diferentes culturas — ditas subalternas — frente a uma imposição ideológica da cultura hegemônica. O que nesta citação também interessa é a compreensão da comunicação como o espaço onde acontece a recepção, esta na qual agem as mediações que, por sua vez, são os aspectos que interferem na construção das significações, as quais se fundamentam nas culturas e para sua produção.

Para fazer uma relação com a literatura infantil e as mediações, Martín-Barbero afirma que os gêneros são uma estratégia de comunicabilidade, que produzem um certo tipo de recepção. No entanto, o funcionamento dos gêneros “nos coloca diante do fato de que *a competência textual, narrativa não se acha apenas presente, não é unicamente condição da emissão, mas também da recepção*” (MARTÍN-BARBERO, op. cit., p. 304, *grifos do autor*). Desse modo, o autor é também um agente de recepção, alguém que precisa se preocupar com a forma da escrita tendo em vista a compreensão daquele para quem escreve.

Colomer (2003) escreve que os estudos sobre literatura infantil foram beneficiados quando passaram a ser preocupação das ciências da linguagem. Estas começaram a estudar os problemas relativos à comunicação e interpretação e convergiram as análises sobre literatura infantil feitas anteriormente de forma fragmentada pelo isolamento disciplinar. Em seu estudo aponta as diferentes perspectivas teóricas, preocupadas com a aprendizagem, pelas quais a literatura infantil foi analisada em relação ao fenômeno comunicativo.

Partindo da idéia de competência literária, passando pela perspectiva inatista até a cultural-histórica, é nesta última que os estudos de recepção se inserem. A teoria da recepção, segundo Colomer (op. cit.), contribuiu para que o leitor passasse a ser visto a partir do seu papel protagonista em relação à interpretação do texto. Sendo assim, os autores então puderam agir no sentido de

revelar o “leitor modelo” que as obras pressupõem: as características psicológicas, as competências literárias, os conhecimentos e comportamentos sociais e culturais, que se supõe as crianças e jovens possuem ou que se pretende que aprendam, tudo aquilo que os autores imaginam sobre seus leitores e que se pode ver escrito nos

textos, quando se analisam os livros infantis e juvenis de determinada época (COLOMER, 2003, p. 97).

Diante das questões anteriormente levantadas em relação ao uso da literatura infantil no espaço escolar e sua relação com o leitor infantil a educomunicação passa a fazer parte desta análise em busca de apontar alguns aspectos para se pensar a qualidade do processo de comunicação, e especificamente de recepção, derivado do dispositivo da literatura infantil.

Educomunicação: algumas interfaces

Pensar a educação a partir do olhar da comunicação significa perceber a importância da dialogicidade na relação entre dois indivíduos. Conforme Freire (1982), uma educação que se pretende libertária não pode ser aquela em que o professor se entende como aquele que detém o conhecimento que o aluno precisa absorver, e que nesta relação o conhecimento permanecerá estabelecido, inquestionável.

Freire (1967) afirma que a educação como prática da liberdade é aquela em que educador e educando constroem juntos o saber por meio da problematização de situações reais, relacionadas ao cotidiano do aluno para avançar nele, para melhor entendê-lo. Assim, neste processo, entendido na sua dimensão dialógica, requer o papel fundamental do professor para que os educandos se percebam como sujeitos atuantes no processo de construção social.

A partir da união entre os termos educação e comunicação, designado como *Educomunicação*, a preocupação que se ressalta é com a forma que a comunicação assume no sentido de que educação que pretende. Mais especificamente reflete a preocupação relacionada à gestão da comunicação em ambientes educativos (SOARES, 2002).

Mas educomunicação também se reflete nas práticas voltadas à educação para a comunicação e o uso das tecnologias no espaço escolar (SOARES, op. cit.). Quando se pensa este conceito em relação ao uso da literatura infantil na escola, no primeiro caso o que se ressalta é a possibilidade dos alunos assumirem-se não apenas como leitores, mas como produtores também de literatura, nesta produção criem expressões, façam arte, refletindo sobre o significado social da criatividade e do seu produto.

A inter-relação entre comunicação e educação está relacionada às formas de uso das tecnologias em espaços educacionais, pretendendo que as mídias se constituam de fato em

mediação entre o indivíduo e sua aprendizagem (SOARES, 2002). Mas a aprendizagem ocorre conforme há a mobilização da sensibilidade do sujeito, ela “se dá na medida em que o indivíduo se sente tocado, envolvido, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação” (SOARES, op. cit., p. 20)

Para Soares (op. cit.) a aprendizagem é provocada não pelas tecnologias em si, mas pelas mediações que mobiliza e que produzem sentidos. É do âmbito da educomunicação a preocupação com esta problemática.

Entender a literatura infantil como dispositivo para ou à serviço da educomunicação pode fazê-la voltar-se para a consciência de que traz em si possibilidades voltadas para determinados ideais. Sendo assim, tendo-se claro os objetivos aos quais se quer atingir, a prática pedagógica se torna mais consciente e revelada aos olhos do professor, de modo que também sua ação pode se tornar mais libertária.

É o processo de autoconscientização da literatura infantil que pode fazê-la libertar-se do que a prende ao seu tratamento tradicional, tido como ensino de normas e padrões ligados à sociedade de consumo, portanto extrínsecos à emancipação humana. A literatura infantil, partindo de um olhar de educomunicação, pode chegar à sala de aula visualizando criticamente seus potenciais educativos e comunicacionais, de modo a perceber que ela também interfere no desenvolvimento da sensibilidade humana.

A partir da formação deste novo campo de inter-relação entre comunicação e educação surge um novo profissional, o educador, isto é “aquele que realiza ações formadoras e de intervenção social ou profissional cujo fazer implique em um trânsito necessário e pertinente entre a Comunicação e a Educação” (SARTORI, 2006, p. 3). Portanto se pode pensar neste profissional como aquele a quem compete dialogar com os professores sobre as tecnologias da comunicação e informação e colaborar no desenvolvimento de projetos que promovam a experiência crítica dos alunos na recepção e produção das linguagens midiáticas.

Conclusões breves

Martín-Barbero (apud SARTORI, 2005) indica que vivemos um momento em que as linguagens audiovisuais predominam de forma hegemônica sobre a linguagem tipográfica,

provocando um ecossistema comunicativo que relaciona linguagens, saberes e escrita, alterando os modos de construção do conhecimento.

Frente a esse contexto, cabe aos profissionais envolvidos com a escola, e ao educador, refletir sobre o papel da literatura infantil em suas várias linguagens (impressa, digital) e como possibilitar às crianças o acesso e produção nas suas diferentes configurações. Fazer um mapeamento de literaturas significativas existentes, trabalhar com os alunos e refletir com eles sobre a atividade, parece ser um primeiro passo. Posteriormente é possível pensar no desenvolvimento de oficinas de produção de literatura, nas suas versões impressa e digital, tendo-se claro os objetivos, metodologia e recursos para tal.

A literatura infantil pode significar o ingresso no universo da leitura significativa e a apropriação de saberes, no entanto ela também contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, das emoções e sentimentos que, nos livros infantis, comumente ressaltam aqueles que a humanidade a qual entendo “desumanizada” tanto necessita: amor, afeto, amizade. Sobretudo posturas de respeito, solidariedade, fraternidade, importantes de serem vistas como práticas que conduzem ao bem-estar da maioria das pessoas. Por isso a fundamental consciência dos professores sobre as várias dimensões da literatura infantil.

Pensamos que a escola e os profissionais nela envolvidos precisam pensar estas questões e desenvolver o uso crítico dessas tecnologias, por meio da gestão da comunicação, tendo primeiro objetivos claros e um projeto de educação e de sujeito esperado para a sociedade do século XXI.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

FISCHER, Rosa Maria B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FONTES, Olga Maia. Literatura Infantil: Raízes e Definições. **Saber & Educar [Em linha]**. N.º14. 2009. Disponível em: <http://purl.net/esepef/handle/10000/338>, acesso em 18/07/2011.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

SARTORI, Ademilde S. SOARES. Maria S. P. Concepção dialógica e as NTICs: A educomunicação e os ecossistemas educacionais. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, setembro, 2005.

SARTORI, Ademilde S. Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. **UNirevista**, vol. 1, nº 3, julho, 2006.

SETTON, Maria da G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Ismar de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *In* BACCEGA, M. A. (org.) **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, nº 23, p. 16-25, jan./abr., 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Magalhães. Ligia Cademartori. (org) **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.