

literatura na educação infantil
acervos, espaços e mediações

B823 Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil

Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista ... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

187 p. ; 27 cm.

Esta publicação reúne os textos apresentados no “Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações”, realizado nos dias 08 e 09 de maio de 2014, em Belo Horizonte.

Organizadoras: Monica Correia Baptista, Rita de Cássia Freitas Coelho, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Fernanda Rezende Nunes, Patricia Corsino, Angela Rabelo Barreto.

ISBN 978-85-8007-083-5

1. Educação Infantil. 2. Literatura Infantil. 3. Infância. I. Título. II. Baptista, Monica Correia, org. III. Coelho, Rita de Cássia Freitas, org. IV. Neves, Vanessa Ferraz Almeida, org. V. Nunes, Maria Fernanda Rezende, org. VI. Corsino, Patricia, org. VII. Barreto, Angela Rabelo, org.

CDU: 370.71:



literatura na educação infantil

❖ Acervos, espaços e mediações ❖



UFMG

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA



Sumário

- ☞ Apresentação **5** *Mônica Correia Baptista, Rita de Cássia Freitas Coelho, Vanessa Ferraz, Almeida Neves, Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino, Angela Rabelo Barreto.*
- ☞ Ler com as crianças pequenas **13** *Dominique Rateau.*
- ☞ As narratividades **31** *Ligia Cademartori.*
- ☞ Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia **39** *Alma Carrasco Altamirano.*
- ☞ Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil criterios y condiciones de selección de libros **59** *Cristina Correro y Teresa Colomer.*
- ☞ Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos Trilhas **81** *Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda.*
- ☞ ¿Por qué incluir proyectos de lectura en Educación Inicial? **107** *Martha Beatriz Soto Martínez.*
- ☞ Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la Educación Infantil **121** *Edith Sebastiana Corona Sánchez.*
- ☞ A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil **129** *Edmir Perrotti.*
- ☞ Infancia, lectura, escritura y políticas públicas **145** *Silvia Castrillón.*
- ☞ PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção **157** *Aparecida Paiva.*
- ☞ Sobre os autores **181**



apresentação

Esta publicação reúne os textos apresentados no “Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações”, realizado nos dias 8 e 9 de maio de 2014, em Belo Horizonte. O seminário foi uma das ações do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC), pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para compreender o que motivou a organização desse seminário, bem como a atual publicação dos textos que fundamentaram os debates, é importante retomar alguns aspectos que caracterizam a Educação Infantil no Brasil.

Nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 2000, a Educação Infantil brasileira vem sofrendo intensas e significativas mudanças, no que diz respeito tanto à ampliação do atendimento quanto às concepções que a fundamentam. Contamos hoje com um marco regulatório bastante promissor do ponto de vista da garantia do direito à educação da criança de zero a seis anos incompletos. Para exemplificar, podemos mencionar, em primeiro lugar, o fato de a definição de creche e pré-escola concebida pela Constituição Federal de 1988 estar dada unicamente pela distinção etária. Dessa maneira, observam-se importantes rupturas com concepções que, durante anos, prevaleceram na realidade brasileira. A creche, destinada ao atendimento dos filhos de mães trabalhadoras, era compreendida como um “mal necessário”, já

que a educação das crianças pequenas seria uma tarefa materno-familiar; e as pré-escolas ou os jardins de infância destinavam-se a crianças de famílias com maior poder aquisitivo e eram compreendidas como preâmbulo da escola obrigatória. O rompimento dessas visões resultou na concepção de educação como direito do cidadão desde o nascimento, postulado pela Constituição Federal de 1988.

Um segundo aspecto que comprova as mudanças estabelecidas nesse marco legal e normativo é a definição, conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Compreendidas como integrantes do sistema educacional, creches e pré-escolas passam a ser regidas por normas específicas da área educacional, que determinam o funcionamento e estabelecem critérios e parâmetros de qualidade para esse atendimento.

Um terceiro fato a ser destacado é que há, nas legislações e nas normas, uma definição clara de que a esse direito corresponde o dever de o Estado, na figura prioritária dos municípios, assegurar a oferta de vagas para as crianças de zero a cinco anos.

Em quarto lugar, mencionam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Tais Diretrizes se constituíram em um instrumento normativo fundamental ao traçar parâmetros e critérios para a organização das instituições e das práticas educativas, estabelecendo como eixos orientadores dessas práticas as interações e a brincadeira, numa clara demonstração de que são as crianças e a infância as referências para a construção do currículo nessa etapa educacional.

Finalmente, e de igual importância, evidencia-se a determinação de que a avaliação deve possuir um caráter processual e diagnóstico, cumprindo o papel de fazer avançar o processo de desenvolvimento infantil, e nunca deve servir como instrumento de promoção ou de classificação.

Se, do ponto de vista das normas e leis, podemos considerar avanços significativos, igualmente, do ponto de vista do acesso, os dados também apontam conquistas no reconhecimento e na proteção do direito à Educação Infantil. Ainda que o déficit de vagas, sobretudo de zero a três anos, seja ainda uma triste realidade, contamos hoje com um número significativamente maior de crianças sendo atendidas do que há uma década. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano 2000, na faixa etária de zero a três anos, menos de 10% das crianças frequentavam creches. Em 2013, aproximadamente 30% das crianças brasileiras nessa faixa etária estavam matriculadas, o que representa um aumento de mais de 100% do total de vagas. Em 2000 eram atendidas

pouco menos de 40% de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola. Em 2013, quase 84% das crianças estavam frequentando a pré-escola.

A mudança no grau de formação dos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica é também um indicador importante para compreendermos as alterações que se processaram na área. Contamos hoje com um número bem maior de professores formados em curso superior. Em 2000, convivíamos com pouco mais de 10% de professores com ensino superior, atuando em creches. Em 2013, eram quase 60% de professores com esse grau de formação. Na pré-escola, eram, em 2000, 23% de professores com curso superior. Em 2013, são mais de 60%.

Essas mudanças extremamente importantes convivem, entretanto, com o problema relutante da qualidade do atendimento. Dentre os múltiplos aspectos que perpassam a discussão sobre a qualidade, a questão do que ensinar e do como fazê-lo são de extrema importância para a construção da identidade dessa etapa da educação básica.

O aprendizado da linguagem escrita é um dos temas emblemáticos nessa construção da identidade da Educação Infantil. Durante muito tempo, insistiu-se na pergunta “alfabetizar ou não na pré-escola?”. Preocupados em nos mantermos em um ou outro extremo dessa falsa polêmica, afastamo-nos de perguntas fundamentais como “O que entendemos por alfabetização?”, “O que ocorre quando ensinamos alguém a ler e a escrever?”, “Como assegurar à criança uma trajetória de sucesso no seu processo de apropriação da linguagem escrita?”, “O que consideramos uma trajetória de sucesso no processo de apropriação da linguagem escrita?”, “Como dar continuidade a um processo de construção de conhecimento que se iniciou antes da entrada da criança numa instituição educativa?”, “Como garantir que a criança não perca o interesse que desde cedo demonstra em relação às linguagens e, em especial, à linguagem escrita?”, “Qual o papel da Educação Infantil nesse processo?”, “O que precisa saber um professor de crianças de zero a cinco anos para ajudá-las no seu processo de apropriação da linguagem escrita?”.

Considerando que estas e outras perguntas precisariam ser prontamente respondidas, em 2008, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenadoria da Educação Infantil (COEDI), promoveu uma reunião técnica em Brasília com especialistas das áreas de alfabetização, leitura e escrita e Educação Infantil com os seguintes objetivos:

1. Analisar o papel da Educação Infantil na formação do leitor e as demandas para uma política nacional de leitura;
2. Construir um posicionamento sobre o papel da Educação Infantil na formação

do leitor para que o MEC possa assumi-lo na orientação dos sistemas de ensino;

3. Tornar visível a especificidade da Educação Infantil, diferenciando esta etapa da Educação Básica do Ensino Fundamental, bem como da ação da família e da comunidade.

Após essa reunião, teve início o Programa Currículo em Movimento, que culminou, em 2010, com a publicação de textos que abordaram diferentes dimensões do cotidiano pedagógico de creches e pré-escolas. A elaboração desses textos, conforme orientações do Ministério da Educação (MEC), deveria ser precedida de ampla discussão com gestores, professores e pesquisadores. As temáticas escolhidas buscaram tratar temas considerados relevantes e prioritários na perspectiva do currículo e promover um diálogo entre a área educacional e as determinações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para favorecer esse debate, os textos foram disponibilizados, durante meses, para consulta pública no *site* do Ministério (MEC). Entre as temáticas definidas, a discussão sobre a leitura e a escrita resultou na elaboração do texto “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância” (BAPTISTA, 2010).

Em 2013, com o compromisso de dar continuidade aos debates promovidos pelo Programa Currículo em Movimento, o MEC, por meio da COEDI, retomou seu papel de mobilização e de coordenação desse debate em nível nacional e realizou uma nova reunião técnica, na qual pesquisadores, representantes da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) e gestores públicos construíram os consensos a seguir:

1. A urgência de o MEC assumir um posicionamento quanto às orientações para um trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na Educação Infantil;
2. A necessidade de que as propostas pedagógicas contemplassem práticas que assegurassem a continuidade do processo de inserção das crianças de zero a cinco anos na cultura letrada, até mesmo por uma questão de justiça social;
3. A noção de que reduzir a discussão da leitura e da escrita à dicotomia alfabetizar ou não na Educação Infantil seria um equívoco, uma vez que o cerne do problema reside no que deve ser priorizado na Educação Infantil e em como possibilitar o acesso das crianças à cultura escrita;
4. A necessidade de que fosse assegurado, nas creches e nas pré-escolas, um vasto acervo de livros de literatura e de livros informativos adequados a cada uma das faixas etárias que constituem a Educação Infantil;
5. A noção de que, para o sucesso dessas determinações, a formação dos professores da Educação Infantil deveria ser assegurada a partir de ações continuadas referenciadas nas práticas e na formação cultural dos docentes;

6. A clareza de que o diálogo com os gestores municipais de educação seria imprescindível para o fortalecimento das políticas de Educação Infantil e de um trabalho de rede capaz de integrar a formação às práticas pedagógicas.

Nesse mesmo ano de 2013, iniciamos, UFMG, UFRJ, UNIRIO e COEDI, a elaboração do projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil”, dando continuidade ao processo desencadeado em 2008 e entendendo que, para a superação dos desafios relacionados à apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, seria necessário, de um lado, promover um amplo debate entre pesquisadores, gestores, professores da Educação Infantil e demais interessados e, de outro lado, investir na formação dos professores. Assim, coerente com o compromisso de assegurar às crianças uma educação de qualidade e amparado na noção de que o acesso à cultura escrita é um dos elementos que compõem a qualidade do atendimento educacional na primeira infância, o projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil” (MEC/UFMG/UFRJ/UNIRIO) tem o objetivo de formular e difundir proposições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil comprometidas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Por meio de estratégias de ampliação do debate acerca do papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, pretende-se refletir acerca das seguintes questões: Que práticas pedagógicas deveriam ser desenvolvidas junto às crianças de zero a cinco anos de idade em relação à leitura e à escrita? Considerando o desenvolvimento intelectual, emocional, psíquico e motor das crianças nessa faixa etária, como planejar e executar situações de aprendizagem com o objetivo de promover a interação das crianças com a cultura letrada? Como conciliar práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil numa perspectiva interativa, relacional, dialógica na qual as crianças são entendidas como sujeitos implicados ativamente na coconstrução do conhecimento e na sua própria identidade e na dos demais?

Compreendendo a importância que a literatura assume não apenas na formação de leitores, mas também na própria constituição dos sujeitos, definiu-se a Literatura na Educação Infantil como temática para desencadear as primeiras discussões do projeto. O contato com a literatura pode oferecer às crianças, desde a mais tenra idade, o material simbólico inicial para que possam ir descobrindo não apenas quem elas são, mas também quem elas querem e podem ser. O seminário “Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações” pretendeu constituir-se como um espaço de escuta dos convidados, palestrantes e público em geral, que generosamente ajudaram a pensar, a responder e a formular perguntas, algumas delas surgidas no próprio encontro.

O seminário contou com quatro mesas-redondas. Na primeira mesa, “Literatura, primeira infância e Educação Infantil”, Dominique Rateau (França), Ligia Cademartori (Brasil) e Patrícia Corsino (Brasil) discutiram a literatura para as crianças menores de seis anos e o papel da Educação Infantil na formação de leitores. As perguntas propostas para essa mesa foram: Qual a importância da literatura na formação das crianças? Como a literatura vem cumprindo esse papel formador? Como se caracteriza a literatura destinada a crianças menores de seis anos? Que tendências podemos perceber no processo de sua constituição? Como a Educação Infantil se relaciona com a literatura? Como a Educação Infantil deveria se relacionar com a literatura? Qual é o papel da Educação Infantil no processo de letramento literário das crianças?

Na segunda mesa, “Escolhas e constituição de acervos na Educação Infantil”, Alma Carrasco Altamirano (México), Cristina Corroero (Espanha), Beatriz Cardoso (Brasil) e Angélica Sepúlveda (Brasil) debateram os critérios e as condições de escolha de livros de literatura para a Educação Infantil. Propusemos as seguintes questões: Como definir qualidade literária em livros para crianças menores de seis anos? Que parâmetros e critérios podem orientar a escolha de livros de literatura para cada faixa etária entre 0 e 6 anos de idade? Como esses parâmetros e critérios se relacionam com os aspectos sociais e culturais do mundo contemporâneo? Além de acervos de livros de literatura, que outros materiais/acervos seriam oportunos para compor uma biblioteca para a primeira infância?

A terceira mesa-redonda, “Organização de acervos: espaços de livros e leitura na Educação Infantil”, Martha Beatriz Soto Martínez (México), Edith Corona (México) e Edmir Perrotti (Brasil) apresentaram formas de organização dos espaços de livros e de leitura na Educação Infantil a partir das seguintes perguntas: Como organizar os acervos nos diferentes espaços e contextos da Educação Infantil? Que classificações são sugeridas para a catalogação e a organização dos livros infantis em bibliotecas de instituições de Educação Infantil? O que caracteriza experiências de qualidade na organização de espaços de livros e leitura na Educação Infantil? Que projetos podem ser desenvolvidos pelas bibliotecas escolares e não escolares a fim de ajudar a promover a leitura de literatura na Educação Infantil?

Na quarta e última mesa, “Políticas públicas e literatura na Educação Infantil”, Silvia Castrillón (Colômbia), Aparecida Paiva (Brasil) e Júnia Sales (Brasil) problematizaram as políticas públicas de seleção, distribuição de livros de literatura infantil e de promoção da leitura no Brasil. As perguntas propostas para essa mesa foram: Quais são e como se caracterizam as políticas de seleção e distribuição de livros de literatura para a Educação Infantil? O que as diferencia das demais segmentos da Educação Básica? Quais as possibilidades e os desafios encontrados na implantação dessas políticas? Como essas políticas vêm sendo avaliadas? Que sugestões e indicações de mudanças as experiências do Programa Nacional

da Biblioteca Escolar apontam? Que características deveriam possuir as políticas destinadas à seleção e distribuição de livros para crianças menores de seis anos, considerando os desafios enfrentados e as necessidades delineadas? Como articular políticas públicas de distribuição de livros com as de organização e implantação de bibliotecas escolares e de promoção de leitura na Educação Infantil? O que apontam as experiências de outros países para se repensar as políticas brasileiras?

A escrita dos textos desta publicação foi solicitada ao mesmo tempo que se fez o convite aos palestrantes. A orientação dada foi de que os autores problematizassem as temáticas de cada mesa, tomando como referência o projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil”, ao qual todos tiveram acesso. Esta publicação é o resultado desse trabalho, que significou um momento muito especial para a Educação Infantil e para todos os que defendem o direito das crianças a uma educação de qualidade.

Os dois primeiros textos desta coletânea discutem a importância da literatura para as crianças menores de seis anos e o papel da Educação Infantil na formação de leitores. Dominique Rateau e Ligia Cadermartori nos falam sobre o encontro entre a infância, as crianças e os livros de literatura, com suas belas imagens. E, mais além, elas nos reafirmam a importância do adulto na mediação desse encontro, o papel da observação, a multiplicidade de crianças e infâncias, a construção da narração, o lúdico... Dessa forma, há uma defesa de que é necessário um processo de aprendizagem no encontro entre crianças e literatura.

Os textos de Alma Carrasco Altamirano, Cristina Corroero e Teresa Colomer nos incitam a refletir sobre os critérios e condições de escolha de livros de literatura para a Educação Infantil. As autoras atestam que bons livros são aqueles que nos fazem imaginar, pensar, narrar, ampliar nossas referências éticas, estéticas e culturais. São bem escritos, belamente ilustrados, planejados, organizados. Argumenta-se que eles sejam muitos e variados e que estejam disponíveis para as crianças e os adultos. Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda apresentam resultados de estudos realizados a respeito do uso do material *Trilhas* para o ensino inicial da leitura, a escrita e a oralidade em salas de aula de crianças de seis anos.

Martha Beatriz Soto Martínez, Edith Corona e Edmir Perrotti nos falam sobre as formas de organização dos espaços de livros e de leitura em bibliotecas para crianças pequenas, trazendo algumas experiências bem-sucedidas no México e no Brasil. Tais experiências nos ajudam a pensar sobre a especificidade dos espaços de leitura para crianças e suas famílias. Espaços onde haja possibilidades para o encontro com o outro e consigo mesmo e para o encantar-se com o mundo. Espaços que informam e formam.

As políticas públicas de seleção, distribuição de livros de literatura infantil e promoção da leitura no Brasil são o tema dos escritos de Aparecida Paiva e Silvia Castrillón. Os avanços e os desafios dessas políticas são criticamente apresentados, fazendo com que o leitor se sinta provocado a refletir mais sobre as condições concretas em que tais políticas são implementadas.

Esta publicação pretende dar continuidade ao profícuo debate que marcou os dois dias do seminário “Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações”. Neles, nossos convidados puderam compartilhar ideias, debatê-las com os colegas, dando forma ao exercício de “construção de divergências” que Viveret (2006), ao mencionar as contribuições de Habermas, considerou essencial para que se chegue a “um acordo sobre os objetos de discórdia, o que pressupõe uma escuta (ou leitura) atenta das posições alheias, uma capacidade de compreender o ponto de vista do outro, mesmo que não se compartilhe dele”.

Outros momentos de debate estão previstos durante a execução do projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil”. Esperamos que neles possamos delimitar, cada vez com maior precisão, o objeto de nossas discordâncias e, assim, vivenciar um progresso real na qualidade do debate e um enriquecimento de nossos conhecimentos recíprocos (VIVERET, 1996). Esperamos que essa maior clareza daquilo que nos une e daquilo que nos difere contribua para que as crianças e suas infâncias sejam cada vez mais acolhidas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Mônica Correia Baptista, Rita de Cássia Freitas Coelho, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino, Angela Rabelo Barreto.

referências:

BAPTISTA, Mônica Correa. *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Programa Currículo em Movimento. Brasília: MEC, 2010. p. 1-7. Disponível em: <<http://goo.gl/YnqEP4>>. Acesso em: 27 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *O papel da educação infantil na formação do leitor*. Brasília: MEC, 2008. Reunião Técnica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações para uma política de leitura e escrita na educação infantil: conclusões e proposições da reunião técnica MEC-OEI*. Brasília: MEC, 2013. Não publicado.

VIVERET, Patrick. *Reconsiderar a riqueza*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 221 p.



ler com as crianças pequenas

Dominique Rateau

“Não há idade para ler livros de imagens nem para introduzir a literatura”

“Dizer e repetir, repetir quantas vezes for necessário, esse é o nosso dever, que emprega o melhor de nossas forças e que somente findará com elas.”

Louis-René Des Forêts – *Pas à pas jusqu’au dernier*, Mercure de France, França, 2001.

“Primeiramente nasce o homem, depois nasce a condição humana.”

Boris Cyrulnik, Edgard Morin - *l’Aube poche* essai, França, 2004. (edição original 2000), *Dialogue sur la nature humaine*.

“Todas as coisas, Lucílio, nos são alheias, só o tempo é nosso.”

Sêneca (Córdoba 2 a.C - 65 d.C), *Aprendendo a viver*.

Certos encontros nos transformam.

Sejam eles com pessoas, sejam com livros – com ou sem imagens –, eles nos transformam, nos abalam, nos surpreendem, nos desconcertam, nos desestabilizam...

Questionando o sentido de nossas vidas, eles nos tornam vivos.

Na França, um movimento anunciado nos anos 1970...

Foi no século passado.

Não havia telefone celular, nem computador pessoal, nem internet, nem correio eletrônico... As máquinas de escrever eram geralmente “mecânicas”, e as fotocopiadoras, muito raras. Quando se desejava reproduzir um texto em vários exemplares, sem recorrer à gráfica, digitávamos o texto em estêncil¹ e o reproduzíamos com a ajuda de máquinas que funcionavam a álcool e que exalavam um cheiro forte e nauseativo.

Foi com essa técnica da folha roneotipada que Denise Escarpit² publicou, em abril de 1972, o número zero do primeiro boletim de *Nous Voulons Lire!*³

Dez anos antes, *La Joie par les Livres*⁴ havia sido criada em 1963 por iniciativa de Anne Gruner-Schlumberger, mecenas privada. Um dos objetivos da patrocinadora era construir uma biblioteca moderna para crianças de um bairro popular. Desse modo, a biblioteca das crianças e dos jovens da Plaine,⁵ também chamada Petite Bibliothèque Ronde, abriu suas portas em 1965, em Clamart, no subúrbio parisiense, sob a direção de Geneviève Patte.⁶ Ao mesmo tempo, *La Joie par les Livres* implantava um centro de documentação sobre a infância e o livro infantil e se associava à Association des Bibliothécaires de France⁷ para editar, a partir de 1965, o *Bulletin d'Analyse de Livres pour Enfants*, que é considerado, de certa forma, o ancestral da atual *Revue des livres pour enfants*.⁸

Voltemos à Denise Escarpit,⁹ pesquisadora universitária, e à sua iniciativa pessoal.

1. Definição do Grand Larousse Universel: suporte para a escrita que permite a reprodução de um grande número de cópias através de um duplicador.

2. Universitária, pesquisadora, especialista em literatura infantil, Denise Escarpit publicou, em 2008, *La littérature jeunesse: itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Com a participação de Pierre Bruno, Christiane Connan-Pintado, Florence Gaiotti, Philippe Geneste, Janie Godfrey, Régis Lefort. Paris, Magnard: 2008, 473 p.

3. *Nous Voulons Lire!* é atualmente NVL – edição trimestral de informação sobre o livro infantil, publicada por NVL/CRALEJ (Centre de Ressources Aquitain pour la Littérature d'Enfance et de Jeunesse. <http://www.nvl-cralej.fr/>).

4. Desde 1º de janeiro de 2008, *La Joie par les Livres* é um serviço do Departamento de Literatura e Arte da Biblioteca Nacional da França. <<http://goo.gl/ld6aoO>>

5. WIKIPEDIA. *La Petite Bibliothèque Ronde*. Disponível em: <<https://goo.gl/8P3i7O>>. Acesso em: 28 out. 2015.

6. Sobre Geneviève Patte, ver: <<http://goo.gl/Klov3h>>.

7. Association des Bibliothécaires de France. *Bib'lib – Bibliothèque pour l'accès libre à l'information et aux savoirs*. Disponível em: <<http://www.abf.asso.fr/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

8. BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE. *La Revue des Livres pour Enfants*. Disponível em: <<http://goo.gl/kcVcjm>>. Acesso em: 28 out. 2015.

9. VISTICOT, Christian. *Littérature: Denise Dupont-Escapit se souvient*. SudOuest, Paris, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/z9PnmU>>. Acesso em: 28 out. 2015.

Desde o primeiro folheto de *Nous Voulons Lire*, a autora manifesta sua vontade de se dirigir aos docentes, bibliotecários, livreiros especializados, mas também, e, sobretudo, segundo ela, “a vocês, pais, pelo fato de estarem envolvidos diretamente com a educação e a formação de seus filhos”.

Durante os três primeiros números, Denise Escarpit expõe, ao mesmo tempo, determinado contexto cultural relacionado aos livros e à leitura: muito poucas bibliotecas, ainda menos livrarias especializadas... e encoraja os pais a reforçarem os laços de seus filhos com os livros e a leitura. A pesquisadora insiste na necessidade de lerem juntos, na proximidade dos corpos, e afirma o quão importante é “que o livro seja associado à ideia de afeição, de família, que ele faça parte do ambiente natural da criança”.

Segundo Escarpit, “a criança que, entre 3 e 6 anos, pega um livro de imagens e explora cada uma das imagens lê”.

Com essa afirmação, a pesquisadora altera as representações comuns do ato de ler, defendendo a ideia de que esse ato precede a aquisição do código, questionando, assim, as noções de aprendizagem.

Nos anos 1970, já existia uma produção de livros de imagens impressionante, criativa, fabulosa...

Não sou historiadora da infância nem especialista da literatura infantil, mas essas referências me ajudam a pensar a história do encontro dos álbuns e das crianças pequenas. Nos anos 1930, os álbuns do Père Castor¹⁰ tiveram um papel muito importante, “pois renovaram completamente o livro infantil na França, tanto por seu aspecto quanto por seu conteúdo, seu grafismo, suas imagens e seus textos”.¹¹

Em meados dos anos 1930, outra revolução se anuncia, quando artistas e editores utilizam cada vez mais imagens nos livros e atribuem um lugar cada vez mais audacioso à imagem, de tal forma que será necessário estabelecer uma distinção entre livros ilustrados e álbuns. Em 1972, o editor Robert Delpire publica *Les larmes de crocodile*, de André François, e *Max et les Maximonsters*,¹² tradução do livro do autor norte-americano Maurice Sendak. Essas duas obras são referências na história da literatura infantil na França.

10. Paul Faucher é o fundador dessa editora.

11. BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE. *L'album: embleme de l'évolution du livre pour enfants*. Paris. Disponível em: <<http://goo.gl/XOnAZK>>. Acesso em: 28 out. 2015.

12. SENDAK, Maurice. *Max et les Maximonsters*. Paris: Éditions de l'École des Loisirs. 1967.

Ainda em 1972, o editor norte-americano Harlin Quist havia se associado, na França, com François Ruy-Vidal, publicando, juntos, 33 álbuns, muito pouco convencionais, pois pretendiam que “as crianças pudessem se reconhecer com suas alegrias, hesitações, contradições e angústias em seus álbuns.”¹³

Nesse mesmo ano, a seção infantil da Gallimard é criada por Pierre Marchand e Jean Olivier Héron, e irá marcar a história da edição francesa.

A École des Loisirs já havia publicado *Les trois brigands* (1968) e *Le Géant de Zéralda* (1971), de Tomi Ungerer; *Il ne faut pas habiller les animaux* (1971), de Judi e Ron Barrett; *Le Magicien des couleurs* (1971), de Arnold Lobel; *Les aventures d'une petite bulle rouge* (1970), de Iela Mari; e também, nesse mesmo ano, *L'œuf et la poule* e *La pomme et le papillon*, de Enzo e Iela Mari; *Petit bleu petit jaune*, de Léo Lionni; *Monsieur le lièvre voulez-vous m'aider*, de Charlotte Zolotow e Maurice Sendak; *Un baiser pour Petit Ours*, de Else H. Minarik e Maurice Sendak; e, posteriormente, *Léo* (1972), de Robert Kraus e José Aruego. Todos esses álbuns ainda fazem parte do catálogo da École des Loisirs.

Em 1972, Le Sourire qui Mord ainda não existia como editora, mas o coletivo *Pour un Autre Merveilleux*, criado após maio de 1968, trabalhava ativamente para compreender a relação estabelecida entre literatura infantil e sociedade. Desse trabalho coletivo e da forte vontade de Christian Bruel¹⁴ nasce, em 1975, o álbum *Julie qui avait une ombre de garçon*, concebido por Christian Bruel, Anne Galland e Anne Bozellec.¹⁵

Em 1972, Françoise Dolto,¹⁶ pediatra e psicanalista que se definia como médica da educação, ainda não falava no rádio,¹⁷ e a psicanálise era reservada apenas a alguns iniciados.

Porém, novas reflexões estavam por vir em uma sociedade abalada pelos acontecimentos de maio de 1968. Novos movimentos questionavam os lugares e os papéis das mulheres na sociedade, as relações entre homens e mulheres, a sexualidade, a contracepção, os

13. BIBLIOTHÈQUE NATIONAL DE FRANCE. *Histoires de l'album par ses créateurs...* Paris, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/ppXjtR>>. Acesso em: 28 out. 2015.

14. Christian Bruel, diretor das edições *Le Sourire qui Mord* (1976-1997) e das *Éditions Être* (1997-2009), intervém atualmente como formador.

15. BIBLIOTHÈQUE NATIONAL DE FRANCE. *Histoires de l'album par ses créateurs...*

16. Pediatra e psicanalista francesa que se interessou especialmente por crianças e famílias (1908-1988).

17. Programa cotidiano na Rádio France Inter (rádio pública francesa), dirigido por Jacques Pradel, de outubro de 1976 a outubro de 1978, durante o qual Françoise Dolto respondia às questões dos ouvintes sobre a educação de seus filhos.

métodos de parto, a educação das crianças, a pedagogia na escola e fora dela, a forma de exercer a medicina, a psiquiatria. Um novo olhar sobre a infância e a pequena infância emergia, graças às contribuições de psicanalistas como Michel Soulé, Serge Lebovici, René Diatkine.

A França começava a implantar um plano de ação para conduzir uma política de desenvolvimento da leitura pública. As bibliotecas municipais eram construídas, e os bibliotecários, notadamente aqueles especializados em literatura infantil, tinham o projeto de acolher novos públicos e, inspirando-se no que o movimento ATD Quart Monde¹⁸ havia iniciado desde os anos 1960 com as bibliotecas de rua, propunham-se tirar os livros da biblioteca para ir ao encontro de novos leitores.

As livrarias especializadas em literatura infantil se desenvolviam em uma época em que não existiam, na França, lojas de departamentos culturais nem lei sobre o preço único do livro.¹⁹ A audácia dos editores de literatura infantil atingia os leitores adultos, agradava a alguns pedagogos, inquietava certos pais e educadores, questionava os bibliotecários.

Enfim, os livros de imagens criavam debates e, mesmo após a publicação de *Max et les Maximons*, por Delpire, em 1967, muito poucos exemplares foram vendidos. As discussões acerca desse álbum foram acirradas, quando a *École des Loisirs* o editou, por sua vez, em 1973.

Foi nesse contexto de questionamentos, reflexões, debates, utopias e esperanças de liberdade que, pouco a pouco, novos olhares permitiram a emergência de novos projetos.

Desde 1972, Denise Escarpit militava pelo desenvolvimento da leitura dentro das famílias. A pesquisadora ressaltava a importância para as crianças de encontrar livros de imagens desde a primeira infância, antes da idade da aprendizagem.

Militante da pré-escola,²⁰ Escarpit estava convencida, assim como certo número de movimentos pedagógicos, da importância para as crianças de ter contato com livros antes

18. ATD QUART MONDE. Page d'accueil. Disponível em: <<https://www.atd-quartmonde.fr/>>. Acesso em: 28 out. 2015.
ATD QUART MONDE. Agir tous pour la dignité: refuser la misère avec ceux qui la vivent, Pierrelaye. 2015. Disponível em:
<<http://www.atd-quartmonde.org/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

19. A Lei de 1981, chamada "Lei Lang", instaurou o preço único do livro. Na França, o livro tem o mesmo preço em qualquer ponto de venda.

20. Na França, as crianças são escolarizadas na pré-escola, entre 3 e 6 anos. Às vezes, em certas condições, desde os 2 anos de idade.

da escola, da importância de ter livros para si e de poder compartilhar a leitura destes em contexto familiar.

No início dos anos 1980, as crianças pequenas rejuvenesceram...

Em 1979, um colóquio,²¹ organizado pelo Ministère de l'Éducation, sobre a aprendizagem e a prática da leitura na escola reuniu, pela primeira vez, para uma reflexão comum, docentes, pesquisadores em pedagogia e várias personalidades conhecidas por seus trabalhos sobre o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento da leitura e o desenvolvimento da criança.

René Diaktine, psicanalista, esteve presente.

Geneviève Patte,²² já militante do acesso das crianças pequenas à biblioteca, também participou do colóquio. Emilia Ferreiro, pesquisadora procedente da Argentina, professora de psicologia e das ciências da educação na Université de Genève,²³ que havia ressaltado que as crianças que tinham livros em suas casas entravam mais facilmente no processo da escrita, também esteve presente.

Desse colóquio, emergiu a vontade de inscrever a leitura não somente no campo da técnica e da aprendizagem, como também no campo social e no campo do desenvolvimento humano. Foi com essa preocupação e com a de inscrever a leitura “como base social, econômica e política de uma sociedade democrática” que nasceu a associação A.C.C.E.S. – *Actions Culturelles contre les Exclusions et les Ségrégations* – por iniciativa de Marie Bonnafé, Tony Lainé, René Diaktine, todos os três psiquiatras e psicanalistas. Trabalhando com os setores públicos da pequena infância e do livro, A.C.C.E.S. abre-se, desde o início dos anos 1980, para promover, desde a mais tenra idade da vida, o encontro dos adultos, dos bebês e dos livros.

21. CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école: actes du Colloque de Paris, 13-14 juin 1979*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 1979. 343 p. (Mémoires et documents scolaires).

22. FRANCE CULTURE. Geneviève Patte. Disponível em: <<http://goo.gl/h4RuQ1>>. Acesso em: 28 out. 2015.

22. Aluna de Jean Piaget.

23. Com uma equipe de cinco educadores e psicanalistas.

Nos anos 1980, um contexto favorável ao encontro de livros, bebês e famílias...

Em 1984, a notável série *Le bébé est une personne*, escrita por Bernard Martino, Tony Lainé e Gilbert Lanzun e realizada por Bernard Martino, é transmitida pela televisão francesa em um horário de grande audiência. A partir desse momento, um movimento que visava considerar o desenvolvimento humano da criança pequena desde sua chegada ao mundo estava em curso. Françoise Dolto, fiel à sua vocação de “médica da educação”, havia criado, em 1979, em Paris, *La Maison Verte*. Com uma equipe de seguidores, ela dirigiu esse espaço, que não era nem uma creche, nem um jardim de infância, nem um centro de saúde, “apenas uma casa em que se permite uma vida social desde o seu nascimento para as crianças e seus pais, às vezes muito isolados, diante das dificuldades cotidianas”, escreve.

Foi, sem dúvida alguma, desse duplo movimento, por um lado a estima do bebê e, por outro, uma maravilhosa produção de livros de imagens, que nasceu essa iniciativa cultural, que teve como objetivo colocar o livro ao alcance de todos, desde a mais tenra idade.

Rene Diaktine, à época presidente da A.C.C.E.S, escreveu: “Em lugares mais inesperados, coloquemos livros à disposição das crianças e as pessoas mais sérias se entusiasmam com seu próprio entusiasmo. É a via mais segura para que um dia eles compreendam o mundo e tenham o desejo de transformá-lo”.²⁵

Em toda a França, associações, leitores isolados, bibliotecas infantis, profissionais da pequena infância, livreiros especializados ou não, escutando os pioneiros e desejando relacionar livros, adultos e crianças pequenas bem antes da pré-escola, desenvolveram projetos envolvendo ações e reflexões.

Foram lidos livros de imagens em todo lugar em que se encontravam crianças menores de 3 anos, acompanhadas de seus pais, pois, como o disse Winnicott,²⁶ um bebê sozinho não existe... Os profissionais e os leitores do projeto leram com as crianças e com os adultos que cuidavam delas. Esses leitores itinerantes se mostraram “leitores” de livros de imagens. O objetivo principal dos projetos era facilitar o encontro com as narrativas e tudo o que isso pode engendrar em termos de elaboração da língua, do pensamento, do desenvolvimento do imaginário, da capacidade de sonhar...

25. Apostila *Lis avec moi, dit bébé*, realizada em 1994 pela A.C.C.E.S., *Lis-avec-moi/ADNSEA,SDAC de Luxemburgo*.

26. Donald Woods Winnicott, *pediatra, psiquiatra e psicanalista inglês, 1896-1971*.

Nessa época, a ideia de que uma criança pequena – um bebê, um pequeno indivíduo que ainda não fala – tinha interesse em livros e em narrativas era quase “revolucionária”. Foi preciso convencer, e então argumentar, discutir, mostrar, demonstrar, refletir juntos, formar-se, informar-se... enfim, era preciso “trabalhar” juntos – associações, profissionais do livro, tanto bibliotecários quanto livreiros especializados em literatura infantil, profissionais da infância, profissionais da saúde, representantes políticos, instituições públicas... – para decidir sobre a maneira a ser adotada para permitir a todas as crianças, desde a mais tenra idade e independentemente do ambiente familiar, cultural, social, territorial, encontrar livros e narrativas antes da idade escolar e da aprendizagem por ela proposta.

Em 1989, o *Ministère de la Culture* e o *Secrétariat d'Etat à la Santé et à la Famille* se uniram para desenvolver uma política comum de informação cultural e artística para crianças pequenas à qual os caixas de subsídios familiares fariam suas contribuições. Isso possibilitou que artistas e profissionais do setor cultural e da pequena infância trabalhassem juntos em uma dinâmica proposta pelas administrações públicas e pelos representantes políticos.

Foi com os álbuns anteriormente mencionados e outros ainda publicados nos anos 1970 e no início dos anos 1980, como: *Prune, pêche, poire, prune*, de Janet e Allan Ahlberg (Gallimard 1982), *Ce jour-là...*, de Mitsumasa Anno (École des Loisirs, 1978), *Bonjour Poussin*, de Byron Baron e Mirra Ginsburg (École des Loisirs, 1980), *Le bonhomme de neige*, de Raymond Briggs (Grasset, 1979), *La promenade de Monsieur Gumpy*, de John Burningham (Flammarion, 1973), *Tour de manège*, de Donald Crews (École des Loisir, 1981), *Les pré-livres*, de Bruno Munari (Danese, 1980), *Ernest et Célestine ont perdu Siméon*, de Gabrielle Vincent (Duculot, 1981), *Bonsoir lune*, de Margaret Wise Browne e Clement Hurt (École des Loisir, 1981)... e tantas outras criações de artistas, que leitores foram até onde as crianças e suas famílias estavam para “ler juntos” no ritmo de cada um. Mais tarde, outros grandes artistas e outras grandes editoras publicaram maravilhosos álbuns, verdadeiras obras literárias e artísticas. Eles ainda as publicam. Entretanto, é importante lembrar que as leituras compartilhadas de livros de imagens com crianças menores de três anos começaram com álbuns que não eram, a princípio, criados para os bebês. Não podemos nos esquecer disso no que diz respeito à produção atualmente proposta na França e dirigida aos bebês leitores.

Nos anos 1980, a noção de “criança pequena” ainda não existia para os editores. Quando as leituras compartilhadas com as crianças menores de 3 anos se desenvolveram e, pouco a pouco, os livros começaram a fazer parte do ambiente das crianças pequenas, não somente os editores como também os “comerciantes de livros” produziram coleções para os “bebês”. Eles publicaram e publicam ainda, em grande quantidade, livros “úteis”, isto é, visando à aprendizagem imediata. Esses livros não resistem por muito tempo à leitura em voz alta. Sobretudo não resistem às releituras. Eles não são perigosos; mas apenas insípidos,

inodoros e sem sabor, limitando as crianças e os adultos a uma representação do universo das crianças muito formatada.

Uma história singular que se inscreve em uma história coletiva...

Em 1972, eu era estudante na escola de fonoaudiologia de Bordeaux, no sudoeste da França. Ainda não sabia que um dia me apaixonaria por livros de imagens e que me dedicaria ao compartilhamento dessa paixão com o maior número possível de bebês, crianças pequenas, crianças e adultos de todas as idades e horizontes...

Não sabia que encontraria crianças com grandes dificuldades para viver e crescer. Essas crianças chegavam, nas instituições especializadas, já tendo compreendido o funcionamento do sistema de escrita, sem contudo fazer da escrita uma ferramenta que lhes possibilitasse a elaboração de seus pensamentos. Conhecer essa realidade me permitiu um grande avanço.

Não sabia, ainda, que a vida me ofereceria um formidável encontro com o Centre Régional des Lettres d'Aquitaine²⁷ e que poderia, ali, exercer com felicidade uma missão, o “livro-pequena infância”, durante 14 anos.

Não sabia que, graças a esse trabalho, meus passos cruzariam os de Patrick Ben Soussan,²⁸ pedopsiquiatra, e que esse encontro me abriria as portas da escrita. Não sabia tampouco que organizaríamos um seminário “Ler livros com crianças pequenas”, aberto aos profissionais do livro, da infância e da saúde do departamento de *Lot-et-Garonne*.

Ainda não sabia, conscientemente, do meu grande interesse pelos livros de imagens, pela infância, pela psicanálise, pela elaboração da língua e pela elaboração do pensamento, pela questão humana...

27. Homenagem e agradecimentos a Eric des Garets, diretor do Centre Regional des Lettres d'Aquitaine de 1983 a 2001. Escritor, poeta, apaixonado pelas palavras, pelos silêncios, da literatura.

28. Patrick Ben Soussan trabalha atualmente no Institut Paoli-Calmettes, Centre Regional de Lutte Contre le Cancer em Provence-Alpes-Côtes-d'Azur, em Marselha, onde é responsável pelo departamento de psicologia clínica. Autor de várias obras sobre a pequena infância, a parentalidade, os livros e a cultura, presidiu a agência *Quand les Livres Relient* de 2010 a 2012. É também diretor de coleções e da revista *Spirale*, la grande Aventure de Monsieur Bébé, pela editora *ères*. Última obra publicada: *Qu'apporte la littérature jeunesse aux enfants? et à ceux qui ne le sont plus*. Paris: *ères*, 2014. (1001 et +).

Não podia imaginar a criação de *Quand les Livres Relient* nem minha implicação nessa agência, que tem por objetivo “favorecer a experiência literária desde a mais tenra idade”. Objetivo esse a ser definido e questionado permanentemente em um contexto absolutamente diferente daquele do século passado!

Não sabia que tudo isso me traria hoje aqui ao Brasil, em Belo Horizonte, para participar deste seminário e da mesa-redonda intitulada “Literatura, primeira infância e educação infantil”.

Quando começa a história? A de cada um? A da humanidade?

Quando os homens começaram a elaborar uma língua? Línguas?

Quando experimentaram a necessidade de representar o mundo?

Quando e por que começaram a contar histórias?

“Para nos engendrar, foi preciso, em panelas com temperaturas acima de um bilhão de graus, explosões estelares e ejeções de matéria incandescente com velocidades próximas à da luz. O universo tem agora quinze bilhões de anos aproximadamente. Ele se estende por mais de cem mil trilhões de quilômetros. Essas dimensões inimagináveis não têm nada de excessivo. Nada menos do que isso foi preciso para nos colocar no mundo” – escreve Hubert Reeves nas primeiras páginas de *Poeiras de estrelas*.²⁹

Quand les Livres Relient...³⁰

Em 8 de julho de 2000, Frédéric Monot, à época Delegado da *Fondation du Crédit Mutuel pour la Lecture*, reuniu em Paris, em seus escritórios, algumas associações que, de um modo ou de outro, promoviam o encontro das crianças menores de três anos e suas famílias, em torno dos livros de imagens. Havia a A.C.C.E.S. (Paris), *Accès Armor* (Bretanha), *Antarès* (Lion), o *Centre Régional des Lettres d'Aquitaine* (Aquitânia), *Lire à Voix Haute Normandie* (Alta Normandia), *Lis avec moi* (Norte-Passo-de Calais) e L.I.R.E, em Paris. Todas se identificavam com as propostas da associação A.C.C.E.S., mas cada uma tinha desenvolvido, em seu território geográfico, encontros envolvendo livros de imagens e uma reflexão com diferentes atores do mundo da saúde física e psíquica, do mundo social, do mundo intelectual, do mundo cultural, do mundo político...

29. REEVES, Hubert. *Poeiras de estrelas*. Paris: Éditions du Seuil, 1984. Nova edição pela Sciences, formato de bolso, 1994.

30. AGENCE QUAND LES LIVRES RELIENT. Accueil. Disponível em: <<http://www.agencequandleslivresrelient.fr/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

A fim de tornar visível o invisível trabalho realizado cotidianamente e para compartilhar os frutos de suas reflexões, as associações, reunidas nesse dia, comprometeram-se a escrever um documento que apresentaria os grandes princípios que os reuniam, enfatizando a diversidade das ações.

A.C.C.E.S. não quis se engajar no trabalho proposto. Foi então sem a A.C.C.E.S. – mas não sem a reflexão que ela havia possibilitado durante vários anos e da qual todos puderam se alimentar em uma relação direta com seus fundadores ou lendo suas publicações – que o livreto intitulado *Quand les livres relient*, tendo como subtítulo *Le livre et le tout-petit*, foi escrito e publicado, em setembro de 2002.³¹

Esse livro ressaltava:

- a importância das parcerias;
- a complementaridade necessária dos profissionais de diferentes horizontes;
- a importância da qualidade dos livros e a necessidade de escolhê-los;
- o respeito necessário da liberdade das pessoas encontradas: propor sem impor;
- a importância do trabalho com os pais;
- a elaboração de um pensamento a partir da observação das práticas...

e fazia notar a diversidade das modalidades de implantação e de ações.

Gostaríamos que essa publicação pudesse ajudar associações e coletividades territoriais a se lançarem na aventura do encontro dos livros com as crianças pequenas.

Em todos os lugares, a necessidade constante de encontros entre profissionais e a necessidade de lugares de trocas e de reflexões foram afirmadas.

Surgiu a necessidade de se reunir para defender certo olhar sobre os livros, sobre a literatura, sobre as crianças pequenas, sobre a leitura, sobre a cultura – ato de civilização e elo entre os seres.

Em fevereiro de 2004, a agência *Quand les Livres Relient*³² foi criada, reunindo, de forma associativa, pessoas físicas e jurídicas com o mesmo objetivo: “compartilhar os esforços, as energias pessoais, associações ou outras estruturas dispostas a conduzir ações interligadas

31. A coordenação dessa publicação foi confiada à Lis avec Moi, associação de Nord-Pas-de-Calais, e mais especialmente a Juliette Campagne e Isabelle Sagnet. Os redatores foram Blandine Aurenche, bibliotecária, Chantal Ersu e L.I.R.E em Paris, Juliette Campagne e Isabelle Sagnet, Francine Foulquier, do Service Culturel du Conseil Général du Vale de Marne, Sylvie Joufflineau, do Lire à Voix Haute-Normandie, Stéphanie Kerdoncuff, do A.L.I.C.E Aquitância Prado, Marie Manuellian, de Promotion de la Lecture (Dijon), Frédéric Monot, da Fondation du Crédit Mutuel pour la Lecture, Dominique Rateau, do Centre Regional des Lettres d'Aquitaine, Evelyn Resmond-Wenz, da Accès Armor e Joëlle Stechel, jornalista, que realizou reportagens nas regiões e escreveu alguns artigos.

32. A agência *Quand les Livres Relient* foi inicialmente chamada *Quand les Livres Relient*, Agence Nationale des Pratiques Culturelles autour de la Littérature Jeunesse. Desde a sua criação, foi presidida por Luce Duopraz, em seguida, por Patrick Ben Soussan. Dominique Rateau é sua atual presidente.

e fazer valer, no plano nacional, europeu e internacional, suas ações em favor da experiência literária desde a mais tenra idade”.

Quand les Livres Relient reúne, atualmente, 47 pessoas jurídicas e 67 pessoas físicas, distribuídas em todo o território nacional, nos grandes centros e no interior.

A agência *Quand les Livres Relient* propõe momentos de reflexão, assume a coordenação de sua rede, apoia os projetos locais, organizando jornadas de encontros nas regiões, elabora publicações graças ao engajamento de seus membros e ao trabalho de dois assalariados em regime de tempo parcial.³³ Para isso, a agência recebe o apoio financeiro da *Fondation du Crédit Mutuel*³⁴ (estabelecimento bancário), da *Société Nationale des Chemins de Fer Français (SNCF)*,³⁵ do Ministère de la Culture³⁶ e trabalha juntamente com a *Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI)*.³⁷ As *Edições Érés*,³⁸ editor de ciências humanas, são também um fiel parceiro.

Em 2014, comemoramos nossos 10 anos e nos alegramos com a fidelidade de nossos parceiros e da qualidade de nossas colaborações. Entretanto, mesmo se o Ministère de la Culture pretende apoiar *Quand les Livres Relient*, sabemos que, sem o mecenato das fundações privadas, os projetos culturais não poderão se desenvolver. Novas modalidades de financiamento são estabelecidas entre o setor público e o setor privado, demandando novos métodos de trabalho.

Os membros da rede *Quand les Livres Relient* compartilham a leitura de livros de imagens com as crianças pequenas e seus pais, bem como com adolescentes e adultos de todas as idades onde for possível: bibliotecas, creches, consultas de Proteção Maternal Infantil, centros de assistentes maternas, centros sociais, centros de lazer, espaços públicos e parques, estabelecimentos escolares, centros de formação, abrigos, prisões, hospitais, maternidades, museus, asilos, zonas de acolhimento para os viajantes...

Certos membros de nossa rede não compartilham leituras. São agentes territoriais engajados na implantação de políticas culturais, críticos literários, terapeutas, escritores, professores,

33. Léo Campagne-Alavoine, diretor, e Hélène Tenneroni.

34. FONDATION DU CREDIT MUTUEL. *Lecture*. Disponível em: <<http://fondation.creditmutuel.com/fr/index.html>>. Acesso em: 28 out. 2015.

35. FONDATION SNCF. *La Fondation*. Disponível em: <<http://www.fondation-sncf.org/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

36. FRANCE. Ministère de la Culture et de la Communication. *Accueil*. Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

37. FRANCE. Ministère de l'Éducation. *Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme*. *Accueil*. ANLCI. Disponível em: <<http://www.anlci.gouv.fr/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

38. SOCIÉTÉ D'ÉDITIONS "RECHERCHES ET SYNTHÈSES". *Érés Editions*. Disponível em: <<http://www.editions-eres.com/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

atores, pediatras, historiadores, psicanalistas. Defendemos a necessidade de promover, desde a mais tenra idade, e ao longo de toda a vida, uma experiência literária que alimente nossa vida interior, a fim de cultivar, em cada ser humano, sua capacidade de sonhar, pensar, criar... privilegiando a cultura.

Após anos de encontros, observações, reflexões compartilhadas, o que sabemos?

Há 30 anos, o que aprendemos sobre o livro de imagens, sobre a leitura, sobre os leitores pequenos e grandes?...

Agora sabemos que as crianças pequenas se interessam pelos livros e pelas histórias de seu nascimento, e que os adultos presentes se encantam com isso. Sabemos, também, que os livros de imagens não são reservados nem às crianças pequenas, nem às crianças maiores, nem àqueles que não sabem ler... Sabemos, também, que alguns livros resistem a nós e que é a voz de alguém que, por sua leitura, dele nos dá o sentido. Sabemos que crianças pequenas nos possibilitam ler, em certas imagens, coisas que não havíamos *lido*. Sabemos, porque lemos, que certos álbuns publicados por editores para a infância fazem parte da grande literatura: obras de artistas que, como todas as obras de arte, alimentam nossos imaginários, ampliam nosso olhar sobre o mundo, suscitam nossas dúvidas, enriquecem nossas línguas e falam, com sensibilidade e poesia, da vida, da complexidade do mundo e das relações humanas. Como toda obra literária, eles não nos dizem o que devemos pensar, mas nos ajudam a pensar. Sabemos de tudo isso!

Os apaixonados pelos livros de imagens sabem, também, por experiência, que a leitura desses álbuns ou narrativas em palavras e em imagens que se misturam e se entremeiam não é tão simples para a maioria dos adultos e que muitos deles, mesmo os letrados e cultos, ficam no limiar dessa literatura que parece lhes ser inacessível.

Isso questiona nossas representações do ato de ler, bem como o estatuto dos livros que contêm imagens.

Há 30 anos, medimos o caminho percorrido. É incontestável que os livros de imagens fazem parte da vida de muitas crianças menores de três anos e que alguns álbuns se encontram atualmente presentes em todos os lugares de atendimento à pequena infância. As pessoas que acolhem os bebês em seu domicílio – ao menos aquelas mais instruídas – compartilham leituras com as crianças pequenas. Observamos que várias bibliotecas ou mediatecas propõem momentos de leitura para bebês e famílias e encorajam a inscrição dos bebês na biblioteca desde o seu nascimento. Sabemos, também, que as bibliotecas departamentais responsáveis pelo desenvolvimento de bibliotecas nas zonas rurais formam os bibliotecários assalariados e voluntários para desenvolver o atendimento das crianças menores de três anos. Constatamos também e principalmente na rede nacional *Quand Les*

*livre Relient*³⁹ que muitas associações e indivíduos de horizontes profissionais bastante diversos atuam para possibilitar que as crianças pequenas encontrem a literatura desde a mais tenra idade e antes da escola.

Mas sabemos, também, que dez anos depois de ter realizado sua série de programas *Le bébé est une personne*, o cineasta Bernard Martino julgou necessário realizar *Le bébé est un combat*. Por quê? Porque havia constatado que, após o primeiro programa, muitos profissionais da área de saúde proclamavam *Le bébé est une personne* sem, no entanto, nada mudar em sua prática cotidiana nem em sua abordagem com relação ao bebê...

“Jamais obtivemos vitórias definitivas. Dizer que o bebê é uma pessoa consiste em pensar que é preciso lhe dar um lugar, que é preciso proteger esse lugar do qual ele necessita para se desenvolver, o que é impossível ser obtido sem combate”, escreve Bernard Martino.

Da mesma forma, colocar livros à disposição das crianças pequenas não basta para enriquecer e cultivar suas capacidades naturais de “leitura” e interpretação do mundo.

Devemos, ainda, e sempre, refletir sobre o que fazemos e como o fazemos. Como podemos deixar uma criança escolher seu livro? Em que ritmo lhe é permitido ler? Como se lê com ela? Sabemos não ler? Como os pais são envolvidos? Quem compra os livros? Onde?...

Não há padronização possível.

Cada lugar é único. Cada criança é única. Cada profissional é único, em sua relação tanto com essa criança quanto com o livro. Cada “leitor” é único. E nós devemos continuar a refletir juntos, profissionais do livro e da infância, sobre o que fazemos e como o fazemos. Pois, afinal de contas, o que importa é a iniciativa tomada.

O objetivo não é “aprender a ler”, mas compartilhar leituras para cultivar uma forma de “leitura” que está presente em cada bebê que vem ao mundo...

Em um livro de imagens tudo conta: as palavras impressas, as imagens, a matéria das imagens, a formatação, a tipografia, o formato, as cores... Qualquer que seja a história contada, a noção em si de álbum impõe a questão do enquadramento, dos limites e do jogo com os limites.

Os artistas brincam constantemente com o enquadramento.

Além do conteúdo da história, eles criam um universo no interior de um objeto que tem um formato, um número de páginas... e contam, às vezes apenas com imagens, às vezes com palavras e imagens, e propõem assim dois modos de narrativa que se cruzam, contradizem-se, ampliam-se... Outra narrativa aparece, inscreve-se em algum lugar entre as narrativas

39. Associação Lei 1901, iniciada em 2002 com o apoio da Fondation du Crédit Mutuel pour la Lecture, tem como objetivo favorecer a experiência literária desde a mais tenra idade da vida... compartilhando a leitura de álbuns de literatura infantil. Disponível em: <<http://www.quandleslivresrelient.fr/>>.

impresas, favorecendo, desse modo, o acesso ao simbólico e à metáfora, ampliando o sentido das palavras. Para ler um livro de imagens, o leitor deve aceitar entrar no jogo proposto pelo álbum: o jogo com os enquadramentos e o jogo das múltiplas formas de representação.

As crianças pequenas não têm nenhuma dificuldade com isso, pois elas, ao virem ao mundo, são permanentemente confrontadas com a necessidade de interpretar os signos para entrar em relação com o mundo e com aqueles que o constituem.

As crianças pequenas são leitores no sentido do qual fala Alberto Manguel,⁴⁰ que, numa página inteira, descreve situações diversas de leitura: “o astrônomo que lê um mapa de estrelas desaparecidas [...]; o zoólogo que lê as dejeções dos animais na floresta [...]; os pais que leem no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou espanto; [...] o amante que lê às escuras o corpo amado, à noite, sob os lençóis; [...] antes de concluir: todos compartilham com o leitor de livros a arte de decifrar e de traduzir signos”.

No início de sua obra já citada *Poeiras de estrelas*, Hubert Reeves, músico, poeta, astrofísico, nascido em 1932, em Montreal, observa: “Galileu foi o primeiro a olhar o céu com uma luneta astronômica. Em algumas noites, ele descobre, pouco a pouco, as montanhas da Lua, os satélites de Júpiter e as estrelas da Via Láctea. Isso acontece em 1609. Há menos de quatro séculos”.

Quando Galileu viu o céu pela luneta astronômica, ele o leu. Ele reinterpretou seus saberes e aqueles de seus contemporâneos a respeito do que ele observava, do que via.

O psicolinguista Evelio Cabrejo-Parra desenvolve, também, a ideia de que o ato de leitura vai além do livro lido. Ele diz: “Esse ato de leitura está constantemente presente na vida. Por exemplo, abro a janela e pego um guarda-chuva. Realmente ‘li’ algo. Pego um guarda-chuva, porque vi que chove. Construimos sentido permanentemente e assim levamos água ao moinho da atividade física”.⁴¹

Ler poderia ser, primeiramente, e sempre, descobrir e interpretar o mundo! Ler em livros seria descobrir e interpretar a representação que um artista faz do mundo. Através de suas obras, os artistas nos acompanham em nosso modo de olhar o mundo. Eles desempenham o papel da luneta astrológica de Galileu. Eles nos mostram algo. Mas ver não basta. O trabalho de leitura demanda engajamento na leitura, engajamento em sua interpretação. O mesmo acontece com o trabalho de elaboração da língua, que necessita de uma forma de

40. MANGUEL, Alberto. *Une histoire de la lecture*. Traduction Christine le Bœuf, Paris: Actes Sud, 1998.

41. Quand les livres relient: le livre et le tout-petit, coletivo escrito e publicado em setembro de 2002.

engajamento do bebê e um necessário acolhimento benevolente de seu meio.

“Durante os três primeiros meses, há uma atividade psíquica extraordinária, silenciosa, do ser humano que consiste em captar traços acústicos das vozes que ele escuta e, a partir do quarto mês, ele começa a reutilizá-los para construir sua própria voz”, nos ensina Evelio Cabrejo-Parra.

Bernard Golse diz: “No início, para ser capaz de pensar, e depois de interagir e em seguida de falar, o bebê precisa ao mesmo tempo de seu corpo e da relação com o outro”.

“No nascimento, o bebê está armado para aprender qualquer língua”, escreve Evelio Cabrejo-Parra, que insiste na necessidade de distinguir os conceitos de língua e linguagem.

“Sempre associamos o aparecimento da linguagem à emergência das primeiras palavras, depois nos damos conta de que, no nascimento, a linguagem já está presente mesmo quando não há ainda palavras articuladas”, escreve.

Em alguns meses de vida e de encontros, o bebê irá se inscrever em sua língua.

Elaborar sua língua, acessar o simbólico e a escrita é sempre uma nova conquista. Levantamos a hipótese de que o encontro com livros de imagens escolhidos por suas qualidades literárias e artísticas enriquece nossas capacidades de representação e de elaboração.

Estamos convencidos de que a literatura – a ficção literária – participa da construção do ser humano e de seu pensamento.

Compartilhamos leituras de livros de imagens com crianças menores de três anos e seus adultos – pais e profissionais – e também com crianças, adolescentes, adultos, para juntos encontrar livros, tecer laços, viver leituras, cultivar nossas semelhanças, analisar nossas diferenças, inventar possibilidades, abrir janelas para o mundo...

Esses álbuns, ricos em criatividade, evocam famílias, nascimentos, relações humanas e filiais, desejos de paternidade, de rejeições e desejos infantis, histórias de amor e de ódio, alegrias, risos, aventuras inimagináveis, vidas extraordinárias, lutos, sentimentos paradoxais, ambivalências, brincadeiras com o limite... e ainda tantas outras coisas!

Eles nos percebem assim como nós os percebemos.

Lemos literatura juntos para compartilhar as questões que nos reúnem: quem sou?

De onde venho? O que é o mundo?

Lemos juntos livros de imagens ricos em sentido. Um sentido que se constrói na lentidão, na repetição, na hesitação, no aprofundamento...

“Mais”, dizem as crianças.

“Isso faz bem”, dizem os adultos que os acompanham.

Ler não serve para nada; apenas para ser livre

Na França, o ambiente mudou. A situação de crise econômica provoca inquietações e angústias, e o mundo, tornando-se digital, impacta nossas organizações econômicas e sociais. Sendo assim, a noção de consumo tem tendência a se impor sobre a de cidadania, os serviços de comunicação se tornam invasivos, o mercado do livro encontra-se submetido ao ditame do marketing, as coleções para as crianças pequenas, muito frequentemente insípidas, invadem o mercado... mas artistas continuam criando livros, e editores continuam a publicá-los, e leitores itinerantes entusiasmados por suas descobertas continuam a compartilhar a leitura de livros de imagens escolhidos por suas qualidades literárias e artísticas, aqui, ali, em todo lugar. A literatura, a ficção literária, a poesia, os contos, os livros de imagens abrem os horizontes, alcançam em nós esferas ainda desconhecidas, lugares até então inacessíveis... Cultivamos essa centelha de vida através de nossas descobertas artísticas.

Precisamos dessas representações para escrever nossa própria história...

Descobrir uma infinidade de narrativas, variadas em suas formas e conteúdos, abre novas possibilidades.

A luta continua.

Não a batalha para o desenvolvimento da leitura no campo da cultura nem aquela para o desenvolvimento do devir humano dos Homens. Mas continuar o “combate”, tal como o defendia Bernard Martino, é essencial.

Esse combate passa pela necessária observação de nossos próprios comportamentos para que possamos questioná-los. Questionar nossos pontos de vista é um dos objetivos da literatura. Para isso, é importante desenvolver espaços de troca e de reflexões, baseados na observação e no compartilhamento das observações.

Ao nos dar a vida, nossos pais nos deram a morte.

O que alimentaria nossas angústias e culpas, não é?

Vimos ao mundo, vivemos e morremos e, por sermos seres de linguagem, o sabemos.

Esse saber não é adquirido.

Ele não é da ordem da compreensão, da explicação. Não há nada a ser explicado!

Nós o sabemos, além das palavras, para dizê-lo.

Para o bebê, o momento de sua chegada ao mundo é uma “prova”, no sentido iniciático do termo. Desenvolvendo-se em um meio aquático, ele acaba de “vivenciar”, na totalidade do seu ser, uma mudança radical de modo de vida. Ele acaba de deixar um universo e descobre outro. Agora ele respira e encontra inúmeras sensações novas.

Logo ele é confrontado pela complexidade da vida, das emoções, das vivências... Para poder viver, ele deverá interpretar, dar sentido ao que lhe rodeia. Desde o nosso nascimento, devemos “ler”.

“Ler, quase tanto quanto respirar, essa é nossa função essencial”, escreve Alberto Manguel. Compartilhando a leitura de livros de imagens de literatura, concebemos que essas outras formas de representação, que são as imagens, trazem uma dimensão complementar às palavras, uma possibilidade suplementar de “dizer” algo do indizível.

As imagens, que se ligam às palavras, instalam-nos em um silêncio, que é um silêncio repleto dos pensamentos e das imagens que elas cultivam.

Tana Hoban, grande fotógrafa, criadora de álbuns, relata⁴² o seguinte: “A carta que mais me tocou como autora de livros sem texto vem de uma menina do Brooklyn. Ela me escreveu: *Não sabia que o silêncio poderia ser tão bonito*”.

Certos adultos, desestabilizados pelos livros de imagens, declaram, então, que se não há palavras escritas, não há nada a ser lido!

Caminhar demoradamente pelos livros de imagens, encontrar leitores e obras de artistas para cultivar (no sentido do jardineiro...), desde a mais tenra idade, nossas capacidades para ler e interpretar o mundo. Ler para compartilhar a ideia de que nada é escrito antes, mesmo se uma parte da história já é conhecida.

Faço votos de que todas as crianças do mundo possam encher suas mochilas de palavras, imagens, literatura, encontros e que, ao longo de suas vidas, possam sonhar pensando: Era uma vez... É possível que... É possível que em algum lugar...

42. Em *Regarde bien/Look again*, publicado por Les Trois Ourses, durante a Exposição “Regarde bien/Look again: les albums photographiques de Tana Hoban”, apresentada no Salão Internacional do Livro Infantil, Bolonha, Itália, 2001.



as narratividades

Ligia Cademartori

Em amplo arco que busca unir literatura, primeira infância e educação infantil, fui provocada a refletir sobre a questão “a quem se narra”, ou seja, a pensar nesse que é o destinatário das narrativas infantis na primeira infância. Tal reflexão, porém, conduz à constatação de que é impossível considerarmos isoladamente aquele a quem as histórias se destinam, pois, para que esse destinatário exista, é preciso, antes, haver um precoce narrador, um emissor de narrativas.

Há uma frase de Virginia Woolf, no conto “Mrs. Dalloway em Bond Street”, que diz: “Nada ocupa o lugar da infância. Uma folha de hortelã a traz de volta: ou uma xícara com um círculo azul”. Não é difícil nos identificarmos com o que a narradora diz. Sabemos da intensidade com que, de repente, surgem sensações de nossos primeiros anos a partir de algo mínimo, insignificante aos demais, mas capaz de nos devolver, por instantes, uma época perdida. É preciso considerar, porém, que se trata de uma memória pessoal. Permite uma forma de reencontro com a nossa infância, mas não diz muito sobre ela. Além disso, uma recordação da infância é sempre impregnada de subjetividade e, inescapavelmente, afetada pela ação do tempo, por seus filtros. Mesmo de nossa própria infância sabemos pouco, e muito já se disse das falsas memórias como comprovação disso.

Assim, ao falarmos de infância, é prudente assumir que nossa fala vem marcada por uma distância e por uma diferença irreduzíveis. A importância

dessa conscientização é evitar a presunção do suposto saber, que leva a práticas sedimentadas e impermeáveis a novas ideias e reflexões. Se pretendemos fazer algo, interferir numa cena insatisfatória, precisamos, antes de qualquer coisa, assumir a posição delicada e respeitosa de quem se aproxima de algo admitindo que sabe pouco a respeito do que tem diante de si.

A narrativa pré-verbal

Com frequência encontramos frases sobre nosso tema que começam assim: “A criança é...”; “A criança sente...”; “A criança reage...” Esquece-se que A criança não existe. Como não existe A mulher e, contrariando o que certa corrente psicanalista afirma, tampouco existe O homem, dito assim, desse modo que nivela individualidades. Mas existem, sim, crianças, como existem mulheres, como existem homens em múltiplas individuações.

Quando generalizamos, presumimos. Quando presumimos, observamos pouco. Quando observamos pouco, não aprendemos. Se não aprendemos, o que podemos ensinar?

A primeira infância é alvo das mais diferentes teorias. Distintas contribuições delas, certamente, serão entrecruzadas aqui. Isso é bom. Nosso suposto saber será abalado, e, se tivermos sorte, haverá lugar para a formulação de hipóteses novas. Não voltaremos para casa com a mesma bagagem.

Para pensar a relação da criança com as narrativas – sendo ela tanto quem as recebe como quem as formula – recorro a conceitos que destacam a dimensão do corpo na constituição psíquica, enfatizando que é por ele – pelo corpo – que se dá a mediação com o mundo do *infans*, do infante, daquele que não fala. É por meio do corpo que se inicia o que Daniel Stern chamou de envelopes protonarrativos e o que Bernard Golse denominou de espaços de narração.

A psicanálise tem alertado: os níveis corporal e narrativo andam juntos. No tempo precoce da narrativa, ou seja, no período em que a criança é preparada para o desenvolvimento da narrativa, aquilo que ainda não pode ser comunicado pela linguagem verbal encontra outra forma de comunicação. Quando falamos, portanto, de narrativas nos primeiros anos, é preciso levar em conta que existe, primeiro, uma narrativa corporal e, só mais tarde, uma narrativa verbal.

O acesso ao nível da narração verbal passa por essa narração corporal que é feita de gestos, afetos e emoções. Falamos aqui de algo sutil e minucioso, que requer um observador igualmente minucioso e sutil, para acolher esse narrado e nele inserir a sua narração. A

narratividade pré-verbal, ainda segundo Golse, dá-se em dois tempos: o primeiro é sensorial; o segundo, comportamental.

No primeiro tempo, o sensorial, é como se houvesse apenas o corpo, com suas sensações prevalecendo sobre a relação com o outro. A intersubjetividade, nesse primeiro tempo, ainda é fugaz e instável. No segundo tempo da narratividade corporal, já se conta com as dimensões sensorial, motora e comportamental. Só então a narratividade passa a ser uma forma de comunicação com o outro.

Diversos autores de distintas tendências afirmam que, desde muito cedo, o bebê é capaz de interagir com quem o cerca, com quem dele cuida, e que formas de narratividade surgem precocemente nessa interação. Independentemente de tendências, o que se ressalta é que isso ocorre no âmbito de um prazer compartilhado, portanto, no brincar junto, atividade inseparável do emocional.

Ao longo de sua obra, Golse destaca que a narrativa das vivências do bebê, feita pelo adulto para o pequeno de modo prazeroso, é prática fundamental para que seja instaurado o espaço da narração. Durante os cuidados com o bebê, a mãe, assim como a cuidadora, narra, comenta os movimentos do pequeno, dando a eles um sentido, compondo uma historinha do que entende que o bebê comunica: “Ah, está de boquinha aberta, está com fominha? Pois, olhe aqui! Vai mamar e a fominha vai passar”. Com essas simples frases é feita uma interpretação do sinal emitido pelo bebê, é dada uma resposta a ele e anunciada uma providência para atender à necessidade manifestada. Trata-se de uma mininarrativa com início, desenvolvimento e fim. Desse modo, o bebê, aos poucos, vai aprimorando a narrativa corporal para se comunicar, ao mesmo tempo que é preparado seu ingresso gradativo na escuta da narrativa verbal.

Essa interação por via da narratividade corporal se dá como um carinho e como um brinquedo. O infante brinca com o corpo, e esse brincar é um espaço de narração e de liberdade. É com o corpo que o bebê encena o tipo de relação, prazerosa ou não, que tem com aquele que cuida dele. A figuração com o corpo é como um teatro comportamental, mas só se dá quando existe um vínculo relacional. E é assim, com essa comunicação pré-verbal, que vai se instalando o espaço de narração em que o infante figura e refigura o que entende e o que quer contar. Essa etapa constitui, portanto, a preparação decisiva para o acesso à narratividade verbal.

Repito os verbos “figura” e “refigura”, pois é por alta redundância que a comunicação aí se dá. Um menino de um ano e meio, a caminho de sua creche, assistiu à queda de um operário que trabalhava no sexto andar. O pequeno ainda não se expressava em palavras,

mas, ao ver a cuidadora que o esperava à porta da sala, ergueu o braço o máximo que podia e, dobrando os dedos para baixo, fez movimentos sucessivos de queda, com os pés em ponta, expressão grave no rosto, e, emitindo sons roucos e apressados, repetia e repetia a figuração, conferindo nos rostos dos que o assistiam se havia transmitido a gravidade do que tinha a narrar. Só parou de refigurar ao ouvir uma sucessão de interjeições de espanto daqueles ao seu redor. Assim, o infante, o não falante, teve certeza de que havia narrado.

A narratividade, esse ponto nodal para a organização do psiquismo, baseia-se em elementos rítmicos e dinâmicos da sintonia afetiva. A comunicação é emocional. Quando se fala de criança com mais ou menos 1 ano, a narratividade pode ser a enunciação – ainda não o enunciado – de uma frase, a dramatização de uma cena. Estamos aqui no âmbito mais da linguagem do que da fala, e, no entanto, o narrador já apresenta as estruturas essenciais da narração: início, meio e fim.

Daí brotará a capacidade de narração verbal, mas esse espaço da narração depende de que as experiências sejam repetidas, para que possam ser identificadas. E é preciso que sejam rítmicas e constantes para favorecer, pela experiência, uma integração constitutiva. Inicialmente vividas e figuradas no corpo, as experiências encenadas evoluem a signos e passam a deflagrar sentidos.

As pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas sobre a primeira infância, como as de Stern, Golse e Winnicot, apontam para a relação entre o bebê e seus cuidadores como sendo determinante para o espaço da narratividade, para a subjetivação do pequeno e para sua relação com a linguagem. Na descoberta do mundo que o bebê inicia, a musicalidade da voz, a ternura do toque, a atenção do adulto às suas necessidades são decisivas. Anterior ao aprendizado das palavras, à capacidade de acompanhar o sentido de uma narrativa, a criança estabelece conexão com seus cuidadores por via de uma sintonia afetiva, por meio de uma comunicação não verbal baseada na musicalidade, no ritmo, na forma.

A narratividade cria uma conexão entre fatos de modo contínuo, um encadeamento de acontecimentos sucessivos, figurando uma temporalidade: a da história. A percepção da continuidade depende de relações e interações estabelecidas na primeira infância. São elas que possibilitam à criança estabelecer uma temporalidade sem muitas rupturas, lastreada na confiança da continuidade da experiência.

Para propiciar o acesso à simbolização, o narrador precisa se comunicar com a criança não só por meio da fala, mas também por meio da linguagem do corpo e do prazer compartilhado. Brincar junto, repito, só é possível na partilha de afetos e de prazer.

Pesquisadores de campo em instituições destinadas à primeira infância vêm relatando a significativa falta de estimulação por parte de cuidadores: bebês “guardados” nos cercadinhos, tendo, em volta deles, uma porção de brinquedos desligados de qualquer atividade que não seja a espontânea; escasso contato visual entre cuidador e criança; interação verbal mínima entre eles, a não ser nos casos em que se quer corrigir algo; ausência da identificação da criança pelo nome próprio, o que significa relegá-los à condição de seres inominados, sem inscrição para ingresso na ordem da linguagem. Em situações dessa natureza, creio que é preciso intervir.

Como se vê, não estamos falando de grandes metas, métodos, meios didáticos, mas de olhar, de atenção, de sentimento e de emoção. Não ignoro a dificuldade da transposição desses conceitos a uma prática na educação infantil, pois tudo dependerá de quem for capaz de olhar, de observar, de sentir, de reconhecer a criança. Mas é importante não perdermos de vista que muito acontece antes de a criança ter acesso aos livros. E que tudo isso que acontece no período pré-verbal será determinante na relação da criança com a literatura.

A simbolização

No poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, o poeta evoca: “No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu”. Os elos sonoros dos primeiros anos, as vozes que nos embalaram, repetindo-se em rimas, traduziam o mundo em som e ritmo para quem, recém-chegado, precisava de confiança e adaptação. Esses sons povoam nossa memória mais remota. Por eles tivemos acesso à simbolização, e, a seu modo, eles nos ofereceram sentidos.

A palavra nos acompanha desde quando habitávamos o ventre materno. As cantigas de ninar, os acalantos, os brincos presentes em todas as culturas estabelecem laços afetivos entre o bebê e quem dele cuida. No princípio, era a palavra.

Literatura, primeira infância, Educação Infantil: o que podemos pretender dessa relação frente à avassaladora, diversificada, sedutora oferta de livros para a primeira infância que a indústria editorial coloca ao nosso dispor? O contato com o livro requer um aprendizado, assim como qualquer mídia. E o livro, como nos lembra Umberto Eco, entre todas as mídias, é a mais longeva. Aprender a manusear, a folhear esse objeto costuma ser uma experiência pessoal da criança. Cabe ao adulto respeitar o tempo lógico de cada uma nesse aprendizado.

Ao examinar um livro, tendo presente essa relação entre literatura, primeira infância, educação infantil, o que avalio é em que medida ele permite o aprimoramento da consciência

linguística que a criança está formando. Que espaço foi dado ao som, à musicalidade? Há jogos que estabelecem relação de continuidade com a experiência sonora já iniciada? Os sinais gráficos, que só existem dentro da convenção e da norma, de que forma se apresentam e promovem o acesso a uma nova etapa? E o que o livro insinua ou consolida sobre as palavras e seus sentidos? Em que medida faculta a doação de sentidos a fenômenos diversos? De que modo contribui para a formação de conceitos?

O que espero de um livro para esse público é que a criança, ao explorá-lo brincando, adquira, de modo próprio e gradativo, de acordo com seu próprio ritmo, familiaridade com a estrutura da língua, que ela viva experiências de linguagem. E que isso seja feito ludicamente. Que seja divertido descobrir as possibilidades combinatórias da língua, suas potencialidades, seus recursos de expressão.

Ao promover e aprimorar a relação da criança com a linguagem, convém não perder de vista que ouvir e falar são atividades primárias, enquanto leitura e escrita são atividades básicas. As primeiras se desenvolvem espontaneamente; as segundas requerem formalização. Para passar de um tipo de atividade a outro, é preciso ter adquirido certo grau de consciência da estrutura da língua.

Do mesmo modo que o conhecimento da realidade exterior só se dá com a exploração dos objetos, a familiaridade com a língua requer uma etapa na qual ela seja tratada em sua materialidade. Ou seja: é preciso brincar com ela, brincar com palavras. Lembrando José Paulo Paes: “bola, papagaio, pião de tanto brincar se gastam. As palavras não. Quanto mais se brinca com elas, mais novas ficam”.

Nesse brincar com a língua, sua potencialidade de transmitir informações costuma ser neutralizada. Prevalece o prazer da expressão e a liberdade de composição. A atenção dirige-se aos meios, aos aspectos formais, mais do que ao fim, como acontece quando o interesse é a informação. E são muitas as formas de brincar: unindo livremente fonemas, alterando partes das palavras para conseguir efeitos novos, jogando com sentidos iguais, diferentes, pertinentes, impertinentes.

E há as rimas, as quadras, as cantigas, os poemas. Cito trecho de *O que é literatura infantil*, em que digo: “a poesia infantil, de início apresentada oralmente, irá, de modo gradual, possibilitar o contato da criança com seu suporte: o livro. A versificação, nessa etapa, se insere no mundo infantil como um jogo, continuidade do brinquedo com as unidades linguísticas, no qual o significado não tem primazia”. Pois o poético tem como característica fundamental a surpresa diante das relações linguísticas estabelecidas no plano da composição e do sentido.

Com as narrativas, num primeiro momento, não considero importante que a criança se aproprie da sequência da história. Ao ler uma história escrita à criança, convém lembrar que o pensamento não é linear como a escrita. A oralidade é associativa. O educador atento às diferentes reações das crianças saberá encontrar a motivação de sua prática a partir do que observa. Pois a experiência de contar uma história a um grupo de crianças é prova do quanto uma sala de primeira infância é polifônica. Muitas falas, reações muito diferentes, e ao educador cabe fazer a mediação e a articulação entre as diversas vozes.

Lemos uma narrativa e a criança mergulha na história com sua subjetividade e joga com ela com sua própria expressão, representando, alterando, divergindo. Nesse ludismo, faz uso inconsciente, espontâneo da possibilidade de separar objeto e significado. É o início da abstração, possibilitada pela relação imaginária com o narrado.

As situações ficcionais que as narrativas criam são simulações que permitem à criança libertar-se das imposições do meio. As narrativas, além de divertir, facultam, de modo sintético e essencial, uma reordenação das vivências infantis. Ao ouvir ou ler a história, algo que existia apenas interiormente pode transpor essa interioridade e tornar-se uma situação simbolizada, partilhada. Mesmo situações complicadas entre mãe e filha podem ser simbolizadas para pequenos, à semelhança do que foi feito em *El globo*, de Isol. Do mesmo modo, simboliza-se uma relação muito afetiva entre pai e filho, apresentada a partir das emoções da criança, como em *My dad*, de Guido van Genechten.

Para encerrar essas relações tecidas entre literatura e educação na primeira infância, relembro uma conhecida frase de Einstein que, de modo sub-reptício, orientou-me enquanto pensava sobre o tema: “a imaginação é mais importante do que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação abrange o mundo inteiro”.

referências

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010 (Primeiros Passos).

DRUMMOND, Carlos. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

GOLSE, Bernard. *Do corpo ao pensamento*. Lisboa: Climepsi, 2002.

ISOL. *El globo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

STERN, Daniel. L'enveloppe prénarrative. In: GOLSE, Bernard; MISSONNIER, Sylvain. *Récit, attachement et psychanalyse*. Paris: Érès, 2006. p. 29-46.

STERN, Daniel. *O mundo interpessoal do bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

VAN GENECHTEN, Guido. *My Dad*. Hasselt (Belgica): Clavis, 2011.

WINNICOTT, Donald Woods. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre, Artmed, 1983.



escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia

Alma Carrasco Altamirano

No siempre las elecciones tienen que ver con una causa letrada, profesional o escolar. A veces uno elige quizás porque una palabra, una imagen, un aroma resuenan como un bálsamo o como una tormenta en la evocación de la vida propia (BAJOUR, 2006, p.45)

Los buenos libros cuentan, explican, narran, proponen, buscan la mejor manera de comunicarse con sus lectores. El contenido del texto y la forma de organizarlo son centrales en un buen libro. Un buen libro para niños es un libro bien escrito, inteligentemente planeado y desarrollado; bellamente diseñado, sensiblemente ilustrado. Los buenos libros para los más pequeños son literarios pero también son libros informativos.

Una escuela y un espacio de atención a la primera infancia idealmente contaría con muchos y diversos libros, de variados formatos y temáticas. Ofrecería a lectores y mediadores oportunidades para experimentar un descubrimiento nuevo pero también reencuentros con los mismos libros, con los mismos autores de las colecciones de la biblioteca. Una biblioteca rica ofrecería a cada lector oportunidades para ser y volver a ser conmovido, tocado por obras, historias, ideas, propuestas gráficas. Los muchos buenos libros son

importantes y valorados por quienes han tenido experiencias en la bebeteca con libros que ofrecemos desde el Consejo Puebla de Lectura AC, la *Bebeteca Lee Antonia*. Los buenos libros y los espacios de atención infantil están al servicio de los niños. “El niño pequeño esta siempre en movimiento y cuando se apodera de un libro con frecuencia lo abandona rápido, pero al momento siguiente, quiere retomarlos. Se apropia en cierta manera del álbum, pero con sus manipulaciones, se apropia también de su contenido” (BONNAFÉ, 2007, p. 57).

Al leer libros elaborados para ellos, particularmente esta innovación cultural llamada libro-álbum, “los niños no sólo aprenden a leer, sino que al mismo tiempo aprenden qué es la lectura” (LEWIS, 2005, p. 98).

Cada libro ofrece a un pequeño lector, a los niños más grandes o a los adultos que les acompañan multiplicidad de opciones para ser leídas, vistas, revisitadas. Acervos, colecciones, agrupaciones de libros refieren la multiplicidad de libros, que deben ser, siempre, pensados en plural. *Bibliodiversidad* es la categoría que da cuenta de ello. Para que los lectores disfruten de estos materiales y comprometan en ellos su atención y su emoción debemos asegurar que estos libros sean de *calidad*. *Bibliodiversidad* y *calidad* son los dos requisitos básicos en la construcción de bibliotecas para la primera infancia.

Un reto fundamental de la escuela y de los espacios de cuidado infantil es poner en contacto a bebés y a niños muy pequeños con los libros; libros como objetos para la mirada, para hojear y tocar, libros cuyo contenido cobra vida gracias a profesionales que los aman, que también aman a los niños y que son capaces de maravillarse ante el gusto que los libros provocan en los niños ((DIATKNINE, 2008, p. 20), presidente fundador de ACCES¹, en el prólogo de Bonnafé 2008, p. 20)). Los profesionales que atienden a los niños son generalmente seducidos por los buenos libros.

En este texto me propongo ofrecer algunas pistas para reconocer acervos de calidad para la primera infancia con el propósito de alimentar la construcción flexible y dinámica de guías para la selección de acervos que puedan estar a disposición de lectores y mediadores. Se trata de ofrecer a los niños más pequeños ambientes ricos en oportunidades culturales a través de libros y lectura y, para que estas experiencias ocurran, es fundamental una buena selección. Incluyo al final dos anexos, dos guías para valorar la calidad de libros

1. Asociación francesa contra la segregación y la exclusión.

informativos y literarios, como recursos para los procesos de selección. Recomendando revisar críticamente estos recursos a la luz de la reflexión y la experiencia en el trabajo de promoción de lectura con los más pequeños.

Traigo muchas voces prestadas a este texto para presentar en primer lugar una breve justificación sobre la importancia de construir entornos nutridos para la primera infancia y, en segundo lugar, una descripción de los rasgos que debemos considerar al elegir tres géneros de libros para nuestras colecciones: **informativos, literarios y libros-álbum**. Cerraré este texto proponiendo una reflexión sobre las posibilidades de construir un canon que pone de manifiesto nuestras representaciones sobre lo que es leer con los más pequeños pero que también nos obliga a revisar estas representaciones a la luz de nuestras propuestas de intervención en materia de selección de acervos.

Primera infancia, entornos nutridos y desarrollo del lenguaje

Son dos las razones para argumentar la importancia de nutrir los entornos infantiles con buenos libros que los niños usarán. La primera es que contar con buenos libros nos permitirá observar a los niños en actuación, permitirá reconocer intereses y gustos y alimentará una revisión permanente de la intervención cultural que en materia de cultura escrita nos planteamos. La segunda razón parte del convencimiento de que ofrecer recursos de encuentros y conversaciones a través de los libros favorece el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

Singer (2013) sostiene la importancia de construir entornos ricos que les ofrezcan un espectro de posibilidades de actuación y la posibilidad de observar leyendo a otras personas a las que deseen imitar. La biblioteca es el sitio ideal para construir nuevos y enriquecidos entornos que abonen el camino de la literacidad. Estos ambientes ricos permiten reconocer qué necesitan y que les interesa a los niños, observarlos espontáneamente actuar en ellos enriquece nuestro conocimiento y orienta nuestra intervención.

Un ambiente rico, nos dice Singer, contribuye para que los más pequeños:

- aprendan a reconocer los objetos culturales, el libro es uno de ellos,
- prueben sus distintos usos
- reconozcan el uso que otras personas les dan
- realicen de forma vicaria o a través de otras acciones como leer, comentar, reaccionar frente a un libro; y
- aprendan a reconocer estados emocionales a través de los contenidos de los libros.

Construir estos entornos son una condición para una intervención cultural que puede ser vista como inversión cultural que favorece el desarrollo e impacta positivamente en la escolaridad, Romero (2009, p. 43) afirma estar demostrado que:

- la atención integral a las personas en sus primeros años de vida, incluyendo salud, nutrición, protección y cuidados, puede incidir de manera significativa en su longevidad;
- la preparación a través de procesos educativos formales y no formales basados en la estimulación, el juego, el arte, el desarrollo de la creatividad en los primeros años de vida de las personas, incide de manera crucial en el éxito o fracaso escolar posterior;
- el nivel de vida implica acceso a más oportunidades desde los primeros años de edad, lo que significa mayores oportunidades futuras de inserción laboral y, por ende, más ingresos y mejor calidad de vida. La inversión en primera infancia es por ello crucial, ya que produce efectos en el desarrollo humano, pero también en el desarrollo económico, político y social de una nación.

De cara a estas afirmaciones vale la pena al menos preguntarse, si no es que abiertamente cuestionar, el impacto de la lectura en el éxito escolar. En la revisión de trabajos norteamericanos de investigación en el campo de la literacidad familiar hecha por Compton, Rogers y Lewis (2012), afirman que las correlaciones reportadas, por ejemplo entre experiencias tempranas y éxito escolar posterior, son presentadas de forma inconsistente y deben ser mejor tratadas en este novel campo de estudio.

Respecto al reto de conseguir empleo, quienes tenemos hijos que han sido estimulados en la primera infancia y que han completado con éxito su educación superior, sabemos que un más rico nivel cultural de vida no está necesariamente asociado a más altas oportunidades de inserción laboral. Les invito, sin embargo, a ser optimistas así sea solo porque al ofrecer oportunidades culturales a los niños, también las estamos ofreciendo a los padres. Como afirma René Diatkine: “También los padres que sufren de situaciones difíciles se ven conmovidos por este interés inesperado y en su momento toman los libros en sus manos.” (BONNAFÉ 2008, p. 20). Es precisamente el tomar esos libros en las manos lo que puede llevar a mejorar cualitativamente los encuentros conversacionales con los pequeños.

Sugiero abrazar dos hipótesis de Yolanda Reyes para esta intervención cultural en materia de lectura con los más pequeños. La primera es la apuesta a la construcción de vínculos afectivos con los libros y la lectura como recurso y actividad cultural claves para descifrnos. (REYES, 2003).

La segunda es sobre la importancia de hacer de la biblioteca un espacio significativo para los niños y los adultos que les acompañan, ofreciéndole una amplia variedad de libros de calidad que estén a su alcance.

La calidad es un concepto complejo y polisémico de modo que no me comprometeré con una definición única, propongo, en cambio, describir algunos rasgos a partir de intentar caracterizar tres amplios géneros de libros que deben conformar estas bibliotecas infantiles diversas: *informativos*, *literarios* y *álbum*. A través de los libros los niños no sólo se acercan a su contenido sino a la forma de expresarlo. Diferenciar las estructuras convencionales de los libros, informativos o literarios, de las estructuras innovadoras de los libros-álbum permitirá reconocer sus posibilidades de lectura.

En las etapas iniciales de desarrollo cognitivo, afectivo y lingüístico de los infantes, ofrecer libros de calidad a los niños y a sus padres, también les ofrecemos oportunidades para enriquecer los intercambios de lenguaje y abonamos el desarrollo del lenguaje infantil porque sentarse a compartir un buen libro con un niño pequeño tiende a producir en los adultos interacciones lingüísticas más sofisticadas que son positivas para su desarrollo.

“Comparado con el lenguaje producido durante el juego, el lenguaje usado durante la lectura entre padres e hijos es más rico, más variado en su léxico, de estructura más compleja, incluye más preguntas, involucra más actividades de categorización, y tiene menor probabilidad de ser utilizado para controlar la conducta del niño.” (STRASSER, 2012, p. 318). Importa pues leerles porque “los niños expuestos a libros infantiles tendrían más oportunidades para aprender palabras nuevas que aquellos que sólo están expuestos a conversaciones, por elevado que sea el lenguaje de los adultos que emiten esas conversaciones.” (STRASSER, 2012, p. 321)

Libros desde la perspectiva de los niños

Para hablar de los acervos para niños es necesario asumir una posición que queda expresada como: **¡Los niños siempre en el centro!** Veamos a continuación algunas posibilidades de traducción de este imperativo.

Son múltiples factores los que definen la calidad de una obra infantil pero un factor común a todos ellos es que se trata de obras que han sido elaboradas desde la perspectiva infantil. Es la mirada infantil, la reflexión infantil, la inteligencia infantil la que está detrás de un buen libro para niños. Lograrlo no es fácil y es precisamente uno de los retos de la selección de acervos consiste precisamente distinguir entre un auténtico libro que lo logra de los muchos que lo intentan.

(GARRALÓN, 2013, p. 20) afirma que: los libros sugieren que hay otras formas de ver la vida, y se burlan de ideas vigentes apelando al niño imaginativo y rebelde. La literatura infantil de calidad lucha contra la idea de que el mundo del niño es cándido y simple, y da cabida a temores, angustias, deseos insatisfechos, pulsiones íntimas como celos, sueños de hacerse mayor o volver a ser pequeño. (...) El joven lector puede identificarse con historias que le aportan una cierta tranquilidad que los adultos no pueden transmitirle, pues en ocasiones son estos mismos adultos el origen de los conflictos. “Madre chillona”; o El Globo son excelentes ejemplos.

Muchas buenas historias para niños les ofrecen la oportunidad de aprender a ser empáticos, de colocarse en el lugar de otras personas, en otros lugares y de aprender a descubrir el significado de comprometerse emocionalmente al descentrarse de sí mismos (EHMIG, 2013). *Benito y el chupón* es un excelente ejemplo.

Entre la multiplicidad de clasificaciones de los buenos libros, les invito a distinguir tres posibilidades: **informativo**, **literario** y **libro-álbum**. Empezaré por los informativos porque son los menos atendidos y desarrollaré enseguida una distinción entre los literarios y los libros álbum que son, en realidad, dos posibilidades expresivas para contar historias a los niños, dos géneros de hacer literatura.

Libros informativos

Se trata de aquellos materiales que ofrecen a los niños más preguntas que respuestas para alimentar su natural curiosidad sobre el funcionamiento del mundo, de las cosas, de las personas. Sobre los temas diversos a tratar en estos libros, para situar el contenido, comparto con ustedes las categorías que la Secretaría de Educación Pública en México elaboró: Naturaleza; El cuerpo; Los números y las formas; Los objetos y su funcionamiento; Las personas; Las historias del pasado; Los lugares, la tierra y el espacio; Las artes y los oficios; Los juegos, actividades y experimentos; Las palabras.

En México² desde el año 2002 se cuenta con un programa de selección de libros informativos conforme a estas diez categorías; ellas han guiado la adquisición anual de libros para la conformación de bibliotecas diversas. La variedad temática de los mismos ha hecho cambiar la percepción de los pequeños lectores. Vale la pena hacer notar que la industria editorial

2. Puede consultarse la propuesta y los títulos de los libros de calidad seleccionados en: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>

de mi país empezó a pensar en la producción de nuevos libros en atención a estas categorías, industria que lleva ya más de una década creciendo.

La demanda de estos libros ha puesto de manifiesto que la oferta editorial no se distribuye igual entre las diferentes categorías, siempre hay menos libros de “Los números” y “Tierra y espacio”, por ejemplo, que los que hay de “Las palabras”. Anualmente se organiza un proceso de selección para elegir y adquirir los mejores libros. Se han conformado bibliotecas de más de 100 libros para cada aula de las escuelas públicas preescolares, primarias y secundarias.

Para caracterizar estos libros, emplearé en esta sección fundamentalmente aportaciones de Ana Garralón³ (2013a) que es una especialista madrileña en *libros de no ficción*.

El reto de divulgar, nos dice Ana “es poner al alcance de un público no especializado determinados conocimientos” (GARRALÓN, 2013, p. 46). Tratemos de recordar e imaginemos a un niño cautivado, interesado en lo que ve en un libro. Recordemos ahora cuántas veces hemos tenido la oportunidad de experimentar nosotros mismos esta seducción. “La divulgación es el arte de informar mientras se mantiene cautiva la atención o, en otras palabras, el arte de interesar mientras se informa” (PALADINI; PASINETTI, 1999, citado por GARRALÓN, 2013a, p. 98). *Stelaluna* es una singular obra que informa a través de una genial narrativa.

Son diversos los retos de un buen libro informativo, de no ficción o de divulgación (GARRALÓN, 2013a). Presento a continuación algunos con el propósito de construir criterios para evaluar la calidad de los mismos.

¿Qué pretenden los libros de divulgación científica o informativos? Su principal intención es divulgar un tema, cualquier tema, no hay de hecho un tema que estos libros no puedan contar. Son libros que buscan mostrar los distintos procesos científico y diversas aproximaciones disciplinarias, científicas, a los distintos objetos de conocimiento.

A través de los libros informativos los niños son expuestos a diferentes formas de lenguaje porque ellos “argumentan, exponen, comparan y establecen analogías, describen hechos, requieren en ocasiones el uso del glosario, utilizan un lenguaje técnico, a veces sobrio y gustan de la precisión.” (GARRALÓN, 2013a, p. 23). Resulta necesario cuidar que en las colecciones se ofrezcan variedad de libros, posibilidades diversas de emplear estas distintas formas de lenguaje y evitar que sólo sean descripciones. Se busca ofrecer maneras diversas

3. Muy recomendable revisar su blog para conocer muchos más libros presentados de forma inteligente: <http://anatarebana.blogspot.mx/>

de explicar el mundo social y natural. Se cuentan en la ciencia los logros, los éxitos, pero también se cuentan los fracasos, hay editores que aprovechan los “fracasos” de las intervenciones en los desarrollos de patentes para dar cuenta, por ejemplo de Los peores inventos.

¿Cuáles son sus características? ¿A partir de qué exigencias son elaborados? Los buenos libros son confiables, científicos, rigurosos; “La inclusión de una bibliografía da un importante mensaje a los lectores. Les dice que la investigación ocurre antes de ponerse a escribir.” (GARRALÓN, 2013, p. 85). Las secciones de los libros informativos pueden ser más que las de uno literario y la función de los índices es central.

Idealmente son creados por un amplio equipo. Una de las editoras de una colección de libros informativos de gran calidad, la editorial argentina *iamique*⁴ señaló que se requiere un equipo del tamaño de un equipo de fútbol, aunque también existen muy buenos libros de autor. “Un buen divulgador no es un mero trasmisor de información, es un auténtico creador que da un sentido nuevo al conocimiento cuando lo contextualiza en la vida cotidiana” (GARRALÓN, 2013, p. 72). Estos libros “han sido pensados y desarrollados por expertos (...) tienen una coherencia tanto en el contenido como en el tema y han sido expresamente escritos para ser comprendidos” (GARRALÓN, 2013, p. 24).

Generalmente emplean muchos recursos. El libro informativo se compone, por lo general, de un texto y una serie de imágenes. La combinación de ambos da como resultado un artefacto, un complejo material de lectura. El texto se presenta variado en tipografía, con una disposición espacial fragmentaria que alterna títulos con subtítulos e informaciones de interés con otras más anecdóticas. Se incluyen también muchos elementos como índices temáticos o analíticos, bibliografía, glosarios y apéndices. Las imágenes a veces acompañan al texto y otras presentan una lectura independiente del mismo. Juegan con el color y el espacio, y se combinan con otros recursos como gráficos, dibujos, fotos, esquemas, tablas, reproducciones de mapas, fotografías, etc (GARRALÓN, 2013, p. 52).

Es importante observar, por ejemplo el manejo que hacen de las escalas y la coherencia de las mismas respecto a lo que representan, que no representen, por ejemplo una casa del mismo tamaño que representan una cazuela.

4. www.iamique.com.ar

Aunque hay libros innovadores y que son la delicia de pequeños como la colección de plantas, costras, tetas, dientes. Colección de *Genichiro Yagyu* de la editorial Media Vaca, elaborada en diseño bitono con escritura diseñada. El tema resulta tan cercano y atractivo a los niños como las ilustraciones. No todo debe ser colorido, importa más que autores, ilustradores y editores se tomen muy en serio a los niños.

“Suelen utilizar la tipografía para discriminar los niveles de lectura: el título, el párrafo introductorio al tema, los párrafos con letra más pequeña, los textos que explican las imágenes.” (GARRALÓN, 2013, p. 49). Es preciso ayudar a los lectores a reconocer las distintas funciones de estos recursos. La presencia de muchos libros en su entorno les permitirá también la diversidad de estilos y diseños editoriales para presentarlos. Ver *El libro de los palos* y *El baño no fue siempre así*.

A diferencia de un libro literario, un libro informativo ofrece distintas posibilidades de orden de lectura. “Leer un libro informativo no se puede plantear en general, como una lectura de principio a fin y de izquierda a derecha.” (GARRALÓN, 2013, p. 173). “El diseño gráfico en estos libros se ha desarrollado tanto que permite muchas lecturas diferentes” (GARRALÓN, 2013, p. 39), permiten una lectura no siempre lineal, a veces continuada y otras aleatoria (GARRALÓN, 2013, p. 31).

Como el lector del que se ocupan puede no estar habituado a los temas científicos, se apuesta al interés de este lector pero para acompañarle en su indagación, le llenan de preguntas (cfr. p. 26). Al “apelar al lector le hace partícipe de su proceso de lectura y le invita a leer como si alguien se estuviera dirigiendo exclusivamente a él.” (GARRALÓN, 2013, p. 51). “Están dotados de cualidades para un aprendizaje independiente” (GARRALÓN, 2013, p. 30).

Precauciones en la selección de libros informativos

El desarrollo de la industria editorial ha puesto de manifiesto las múltiples posibilidades que existen para desarrollar nuevos libros informativos. Las formas han cambiado de las que prevalecieron en la última década del siglo XX en la que el “fenómeno” Dorling Kindersley tuvo una extensa presencia comercial. Estos fueron, y siguen siendo, los libros informativos más conocidos. Dorling Kindersley, editorial inglesa creó a principios de la década de 1990 libros con grandes imágenes, que ocupan prácticamente tres cuartas partes de la página.

Se organizan en torno a una doble página y cada vez que se abre el libro, la doble página contiene información relativa a un tema. Son libros que tienen clara

influencia de la televisión y la cultura del zapping. Esta organización no permite discriminar los temas importantes de los secundarios. (...) aparecen mezclados sin jerarquía interna (GARRALÓN, 2013, p. 158). La sobreabundancia provoca a veces un desprestigio del sentido y de la utilidad de la fotografía (GARRALÓN, 2013, p. 163). Texto e imagen rivalizan por el lector. Cada página compite con las otras (GARRALÓN, 2013, p. 164). Ver *El gran libro del cuerpo humano*.

Son libros que gustan mucho a los niños y les ofrecen recursos visuales atractivos para mirar también los temas que tratan. Es necesario, sin embargo, acompañar a los lectores para ayudarles a reconocer o construir jerarquías y formas de integrar la información presentada.

Otro reto para la conformación de un acervo es asegurar que la multiplicidad dé cuenta también de la variedad temática y que no se ofrezcan sólo libros de los temas recurrentes: mascotas, dinosaurios y autos, por ejemplo.

El diseño nos da una idea de que cualquier tema puede tener la misma estructura y el mismo tratamiento gráfico (GARRALÓN, 2013, p. 165). La información que presentan es parcial y fragmentada (GARRALÓN, 2013, p. 165) y generalmente no abordan temas contemporáneos o de actualidad; los temas sociales y están ausentes aquellos que precisan de atender a los matices y que demandan una aproximación más subjetiva (GARRALÓN, 2013, p. 165).

Una colección editorial que trata a todos los temas igual y que sólo toca algunos temas debe ser completada con libros de otras colecciones. Se precisa salir a buscar nuevos temas e innovadores tratamientos a los viejos temas.

Hasta aquí algunas ideas para pensar con Garralón (2013a) los libros informativos. Baste sólo agregar que la Federación Internacional de Bibliotecas IFLA por sus siglas en inglés recomienda incluir en las bibliotecas infantiles y escolares más libros informativos que literarios.

Libros literarios

¿Qué es literatura infantil? si merece el nombre que tiene, si es literatura, entonces es un universo de palabras con ciertas reglas del juego propias; un universo de palabras que no nombra al universo de los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que lo forman lo nombraría en otro tipo de discurso; un universo de palabras que, sobre todo, se nombra así mismo y alude, simbólicamente a todo lo demás (MONTES, 2001, p. 17). Ver *Adivina cuánto te quiero*.

La literatura es la forma de contar y es tan antigua como el hombre, nos dice Juan Farías (2004, p. 16). “La literatura empieza en un relato, antes de descubrir el fuego. El relato habitó en la memoria de un ser primitivo. Contar, fantasear, mentir sobre las propias experiencias fue, sin lugar a dudas, compañero de los descansos en el fondo de las cuevas.”

La Secretaría de Educación Pública en México⁵ construyó una relación de categorías textuales diversas con el propósito de asegurar en las bibliotecas escolares variedad al servicio del lector. Los cuentos fueron así diferenciados en cinco categorías: *Aventuras y viajes*; *Humor*; *Vida cotidiana*; *Históricos*; *Clásicos*. Las colecciones ofrecieron también otras cinco categorías, que suman en total diez posibilidades de búsqueda de material de lectura que abonará la diversidad de textos literarios al alcance de los niños: *Poesía*; *Rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras*; *Mitos y leyendas*; *Diarios crónicas y reportajes*; *Teatro y representaciones con títeres y marionetas*. Proponer estas categorías ha alimentado en la industria editorial la producción de nuevos títulos antes escasos para los más pequeños como “humor” o “diarios, crónicas y reportajes”. Véase *Diario de un Wombat*.

Sigue siendo más común en México, a diferencia de lo que sucede en otros países, producir más libros de autor que antologías. El Programa Nacional de Lectura y Escritura ha impulsado, sin embargo el crecimiento de una industria editorial infantil y la emergencia de nuevas profesiones ligadas a ella.

¿Qué pretenden los libros literarios para niños? En primer lugar, su principal intención es contar.

Una buena historia siempre esta viva, siempre cambia y crece conforme va encontrando a alguien que la escucha o la lea. (...) Una historia viva baila al encontrarse con la imaginación de un niño, el narrador pierde el control de lo que significa. El niño decide lo que la historia le dice (PATERSON, 2006, p. 13).

Dos libros singulares que disfrutaban mucho los pequeños porque cuentan y se cuentan de su relación con su madre son: *Las lechucitas* y *Madre chillona*.

Producir y elegir buenos libros para niños lleva muchas veces al error de buscar despojarle de los conflictos de la realidad y se seleccionan así textos planos. Particularmente ocurre en los libros escolares porque el modelo de texto escrito para niños que aparece en estos libros, y que ha sido adoptado por varios escritores, busca esencialmente el propósito de

5. Puede consultarse la propuesta y los títulos de los libros de calidad seleccionados en: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>

“educarles” y asocian la palabra educación a la de moralización. Las moralejas y las historias ejemplares son el lugar común en estos libros. La buena literatura en cambio, coincide mejor con la descripción que nos hace Farías (2004, p. 12): “La literatura es un mar sin orillas, mar abierto sin límites, en el que se entra para quedar a merced de los vientos, donde cada ocasión es diferente, donde no hay ley, donde zarpar implica el riesgo de no poder regresar al puerto.” *Donde viven los monstruos* es una perfecta imagen de estas ideas.

¿Cuáles son las características de los libros literarios para niños? Los libros literarios para los más pequeños son generalmente libros ilustrados y las ilustraciones de esos libros cuentan también lo que el texto cuenta. En un libro ilustrado las ilustraciones son acordes al texto y contribuyen a iluminar, amplificar, ejemplificar, extender este texto (DOONAN, 2005, p. 47).

Libro álbum

Un libro-álbum, a diferencia de un libro ilustrado, es concebido como una unidad. Conformar una totalidad integrada por todas y cada una de sus partes – portada, guardas, tipografía, imágenes – diseñadas como una secuencia cuyas relaciones internas son cruciales para la comprensión del libro (MARANTZ, 2005, p. 19).

Vamos a cazar un oso es uno de los preferidos de los niños. *Compota de manzana* de la editorial Ekaré es magnífico ejemplo.

Son objetos de arte que tienen el potencial de producir un estado mental en el que pueden tomar forma significados nuevos y personales (KIEFER CITADO POR MARANTZ, 1977, p. 51). Estos libros presentan al lector una sucesión de imágenes –algunas acompañadas de texto escrito, otras sin texto- que en conjunto proveen una experiencia estética más fuerte que la de las partes por separado (KIEFER, 2005, p. 74).

“El libro-álbum es una categoría inevitablemente plural que siempre exige el manejo de dos niveles diferentes de significado: el verbal o textual y el pictórico o icónico. (...) Los dos lenguajes o sistemas de notación son mutuamente relativos” (LEWIS, 2005, p. 97). Ver el multicitado libro *La sorpresa de Nandy* de la editorial Ekaré.

Las relaciones entre palabras e ilustraciones son muy variadas y pueden ir desde una relación de obvia congruencia hasta la más irónica en la que las palabras y las imágenes parecieran transmitir mensajes contradictorios. (...) En su grado más extremo la naturaleza de la relación permanece oculta y el lector se ve obligado a

tolerar la ambigüedad. La parodia y la sátira producen deleite (...) Los elementos metaficcionales que se encuentran en la ficción contemporánea tienen su equivalente en el libro-álbum, pues escritores y artistas cuestionan las nociones acerca de cómo se cuentan los cuentos y de cómo se presentan los contenidos (DONNAN, 2005, p. 47).

Las ilustraciones cuentan y contraponen una historia en el libro-álbum

La forma en la que se presentan las ilustraciones altera la información que recibimos; el estilo cambia la sustancia (NODELMAN, 2005, p. 139). La relación de ironía entre las palabras y las imágenes es deliberada (NODELMAN, 2005, p. 141).⁶

Las ilustraciones siempre cambian el significado de las palabras al interpretarlas de una manera específica, las ilustraciones siempre nos cuentan una historia diferente. (...) nos juegan una broma sobre la vaguedad de las palabras, de manera tal que su presencia se nos hace más que necesaria (NODELMAN, 2005, p. 140).

El libro-álbum es un producto editorial precisamente para niños. Se trata también de una obra de arte. Como obra de arte, todo lo que precedió a su publicación, todo el proceso de manufactura son los medios para lograr el fin artístico. En su proceso de elaboración concurren autores que son una suerte de autores-gráficos, como la argentina ISOL.⁷

Los artistas explotan los elementos abstractos de la ilustración – la composición entre línea, forma y color – junto con la selección de materiales y estilos históricos para aludir a estados psicológicos complejos a través de *imágenes que funcionan como el equivalente visual del símil, de la metáfora y de la intertextualidad*. En el libro-álbum se pueden reproducir estilos pictóricos gracias a los avances tecnológicos de la imprenta y a los nuevos medios y materiales gráficos. Por eso encontramos ejemplos del expresionismo, simbolismo, surrealismo, romanticismo, pop art y de técnicas tan variadas como el cloisonismo⁸ y el collage (DOONAN, 2005, p. 47).

A diferencia de la secuencia narrativa necesaria y la propuesta de un final en la obra literaria convencional, El libro-álbum parece estar siempre cambiando y

6. Ver *Buenas noches Gorila*, de la editorial Ekaré.
7. Tomado de Wikipedia: es un estilo de pintura postimpresionista donde se utilizan colores planos, en contornos oscuros silueteados perfectamente delimitados. Se caracteriza por su efecto decorativo, su calidad formal y sus pinturas no tienen profundidad ni sombras.

8. Ver *Vamos a cazar un oso* de la editorial Ekaré.

jugando a los finales abiertos, cualidades que comparte con el mundo en evolución de la niñez. La actitud de esa clase de libros parece asumir una audiencia para la cual la naturaleza, el mundo y la actividad llamada “leer” está en constante flujo. (LEWIS, 2005, p. 98).⁹

La ficción en la ficción puede claramente apreciarse en los libros-álbum; los tres pilares de la metaficción, de acuerdo a (LEWIS, 2005), son:

- 1) **Exceso** - el cuento acumulativo en infinitas variaciones (Topito Birolo). Dice Susan Stewart “derroche festivo de acumulación más allá del equilibrio. Que se resiste a una entrada demasiado rápida y fácil al decoro del relato” (p. 99).
- 2) **Indeterminación** - “Todos los relatos se construyen sobre brechas, sobre ausencias... De hecho, los excesos de la metaficción nos enseñan lo ridículo que puede ser un autor que intenta decirlo todo” (p. 100-101). *Las lechucitas* es un excelente ejemplo.
- 3) **Ruptura de límites** - Ruptura y transgresión van juntos. “El dibujo en la forma tradicional es una herramienta del ilustrador y no de los personajes” (p. 101). Un ejemplo claro en este sentido: *Tener un patito es útil*.

Se subvierten las convenciones y las técnicas; se rompen las barreras entre los personajes de ficción y los libros-álbum en los cuales aparecen y también las que tradicionalmente existen entre el editor y el público (BAJOUR, 2006, p. 47).

En síntesis, el libro-álbum es:

- un género en evolución: de ilustrado a álbum (DOONAN, 2005)
- un género visual, importan, distingue, los atributos visuales de cada libro
- un recurso para contar donde el ilustrador reemplaza al cuenta cuentos (MARANTZ, 2005)
- un artefacto cultural que favorece un juego metaliterario en los lectores (COLOMER, 2005)
- un artefacto cultural que contribuye al desarrollo literario y estético del lector (DOONAN, 2005)
- un recurso que apoya el desarrollo de la capacidad emotiva y cognoscitiva del niño (KIEFER, 2005)
- objeto cultural que debe ser considerado como una totalidad editorial

⁹. Ver *Fuera de aquí horrible monstruo verde* de Editorial Océano.

- como obra metaficcional se sostiene en tres pilares (o artificios): exceso, indeterminación, ruptura de límites (LEWIS, 2005)

No tinc parules

¿Y que pasa con los libros que no son sólo texto, ni libro-álbum? ¿Qué pasa con los libros que no tienen palabras? Tomo prestado el título de un libro de Arnal Ballester, publicado en 1988 por la editorial Media Vaca. Vicente Ferrer¹⁰, editor del libro, se plantea algunas preguntas pertinentes para cualquiera de los muy buenos libros para niños que son sólo ilustraciones.

¿Pero qué ocurre con los libros que no ofrecen respuestas sino que plantean más preguntas? ¿A quién le interesa un libro que nos obliga a esforzarnos? ¿Cómo seremos capaces de observar, leer e interpretar imágenes cuando nadie nos enseña a hacerlo? ¿Puede gustarme algo mucho aunque no esté seguro de entenderlo del todo? ¿Qué es lo que debo pensar? ¿Cómo se puede saber si un libro es bueno si no tiene texto? (BALLESTER, 1988)

La producción editorial para más pequeños ha sacado al mercado muchos de estos libros, muchos buenos libros sin palabras. Ni son historias convencionales, ni son libros ilustrados, ni son libro-álbum, es otro género de narrativas visuales que, definitivamente, deben estar presentes en las colecciones infantiles.

Cada vez que un libro así se cuenta, se cuenta también la interpretación del lector. La propuesta de Imapla¹¹, autora e ilustradora infantil catalana, resulta un modelo excelente para observar, sobre el cual reflexionar y para ensayar a contar algunas de estas ilustraciones a los niños.

Construcción de colecciones una construcción desde la práctica de la lectura

A partir de los elementos empleados para diferenciar tres tipos de libros que deben contener las bibliotecas de los más pequeños: informativos, literarios y libros-álbum, me propuse contribuir en esta mesa al reto de pensar, planear y actuar en la construcción de acervos.

10. <http://www.mediavaca.com/index.php/es/miscelanea/lecturas/193-no-tinc-paraules> Texto publicado en el número 155 de Educación y Biblioteca (septiembre/octubre 2006) dentro del especial coordinado por Gustavo Puerta Leisse «La primera vez... Nueve pequeños editores hablan de su primera publicación».

11. El rey del mar contado por Imapla (3:08) Interesante la forma de contar un texto de imágenes. <http://vimeo.com/41839643>

Cuando pensamos en el acto personal y a la vez social de decidir, detrás de un gesto audaz, tímido, vergonzoso, deseante, indiferente, precipitado, cuidadoso, empezamos a encontrar y compartir con otros una serie de posiciones tomadas, rituales, censuras, desafíos, políticas en las que estamos inevitablemente implicados, historias de vida y de lector (BAJOUR, 2006, p. 41).

Una mesa de libros situada en algún lugar del mundo, el nuestro, el de ustedes, puede ser un escándalo de voces, de líneas de pensamiento sobre qué es literatura infantil; una invitación a poner en palabras las representaciones sobre lo literario, sobre los niños, sobre los lectores, una forma concreta de que los sujetos que elijan sean productores y cuestionadores de teorías y hechos surgidos de la práctica cotidiana (BAJOUR, 2006, p. 41).

Una biblioteca para bebés no tiene nada de sencillo. No es una biblioteca de textos simples, hay transgresión, hay desafíos, hay diversidad estética. (LÓPEZ, 2008, p. 3). No es una biblioteca de ilustraciones de colores planos, ni de textos que “enseñen” algo, menos que menos moralistas, de lo contrario sería inimaginable el topito *Birolo*. No es una biblioteca de palabras “fáciles”, es una biblioteca llena de ilustraciones que son obras plásticas, y podríamos decir que en ese sentido esa biblioteca es también su pinacoteca (LÓPEZ, 2008, p. 34).

No se puede generalizar sobre un canon, sino pensarlo sobre todo en relación con la accesibilidad de los lectores a conocerlo, a disponer con libertad de él y a apropiárselo. (...) Una forma posible de desarmar la idea de canon como algo totalitario, sagrado, sordo y autorreferencial, pensado “en otra parte”, es pensar un canon que escucha, que se ofrece en diálogo, que se abre a la cultura, que corre por fuera de las instituciones que consagran los textos y las que definen su circulación, que no se reduce a su dictado (BAJOUR, 2006, p. 33-34).

Un canon, el nuestro, el de los niños, se va conformando a medida que nos vamos haciendo lectores. Esto puede ocurrir desde la infancia hasta siempre si nos embarcamos en este camino (BAJOUR, 2006, p. 48).

Y este es precisamente el exhorto con el que quiero concluir: **¡Embarquémonos en este camino!**

referencias

BAJOUR, Cecilia. *Abrir o cerrar mundos: la elección de un canon*. Ciudad de México: Conaculta, 2006. (Lectura sobre Lectura).

BONNAFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Ciudad de México: Océano, 2008.

COLOMER, Teresa. *El álbum y el texto*. In: CASTILLO, María Fernanda Paz (Coord.) *El libro-álbum invenciones y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro – CONAC, 2005. p. 40-45. (Parapara Clave).

COMPTON-LILLY, Catherine; ROGERS, Rebecca; LEWIS, Tisha Y. *Analyzing epistemological considerations related to diversity: an integrative critical literatura review of family literacy scholarship*. Reading Research Quarterly, v. 47, n.1, p. 33-60, 2012.

DOONAN, Jane. *El libro-álbum moderno*. In: CASTILLO, María Fernanda Paz (Coord.) *El libro-álbum invenciones y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro – CONAC, 2005. p. 46-65 (Parapara Clave).

EHMIG, Simone. *Digital Media's Potential for Reading Promotion*. In: MASS, J. F.; EHMIG, S. C.; SEELMANN, C. (Eds.) *Prepare for life! Raising Awareness for Early Literacy Education*. Berlin: Federal Ministry of Education and Research, 2013. p. 132-137.

FARIS, Juan. *Apuntes para una conferencia sobre literatura infantil*. Ciudad de México: Conaculta, 2004. (Lectura sobre Lectura).

GARRALÓN, Ana. *Leer y saber: los libros informativos para niños*. Ciudad de México: Tarambana, 2013a.

GARRALÓN, Ana. *El jardín secreto*. Dossier Letras Libres. 2013b Disponible em: <<http://www.letraslibres.com/revista/dossier/el-jardin-secreto>>. Acesso em 05 jan. 2014.

KIEFER, Bárbara. *Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real*. In: CASTILLO, María Fernanda Paz (Coord.) *El libro-álbum invenciones y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro – CONAC, 2005. p. 72-85. (Parapara Clave).

LEWIS, David. *La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción*. In: CASTILLO, María Fernanda Paz (Coord.) *El libro-álbum invenciones y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro – CONAC, 2005, p. 86-103 (Parapara Clave).

LÓPEZ, María Emilia. *Cultura y primera infancia*. Bogotá: Unesco, Cerlalc y Caecid, 2013.

LÓPEZ, María Emilia. Niños pequeños ¿lectores amodales?: Acerca de los inicios del camino lector, la importancia de una buena biblioteca (o qué hace a un libro nutritivo) y la trascendente presencia del mediador. *Construir. Educación, Integración y Diversidad*, n. 6, 2007.

MARANTZ, Kenneth (2005). *Con estas luces*. In: CASTILLO, María Fernanda Paz (Coord.) *El libro-álbum invenciones y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro – CONAC, 2005, p. 14-21 (Parapara Clave).

MONTES, Graciela. *El corral de la infancia*. Ciudad de México: FCE, 2001.

NODELMAN, Perry. *Pistas y secretos: cómo funciona el libro-álbum*. In: CASTILLO, María Fernanda Paz (Coord.) *El libro-álbum invenciones y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro – CONAC, 2005, p. 134-149 (Parapara Clave).

PATERSON, Katherine. *Lo bello y lo mejor*. Ciudad de México: Conaculta, 2006. (Lectura sobre Lectura).

PATTE, Geneviève. *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Ciudad de México: FCE, 2011. (Espacios para la Lectura).

RAMÍREZ, Nashieli. *Primera infancia: una agenda pendiente de derechos*. In: PALACIOS, J.; CORDERO, E. (Coord.) *La primera infancia (0-6 años) y su futuro: metas educativas 2021*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009, p. 63-71.

REYES, Yolanda. *Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí*. Ciudad de México: Conaculta, 2003. (Lectura sobre lectura).

ROMERO, Tatiana. *Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos del siglo XXI*. In: PALACIOS, Jesús; CORDERO, Elsa (Coord.) *La primera infancia (0-6 años) y su futuro: metas educativas 2021*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009, p. 39-48.

SHULEVITZ, Uri. *¿Qué es un libro álbum?* In: CASTILLO, María Fernanda Paz (Coord.) *El libro-álbum invenciones y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro – CONAC, 2005, p.

8-13.

SINGER, Wolf. *Current Findings from Brain Science in Childhood Development*. In : MASS, Jörg F.; EHMIG, Simone C.; SEELMANN, Carolin (Eds.) *Prepare for life! Raising Awareness for Early Literacy Education*. Berlin: Federal Ministry of Education and Research, 2013, p 17-26.

STRASSER, Katherine. Las interacciones lingüísticas que provocan los libros. ¿Por qué recomendamos leer en lugar de hablar? In: SEMINARIO INTERNACIONAL ¿QUÉ LEER? ¿CÓMO LEER? PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA EN LA INFANCIA, 2012, Santiago. Anais... Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2012, p. 317-332.

anexos

1. Criterios para la valoración final de un libro literario, libro-álbum o libro sin palabras.

Propuesta de José Urriola¹², a partir del trabajo de Banco de Libro de Venezuela.

“*No recomendado*”: es un libro que presenta fallas importantes en cuanto a su calidad, su redacción, sus detalles de edición y diagramación, etc. Si un libro está mal hecho pues entonces aplica esta categoría).

“*Incorporado*” aplica cuando se trata de un libro que presenta algunas fallas pero tiene valores que lo hacen rescatable, puede servir para trabajar algunos temas puntuales o para su consulta.

“*Recomendado*” aplica cuando se trata de un buen libro o de uno muy bueno. La postura del evaluador es la de alguien que recomienda ese libro porque le parece una obra digna (en todo sentido) de ser compartido con niños, jóvenes o adultos que trabajen con niños.

“*Postulado*” se trata de una obra excelente. Tan buena, que el evaluador la postula para el premio de Los mejores libros para niños y jóvenes del año.

“*Postulado-entrañable*”: Es una categoría muy subjetiva, la más elevada de todas, no sólo se trata de una obra extraordinaria y brillante y digna de postular a un premio, sino que además conecta con una fibra sensible del evaluador, algo que lo hace especialmente entrañable para él o ella, de esos libros que nunca abandonaríamos o que mandaríamos al espacio en una cápsula como si se tratara de un trozo de nuestra más profunda identidad.

12. En el Diplomado en Línea: La Ficción en la LIJ. Impartido por José Urriola, organizado por el Consejo Puebla de Lectura AC www.consejopuebladelectura.org y certificado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

2. Criterios para valorar la calidad de un libro informativo. Propuesta de Ana Garralón¹³ (2013a: 95)

Contenido	Imágenes	Tema
<i>Lenguaje</i>	<i>Fotografías</i>	<i>Intencionalidad</i>
<i>Vocabulario</i>	<i>Gráficos</i>	<i>Punto de vista</i>
<i>Exposición de la información</i>	<i>Dibujos</i>	<i>Objetividad / Subjetividad</i>
<i>Niveles de lectura</i>	<i>Esquemas</i>	<i>Enfoque</i>
<i>Precisión-claridad-rigor</i>	<i>Tablas</i>	<i>¿Despierta la curiosidad?</i>
<i>Progresión de la información</i>	<i>Colores</i>	
<i>Experimentos</i>	<i>Escalas</i>	
<i>Relación con la imagen</i>	<i>Relación con el texto</i>	
<i>Texto abierto/cerrado</i>	<i>Estilo</i>	

13. En el libro Leer y saber. Ana Garralón imparte un Diplomado en Línea: Libros informativos: El mundo en sus manos. Organizado por el Consejo Puebla de Lectura AC www.consejopuebladelectura.org y certificado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



elecciones y constitución de acervos en la educación infantil criterios y condiciones de selección de libros

Cristina Correro y Teresa Colomer

¿Cómo podemos definir la calidad literaria en los libros para niños menores de seis años?

¿Cómo podríamos definir la calidad literaria de un libro para las primeras edades? ¿Qué elementos consideraríamos importantes a tener en cuenta? ¿Cuándo hablamos de calidad? Es este término una apreciación subjetiva una realidad objetivable? Para responder a todas estas preguntas, vamos a intentar definir en un primer momento, qué se entiende por calidad. Como cita Daniel Pennac en *Como una novela* existen novelas – o en nuestro caso libros – *buenos y malos*. Los malos los define como un producto industrial que reproduce, bajo fórmulas dictadas por el mercado, sentimientos, conocimientos y sensaciones. Serían libros equivalentes al *fast food*, te sacian el hambre del momento pero son de digestión inmediata y no se saborean con el paso del tiempo, y más importante aún, no nacen de una creación artística y/o literaria. En cambio los *libros buenos*, sigue Pennac, son un arte verdaderamente estético.

En los libros para las primeras edades estos criterios también son aplicables. Existen miles de libros *malos* y *buenos*. Si giramos la mirada al pasado histórico y la evolución que ha tenido la literatura infantil en sus doscientos años de historia, vemos que los libros dirigidos a los más pequeños no siempre han existido (salvaguardando los libros imagiarios de alfabetos, con un propósito didáctico y moralizante). Hasta hace pocas décadas, los lectores eran oidores, los niños y niñas bebían de las fuentes orales de sus familiares. En sus inicios, la literatura infantil plasma en papel, cuentos y otras producciones de tradición oral, como las recopilaciones de Perrault, Grimm, etc. que son contadas a los pequeños o bien produce obras con un fuerte componente didáctico y moralizador. Si hacemos aquí un repaso mental, se nos ocurren muy pocos títulos aparte de los provenientes del folclore, lo que nos indica que probablemente fueran *libros no muy buenos* siguiendo las adjetivaciones de Pennac. Sin embargo, en el siglo XX, el desarrollo de la literatura infantil va ampliando sus destinatarios hacia nuevas franjas de edad. A ello contribuyen los avances técnicos de impresión, el auge de la imagen y los cambios educativos producidos a partir de los cambios económicos, sociales y culturales de las sociedades occidentales. En este contexto, aparecieron y se extendieron primero los libros para primeros lectores y, más recientemente, los libros para primeras edades.

La creación de los libros para primeras edades ha estado favorecido por varios factores específicos: en primer lugar, por la escolarización de los niños en edades cada vez más tempranas, y que en países europeos como España y ahora Alemania, ha supuesto la creación masiva de escuelas de educación infantil o jardines de infancia, así como la profesionalización del personal que atiende a los más pequeños en estas instituciones. En segundo lugar, por la aparición de nuevas evidencias, a partir de estudios provenientes de la psicología cognitiva y de la neurociencia sobre los beneficios de la lectura en las primeras edades, que Madame Rateau nos describe en su capítulo. El mercado editorial se ha apresurado a dar una rápida respuesta ofreciendo a los mediadores (padres, madres, bibliotecarios, educadores...) libros destinados a edades cada vez más tempranas. Así, desde la década de los 80 y 90 los títulos destinados a los más pequeños van cada año en aumento (58.192 títulos publicados en el año 2012 en Brasil, y 12.300 para el mercado español). Con estos números, y teniendo en cuenta el *tempus fugit*, es aun más importante saber qué leer.

Pero desde su aparición, los libros destinados a la primera infancia no han estado libres de polémica. Por una parte, porque algunos sellos editoriales crearon productos que pretendían una estimulación precoz tanto del proceso de aprendizaje de la lectura como del conocimiento en general, libros creados para satisfacer la perspectiva didáctica escolar, con una más que dudosa calidad y que no formarán parte de nuestro análisis. Por otra parte, porque una parte de la crítica, inicialmente en Estados Unidos (APSELOFF, 1987), cuestionó

su integración en el corpus literario y los relegó al espacio de puros productos lúdicos. Sin embargo, si bien es cierto, que una parte de la producción carece de interés literario, este debate parece superado, a partir de obras que se han ido abriendo paso lentamente, obteniendo el reconocimiento de los especialistas. Hoy es innegable la existencia de obras de autores e ilustradores que han sabido fusionar el objeto libro con un componente literario y artístico, y que ofrecen un sinfín de experiencias estéticas que creemos son de especial interés en el camino del descubrimiento del mundo y, por qué no, del aprendizaje literario dentro de la Educación Infantil. Los avances de la neurociencia y la psicología cognitiva, tal y como hemos señalado, con aportaciones significativas como las de Winnicott, Spitz, Bonnafé, Diaktine entre otros, han hecho evidente la necesidad que tienen los más pequeños de entrar en estas nuevas formas del relato y el arte visual que les abren la puerta a la imaginación, el dominio de la palabra y la imagen, la ficción y el conocimiento del mundo. Vamos a ver a continuación, algunas de las características a tener en cuenta para distinguir los *buenos* libros.

La historia que se narra

Aunque los libros para las primeras edades contienen una gran cantidad de libros que no son propiamente historias, como los libros de primeros conceptos, los imagiarios e informativos, que, naturalmente, si nos fijamos ahora en ellas, la puerta que se abre a través del relato se comunica generalmente en el siglo XXI a través de una historia escrita o ilustrada. Las características de los libros para las primeras edades se derivan de la capacidad de comprensión de los niños a partir de su escasa experiencia vital y de ficción, así como de su capacidad para relacionar una cantidad escasa de información. Las historias de calidad para las primeras edades optan por los elementos del relato que mejor se adaptan a sus lectores y juegan con ellas de forma eficaz y artística.

Así, los libros para primeras edades tienden a utilizar pocos personajes, adoptan pautas regulares de repetición, no usan más allá de dos mil palabras y ofrecen la ayuda de la ilustración para evitar que los niños se pierdan en su lectura. Se trata mayoritariamente de historias contadas en tercera persona, para que el narrador pueda dominar el relato y establecer las ayudas pertinentes con comodidad, utilizan abundantemente los animales humanizados como anclaje del lector por su afectividad y facilidad de definición de sus rasgos como personaje, y por la misma razón, se ubica en espacios atemporales y familiares, como la casa o la propia habitación, o bien en espacios indeterminados (el campo, el bosque, etc.) siguiendo las normas de la literatura de tradición oral (COLOMER, 2011).

La misma estructura narrativa supone una dificultad para los más pequeños. De modo que los libros para primeras edades establecen un itinerario de progreso en la cohesión de la

información. Muchos libros establecen tan solo secuencias narrativas sin conflicto (como los rituales de irse a la cama, etc.), establecen agrupaciones de acciones con un sentido aglutinador poco marcado – por ejemplo en la serie *Olivia* de Ian Falconer – Olivia realiza múltiples acciones alrededor de un hilo conductor general, ninguna de las cuales resulta imprescindible y llegan finalmente a cuentos propiamente dichos, con poco texto, pero con una unidad de sentido (por ejemplo en *Elmer* de David McKee toda la acción se desarrolla encadenándose a través de causas y consecuencias hasta resolver el conflicto inicial. El conflicto se resolverá positivamente a lo largo de las 32 páginas de media que tienen los libros para las primeras edades, al menos en lo que se refiere a la experiencia de lectura, ya que narrativamente puede abocar a finales abiertos o negativos si abocan al juego con el humor.

Los elementos materiales del libro

Algunos de los criterios de calidad podrían ser resumidos en el siguiente cuadro que tiene en cuenta los elementos materiales constructivos y visuales del propio libro.

CUADRO 1

Qué	Cómo	Con qué libros
El libro como producto editorial	<p>Reconociendo los autores y los ilustradores de referencia o noveles.</p> <p>Teniendo en cuenta aspectos como la línea del sello editorial, las dimensiones, las páginas, el formato, el papel, etc.</p> <p>Escogiendo la tipología adecuada: libro-álbum, libro ilustrado, imagiario, libro-juego, libro informativo, antología de poemas, etc.</p>	<p>Un libro de Leo Lionni o Eric Carle nos asegurará una cierta garantía. Aunque otros noveles como Xavier Deneux o Kitty Crowther con pocos años se han consolidado como autores de prestigio.</p> <p>El formato del libro puede estar determinado por la propia temática como por ejemplo <i>Sobre la rama</i> de Claude Ponti, que nos recuerda a la rama del árbol donde están descansando los pajaritos. También el papel como en el caso de <i>No</i> de Claudia Rueda que ejemplifica el tacto del frío polar.</p> <p>La tipología escogida por el autor también determina el producto y el género.</p>

Qué	Cómo	Con qué libros
<p>El texto o los elementos constructivos de la narración</p>	<p>Existe un equilibrio entre la descripción y la acción.</p> <p>Cuidando la poética de la lengua del relato (BONNAFÉ, 2008), su léxico, su ritmo, su sintaxis.</p> <p>Elementos constructivos de la narración bien elaborados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicios; • finales; • personajes. 	<p>Los textos de Martin Waddell mantienen un equilibrio necesario entre descripción, acción e imágenes según las competencias de los primeros lectores.</p> <p>El lenguaje cuidado de <i>Dos lobos blancos</i> de Antonio Ventura nos facilita el ambiente que se describirá en todo el libro: “Duerme el valle el lento sueño del invierno. El blando silencio se rompe a veces por el crujido de las ramas que se quiebran bajo el peso de la nieve, y su ruido se multiplica en el eco que repiten las montañas de roca, que cierran el desfiladero”.</p> <p>La fuerza de algunos inicios es determinante para que los más pequeños quieran seguir con la lectura, así Ungerer crea una tensión desde las primeras palabras en <i>El ogro de Zeralda</i>: “Había un vez un ogro, un gigante verdadero, que vivía solo como la mayoría de ogros, tenía unos dientes puntiagudos, una barba [...]Y lo que más le gustaba en el mundo era comerse a niños en su desayuno”.</p> <p>Los finales también deben estar bien acabados y dejar al lector con ganas de volver a leer, como nos provoca Baltscheit en <i>El león que no sabía escribir</i>: “La leona sonrió, empujó tiernamente al león con su nariz y se lo llevó con ella. A de Amor”.</p> <p>También la construcción de personajes es importante para determinar la calidad de un libro. Son bien identificables los temperamentos de <i>Olivia</i> de Falconer, <i>Ursula</i> o <i>Zeralda</i> de Ungerer.</p>

Qué	Cómo	Con qué libros
<p>Las ilustraciones - calidad visual</p>	<p>Ofrecer diversidad estilos y técnicas (realista, fotográfico, imaginativo).</p> <p>Buena relación entre texto y/o tema e imagen.</p> <p>Buena relación entre todos los elementos compositivos: paginación, fondo, textura, trazo, ritmo, cromatismo, perspectiva.</p> <p>Por la respuesta que provocan pueden crear en el lector una empatía emotiva, un reto intelectual, una difusión de conocimiento o simplemente abren las puertas de una vía poética o experimental con nuevos códigos para ser expresados (DURAN, 2002).</p>	<p><i>Bebés maravillosos</i> de David Ellwand que fotografía a distintos bebés ofrece un estilo y experiencia estética diferente a las ilustraciones en collage de Pacovská o las icónicas de Lionni.</p> <p>El libro sin palabras <i>Mi león</i> de Mandana Sadat ofrece un estilo de ilustraciones y cromatismo que nos acerca a la sabana africana.</p> <p>Véase la potencialidad de las ilustraciones en las páginas de <i>El expreso polar</i> de Van Allsburg, los diseños en <i>Guji Guji</i>, o bien los colores, el trazo y la composición de <i>Miffy</i> de Dick Bruna donde se tienen en cuenta las capacidades visuales y cognitivas de sus lectores, del mismo modo que lo consigue <i>Maisy</i> de Lucy Cousins.</p> <p>Véase aquí toda la obra de Jeanne Ashbé que ofrece al pequeño lector un universo que le es muy familiar y propio. O bien otros ilustradores como Lionni o Ruillier que basan algunos de sus personajes en formas iconográficas. O situados en unas ilustraciones más poéticas encontraríamos algunas de las obras de Suzy Lee, Antoine Guilloppé o Komako Sakai. En la vía más experimental son relevantes las aportaciones de Iela Mari, Bruno Munari o su discípulo Katsumi Komagata, Carle y Tullet entre otros.</p>
<p>Elementos paratextuales</p>	<p>Portada, contraportada, cubierta, tapa, guardas,</p> <p>Encuadernación,</p> <p>Diagramación (distribución elementos, texto que faciliten la lectura),</p> <p>Tipografía,</p> <p>Traducción.</p>	<p>Obras actuales como <i>Más</i> de Emily Gravett o <i>El increíble niño comelibros</i> de Oliver Jeffers serían ejemplos de cómo elementos paratextuales llenan de significado la obra y están bien resueltos. También las tapas, guardas y tipografía de <i>A la cama pequeño monstruo</i> de Mario Ramos o <i>El león que no quería escribir</i> de Martin Baltscheit nos sitúan en el contexto donde se va a desarrollar la obra o bien, en el caso de <i>El Ogro, el lobo, la niña y el pastel</i> de Corentin nos sintetizan un posible final de la obra.</p>

Todos o algunos de estos elementos deben estar en armonía y bien resueltos para poder ser considerados obras artísticas de calidad.

¿Qué parámetros y criterios pueden orientar la selección para cada edad entre los 0 y 6 años?

Una selección de libros debería ofrecer un amplio abanico de experiencias lectoras de calidad, adecuadas tanto a la evolución psicológica como a la competencia lectora de cada destinatario, y útiles para distintos propósitos de lectura. Este principio “programático” debe regir la confección de un corpus adecuado a cada contexto concreto. Para ellos es conveniente partir de las recomendaciones de la crítica especializada, pero en último término, es cada mediador quien debe seleccionar los libros a partir de su conocimiento directo, tanto de las obras como de los lectores (COLOMER, 1999, PG).

Uno de los primeros criterios de selección es la elección de obras que se puedan visitar muchas veces (COLOMER, 1999). Pero para poder orientar una selección de libros con criterio, los mediadores deberían haber leído un gran número de éstas, ya que la elaboración de juicios, como en cualquier otra disciplina, requiere un cierto entrenamiento. Solo dominando un amplio corpus se podrá evaluar la validez y lo que aporta cada nueva obra.

Al inicio de este capítulo, nos hemos preguntado si definir la calidad literaria es un criterio objetivable. Para poder acercarse a ello, es importante que a parte del criterio del mediador, y también para evitar cierta censura personal, la selección pueda ser contrastada con selecciones realizadas por otras instituciones. Si bien es verdad, que en la franja para las primeras edades tampoco encontramos un amplio espacio para la crítica especializada, y la crisis en Europa no está ayudando al respeto, tal y como se ha evidenciado con la triste suspensión momentánea de organismos dedicados al fomento de la lectura de los más pequeños como el programa *Nascuts per Llegir* en Cataluña. Podemos dirigirnos también a premios literarios específicos para las primeras edades que nos ayuden en la selección de obras. Nos pueden servir las selecciones realizadas por revistas especializadas, instituciones y organismos locales y/o internacionales dedicados al fomento de la lectura y promoción del libro infantil.

Este panorama también se manifiesta en la falta de editoriales y expertos en este ámbito. Hasta el momento, ninguna editorial en el ámbito hispano está dedicada única y exclusivamente al 0-3, y la mayoría tiene colecciones dentro de sus catálogos. Así pues, se tiene la percepción que desde todos los ámbitos tradicionales del libro infantil, las primeras edades han sido las grandes olvidadas. Sin embargo, desde hace unos años están aquí, y como hemos citado anteriormente, por todos los beneficios que conlleva su lectura, vale la pena indicar los criterios de selección teniendo en cuenta el interés, la adecuación a la etapa evolutiva de su lector, y la diversidad de funciones.

CUADRO 2

Qué	Cómo	Con qué libros
Nos abren el interés y placer por la lectura	<p>Introduciéndonos a la cultura actual a través de varios temas.</p> <p>Ofreciéndonos textos e imágenes que nos seducen.</p> <p>Nos presentan una variedad de formas, géneros que propician interactividad, etc.</p>	<p>Por ejemplo los libros informativos y imagiarios sobre números, colores o todos juntos como en el caso de <i>Siete ratones ciegos</i> de Ed Young.</p> <p>Como en el caso de la musicalidad del texto y ilustraciones de <i>Vamos a cazar un oso</i> de Michael Rosen y Helene Oxenbury o en <i>Adivina cuanto te quiero</i> de Sam McBratney y Anita Jeram.</p> <p>En el caso de <i>Entonces?</i> Kitty Crowther como si de un escenario se tratara, nos va presentando una escena con varios personajes.</p>
Se adecua a los intereses y capacidades de los lectores	<p>Teniendo en cuenta la etapa evolutiva del lector.</p> <p>Teniendo en cuenta a distintos usuarios y los gustos minoritarios.</p> <p>Escogiendo temas próximos a los intereses del niño.</p> <p>Rompiendo con los moralismos, didactismos, altas dosis de delicadeza, estereotipos y temas tabú.</p> <p>Teniendo en cuenta la competencia lectora (longitud, imagen, coherencia).</p> <p>Teniendo en cuenta factores más sociales y culturales de la lectura.</p> <p>Teniendo en cuenta diferentes niveles de interpretación.</p>	<p>Empezar con libros muy cercanos al bebé, ya sea por el formato, temática o color, como por ejemplo <i>Black & White</i> de Tana Hoban o <i>Mi circo</i> de Xavier Deneux e ir ampliando el itinerario lector.</p> <p>De Maurice Sendak a Suzy Lee puede haber diferentes perfiles lectores.</p> <p>Los miedos son un tópico clásico al irse a dormir y muchos libros como <i>A la cama pequeño monstruo</i> de Mario Ramos lo ejemplifican muy bien. Pero también el humor, las aventuras o la amistad.</p> <p>La muerte y otros temas considerados tabú antiguamente han encontrado su lugar en las selecciones de niños, como puede ser el caso de <i>La muerte de Tim</i> de Elzbieta o <i>El pato y la muerte</i> de Erlbruch.</p> <p>Algunas obras permiten hacer este salto relativamente fácil como las de Janosch o Lobel, donde la imagen va disminuyendo a favor de un texto que irá en aumento.</p> <p>Obras un universo transmedia como <i>El Grúfalo</i> de Julia Donaldson y Axel Scheffler aseguran que los niños puedan compartir referentes de lectura entre iguales.</p> <p><i>Cuatro esquinitas</i> de nada puede ser interpretado en diferentes niveles de interpretación según desarrollo niño: colores, amistad, diversidad, filosofía.</p>

Qué	Cómo	Con qué libros
Una calidad determinada según las funciones que queramos otorgarles, es decir: libros para qué?	<p>Para aprender a leer textos interesantes.</p> <p>Para aprender a mirar las imágenes.</p> <p>Para ayudarnos a interpretar el mundo que nos rodea.</p> <p>Para gozar de diferentes experiencias estéticas y que nos abran las puertas a la experimentación.</p>	<p>Como el juego de anticipaciones e hipótesis que se pueden realizar leyendo <i>Em frente à minha casa</i> de Marianne Dubuc.</p> <p>Como nos propone Claude Ponti en el libro <i>En el fondo del jardín</i>.</p> <p>Como <i>La gran cuestión</i> de Wolf Erlbruch introduciéndonos una nueva temática filosófica en los libros para niños.</p> <p>Todos los anteriormente mencionados.</p>

Como se ha citado anteriormente, es aconsejable que un criterio de selección sea la diversificación de obras para un amplio espectro de lectores. Nicole Garret-Gloanec, psiquiatra infantil francesa, ha constatado, con su grupo de trabajo, dos actitudes de lector: el maternal y el paternal (GARRET-GLOANEC, 2011). El lector maternal sería aquel que lee y escucha las historias junto al adulto, y cuando éste no está, reproduce el mismo esquema: lee en silencio y pasa páginas con cuidado. En cambio, el lector paternal es aquel que abandona fácilmente la escucha, pasa por encima del libro y donde el movimiento corporal está siempre presente. Aparecen aquí mayoritariamente niños que siempre quieren leer libros de trenes, camiones, excavadoras, y acompañan las lecturas de movimientos, onomatopeyas o gritos de emoción. La selección por parte de los mediadores debería tener en cuenta estas diversidades para atender a las necesidades de todos los lectores. Aunque también se debería evitar encasillarlos a una sola temática.

Otro elemento clave de la selección, sobretodo en el contexto escolar, es la competencia del lector. Cualquier corpus debería trazar un itinerario de complejidad de todos sus componentes (visuales y textuales) que debe ser planificado. Así, es importante que el mediador tenga clara la etapa y el conocimiento de sus lectores para ofrecerles retos para seguir leyendo. Valorando los libros en su conjunto, el mediador debería seleccionar libros que enseñen a leer. Por ejemplo, *Em frente à minha casa* de Marianne Dubuc o *Sobre la rama* de Claude Ponti inician a los más pequeños a las anticipaciones y a la lectura de los primeros álbumes ilustrados para poder ir así avanzando en un itinerario de complejidad visual y textual.

Los libros para primeros lectores no deberían cumplir solamente una función de aprendizaje, sino que deberían ofrecer una comunicación y transmisión cultural que no se puede obviar. Si bien leemos mayoritariamente traducciones, el mediador debería incluir en los criterios de selección obras locales para garantizar esta transmisión cultural local y universal a la vez.

Para finalizar con los criterios de selección planteados, un mediador debería valorar el libro en su conjunto, escogiendo mayoritariamente aquellos que enseñen a leer y ofrezcan una variedad de opciones, temas, géneros e ir dibujando su propio cuadro de mando.

¿Cómo estos parámetros y criterios se relacionan con los aspectos sociales y culturales del mundo contemporáneo?

En el álbum de Kitty Crowther *Meu amigo Jim*, un mirlo (melro) y una gaviota (gaviota) deciden vivir juntos en el país de las gaviotas pero al ser el mirlo diferente, la comunidad le cierra sus puertas. Hasta que un día, Nico, el mirlo, descubre en la casa de Jim un cofre lleno de libros pero su amigo le contesta que son prácticos porque los utiliza para encender el fuego. Jim le confiesa que en su comunidad nadie lee, y el mirlo decide leerle desde entonces cada noche una historia. Poco a poco, se van sumando más acervos a través de la lectura en voz alta de Nico el mirlo, y se le empieza a aceptar dentro de la sociedad gaviotera. “Nico tiene una voz hermosa. Las gaviotas descubren que les encantan las historias”. Este ejemplo nos permite introducir el aspecto más social y cultural de la lectura y las comunidades lectoras.

Como las gaviotas de Crowther, los mediadores como Nico deberían transmitir el gusto por la lectura a través de unos rituales variados y seleccionando también obras diversas. Todas las culturas tienen una necesidad de historias, pero también es verdad que el gusto por la temática de éstas ha variado a lo largo de los siglos: textos sagrados en la Edad Media, autores griegos y latinos en el Renacimiento (BAUDELOT *et al.*, 1999), porque la lectura está determinada por los imperativos culturales, sociales y políticos del Estado que le corresponde. Movimientos sociales y culturales han provocado cambios en el modo de leer. Cuando se pasó de la lectura oral a la escrita, hubo un cambio importante: se pasó de una lectura en voz alta a una en silencio y cada vez más visual (BAUDELOT *et al.*, 1999).

Pero también gracias a esto aprendimos a leer textos más rápidamente, así como obras más largas y complejas. Con el *boom* editorial del siglo XXI y los nuevos soportes como las tabletas también observamos en los más pequeños y en adultos, otros cambios en el modo de leer: una lectura fragmentada, multisensorial y multimodal a través de unas obras que permiten tener una relación directa entre el creador y el lector a causa de la interactividad que proponen. Otro cambio social y cultural, la crisis de las humanidades frente al poderío de las ciencias, ha permitido el *boom* de la edición de una tipología: los libros informativos para niños.

Y si cambian los formatos y nacen nuevas tipologías de libros en el siglo XX como los libro álbumes (VAN DER LINDEN, 2013), o las *apps* en el siglo XXI, es lógico entonces que los

gustos y los temas también estén sujetos a todo este mundo donde el *cambio es la única constante*.

Hace semanas ha habido un conflicto casi político en Francia por la aparición del libro *Tous à Poile!* de Jean François Copé. Al parecer, los valores conservadores de algunos chocaron con esta obra que los especialistas de literatura infantil han defendido públicamente. Y es que los valores bailan al compás de su tiempo, como cambia el corpus y las selecciones ocultas, o no, de la crítica literaria. Así han habido obras que han dejado de ser *buenas* o socialmente correctas como *Martine* de Delahaya y Marlier o bien otras como *Tintín en el Congo* de Hergé. Los gustos evolucionan con el tiempo debido a criterios ideológicos y artísticos, como también lo hacen sus ediciones. Así obras como *El oso que no lo era* de Tashlin o han sufrido cambios formales, como sus encuadernaciones con el paso de los años, o otras como *Buenas noches, luna* de Wise Brown y *Cuatro esquinitas de nada* de Ruillier han sido adaptadas a nuevos soportes digitales aprovechando de los últimos avances tecnológicos.

También los temas están determinados por el contexto social. Así, las obras más recomendadas por la crítica del siglo XXI para lectores de 0-5 años ofrecen una temática diferente a la de años atrás, apareciendo nuevos motivos que preocupan a las sociedades actuales como el medio ambiente (31%), la interculturalidad (15%) o haciendo un amplio uso de recursos como el humor o la intertextualidad (15%) (CORRERO, 2013). En cualquier caso, el corpus seleccionado debería ofrecer esas resonancias culturales y evitar estereotipos, didactismos o moralismos del pasado. Temas difíciles no tienen por qué ser tabú en la literatura infantil actual, tal y como lo fueron en el pasado. *La muerte de Tim* o *Flon Flon y Museta* ambos de Elzbieta, con la muerte o la guerra como temas principales, son ejemplos de que éstos también pueden formar parte de la literatura de y para los niños.

A pesar de todos estos cambios, el canon, ese corpus ampliamente aceptado, evoluciona lentamente, y permite disponer a las sociedades postindustriales de referentes colectivos compartidos. Ya bien sea a partir de autores locales y universales, clásicos y modernos que aseguren este conocimiento intercultural.

Es importante mantener un cierto número de títulos clásicos en nuestras selecciones porque éstos otorgan el sentido de jerarquía y permite a los lectores aprender “jugadas famosas” (COLOMER, 2010). En las primeras edades, ya podemos hablar de clásicos con nombres que aportaron en su día una calidad y novedad literaria, que supieron armar con palabras y/o imágenes una estética del libro para los más pequeños. Este itinerario podrían iniciarse con grandes artistas como Lionni, Munari, Mari, Wise Brown, Carle, pasando por Ungerer, Corentin, Mitgutsch, Ponti para citar sólo a unos cuantos. Pero nuestra selección

también debería aportar las últimas novedades editoriales locales e internacionales, salvables dentro de este océano de ofertas a escoger, como pueden ser las últimas obras de escritores/ilustradores noveles como Kitty Crowther, Xavier Deneux, Jean Ashbé, Rotraut Susanne Berner o el recién premiado Roger Melo. En nuestra selección y corpus también deberíamos dejar espacio, tal y como se ha citado anteriormente, a títulos muy populares entre los niños, gracias a su gran *merchandising* de productos y su transmediación en otros espacios audiovisuales, aunque la crítica no siempre los reconozca, ya que estos textos pueden ser compartidos con un amplio número de personas, es decir, ser fácilmente socializables.

Más de la mitad de títulos a disposición de los niños, y también aquellas obras más recomendadas por los críticos, proceden del mercado anglosajón, y es que la literatura infantil tampoco escapa los efectos de la globalización. Si bien las sociedades actuales deben tener en cuenta la internacionalización e interrelación de todos los países, el conocimiento del mundo y la riqueza humana en común, los mediadores también deberían apreciar la/las culturas donde se inscribe la selección, ofreciendo también libros producidos por una literatura autóctona, de calidad, y evitando caer en proteccionismos absurdos. Sería lo más conveniente, simplemente para garantizar esos versos, esas particularidades de cada territorio, aceptar la diversidad dentro de un mundo global y evitar una substitución cultural sutil como la que se está produciendo (COLOMER, 2010).

¿Qué materiales/ acervos serían adecuados para componer una biblioteca para la primera infancia?

Quase não tínhamos livros em casa. E a cidade não tinha livraria. Mas os livros que em nossa vida entraram são como a radiação de um corpo negro apontando para a expansão do universo. Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso (e sem dúvida, sobretudo o verso) é o que pode lançar mundos no mundo (Caetano Veloso Livros)

La autora Elzbieta cuenta en sus memorias que cuando era pequeña en su casa apenas había libros, pero sí un sinfín de historias orales cada noche. En el siglo XXI la oralidad ha dejado paso al arte de contar historias a través del texto, de la imagen y de los nuevos dispositivos de lectura electrónica, ampliando así la lectura a otros sentidos como el sonido y el tacto. Por este motivo, para crear una biblioteca para las primeras edades los materiales necesarios debería tener en cuenta lo siguiente:

- Disponer de libros, libros, libros....

- Garantizar, dentro del corpus seleccionado, la presencia de libros clásicos que den sentido de pertenencia una comunidad, que permitan entender el mundo y que ofrezcan esquemas interpretativos (COLOMER, 2008).
- Añadir novedades editoriales incorporando obras de autores de prestigio actuales.
- Ofrecer una amplia diversidad de obras para familiarizar a los más pequeños con distintos géneros (narrativa, poesía y teatro) y tipologías (imagarios, álbumes ilustrados, libros ilustrados, de imágenes enriquecidos sin texto, animados, interactivos, sorpresa, informativos, aplicaciones para tabletas...). Si bien los críticos actuales recomiendan en un 65% álbumes ilustrados con dosis de fantasía moderna.
- Crear espacios físicos cómodos y separados, con cojines y donde los libros estén disponibles para los más pequeños.

Pero, a parte de los materiales, es importante la dinamización, para ello los mediadores deberían programar de antemano un itinerario lector de los 0 a los 5 años que tenga en cuenta las diferentes etapas evolutivas de los niños y niñas:

CUADRO 3

Instrumentos literarios	Oportunidades creativas, imaginativas y de aprendizaje
Modelos narrativos repetitivos, previsible y progresivos. Fomento de la lectura en voz alta y de la literatura de tradición oral. Personajes bien definidos y de caracterización progresiva. Adquisición del sentido de pasar página, secuencialidad, anticipaciones.	Adquisición/mejora de la competencia verbal. Adquisición/mejora de la competencia visual. Adquisición/mejora competencia literaria. Adquisición y exposición socialización cultural y patrimonial.

(Correro, 2013)

Una vez se disponga del corpus, pasando por las diferentes etapas que se han descrito en estas páginas como la valoración de las obras, su selección, su adecuación y su programación, el mediador debería planificar proyectos que asegurasen este itinerario de aprendizaje con actividades diversas como las que siguen:

CUADRO 4

Objetivos de aprendizaje	Actividades
Adquisición/mejora de la competencia verbal	<p>Buscar álbumes sin texto o que promuevan una interacción y un diálogo con el lector como <i>El libro de la Primavera</i> de Berner o otras obras que hagan señalar, nombrar, verbalizar.</p> <p>Fomentar de la lectura en voz alta, de autor y de tradición oral como canciones, juegos, adivinanzas.</p> <p>Realizar grabaciones en audio y video para evidenciarles la importancia de la lectura en voz alta.</p> <p>Incluir actividades diarias de lectura individual y grupal.</p> <p>Planificar actividades de lectura de obras para adquirir una representación de textos narrativos repetitivos como <i>A qué sabe la luna</i> de Grejniec o <i>La Manzana roja</i> de Feridun Oral que sean previsible y <i>progresivos</i>.</p> <p>Escuchar con frecuencia la lengua del relato (BONNAFÉ, 2003) y el lenguaje evocativo de obras.</p> <p>Realizar libros de poemas ilustrados propios.</p>
Adquisición/mejora de la competencia visual	<p>Iniciar la educación visual con álbumes que enseñen a leer como <i>Las estaciones</i> o <i>Los animales en el prado</i> de Iela Mari, o <i>En el coche</i> de Ponti.</p> <p>Manipular, ver y escuchar diferentes tipos de libros y álbumes ilustrados realizados en diferentes técnicas y estilos para ordenar la mirada.</p> <p>Ordenar las obras en escenas, determinando objetos y personajes para cada episodio.</p> <p>Identificar elementos paratextuales: cubiertas, portada, autoría.</p> <p>Realizar dictados visuales, sus propios libros de imágenes.</p>

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

<p>Socialización cultural y patrimonial</p>	<p>A través de <i>I prelibri</i> de Munari, los pequeños lectores pueden adquirir el sentido de libro y de pasar página a parte de las primeras dosis de los que serán los libros de artista.</p> <p>La lectura de obras tradiciones como la <i>Caperucita</i> o <i>Los Tres Ositos</i> les ofrece la puerta de entrada a la ficción de tradición oral.</p> <p>Realizar un ranking de valoraciones y recomendaciones de obras entre iguales.</p> <p>Hablar del contexto del álbum para situar al lector, por ejemplo la guerra en <i>Flon- Flon</i> y <i>Museta</i> de Elzbieta.</p>
<p>Adquisición/ Mejora de la competencia interpretativa</p>	<p>De los libros de primeros conceptos como <i>Jugando</i> de Helene Oxenbury o <i>¿Duermes Miffy?</i> de Dick Bruna pasando por los primeros álbumes ilustrados con unidades narrativas simples como <i>¡Bravo! pequeño oso</i> de Martin Waddell.</p> <p>Realizar anticipaciones o hipótesis en las lecturas ayuda a la comprensión de los textos como los que ofrecen <i>Em frente à minha casa</i> de Marianne Dubuc o <i>1,2,3 petit chats qui savaient compter jusqu'à 3</i> de Van Zeveren. O a partir del título hacer hipótesis sobre la trama del libro.</p> <p>Identificar y definir a los personajes que tendrán una caracterización progresiva: de los bebés de Jean Ashbé a pequeñas heroínas o héroes como la <i>Oruguita</i> de Carle, la <i>Rana</i> de Velthuijs, el <i>Pequeño azul</i> de Lionni, <i>Olivia</i> de Falconer, <i>Zeralda</i> de Ungerer, Anton de Könnecke, <i>Pequeño oso</i> de Waddell...</p> <p>Organizar conversas literarias que fomenten las respuestas individuales y promuevan construcciones colectivas.</p> <p>Diversificar metodologías: proyectar libros, explicar las obras entre compañeros.</p> <p>Organizar las secuencias narrativas para que las puedan ordenar.</p>

Las palabras de Daniel Pennac nos sirven también para finalizar este capítulo: “Una de las grandes alegrías de un pedagogo es, cuando todas las lecturas están autorizadas, ver como un alumno da un portazo a la fábrica de los best-sellers para

subir a respirar un poco de aire en casa del amigo Balzac" (DANIEL PENNAC, 1993, p. 145).

referencias

Fuentes primarias

ASHBÉ, Jeanne. *Cucut!* Barcelona: Corimbo, 2002.

BALTSCHEIT, Martin. *El león que no sabía escribir*. Madrid: Lóguez. 2006. [Disponível em português: A história do leão que não sabia escrever: Martins Fontes].

BERNER, Rotraut Susanne. *Frühlings Wimmelbuch*. Hildersheim: Gerstenberg, 2005.

BRUNA, Dick. *Miffy hace magia*. Barcelona: Planeta, 2003.

CARLE, Eric. *L'erugeta goluda*. Madrid: Kókinos, 2007.

CHEN. Chih Yuan. *Guji- Guji*. Barcelona: Thule, 2006.

CORENTIN, Phillippe. *L'ogre, el llop, la nena i el pastís*. Barcelona: Corimbo, 2004. COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil: Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

COUSINS, Lucy. *Maisy*. Barcelona: Serres, 2001. [Disponível em português Ninoca, Atica].

CROWTHER, Kitty. *¿Entonces?* Barcelona: Corimbo, 2007.

CROWTHER, Kitty. *Mi amigo Juan*. Barcelona: Corimbo, 2006. [Disponível em português: Meu amigo Jim, Cosac Naify].

CROWTHER, Kitty. *¡Scric scrac bibib blub!* Barcelona: Corimbo, 2005 [Disponível em português: Cric Crec Pi Ploft!, Cosac Naify].

DELAHAYE, Marcel; MARLIER, Gilbert. *Martine*. Paris: Casterman, 2005.

DENEUX, Xavier. *Mi circo*. Barcelona: Océano Travesía, 2009. [Disponível em português: Meu circo, Companhia das Letrinhas].

DONALDSON, Julia; AXEL, Scheffler. *El Grúfalo*. Barcelona: Macmillan, 2012. [Disponível em português: O Grufalo, Brinque Book].

DUBUC, Marianne. *Davant de casa meva*. Barcelona: Joventut, 2010.[Disponível em português: Em frente à minha casa, Cosac Naify].

ELLWAND, David. *Big Book of Beautiful Babies*. NYC: Ragged Bears, 1995.

ELZBIETA. *La muerte de Tim*. Madrid: SM, 2002.

ELZBIETA. *Flon Flon y Musina*. Madrid: SM, 1999.

ERLBRUCH, Wolf. *El pato y la muerte*. Granada: Barbara Fiore, 2006. [Disponível em português: O pato, a morte e a tulipa, Cosac Naify].

ERLBRUCH, Wolf. *La gran pregunta*. Granada: Barbara Fiore, 2005. [Disponível em português: A grande pergunta, Lectorum PUBNS INC].

FALCONER, Ian. *Olivia no quiere ser princesa*. México: FCE, 2014. [Disponível em português: Olivia não que ser princesa, Globo].

FRANEK, Claire; DANIAU, Marc. *Tous à poil*. Paris: Rouergue, 2011.

GRAVETT, Emily. *¡Otra vez!* Barcelona: Picarona, 2012. [Disponível em português: Outra vez!, Salamandra].

GREJNIEC, Michael. *A qué sabe la luna*. Pontevedra: Kalandraka, 1999.[Disponível em português: Qual o sabor da lua, Brinque Book].

HERGÉ. *Tintin au Congo*. Paris: Casterman, 2012. [Disponível em português: Tintim no Congo, Cia das Letrinhas].

JANOSCH. *¡Qué bonito es Panamá!* Madrid: Alfaguara, 2002.

JEFFERS, Oliver. *El increíble niño comelibros*. Ciudad de México: FCE, 2007. [Disponível em português: O incrível menino devorador de livros, Salamandra].

HOBAN, Tana. *White on Black*. NYC: HarperCollins, 1993.

LEE, Suzy. *La ola*. Granada: Barbara Fiore, 2008 [Disponível em português: A onda, Cosac Naify].

LIONNI, Leo. *Pequeño azul y pequeño amarillo*. Pontevedra: Kalandraka, 2007. [Disponível em português: Pequeno azul e pequeno amarelo, Berlendis].

LOEBEL, Arnold. *Sopa de ratón*. Madrid: Alfaguara, 2012. [Disponível em português: Histórias de ratinhos, Kalandraka].

MARI, Lela. *Las estaciones*. Sevilla: Kalandraka Andalucía., 2009

MARI, Lela. *El globito rojo*. Sevilla: Kalandraka Andalucía, 2006.

MCKEE, David. Elmer. [S.l: s:n], 2008 [Disponível em português: Elmer, o elefante xadrez, WmF Martins Fontes].

MITGUTSCH, Ali. *Rundherum in meiner Stadt*. München: Ravensburger, 1993.

MUNARI, Bruno. *I prelibri*. Milano: Corraini, 1980.

ORAL, Feridun. *La manzana roja*. Barcelona: Joventut, 2009.

PACOVSKÁ, Květa. *El pequeño rey de las flores*. Madrid: Kókinos, 2010 [Disponível em português: O reizinho das flores, WmF Martins Fontes]. PENNAC, Daniel. *Como una novela*. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama, 1993.

PONTI, Claude. *Au fond du jardin*. Paris: EDL, 2008.

PONTI, Claude. *Sur la branche*. Paris: EDL, 2008.

PONTI, Claude. *Dans la voiture*. Paris: EDL, 2008.

RAMOS, Mario. *¡A la cama monstruito!* Barcelona: Corimbo, 2005.

ROSEN, Michael; OXENBURY, Helen. *Anem a caçar un ós*. Barcelona: Ekaré, 2013.

RUEDA, Claudia. *¡No!* Cidade do Mexico: FCE, 2005.

RUILLIER, Jérôme. *Quatre petites cantonades de no res*. Barcelona: Joventut, 2005.

SADAT, Mandana. *Mi león*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006. [Disponível em português: Meu leão, Escala Educacional].

TASHLIN, Frank. *El oso que no lo era*. Madrid: Alfaguara, 2007. [Disponível em português: Era urso, Ediouro-Singular].

UNGERER, Tomi. *El ogro de Zeralda*. Barcelona: Ekaré, 2013.

UNGERER, Tomi. *Los tres bandidos*. Pontevedra: Kalandraka, 2007. [Disponível em português: Os três ladrões, Global].

VAN ALLSBURG, Chris. *L'exprés polar*. Barcelona: Ekaré, 2004.

VAN ZEVEREN. *1,2,3 petits chats qui savaient compter jusqu'à 3*. Paris: L'École des loisirs, 2004.

VELTHUIJS, Max. *Frog and Duck*. London: Anderssen, 1999. [Disponível em português: O sapo é sapo, WmF Martins Fontes].

WADDELL, Martin. *Tú y yo, osito*. Madrid: Kókinos, 2001. [Disponível em português: Você e eu, ursinho, Brinque Book].

WADDELL, Martin. *Muy bien, osito*. Madrid: Kókinos, 2000.

WISE-BROWN, Margaret; HURD, Clement. *Goodnight Moon*. NYC: Harper Collins, 1947. [Disponível em português: Boa noite, Lua, WmF Martins Fontes].

YOUNG, Ed. *Siete ratones ciegos*. Barcelona: Ekaré, 2001. [Disponível em português Sete camundongos cegos, WmF Martins Fontes].

Fuentes secundarias

FUNDACION SM. Anuario Ibero-americano sobre el libro infantil y juvenil 2013. Madrid, 2013.

APSELOFF, Marilyn. Books for Babies: Learning Toys or Pre-literature? Children's Literature Association Quartely, v. 12, n. 2, p. 63-66, 1987.

BELLORÍN, Brenda. *Entre el mundo del texto y el mundo lector*. Caracas: Banco del Libro, 2007.

BAUDELOT, Christian et al. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil, 1999.

- BONNAFÉ, Marie. *Libros y lectura: ¿por qué comenzar con los más pequeños?* Cero en Conducta, n. 56, 2008a.
- BONNAFÉ, Marie. *Los Libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona: Océano Travesía, 2008b.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2011.
- COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis, 2010.
- COLOMER, Teresa. *La constitución de acervos*. In: BONILLA, E. GOLDIN, D.; SALABERRÍA, R. (Coords.) *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. Ciudad de México: Océano, 2008. p. 378-405.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.
- CORRERO, Cristina. *Libres infantils del segle XXI*. 2013. Dissertação (Master en Didàctica de la Llengua, la Literatura i les CCSS) - Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les CCSS: Universitat de Barcelona, Barcelona, 2013
- DURAN, Teresa. *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya, 2002.
- DURAN, Teresa; ROS, Roser. *Primeres literatures*. Barcelona: Pirene Educació, 1995.
- GARRET-GLOANEC, Nicole. *Le monde des livres offert aux bébés*. In: BEN SOUSSAN, Patrick. *Les tout-petits et les livres: les dossiers de Spirale*. Toulouse: érès, 2011.
- BANCO DEL LIBRO. Gerencia de información. *¿Qué libros para qué edad? Cómo escoger el libro adecuado*. Caracas: Banco del Libro, 2001.
- BANCO DEL LIVRO. Gerencia de información. *Muchos libros para niños: una guía para reconocerlos y nombrarlos*. Caracas: Banco del Libro, 2001.
- KÜMMERLING- MEIBAUER, Bettina. *Emergent Literacy: Children's books from 0 to 3*. London: John Benjamins, 2011.
- MEDINA, Arturo. *Algunas consideraciones sobre los géneros literarios infantiles*. Boletín Asociación Española de Amigos de IBBY, v. 4, n. 5, p.16-19, 1986.

PENNAC, Daniel. *Comme un roman*. Paris: Gallimard, 1995.

POSLANIEC, Christian et al. *Comment utiliser les albums en classe*. Paris: Retz, 2005.

TURIN, Joëlle. *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris: Didier Jeunesse, 2008.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Albums*. Paris: De Facto, 2013a.

WINNICOTT, Donald W. *Playing and Reality*. London: Revivstock, 1971.



entrar na cultura escrita
pela porta da literatura
infantil: reflexões a partir
da pesquisa sobre a
compreensão e os usos dos
materiais educativos trilhas

Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda

Para contribuir com as questões formuladas pelo projeto de pesquisa “Leitura e escrita na Educação Infantil” (MEC/UFMG/UFRJ/UniRio), apresentamos, neste texto, parte dos conhecimentos e das compreensões obtidos tanto no processo de elaboração de materiais para promover a incorporação de práticas em torno de livros de literatura infantil no ensino inicial da leitura, da escrita e da oralidade, quanto nos derivados da pesquisa sobre o uso de tais materiais em sala de aula.¹

1. Neste texto, apresentamos apenas parte dos dados e resultado obtidos nas pesquisas realizadas. Para ter acesso às informações completas, remetemos os leitores às memórias técnicas (relatórios de pesquisa) disponíveis no nosso site: www.labedu.org.br.

A implementação de práticas em sala de aula que, de fato, fomentem o desenvolvimento e a aprendizagem entre crianças pequenas não é tarefa simples. Há uma complexidade implícita e diversas dimensões a serem consideradas nessa empreitada. Existe, inegavelmente, a necessidade de oferecer livros e materiais de qualidade que deem conta da diversidade necessária para cobrir os diferentes aspectos próprios da linguagem que devem estar ao alcance das crianças, bem como a garantia de práticas de manutenção do acervo. No entanto, um bom acervo não é suficiente, e não é, em si, garantia de que os processos e as capacidades próprias do mundo letrado tenham lugar. O maior desafio está em entender o universo do professor para, junto com ele, gerar práticas produtivas. Considerando essas questões, recuperaremos neste texto algumas das evidências científicas que apoiam a promoção das atividades de leitura, comentário e produção de textos em torno de livros de literatura infantil, tanto em âmbitos escolares como em não escolares. A seguir, apresentamos brevemente as características de um dos materiais educativos distribuídos atualmente nas escolas públicas que estimula esse tipo de práticas – a coleção *Trilhas* (BRASIL, 2011) – e, finalmente, os achados obtidos com dois estudos realizados a respeito do uso desses materiais em sala de aula. Acreditamos que essas informações possam contribuir para problematizar as questões levantadas pelo projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil” e para procurar formas de influir na qualidade das oportunidades educativas das crianças brasileiras.

Aprendizagens iniciais sobre a linguagem oral e escrita em torno da leitura de livros de literatura infantil

Dispomos atualmente de inúmeras evidências empíricas sobre os efeitos positivos da leitura literária, desde a mais tenra idade, no desenvolvimento infantil, bem como nas aprendizagens iniciais relacionadas à leitura e à escrita. Tanto no âmbito do lar como no da escola tem-se observado que as crianças que têm a oportunidade de ouvir leituras e de participar em conversas sobre os textos lidos desenvolvem repertórios linguísticos mais extensos e variados, apropriam-se das características próprias da linguagem escrita e desenvolvem conceitos sobre o escrito, entre outros (MORROW; GAMBRELL, 2000). De fato, existe um consenso acadêmico e social sobre a necessidade de promover contextos, formais e não formais, nos quais as crianças pequenas possam interagir com livros e leitores.²

2. Para diversas associações científicas e de profissionais da linguagem e da aprendizagem, essa prática tem se constituído em um indicador de possível sucesso escolar (International Reading Association – IRA – e National Association for the Education of Young Children – NAEY –, 1998). Por isso, ela tem sido divulgada como uma das melhores práticas durante a alfabetização inicial (IRA, 1998; National Council of Teachers of English – NCTE –, 2004) e considerada uma atividade de promoção do desenvolvimento linguístico e da prevenção do surgimento de dificuldades na aprendizagem inicial da leitura e da escrita (American Speech-Language-Hearing Association – ASHA –, 2001).

Estudos clássicos sobre o desenvolvimento da linguagem, como os realizados por Heath (1983), Wells (1981, 1985) e Bruner (1983), já tinham documentado os efeitos da manutenção de uma rotina por parte das famílias que mantêm a leitura compartilhada de contos. Segundo esses trabalhos, a situação da leitura literária promove certos tipos de intercâmbios orais que oferecem às crianças oportunidades de aprendizado de vocabulário, assim como de estruturas sintáticas complexas, estimulando, em geral, o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento.

Numerosos trabalhos posteriores confirmaram esses achados (WATSON, 1989; BUS; VAN LJZENDOORN; PELLEGRINI, 1995; SCARBOROUGH; DOBRICH, 1994; SIGEL; MCGILLICUDDY-DELISI, 1984; SORSBY; MARTLEW, 1991; VAN KLEECK et al., 1997; VAN KLEECK; BECLEY-MCCALL, 2002), sugerindo que o efeito sobre o desenvolvimento do pensamento infantil se deve às referências metalinguísticas próprias da fala sobre os textos. Algumas dessas pesquisas têm considerado o efeito das interações linguísticas em torno dos livros no desenvolvimento do pensamento abstrato (WATSON, 1989, 1996; SORSBY; MARTLEW, 1991; VAN KLEECK et al., 1997); outros têm colocado a ênfase no efeito da leitura de livros no desenvolvimento infantil de formas de linguagem conectadas ou estendidas (ELY, 2005; SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998); e, finalmente, outros têm colocado em evidência a relação de tais práticas com o desenvolvimento de conceitos sobre o escrito (CLAY, 1987; TEBEROSKY, 1993).

As pesquisas psicoeducativas e os estudos sobre as respostas à leitura literária de crianças pré-escolares nos primeiros anos de escolaridade também confirmam os efeitos positivos. Em relação à oralidade, tem-se documentado que as crianças pré-escolares que assistem a atos de leitura de contos são capazes de reproduzi-los ou recontá-los, isto é, são capazes de produzir textos com as características próprias da linguagem escrita (BLANCHE-BENVENISTE, 1982; PAPPAS; BROWNE, 1987a, 1987b; TEBEROSKY, 1988, 1989, 1993).

A análise dessas produções tem mostrado que a situação repetida de leituras e recontos orais oferece às crianças oportunidades para se apropriarem das formas de expressão próprias dos textos escritos. Nos seus recontos, aparecem características como a formulação de frases nominais elaboradas, com adjetivos atributivos e séries de nomes, o uso de frases adverbiais, expressões ou palavras literárias, citações diretas, expressões formulárias para o início e o final da narração, entre outras.

Em relação à escrita, estudos recentes de intervenção com crianças pré-escolares provam que as situações de ensino baseadas na leitura de textos poéticos e de jogos de linguagem em livros de literatura infantil promovem a conceitualização do escrito, avaliado em tarefas de consciência fonológica, conhecimento de letras e escrita (DOMÍNGUEZ; NASINI;

TEBEROSKY, 2013; DOMÍNGUEZ, 2014). Nos primeiros anos de escolaridade, estudos de diversas áreas mostram que as crianças que participam de práticas de alfabetização centradas na leitura de textos literários conseguem escrever textos mais longos e complexos (FISHER; HIEBERT, 1990; DAHL; FREPPON, 1995; PRESSLEY *et al.*, 2001; SEPÚLVEDA, 2012); textos com dedicatórias, títulos, ilustrações, pontos suspensivos para indicar a continuidade dos eventos, expressões formulárias, marcas de edição, etc., que indicam o desenvolvimento de conhecimento intertextual (DAHL; FREPPON, 1995); textos nos quais é evidente que as crianças se apropriam da linguagem dos textos lidos (PHILLIPS, 1986; DAHL; FREPPON, 1995; LANCIA, 1997; PAQUETTE, 2007; PAPPAS; VARELA, 2009; SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2011).

A maioria desses trabalhos atribui os efeitos positivos da leitura de histórias à leitura em voz alta feita pelo adulto, às atividades de compreensão realizadas pelas crianças e, em geral, à imersão letrada, isto é, a possibilidade de interagir com um abundante material escrito. Outros trabalhos propõem que as propriedades materiais, gráficas e discursivas da literatura infantil de qualidade revelam-se especialmente adequadas para facilitar os processos de atenção à linguagem requeridos para entrar na cultura escrita (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2011; SEPÚLVEDA, 2012). As características materiais e literárias dos livros de literatura infantil favorecem a atenção sobre esses elementos e criam a possibilidade de que professores e alunos as refiram, analisem, comentem, interpretem, enfim, conceituem conjuntamente as características da escrita, oferecendo às crianças oportunidades para reconhecer e se apropriar de indícios textuais (expressões formulárias, marcadores discursivos, estruturas gramaticais, etc.). Hoje podemos afirmar que a natureza material e discursiva desses textos também explica sua potencialidade nos processos de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita (remetemos os leitores às análises realizadas a esse respeito em TEBEROSKY; SEPÚLVEDA, 2009; TEBEROSKY, 2010b, 2010c; SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2011; TEBEROSKY, 2011; SEPÚLVEDA, 2012; TEBEROSKY; FERNÁNDEZ DE VIANA, 2012).

Os materiais educativos *Trilhas* para o ensino inicial de leitura, escrita e oralidade

Desde 2011, um número significativo de escolas públicas³ começou a receber, entre os materiais complementares distribuídos pelo MEC, a coleção *Trilhas* (BRASIL, 2011), um conjunto de materiais e orientações desenhado para promover práticas letradas de ensino

3. *Trilhas* foi distribuído pelo Ministério de Educação a mais de 2.800 redes públicas de ensino.

inicial de leitura, escrita e oralidade, a partir de livros de literatura infantil. Esse material foi distribuído para salas de crianças de 6 anos de idade, oferecendo aos professores uma justificativa sobre a orientação proposta e roteiros de atividades para trabalhar em sala de aula com base em um pequeno acervo de obras literárias.

Embora não haja dúvida sobre os benefícios da opção pelos livros de literatura infantil nos processos de ensino e aprendizagem inicial da escrita, ainda há muito a explorar quanto ao papel que o professor ocupa como mediador nesse processo. Instigadas pelo questionamento sobre como estariam sendo compreendidas e usadas tais orientações, e como seriam as práticas que efetivamente estariam tendo lugar nas salas de aula a partir do material, realizamos dois estudos que investigam a compreensão que professores do primeiro ano do Ensino Fundamental têm do material *Trilhas* e o uso que fazem de alguns de seus exemplares.

Trilhas é formado por três grandes conjuntos de materiais: um centrado em jogos da linguagem (*Trilhas de jogos*), outro em textos poéticos (*Trilhas para abrir o apetite poético*) e outro em livros narrativos (*Trilhas para ler e escrever textos*). Deste último conjunto, selecionamos, para a primeira pesquisa, o *Caderno de orientações: histórias com repetição*, e, para a segunda, o *Caderno de orientações: histórias com engano*. Cada um desses cadernos explica aos professores a categoria de histórias apresentada e analisa três livros que são exemplos dela. Em seguida, eles apresentam oito atividades que podem ser realizadas com cada tipo de história. Para cada atividade, é proposto um roteiro de trabalho com orientações específicas para o seu desenvolvimento e são destacadas as aprendizagens que as crianças podem obter. Nas pesquisas realizadas, analisamos especialmente o desenvolvimento das primeiras atividades, aquelas centradas na apresentação e na leitura dos livros. A seguir, apresentamos, de maneira resumida, essas pesquisas e discutimos a relevância dos seus resultados para o tema aqui em debate.

Estudo 1. Compreensão e uso dos materiais educativos *Trilhas*: incorporar práticas letradas em salas de aula

Nesse estudo, propusemo-nos a descrever as mudanças introduzidas pelos materiais *Trilhas* nas práticas de leitura compartilhada de livros em aulas de alfabetização “tradicionais” no primeiro ano do Ensino fundamental.

Participantes

Participaram do estudo quatro professoras pertencentes às equipes docentes de duas escolas públicas, localizadas num município do estado do Mato Grosso.⁴ Após a observação

de suas práticas alfabetizadoras habituais, as professoras foram identificadas como professoras com estilos transmissivos e práticas centradas no ensino do sistema de escrita como código. No entanto, as quatro professoras manifestaram que costumavam incluir nas suas práticas pedagógicas a leitura de livros de literatura infantil.⁵

Procedimento

A pesquisa compara as características das práticas habituais de leitura de livros de literatura infantil em sala de aula com a leitura que resultou do acompanhamento das orientações contidas no exemplar dos materiais *Trilhas* selecionado (o *Caderno de orientações: histórias com repetição*). Desse modo, em primeiro lugar, registramos em vídeo uma sessão de leitura de um livro de literatura infantil selecionado pelas professoras sob a seguinte orientação: “Gostaríamos de observar o que você faz habitualmente com seus alunos quando lê um livro de literatura na aula de alfabetização”. Em segundo lugar, entregamos os materiais *Trilhas* selecionados para a experiência: *Caderno de orientações: histórias com repetição*, o livro de literatura infantil *Bruxa, bruxa venha à minha festa*, de Arden Druce e Pat Ludlow, e o *Caderno de estudos* correspondente ao conjunto de materiais centrados em textos narrativos. As professoras tiveram entre 15 e 20 dias para consultar os materiais e planejar suas aulas. Durante esse processo e até a finalização da pesquisa, não contaram com nenhum tipo de assessoria. Finalmente, registramos em vídeo a prática de leitura que resultou da tentativa de usar as orientações dos materiais *Trilhas*.

Análises

Para comparar as práticas registradas, antes do *Trilhas* (leitura A) e com o *Trilhas* (leitura B), transcrevemos as sessões e identificamos e analisamos os seguintes aspectos:

1. Os segmentos de atividade. A partir da proposta de Coll, Colomina, Onrubia e Rochera (1995), de análise das formas de organização da atividade entre professores e alunos, foram identificados os diferentes conjuntos de ações

4. O município tem uma população aproximada de oito mil habitantes, dos quais pouco menos da metade vive no núcleo urbano. Na cidade existem duas escolas, uma de responsabilidade da administração estadual e outra a cargo do governo municipal. No total havia cinco turmas de primeiro ano entre as duas escolas; a pesquisa realizou-se em quatro delas, já que uma das professoras teve de entrar em licença.

5. Os resultados da caracterização inicial das práticas desenvolvidas normalmente pelas professoras participantes revelaram que todas utilizavam métodos fônicos e silábicos na sua prática pedagógica; as atividades recorrentes consistiam em tarefas de cópia, ditado da professora às crianças e leitura individual e coletiva de sílabas e palavras. Quanto à atividade de leitura de livros de literatura infantil, as professoras faziam uma leitura em voz alta, a maior parte do tempo de forma contínua, com escassas interrupções para controlar a atenção dos alunos ou para fazer comentários referenciais.

- que caracterizaram a atividade realizada por professora e alunos na sessão de leitura de livros de literatura infantil.
2. O tempo dedicado à realização dos diferentes segmentos da atividade. Contabilizou-se a duração de cada segmento identificado para visualizar e comparar o desenvolvimento das atividades.
 3. Inventário de ações esperadas. Verificou-se o acompanhamento das professoras do tipo de ações propostas no roteiro de trabalho dos materiais *Trilhas* selecionado. O inventário reproduz as instruções dadas à professora para a realização das atividades e os exemplos de orientações a serem utilizados com os alunos (o que ela pode *dizer, comentar*).
 4. A fala sobre os textos. Foram identificados e categorizados os enunciados da professora com referência aos textos lidos. As categorias resultantes se definem no Quadro 1.

Quadro 1. Definição de categorias da análise para o estudo da fala sobre textos

Comentários referenciais. Integram essa categoria os enunciados da professora produzidos para indicar elementos observáveis no livro em geral, para denominar aspectos presentes nas ilustrações.

Paráfrase do texto. Os enunciados da professora (perguntas ou afirmações) formulados com a intenção de repetir ou recontar, parafraseando o texto lido.

Comentários metadiscursivos. Os enunciados (afirmações ou perguntas) que definem ou classificam os atos de fala (de leitura) no texto.

Comentários conjecturais. Os enunciados (perguntas ou afirmações) formulados para provocar conjecturas ou o ato de conjecturar, supor.

Comentários interpretativos. Os enunciados que explicitam compreensões ou deduções feitas sobre o texto lido.

Comentários intertextuais. Os enunciados que relacionam, de maneira evidente, o texto lido com outros textos.

Resultados

Segmentos de atividade e o uso do tempo

Com o uso das orientações do *Trilhas*, as quatro professoras modificaram sensivelmente o tipo de ações realizadas na atividade de leitura de um livro de literatura infantil e o tempo dedicado a cada uma delas. Na leitura A, as professoras dedicaram quase toda a sessão (P1: 82%, P2: 93% e P4: 95%) ao desenvolvimento, por parte das crianças, de tarefas de

produção individual de escrita de frases ou desenhos. Ações como introduzir a atividade de leitura ou a leitura em si não superaram, em nenhum caso, 10% do tempo da sessão.

Na leitura B, acompanhando as orientações do *Trilhas*, registramos mudanças. As professoras passaram a dedicar um tempo maior às ações realizadas antes e durante a leitura. Antes de ler, além de oferecer informações sobre a identificação do livro, estimularam a formulação de antecipações a partir do título e da capa do livro. Duas das professoras também realizaram atividades relacionadas à visualização e ao comentário das ilustrações do livro. Durante a leitura, as professoras permitiram a participação dos alunos, realizando leituras compartilhadas. Após a leitura, as mudanças foram menores. As professoras realizaram comentários centrados na transmissão/explicação de sua interpretação do texto, e, com isso, duas das professoras deram por terminada a atividade. As outras duas continuaram a atividade, uma estimulando o reconto do texto lido e propondo aos alunos uma atividade individual de colorir desenhos; a outra orientando os alunos para que realizassem uma tarefa individual, neste caso, que escrevessem o nome das personagens no caderno. Nos dois casos, as atividades individuais ocuparam a maior parte da sessão.

Inventário de ações esperadas a partir do acompanhamento do roteiro de trabalho das orientações do Trilhas

A verificação do acompanhamento das orientações do *Trilhas* mostrou que as professoras usaram, em parte, o roteiro dado. Todas as professoras garantiram a proximidade das crianças com o livro, realizaram comentários que procuravam apresentar o livro “por fora”, apontaram o local onde estava escrito o nome dos autores, estimularam comentários a partir das ilustrações do livro e propuseram e realizaram uma leitura compartilhada do livro. Contudo, só duas das professoras conseguiram vincular a atividade de apresentação do livro com o objetivo formulado nas orientações de “Relacionar informações da capa e da contracapa do livro e fazer antecipações sobre a história” e aderir às expressões propostas pelas orientações como possíveis orientações verbais. E só uma delas incorporou as ações destinadas a promover a exploração das ilustrações com o objetivo de antecipar o texto.

Fala sobre textos

Finalmente, em relação especificamente à comparação da atividade discursiva, e à fala a respeito do texto lido, encontramos mudanças importantes de uma leitura para outra. As professoras passaram de uma enunciação quase que exclusivamente referencial e reprodutiva, de denominação de aspectos da ilustração, a uma linguagem utilizada para comentar diferentes aspectos do texto: os tipos de enunciado contidos (convites e respostas); sua estrutura (circular, encadeada); ou seu caráter intertextual. Além desses

comentários, registraram-se outros, que retomavam o conteúdo do texto ou para formular conjecturas (comentários conjecturais) ou para explicitar seu significado (comentários interpretativos). No entanto, com este último tipo de comentário, as professoras tentaram transmitir sua interpretação do texto e não trabalharam a partir das compreensões infantis. Esse dado deixa claro que, apesar das mudanças positivas no tipo de ações realizadas durante a leitura, os estilos pedagógicos diretivo/transmissivos se mantêm.

Conclusões

A partir das análises realizadas nesse estudo, concluímos que a introdução dos materiais *Trilhas* em aulas com práticas de alfabetização “tradicionais” – transmissivas, centradas no código, sem promoção da cultura escrita – pode promover mudanças positivas nos processos de ensino e aprendizagem alfabéticos, especialmente no que diz respeito ao uso do tempo e à participação dos alunos em atividades mais reflexivas acerca dos textos e da escrita durante a leitura. No entanto, observamos diferenças importantes nos *modos de fazer* as atividades. As professoras que, além de procurar realizar as atividades, deram atenção às orientações do *Trilhas* sobre o tipo de discurso educativo a ser usado para *apresentar e conduzir verbalmente* as atividades ofereceram oportunidades qualitativamente melhores aos seus alunos. Ficou evidente em todos os casos que as restrições na compreensão da dimensão conceitual da leitura e da escrita, e dos processos de ensino e aprendizagem restringem de maneira importante o impacto das orientações propostas pelos materiais *Trilhas*.

Estudo 2. Compreensão e uso dos materiais educativos *Trilhas*: o estudo do discurso letrado

À luz dos resultados obtidos no primeiro estudo, planejamos um segundo estudo com o objetivo de influir no discurso educativo/letrado como possível meio para potencializar o impacto dos materiais *Trilhas* nas práticas que efetivamente se desenvolvem nas aulas. Partimos da ideia de que a introdução de práticas letradas nas salas de aula exige um trabalho que não se limita a modificar as atividades e os materiais de ensino, mas pressupõe a introdução de uma nova forma de falar com as crianças a partir e em torno dos textos. A introdução dessa possibilidade está estreitamente vinculada aos estilos pedagógicos (interativos) dos professores – é sabido que, aos seus modos de atuar (de ensinar), subjazem concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem em geral (BRUNER, 1997), e da leitura e da escrita, em particular.

Por essa razão, nesse estudo decidimos comparar as respostas de professores com diferentes perfis profissionais (práticas educativas e concepções distintas dos processos de

ensino e aprendizagem) com os convites feitos pelo material. A diferença com relação ao estudo anterior, em que somente entregamos o material e registramos seu uso, está no fato de que, nessa pesquisa, optamos por realizar uma pequena intervenção, que consistiu em salientar a importância dos exemplos oferecidos nos roteiros de trabalho sobre os *modos de fazer/falar* com as crianças na realização das atividades.

Indagamo-nos se essa tentativa de chamar a atenção explicitamente aos modos de fazer as atividades – formas de falar durante sua apresentação e realização – conseguiria influir na prática de professores alfabetizadores com diferentes perfis profissionais; se impactaria a qualidade mais ou menos letrada do seu discurso educativo; e se tal impacto variaria em função do perfil profissional.

Participantes

Participaram quatro professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental pertencentes às equipes docentes de duas escolas públicas: uma localizada no estado de São Paulo e a outra no de Mato Grosso, nas cidades de São Paulo e Juína, respectivamente.⁶ Tratava-se de escolas que tinham recebido a coleção *Trilhas*, mas que ainda não a tinham usado.

Em cada escola, identificamos professoras com perfis profissionais distintos. Para estabelecer esses perfis, elaboramos um instrumento *ad hoc* que caracterizasse as práticas alfabetizadoras a partir da observação direta das atividades típicas de ensino e aprendizagem realizadas na sala de aula; em especial, uma sessão de leitura de um livro de literatura infantil escolhido livremente por cada professora. Assim, em cada escola encontramos uma professora que respondia ao perfil diretivo/transmissivo, com práticas centradas no ensino da escrita como código, e outra ao perfil interativo/construtivo, com práticas equilibradas, isto é, que incluía nas suas práticas atividades relacionadas com o conhecimento do sistema de escrita e também da linguagem dos textos.

Procedimento

Realizaram-se dois encontros prévios ao levantamento de dados em sala de aula com uma duração de aproximadamente 1h30m cada um. Nesses encontros, a equipe de pesquisa apresentou a cada participante, separadamente, os materiais da coleção *Trilhas* selecionados para a experiência e ofereceu conselhos voltados para sua compreensão e seu uso.

6. Os motivos da escolha foram a presença de pesquisadores nos dois locais.

Os conselhos consistiram em lhes solicitar que atendessem e tentassem usar as orientações dos materiais relativos ao modo como apresentar e guiar verbalmente a realização das atividades propostas – discurso letrado. Ou seja, as convidamos não só a fazerem as atividades segundo sua própria compreensão, mas também a tentarem realizá-las da forma como são propostas nos cadernos de orientações *Trilhas*, concretizando esse *modo de fazer* de acordo com as orientações que modelam o discurso educativo/letrado.

Os materiais entregues foram: a) o *Caderno de orientações: histórias com engano*; b) o livro de literatura infantil *Os sete cabritinhos*; e c) o *Caderno de estudos Trilhas* para ler e escrever textos. As professoras tiveram um prazo variável (entre 15 e 30 dias) para ler e planejar suas aulas de acordo com as possibilidades das escolas. Após esse prazo, gravamos em vídeo as sessões resultantes em sala de aula.

Análises

Foram transcritas as sessões correspondentes à leitura do livro de literatura acompanhando as orientações do *Trilhas*. Para a análise, usamos duas das medidas do primeiro estudo (a verificação do inventário de ações esperadas e a identificação dos segmentos de atividade e o uso do tempo). Ampliamos o sistema de categorias utilizado para analisar o discurso educativo letrado das professoras⁷ e incluímos uma análise nova, a contagem dos verbos metalinguísticos e metacognitivos presentes no discurso das professoras. A seguir, ampliamos a informação referente a essas duas análises.

Categorização do discurso educativo letrado. A codificação do discurso educativo da professora esteve orientada pelo conteúdo dos enunciados *sobre o que* e sua função *para quê*. A análise resultou em três grandes categorias: 1) fala sobre as atividades de ensino e aprendizagem a serem realizadas com o texto; 2) fala sobre os processos psicológicos das crianças realizados sobre, com e a partir do texto; e 3) fala sobre o texto em si mesmo. Nesses enunciados, a referência sempre é o *texto*, ainda que varie o foco (tema) dos enunciados: foco na atividade conjunta, na atividade cognitiva dos alunos ou nas características do próprio texto. Alguns desses conjuntos de dados foram recategorizados, atendendo a outras de suas características. Nos Quadros 2 e 3 se definem cada uma das categorias que foram utilizadas para a análise.

7. Uma explicação detalhada do processo de elaboração do sistema de categorias pode ser lido em Sepúlveda (2014).

Quadro 2. Categorias para a codificação do discurso educativo letrado

Fala sobre as atividades de ensino e aprendizagem. Enunciados que se referem às ações realizadas pelo professor e pelos alunos em torno de, a partir de ou sobre o texto. Foram codificados nessa categoria enunciados como: *Hoje vamos ler...; Vamos recordar a história...; Vou perguntar para vocês...*

Fala sobre os processos psicológicos dos alunos. Enunciados nos quais o professor se refere às ações psicológicas dos alunos em torno de, sobre e a partir dos textos lidos. Foram codificados nessa categoria enunciados como: *O que vocês imaginam?...; O que acham que vai acontecer?...*

Fala sobre o texto. Enunciados que se referem aos aspectos do próprio texto. Foram codificados nessa categoria enunciados como: *o nome da história é Os sete cabritinhos...; Este livro conta a história de uma família de cabritos...; O que aconteceu quando a Cabra saiu de casa e deixou os cabritinhos?*

Quadro 3. Categorias para a codificação da fala sobre textos

Paráfrase do texto. Os enunciados do professor (perguntas ou afirmações) são formulados com a intencionalidade de repetir ou recontar, parafraseando o texto lido.

Comentários referenciais. Os enunciados do professor são produzidos para indicar elementos observáveis no livro em geral, para denominar aspectos presentes nas ilustrações.

Comentários interpretativos. Enunciados que explicitam compreensões ou deduções feitas sobre o texto lido.

Comentários metatextuais. Enunciados que comentam aspectos do conteúdo ou a forma do texto.

Verbos metacognitivos e metalinguísticos. Essa análise mede a quantidade e o tipo de verbos sobre ações mentais e linguísticas presentes no discurso das professoras. Trata-se de uma medida usada em estudos relacionados à fala sobre textos (TORRANCE; OLSON, 1985; ASTINGTON; OLSON, 1990; WATSON, 1996) e sobre o discurso letrado na sala de aula (TEBEROSKY et al., 2006).

Em conjunto, as análises serviram tanto para caracterizar a prática de cada uma das professoras, usando as orientações do *Trilhas*, quanto para realizar comparações entre elas.

Resultados***Inventário de ações esperadas a partir do acompanhamento do roteiro de trabalho das orientações do Trilhas***

A verificação do inventário de ações esperadas a partir do uso do roteiro de trabalho do *Trilhas* para a atividade de leitura (ver fragmento na Tabela 1) mostrou que, no caso de MT,

a professora do perfil interativo/construtivo (MT-I) conseguiu acompanhar um maior número das ações propostas e, assim mesmo, usar algumas (ainda que poucas) das instruções verbais exemplificadas, enquanto a professora do perfil diretivo/transmissivo não usou nenhuma. As professoras de SP acompanharam mais fielmente o roteiro de trabalho proposto, muito mais literalmente a professora do perfil diretivo/transmissivo que a do perfil interativo/construtivo.

Tabela 1. Ações do roteiro de trabalho realizadas pelas professoras na atividade de leitura do texto

ATIVIDADE 1. LER A HISTÓRIA E CONVERSAR SOBRE ELA	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
• Organização do espaço e das crianças. Organizar as crianças de forma que fiquem confortáveis para ouvir uma nova história.		X		X
• Mostrar o livro e dizer que conhecerão uma nova história e depois conversarão sobre ela.		X	X	X
<i>Hoje vamos conhecer uma nova história...</i>			X	X
<i>Vou ler para vocês e depois conversamos um pouco sobre ela...</i>			X	X
<i>O que será que ela nos mostra?</i>				X
• Apresentar a capa do livro, ler os nomes do autor e do ilustrador e fazer perguntas sobre o nome do bicho escrito no título.	X		X	X
<i>Olhando a capa do livro, qual vocês imaginam que é o título dessa história?</i>			X	X
<i>Que bichos serão esses que estão na capa?</i>		X	X	X
<i>O que será que fazem na história?</i>				
○ Relacionar informações sobre o título e as ilustrações do livro e antecipar os acontecimentos da narrativa.		X	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Segmentos de atividade e uso do tempo

Os dados relativos à identificação dos segmentos de atividade e ao uso do tempo mostraram importantes diferenças e semelhanças entre os perfis e as professoras. Tanto no caso das professoras de MT como no caso das professoras de SP, a de perfil interativo/construtivo dedicou o dobro do tempo para realizar as mesmas atividades. Na Tabela 2 observamos que as professoras de perfil diretivo/transmissivo coincidiram no tipo de leitura em voz alta realizada, uma leitura contínua sem estimulação da participação das crianças; enquanto as professoras de perfil interativo/construtivo realizaram leituras compartilhadas e reconstruíram a história depois de lida por meio de inúmeras questões.

As ações mais distantes foram as das professoras de MT no segmento anterior à leitura. A professora de perfil diretivo/transmissivo (MT-D) apresentou o livro, mostrando a capa e focando o trabalho de estimular antecipações em torno da seguinte questão: *A história se chama "Os sete cabritinhos", mas nós vamos descobrir por que aqui na capa tem oito cabritinhos*, questão pouco afortunada que não conseguiu cumprir a função de pergunta-guia procurada pela professora. Ao mostrar as ilustrações do livro para as crianças, ela não fez comentários ou levantou questões, passando diretamente à leitura em voz alta. Diferentemente, a professora de perfil interativo/construtivo (MT-I) realizou, antes da leitura, uma extensa

atividade de conjecturação e formulação de antecipações a partir da visualização das ilustrações de cada uma das páginas duplas do livro.

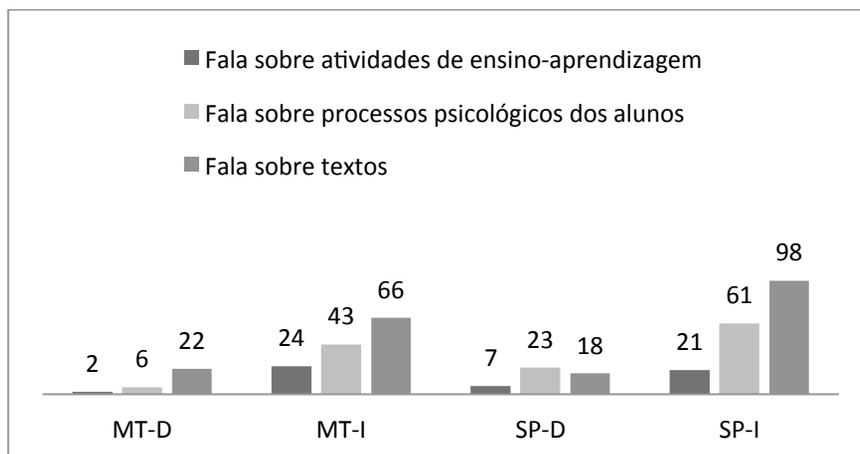
Tabela 2. Identificação dos segmentos de atividade e uso do tempo

Segmentos da atividade	Tempo dedicado			
	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Antes da leitura				
Apresentação do livro	4'	5'	2'	3'
Visualização das ilustrações do livro	6'			
Visualização das ilustrações do livro e estimulação da formulação de conjecturas sobre a história		35'	4'	3'
Durante a leitura				
Leitura em voz alta (contínua)	10'		8'	
Leitura em voz alta (compartilhada)		20'		19'
Depois da leitura				
Conversa sobre a história	6'	20'	6'	15'
Total de tempo em minutos	26'	70'	20'	40'

Fonte: Elaborado pelas autoras.

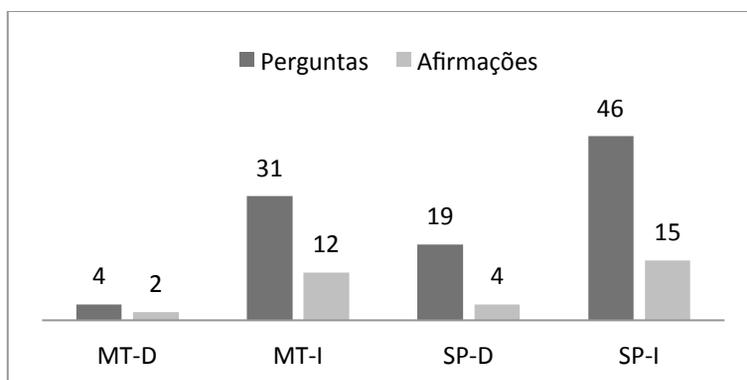
Discurso educativo letrado

A categorização do discurso educativo das professoras em torno do texto lido revelou importantes diferenças entre os perfis (ver Gráfico 1). No caso das professoras de MT, a distância entre os perfis foi mais acentuada. A professora de perfil interativo/construtivo (MT-I) fez dez vezes mais referências à atividade conjunta (de ensino-aprendizagem) com o texto, sete vezes mais referências aos processos psicológicos das crianças em relação ao texto e triplicou o dado das referências ao texto em si mesmo em comparação com a professora de perfil diretivo/transmissivo (MT-D). De forma semelhante, mas com uma distância menor, a professora de perfil interativo/construtivo de SP triplicou as referências em relação à atividade conjunta e aos processos psicológicos das crianças e quadruplicou o dado relativo às referências ao próprio texto em comparação com a professora de perfil diretivo/transmissivo (SP-D). Esses resultados oferecem evidências precisas do modo como as concepções sobre o ensino e a aprendizagem em geral, e a leitura e a escrita, em particular, manifestam-se nas formas de realizar “práticas letradas” nas salas de aula.

Gráfico 1. Categorização do discurso educativo letrado: número de enunciados por categoria

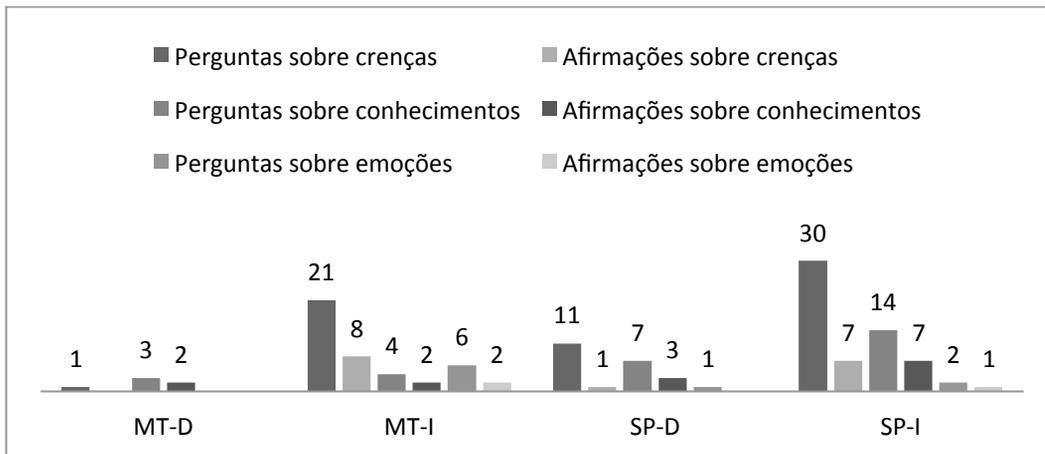
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observamos, também, que falar sobre os processos psicológicos das crianças em torno dos textos e sobre eles, e falar sobre os textos em si foram as categorias que concentraram o maior número de referências por parte das professoras. Com relação à fala sobre os processos psicológicos, predominou a formulação de perguntas às crianças sobre seus processos cognitivos – o que acreditam, pensam, sabem, lembram, etc. – com relação ao texto. Em menor medida, as professoras fizeram afirmações ou declarações sobre esses mesmos processos (ver Gráfico 2). Quanto à análise do conteúdo de tais perguntas e afirmações (ver Gráfico 3), predominaram a indagação (o que vocês acham/imaginam que vai acontecer?) e as referências (vocês pensam/acreditam que o lobo vai comer os cabritinhos!) às crenças dos alunos. Em menor medida, indagações e referências aos conhecimentos (*saber/lembrar*) e, finalmente, às reações emotivas (*gostar*).

Gráfico 2. Fala sobre os processos psicológicos dos alunos: modo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Gráfico 3. Categorização da fala sobre os processos psicológicos dos alunos:
conteúdo das perguntas e afirmações**

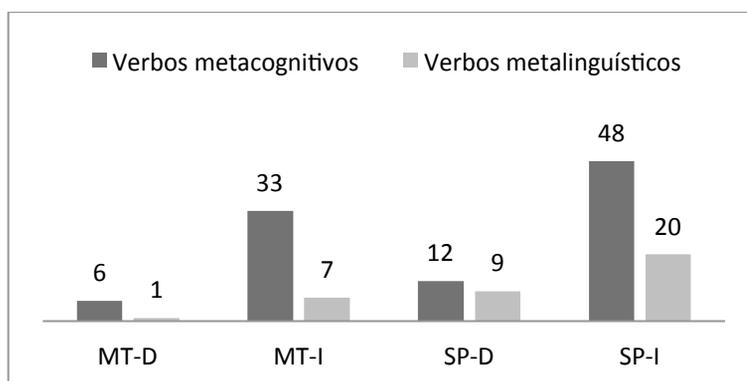


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Verbos metacognitivos e metalinguísticos

A medida da quantidade e do tipo de verbos que dizem respeito explicitamente às ações cognitivas e linguísticas mostra, novamente, que há uma maior densidade de verbos no discurso das professoras de perfil interativo/construtivo. Nesse sentido, trata-se de um indicador que diferencia os perfis. No Gráfico 4, sobressai o emprego desses verbos por parte da professora de perfil interativo de SP. Quanto ao tipo, também observamos maior diversidade no caso da professora SP-I (ver Gráfico 5 e Tabela 3).

Gráfico 4. Densidade de verbos metacognitivos e metalinguísticos



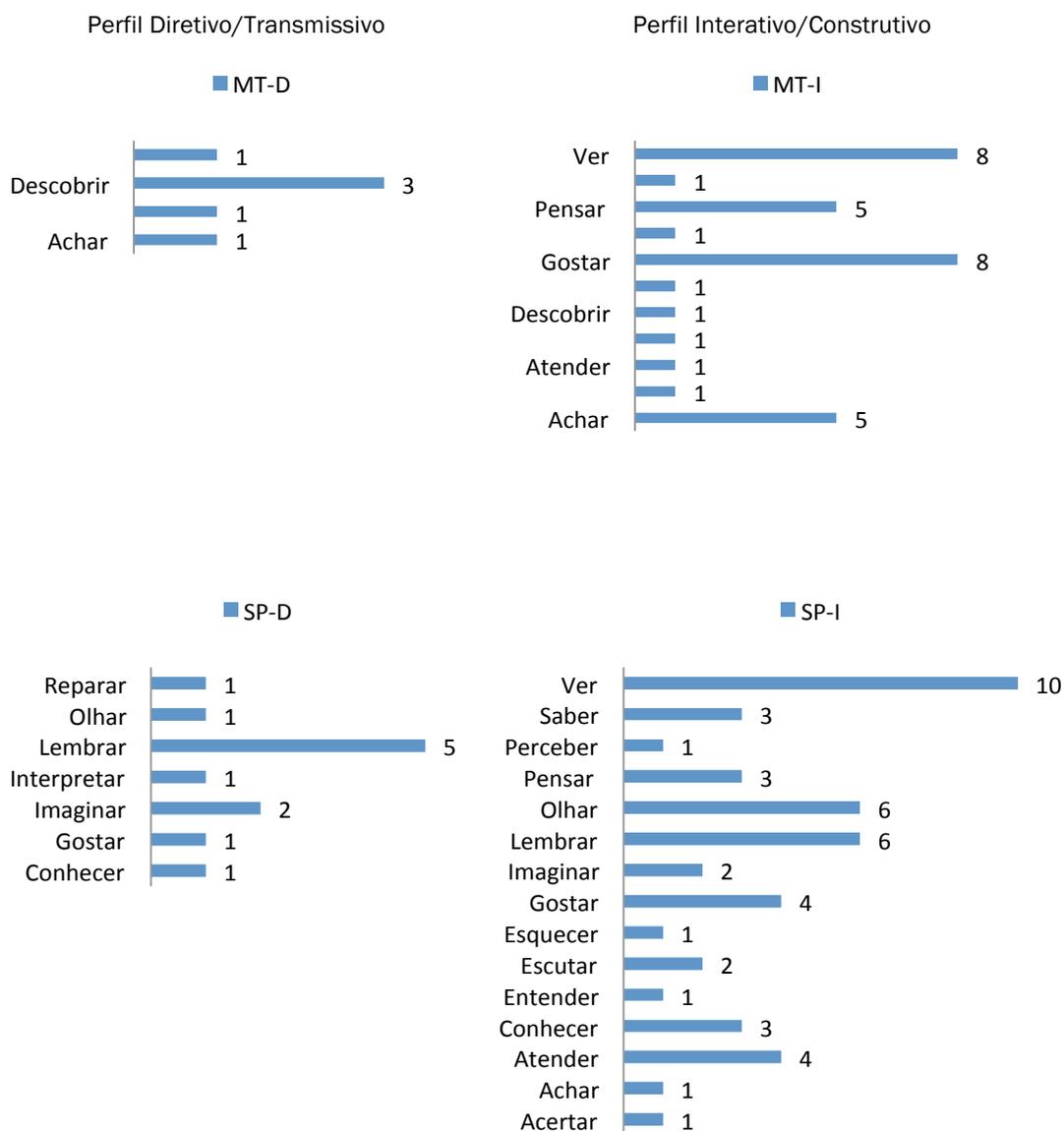
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tabela 3. Diversidade de verbos metalinguísticos

Verbos metalinguísticos	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Ler	1	5	4	4
Dizer		1		1
Reconstruir		1		
Conversar			3	1
Falar			2	9
Contar				3
Apresentar				1
Perguntar				1
Total	1	7	9	20

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 5. Diversidade de verbos metacognitivos



Conclusões

Os resultados desse segundo estudo evidenciam que o caráter mais ou menos letrado da prática que efetivamente se desenvolve na sala de aula está altamente determinado pelo perfil profissional do professor alfabetizador. As análises realizadas sobre o discurso educativo das participantes mostraram que as práticas mais letradas foram desenvolvidas pelas professoras de perfil interativo/construtivo e se caracterizaram por:

- Um maior número de referências no discurso às atividades de ensino e aprendizagem em torno do texto – o que se faz na sala de aula para os alunos conhecerem o texto e se apropriarem dele; aos processos psicológicos dos alunos em torno do texto – o que fazer, fizeram ou deveriam fazer para os alunos conhecerem e se apropriarem do texto; e ao texto mesmo – características do texto que são objeto de comentário, análise e apropriação.
- Um maior recurso ao modo enunciativo interrogativo. As professoras interativas/construtivas realizaram mais perguntas dirigidas aos alunos em relação ao que pensavam e conheciam do texto. Esse dado é coerente com um perfil que, por princípio, opta pelo trabalho ativo, e não receptivo, do aluno no processo de ensino e aprendizagem.
- Uma maior densidade e variedade de verbos metacognitivos e metalinguísticos. As professoras de perfil interativo/construtivo usaram com mais frequência diversos verbos para nomear as atividades psicológicas dos alunos em torno dos textos.
- Mais tempo dedicado ao desenvolvimento das atividades.

Conclusões gerais

Embora a opção pelos livros de literatura infantil nos processos de ensino e aprendizagem inicial da oralidade, da leitura e da escrita seja mais ou menos consensual, ainda é preciso discutir os modos como se deve promover esse tipo de prática nas salas de aula e a forma de influir na qualidade dessa ação. As pesquisas apresentadas neste texto revelam que, embora seja possível fazer mudanças, existem fatores que podem limitar ou restringir sua potencialidade.

Nas duas pesquisas realizadas, as professoras participantes demonstraram que a leitura de livros de literatura infantil já fazia parte de suas práticas alfabetizadoras. Contudo, nossas análises revelaram restrições significativas na qualidade destas. Assim, podemos pensar que, ainda que exista uma consciência entre os professores sobre a importância da leitura literária para as crianças, falta-lhes conhecimento sobre as melhores formas de atuar de maneira intencional para fazer dessa atividade uma situação privilegiada de aprendizagem.

O estudo do discurso letrado nos mostrou que é possível influir na qualidade dos *modos de fazer* essas atividades em sala de aula. Especificamente, oferecer exemplos e modelos sobre as formas de conduzir verbalmente as atividades pode ser um dos caminhos para ajudar nos processos de (re)conceptualização dos processos de ensino e aprendizagem em torno de textos escritos. Outros estudos recentes coincidem em chamar a atenção sobre esse aspecto, ressaltando a necessidade de formar os professores no desenvolvimento de práticas dialógicas em torno da discussão de textos escritos (BUSSE, 2013). Precisamos continuar pesquisando e trabalhando nesse sentido para validar as compreensões obtidas e consolidar formas efetivas de apoio ao trabalho docente.

Literatura, leitura e escrita na educação infantil

Os livros de literatura infantil contêm os textos próprios da infância e são reconhecidas as recompensas cognitivas e afetivas que sua leitura traz (MEEK, 1988; HEARNE, 1992; COLOMER, 2002; SOLÉ, 1992). Contamos com bastante informação sobre os tipos de práticas de ensino e situações de aprendizagem que podem ser criadas em torno da leitura desses textos. De especial importância é a construção de diálogos em torno não só do conteúdo do texto, mas também de seus recursos estruturais (formas gráficas e discursivas).

Sabemos que, no contexto da leitura de obras poéticas, de jogos de linguagem e da ficção narrativa dirigida à infância, é possível estimular as crianças pequenas a prestarem atenção à linguagem e, assim, promover os processos de compreensão e apropriação da linguagem escrita e do funcionamento dos textos. São especialmente apropriadas as situações que oferecem às crianças a oportunidade de (re)produzir linguagem, como os recontos orais, de simular o ato de ler ou de *falar como*; também as atividades de ditado ao professor (TEBEROSKY, 2010a) e de elaboração de listas (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2008; TEBEROSKY; PORTILLA, 2011; DOMÍNGUEZ, 2014), entre outras.

Para terminar nossa contribuição ao projeto que nos reúne, citamos a professora Ana Teberosky, que, num fórum recente, respondeu da seguinte maneira à questão do uso de livros literários como material didático nas salas de aula:

Se nos podría preguntar “¿proponéis usar libros de literatura como material didáctico?” Respondemos que el panorama de la literatura infantil ha cambiado en los últimos años y que los libros se prestan y se han prestado para muchos usos (aunque es posible que el cambio se note más fuera que dentro de la realidad de las aulas). Uno de ellos es acorde con la necesidad educativa de usar material auténtico: “no se puede estudiar botánica con flores artificiales” decía John

Sinclair (1991, p.6). Tampoco aprender lenguaje con ejercicios artificiales. Si todo lo que facilita el aprendizaje del lenguaje puede ser considerado material educativo (como sostiene Tomlinson 2003), en ese sentido, consideramos que los libros de literatura infantil son un material que responde más a una perspectiva reflexiva, conceptual, experiencial y de resolución problemas que otro tipo de textos. En lenguaje, [...], estas características del libro de literatura lo convierten en un material educativo de gran ayuda en el aprendizaje y enseñanza de la oralidad y la escritura (TEBEROSKY, 2011, p. 12).

referências

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents*. Rockville, USA, 2001. Disponível em: <www.asha.org/policy/>. Acesso em: 27 out. 2015.

ASTINGTON, Janet. *Theory of mind goes to school*. Educational Leadership v. 56, n. 4, p. 46-48, nov. 1998.

ASTINGTON, Janet; OLSON, David. *Metacognitive and metalinguistic language: learning to talk about thought*. Applied Psychology: An International Review, v. 39, n. 1, p. 77-87, 1990.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *La escritura del lenguaje dominguero*. In: FERREIRO, Emilia; GÓMEZ, Margarita. (Eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1982. p. 247-270.

BRASIL. Ministério da Educação. *Trilhas*. São Paulo: Ministério da Educação, 2011.

BRUNER, Jerome. *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton, 1983.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1987.

BUS, Adriana; VAN LJZENDOORN, Marinus; PELLEGRINI, Anthony. *Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*. Review of Educational Research, v. 65, n. 1, p. 1-21. 1995.

- BUSSE, Tracy. *Preservice teachers' development of effective approaches to text-based discussion*. 2013. 163 f. Tese (Doutorado) – University of Pittsburgh, Pittsburgh, 2013.
- CLAY, Marie. *Writing begins at home: preparing children for writing before they go to school*. Auckland, New Zealand: Heinemann, 1987.
- COLL, César, COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier; ROCHERA, María José. *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. In: FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo; MELERO, María (Eds.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 1995. p. 194-326.
- COLOMER, Teresa (Ed.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 2002.
- DAHL, Karin; FREPPON, Penny. *A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms*. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 1, p. 50-74. 1995.
- DOMÍNGUEZ, Paola. *Juegos del lenguaje en la alfabetización inicial*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2014.
- DOMÍNGUEZ, Paola. NASINI, Stefano; TEBEROSKY, Ana. *Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito*. *Infancia y Aprendizaje*, v. 36, n. 4, p. 501-516, 2013.
- ELY, Richard. *Language and literacy in the school years*. In: GLEASON, Jean Berko (Ed.). *The development of language*. Boston: Pearson, 2005. p. 395-443.
- FISHER, Charles; HIEBERT, Elfrieda. *Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction*. *The Elementary School Journal*, v. 91, n. 1, p. 3-18, 1990.
- HEARNE, Betsy. *Patterns of sound, sight, and story: from literature to literacy*. *The Lion and the Unicorn*, v. 16, n. 1, p. 17-42, 1992.
- HEATH, Shirley Brice. *Ways with words*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. *Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children: a joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children*. Newark, DE: International Reading Association, 1998.

LANCIA, Peter. *Literary borrowing: the effects of literature on children's writing*. The Reading Teacher, v. 50, n. 6, p. 470-475, 1997.

MEEK, Margaret. *How texts teach what readers learn*. Stroud: Thimble Press, 1988.

MORROW, Lesley M.; GAMBRELL, Linda. *Literature-based reading instruction*. In: KAMIL, Michael et al. (Eds.). *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 563-586.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH. *On reading, learning to read, and effective reading instruction: An Overview of What We Know and How We Know It*. Urbana, Illinois, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/97uGbO>>. Acesso em: 27 out. 2015.

PAPPAS, Christine; BROWN, Elga. *Learning to read by reading: learning how to extend the functional potential of language*. Research in the Teaching of English, v. 21, n. 2, p. 160-177, 1987a.

PAPPAS, Christine; BROWN, Elga. *Young children learning story discourse: three case studies*. The Elementary School Journal, v. 87, n. 4, p. 455-466, 1987b.

PAPPAS, Christine; VARELAS, Maria. *Multimodal books in science-literacy units: language and visual images for meaning making*. Language Arts, v. 86, n. 3, p. 201-211, 2009.

PAQUETTE, Kelli R. *Encouraging primary students' writing through children's literature*. Early Childhood Education Journal, v. 35, n. 2, p. 155-165, 2007.

PHILLIPS, Linda M. *Using children's literature to foster written language development*. St. John's, Newfoundland: Institute for Educational Research and Development, 1986.

PRESSLEY, Michael et al. *A study of effective first-grade literacy instruction*. Scientific Studies of Reading, v. 5, n. 1, p. 35-58, 2001.

SCARBOROUGH, Hollis; DOBRICH, Wanda. *On the efficacy of reading to preschoolers*. Developmental Review, v. 14, p. 245-302, 1994.

SEPÚLVEDA, Angélica. *Compreensão e uso dos materiais educativos Trilhas: estudo do discurso educativo letrado*. São Paulo: Laboratório de Educação, 2014. Relatório de pesquisa.

SEPÚLVEDA, Angélica. *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. 2012. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012.

SEPÚLVEDA, Angélica. *Incorporação de práticas letradas na alfabetização*. Cadernos Cenpec, v. 2, n. 2, p. 189-223, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/QNWExG>>. Acesso em: 27 out. 2015.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. *Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas: una actividad para aprender lenguaje escrito*. Lectura y Vida, v. 29, n. 4, p. 6-19, 2008.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. *El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito*. Cultura y Educación, v. 26, n. 1, p. 23-42, 2011.

SIGEL, Irvin; MCGILLICUDDY-DELISI, Ann. *Parents as teachers of their children: a distancing behavior model*. In: PELLEGRINI, Anthony; YAWKEY, Thomas (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts*. Norwood, NJ: Ablex, 1984. p. 71-94.

SNOW, Catherine; BURNS, M. Susan; GRIFFIN, Peg. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C.: National Academy Press, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/GRAO, 1992.

SORSBY, Angela; MARTLEW, Margaret. *Representational demands in mother's talk to preschool children in two contexts: picture book reading and a modeling task*. Journal of Child Language, v. 18, p. 373-395, 1991.

TEBEROSKY, Ana. *La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même age*. European Journal of Psychology of Education, v. 3, n. 4, p. 399-414, 1988.

TEBEROSKY, Ana. *La escritura de textos narrativos*. Infancia y Aprendizaje, v. 46, p. 17-35, 1989.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori, 1993.

TEBEROSKY, Ana. *Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura*. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL LA LITERATURA QUE ACOGE: INFANCIA, INMIGRACIÓN Y LECTURA, 2011, Barcelona. Anais... Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2011.

TEBEROSKY, Ana. *El dictat a l'adult*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010a. Documento no prelo. Disponível em: <www.aprendretextos.com>. Acesso em: 27 out. 2015.

TEBEROSKY, Ana. *Jocs de llenguatge*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010b. Documento no prelo. Disponível em: <www.aprendretextos.com>. Acesso em: 27 out. 2015.

- TEBEROSKY, Ana. *Poesia i poemes amb jocs*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010c. Documento no prelo. Disponível em: <www.aprendertextos.com>. Acesso em: 27 out. 2015.
- TEBEROSKY, Ana; FERNÁNDEZ DE VIANA, Arantza. *Poemes i jocs de llenguatge i l'aprenentatge inicial del llenguatge escrit*. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, v. 58, p. 90-103, 2012.
- TEBEROSKY, Ana; PORTILLA, Claudia. *Los "contrarios" en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito*. *Cultura y Educación*, v. 23, n. 4, p. 515-531, 2011.
- TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angélica. *El texto en la alfabetización inicial*. *Infancia y Aprendizaje*, v. 32, n. 2, p. 199-218, 2009.
- TEBEROSKY, Ana et al. *El discurs sobre els textos i el coneixement textual*. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, v. 40, p. 50-65, 2006.
- TORRANCE, Nancy; OLSON, David. *Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: a progress report*. *Interchange*, v. 18, n. 1-2, p. 136-146, 1987.
- VAN KLEECK, Anne; BECLEY-MCCALL, Amy. *A comparison of mothers' individual and simultaneous book sharing preschool siblings: an exploratory study of five families*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 11, n. 2, p. 75-89, 2002.
- VAN KLEECK, Anne et al. *The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 40, n. 6, p. 1261-1271, 1997.
- WATSON, Rita. *Literacy and oral language: implications for early literacy acquisition*. In: NEUMAN, Susan B.; DICKINSON, David K. (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press, 2002. p. 43-65.
- WATSON, Rita. *Literate discourse and cognitive organization: some relations between parents' talk and 3-year-olds' thought*. *Applied Psycholinguistics*, v. 10, p. 221-236, 1989.
- WATSON, Rita. *Talk about text: literate discourse and metaliterate knowledge*. In: REEDER, K. et al.(Eds.). *Literate apprenticeships: the emergence of language and literacy in the preschool years*. New Jersey: Ablex Publishing, 1996. p. 81-100.

WELLS, Gordon. *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

WELLS, Gordon. *Learning through interaction: the study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.



¿por qué incluir proyectos de lectura en educación inicial?

Martha Beatriz Soto Martínez

¿Por qué les leemos a los niños? ¿Por qué gastamos una enorme energía humana y económica alrededor del acto de leerles? Nosotros no leemos textos a los niños para que se conviertan en grandes lectores, sino porque sabemos que esas lecturas les permiten ubicar algo fundamental para ellos: el descubrimiento de que los textos son cosas que tienen un sentido, una cantidad de sentidos, y que cada sujeto debe trabajar un poco para llegar a construir el sentido en su espíritu. (Evelio Cabrejo)

Introducción

En México, la Educación Inicial proporciona atención y educación a niños de 45 días a 3 años de edad. Busca favorecer y estimular el desarrollo de sus habilidades y destrezas físicas, afectivas, sociales y cognitivas; además orienta y promueve la responsabilidad y participación de la familia en el proceso educativo, así como re-valoriza el trabajo de los agentes educativos (tanto en centros escolarizados como semi-escolarizados y no escolarizados). La institución responsable de elaborar programas y dar seguimiento es la Secretaría de Educación Pública (SEP), que en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, establece que es necesario “*Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad*”, y en consideración

a los planteamientos internacionales que demandan una atención prioritaria a la primera infancia, ha impulsado, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, un trabajo coordinado con las instituciones que ofrecen Educación Inicial en las distintas modalidades (escolarizada, semi-escolarizada y no escolarizada) y contextos de todo el país¹.

Como antecedente para la reestructuración de los programas en educación en México, se tiene que en el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, se adoptó el Marco de Acción: *Educación para todos*, en el cual se indicó el compromiso de los participantes por cumplir seis objetivos generales relacionados con la inclusión y la equidad educativas. Como planteamientos representativos de este foro, la SEP destaca los objetivos primero y sexto:

- i. *Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.*
- vi. *Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales².*

Ambos objetivos definen las pautas para que las naciones organicen y diseñen ambientes seguros en los que los niños puedan crecer sanos y desarrollen sus capacidades. Es así como en México surge la necesidad de revisar y analizar los programas existentes en educación básica, para dar respuesta al Marco de Acción: *Educación para todos*, establecido en el Foro Internacional de Educación celebrado en Dakar en el año 2000.

En lo referente a primera infancia, se trabajó en la elaboración del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, dicha propuesta, incluyó una labor colegiada de diversos expertos en desarrollo del niño (neurociencias, psicología, pedagogía, salud), se revisaron los programas que ya se habían aplicado en Educación Inicial a nivel nacional, así como el análisis de programas de otros países, teniendo como referencia que la primera infancia constituye una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano, por lo que su atención integral permitirán enfrentar los retos de la pobreza, inequidad y la exclusión social (Compromiso Hemisférico por la Educación de la primera infancia, 2007; OEI, 2007).

El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial tiene un marco normativo y curricular muy amplio y flexible; además, por su carácter incluyente, sus

1. MEXICO. Secretaría de Educación Pública. Educación Básica. Cidade do Mexico: SEP, [201-]. Disponível em: <http://basica.sep.gob.mx/MODELO_ATENCION.pdf>.

2. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. El compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia: avances e desafios. Puebla: OEA, 2011. Disponível em: <<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=E56fR17DBGk%3D&tabid=193>>.

planteamientos pueden adaptarse a las diferentes modalidades, servicios y contextos donde se trabaja con familias y comunidades en condiciones urbana, marginal, rural, indígena y migrante³.

Por todo lo anterior, la Educación Básica en México se orienta a partir de tres principios rectores:

1. Responder a las demandas de la sociedad actual ofreciendo a las familias servicios educativos de calidad.
2. Orientar y enriquecer las prácticas de crianza.
3. Centrarse en el desarrollo y la construcción de capacidades.

Principios que según el Modelo, deben favorecer el aprendizaje y desarrollo de los bebés y niños pequeños a partir de fortalecer sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales; creando espacios en donde los niños tengan la oportunidad de tomar decisiones, actuar con iniciativa y organizarse entre ellos.

Por lo que, se subraya la importancia de reconocer a los niños pequeños como auténticos protagonistas de su propio desarrollo; los enmarca como parte central del proceso educativo, donde por sí mismos definen las características de su personalidad, de acuerdo con sus aptitudes, capacidades y apoyo que reciben de las personas que los rodean (BONNAFÉ, 2000).⁴

Finalmente en esta parte introductoria mencionaré los propósitos de la Educación Inicial en México, para posteriormente mencionar algunas de las ventajas de leer con los más pequeños, así como hablar sobre los espacios para trabajar lectura con los niños y algunas sugerencias sobre ¿qué libros, para qué edad?, partiendo de las necesidades explícitas planteadas en el Modelo de Educación Inicial.

Propósitos:

- Adquieran confianza en sí mismos y fortalezcan su interés por otros niños y adultos con los que se relacionan de manera cotidiana.
- Se vinculen afectivamente con los demás y reconozcan sus características, necesidades y preferencias, con el objeto de respetarlas.
- Desarrollen una imagen positiva de sí mismos y fortalezcan su identidad y

3. MEXICO. *Secretaría de Educación Pública. Educación Básica. Cidade do Mexico: SEP, [201-].* Disponível em: <http://basica.sep.gob.mx/MODELO_ATENCION.pdf>.

4. *Ibid.*

autonomía.

- Avancen en un proceso paulatino de autorregulación, que vaya desde el control de funciones básicas, como el sueño, la alimentación y las emociones, hasta la identificación de sentimientos propios, y la regulación de expresiones y la planificación de actividades con un propósito definido.
- Fortalezcan su capacidad para aprender, para que potencien su creatividad e imaginación a través de diversas oportunidades.
- Conozcan, a través del juego, sus derechos y respeten los de los demás.
- Desarrollen habilidades para resolver, de manera autónoma, las situaciones problemáticas que se les presenten.
- Comuniquen sus pensamientos y sentimientos a través de diferentes medios. Exploren y descubran con libertad el medio que les rodea.
- Construyan su creatividad mediante diversas actividades de juego y aprendizaje.
- Desarrollen un psiquismo sano favorecido por relaciones interpersonales estables y afectivas.
- Establezcan habilidades que les permitan iniciar su cuidado personal y mantener su salud.
- Edifiquen capacidades de autocuidado y fortalezcan mecanismos que les permitan incrementar progresivamente su capacidad de resiliencia.
- Tengan libertad de movimiento en todas las actividades que realicen para que paulatinamente logren el control de su cuerpo.⁵

La familia y la escuela tienen por lo tanto, una responsabilidad a compartir: unir esfuerzos para desarrollar y aplicar acciones en beneficio de los más pequeños, por lo que en esa responsabilidad compartida cuando hable de lectura en primera infancia, haré referencia a todos los adultos que tienen a su cargo el cuidado de algún menor (padres, agentes educativos, educadoras, etc.).

Hay acciones que ya no podemos seguir postergando, entre ellas está la de crear políticas públicas para que todos los niños del mundo tengan las mismas oportunidades, así como el derecho a una educación igualitaria.

Marie Bonnafé, psiquiatra-psicoanalista, presidenta y fundadora de la asociación ACCES, sostiene que: el fracaso escolar y la marginación social que resulta de éste

5. *Ibid.*

no son simples “fatalidades del destino” o anormalidades genéticas, sino el producto de las carencias tanto cuantitativas como cualitativas de las expresiones del lenguaje en el ambiente que rodea a los niños durante sus primeros años de vida (BONNAFFÉ).⁶

Por lo que todo profesional que esté relacionado con educación en primera infancia, necesita conocer, analizar y desarrollar programas que permitan que las brechas de desigualdad entre los niños cada vez sean menores, creando ambientes que favorezcan su desarrollo integral.

Biblioteca para bebés y niños pequeños

La palabra “Bebeteca” es un término que no ha sido incluido en el diccionario de la Real Academia Española y que ha sido usado en el ámbito de la bibliotecología para definir a las bibliotecas destinadas a niños de 0 a 6 años.

En este artículo al igual que María Emilia López, especialista en acompañamiento integral en primera infancia, hablaré de Bibliotecas para bebés y niños pequeños, más que de “bebetecas” porque “*los niños y los libros merecen esa distinción*”.⁷

Las bibliotecas para bebés y niños pequeños son cada vez más frecuentes en espacios educativos, así como en espacios culturales o recreativos, hay variedad de diseños y acomodo del espacio, pero no debemos pasar por alto que si bien el espacio es importante, al mismo tiempo éste no tiene que ser una limitante. Lo que realmente importa son las relaciones afectivas y todo el ambiente de conocimiento que se establecen entre: adulto-niño, niño-niño, adulto-adulto y que permiten nuevas formas de relacionarnos y de comunicarnos.

María Emilia López (2009, p. 4) dice que: las bibliotecas para bebés son propuestas integrales, porque en la vida de los bebés y los niños pequeños el juego, el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo evolutivo están íntimamente relacionados, apuntalándose mutuamente todo el tiempo. Si nos ponemos a observar en qué invierten su tiempo los bebés, rápidamente nos damos cuenta de que casi toda su vigilia transcurre en plena exploración, tanto sobre los objetos, como sobre las personas que lo acompañan, sobre su propio cuerpo, sobre el espacio y los

6. BONAFFÉ, Marie. Poner al bebé en el centro. Entrevista concedida. *Espacios para la lectura*, n. 5, 2000.

7. LOPEZ, María Emilia. *Bibliotecas para bebés: literatura que se acuna*. Cultura LIJ, Buenos Aires, 2009. Disponible en: <<http://www.derecho.uba.ar/extension/archivos-jardin/JMD-BIBLIOTECAS-PARA-BEBES-literatura-que-se-acuna.pdf>>.

estímulos del ambiente que habita. Ese impulso, esa búsqueda, esos gestos espontáneos están cargados de inquietud epistemológica, pero también de ese “porque sí” propio del juego, de esa repetición ligada al placer por su hacer, de cierto devaneo, de esas imágenes construidas desde la fantasía. En ese sentido, podríamos decir que las bibliotecas para bebés son a la vez espacios de juego, de aprendizaje, y fundamentalmente espacios artísticos. Tal vez este sea el aspecto más importante de destacar: apartándonos de la falsa dicotomía juego vs aprendizaje, las bibliotecas para bebés ofrecen fundamentalmente un campo para la experiencia del arte. Y el arte y el juego, en la primera infancia, están fuertemente imbricados (LOPEZ, 2009, p. 4).⁸

Partiendo de esta idea, es necesario mirar a las bibliotecas para los más pequeños no como espacios en los que únicamente se va para aprender “algo”, sino en espacios en donde a partir del juego, la palabra, la música, la lectura, el arte, el acompañamiento, el bebé puede apropiarse del mundo, puede imaginar, crear, hablar y construirse. Como adultos, es necesario que se tenga una “mirada conjunta”, esa posibilidad de que dos sujetos diferentes miren en la misma dirección hacia un tercero y que ese tercero entre otras cosas puede ser un libro.

Los primeros acercamientos

En las bibliotecas para los más pequeños, la palabra juega un papel muy importante, ya que el “primer libro” para el bebé como lo menciona Evelio Cabrejo⁹ es la voz de la madre y en el caso de los niños que asisten a centros de desarrollo infantil o jardín de infantes, lo es también la voz del agente educativo que los atiende.

Yolanda Reyes menciona que en el desarrollo lector, en la primera etapa, el bebé no lee, sino que otros “lo leen” (“*Yo no leo, otros me leen, escriben y descifran en mí*”)¹⁰, y se extiende desde el nacimiento hasta el inicio de la lectura alfabética, por lo que el adulto juega un papel fundamental ya que es el responsable de “*ofrecer el material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir, no sólo quién es, sino también quién quiere y puede ser*”.¹¹

8. *Ibid.*

9. http://www.leerenfamilia.com/bebes_articulo01_evelio.htm

10. REYES, Yolanda. *Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí*. Cidade do México: Conacult, 2002 (serie Lecturas sobre lectura).

11. REYES, Yolanda. *La casa imaginaria: lectura y literatura en primera infancia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2007.

Las nanas, los cantos, los juegos son fundamentales en esta etapa, el tono de voz que acompaña y acaricia permiten que los niños vayan incorporándose poco a poco a su nuevo entorno, empiezan a descifrar el mundo a partir del otro.

Para Evelio Cabrejo (2010)¹² estos pequeños cantos, arrullos y poemas son la primera literatura que todo ser humano encuentra en la cultura que lo trae al mundo. Este tipo de literatura constituye una experiencia humana que se transmite de generación en generación y que es absolutamente necesaria para alimentar y acompañar el desarrollo mental de los bebés en toda cultura.

Las palabras, transmiten afectos, reconfortan, por lo que son el ingrediente que construye las historias que el adulto cuenta y que el bebé escucha y siente como si le ocurrieran a él. Por eso, termina apropiándose de ellas, incorporándolas a su pensamiento, que sólo comparte con aquellos, que le cantan, le cuentan o le leen. Luz Chapela (2010)¹³ en relación a la palabra dice que: *“para existir, la palabra necesita ser dicha con otros y frente a otros, porque la palabra aparece y cobra formas, texturas y sentidos únicamente cuando es leída; es decir, es significada”*. Y es significada desde el otro, por lo que retomaré la propuesta que hace Paco Abril (2002)¹⁴ al mencionar que cuando se le lee en voz alta a un niño, se le están ofreciendo nueve dones que le permitirán entrar y salir de las historias, teniendo como mediador al adulto, los dones que se ofrecen son: *“el don del afecto, del acercamiento a la realidad, de la fuga, del consuelo, de la palabra, de la identificación, del deseo lector, del conocimiento y el don de la imaginación”*. Estos dones son una forma de “decir, sin decir” a los niños pequeños lo importante que son para nosotros, “te leo este cuento, te cuento esta historia, porque te considero, porque te valoro, porque te tengo en cuenta, es decir porque te quiero”.

¿Por qué leer entonces con los más pequeños? Porque así como nos dan de comer, nos deberían de “dar de leer” como lo menciona Yolanda Reyes¹⁵. Porque la simple acción de leer y acompañar desde la primera infancia, puede ayudar a construir un mundo más equitativo y brindar a todos las mismas oportunidades de acceso al conocimiento, el derecho a las caricias y a la expresión desde el comienzo de la vida.

Y para cerrar este apartado citaré a Paul Auster que en su libro la invención de la soledad escribe:¹⁶ Dicen que si el hombre no pudiera soñar por las noches se

12. CABREJO, Evelio. *Música de la lengua, literatura y organización psíquica del bebé*. Bogotá: Biblioteca Nacional da Colombia, 2010. (Serie Cuadernos de Literatura infantil Colombiana, 1).

13. CHAPELA, Luz. *Dime diré y dirás. Los menores de siete años como lectores y autores*. México: SM, 2010.

14. ABRIL, P. *La literatura Infantil desde antes de la cuna*. Cidade do México: Conaculta. Banco del Libro, 2002 (serie Lecturas sobre lectura).

15. REYES, Yolanda. *Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí*. Cidade do México: Conacult, 2002 (serie Lecturas sobre lectura).

16. AUSTER, Paul. *La invención de la soledad*. Barcelona: Edhasa, 2012.

volvería loco; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario, nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre (AUSTER, 2012).

El acervo

En muchas ocasiones se piensa que los libros para bebés y niños pequeños no necesitan tener grandes historias y que el lenguaje debe de ser sumamente sencillo y no es así, todo acervo que se le ofrezca a un niño, debe ser muy cuidado en lo que respecta a su calidad literaria y a su calidad gráfica.

El acervo debe de incluir una variedad de: Autores (nacionales y extranjeros), Editoriales (nacionales y extranjeras), Tipologías (cuentos, libro álbum, rimas, canciones, cuentos populares, libros informativos) y Formatos (diferentes tamaños, con troqueles, etc.).

Para elegir un buen libro para niños es necesario tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Una trama coherente y comprensible (que en los libros para bebés puede estar representada en una sola imagen).
- Finales que ofrezcan soluciones.
- Textos sencillos, que puedan incluir rimas y formas poéticas que faciliten el juego con el lenguaje.
- Vocabulario variado.
- Que el texto contenga ritmo y musicalidad.
- Cuentos en verso.
- Que las ilustraciones ofrezcan alternativas originales.
- Que haya una relación armónica entre texto e ilustración.
- Elegir historias que estén ligadas al contexto inmediato que rodea a los bebés y niños pequeños que les atraen como: animales, familia, baño, paseos, amigos, que ayudarán a organizar su pensamiento.
- Que el formato sea de fácil manejo (esto no significa que sólo se adquirirán libros pequeños, ya que en los formatos más grandes el adulto como mediador ayudará al niño a manipularlo).
- No seleccionar libros que busquen adoctrinar o “enseñar” valores.
- Buscar historias en donde los bebés sean parte del relato (“esta es una hormiga que vino y se fue y sin pedir permiso te picó en el pie...”).
- Diferentes tipologías:
 - o Catálogos de imágenes, que permiten múltiples lecturas.

- o Libros con rimas, canciones, repeticiones, este tipo de libros permiten la anticipación y el juego lingüístico.
- o Cuentos populares o tradicionales, permitirán conocer su cultura y familiarizarse con las historias.
- o Cuentos con sorpresa, troqueles, solapas, que permiten a los niños buscar, encontrar, jugar y desarrollan su gusto estético.
- o Libros álbum, que desarrolla su gusto estético y permite múltiples lecturas.

¿Qué libros, para qué edad?

El bebé de 0 a 12 meses

Como ya se mencionó anteriormente, la mejor forma de enriquecer el mundo del bebé en esta edad, es hablándole, cantándole y leyéndole. El juego es fundamental, todas las culturas cuentan con juegos en donde el ritmo del lenguaje permite que niño y adulto interactúen y en donde el contacto físico es fundamental. Juegos como “aserrín, aserrán”, “tortillitas”, “pimpón” utilizan la repetición de frases y el uso de gestos comunicativos, lo que permite que los bebés puedan hacer anticipaciones y repeticiones de los gestos, lo que permitirá ir consolidando la etapa prelingüística del bebé, en donde los gestos se convertirán en palabras entre los 10 y 12 meses.

En esta etapa, los libros recomendados son libros de tela y pasta dura que el bebé pueda manipular y llevarse a la boca, así como libros con historias que acaricien por su ritmo y armonía para la lectura en voz alta por parte del adulto.

Libros que contengan imágenes con personajes cercanos al mundo del bebé (juguetes, alimentos, animales, parques, ciudades).

Libros álbum con narraciones breves y sencillas para leer en el regazo del adulto.

De 1 a 2 años

Esta etapa es ideal para que los niños experimenten con libros de diferentes formatos y con ilustraciones que varíen su estilo y técnica.

Los libros para señalar son muy adecuados, así como aquellos que permiten encontrar objetos, personas o animales.

Los libros álbum favorecen que los niños señalen y realicen sus primeras narraciones utilizando palabras y gestos comunicativos.

Los libros informativos ya pueden estar presentes, por ejemplo, aquellos que hablan sobre cómo hacen los animales, en dónde viven y qué comen.

De 2 a 3 años

Durante este año, los niños tienen un gran avance en su lenguaje, ya forman pequeñas frases y su comprensión es muy amplia. En esta edad, los niños buscan identificarse, e implicarse afectivamente con el libro. Le gusta buscar, señalar, repetir palabras o frases de sus libros favoritos. En esta edad, los niños se empiezan a familiarizar con la lengua escrita, memorizan cuentos, rimas o frases, mantienen su atención fija por más tiempo, empieza a “leer” contando lo que ve en las imágenes. En esta etapa las historias de capítulos cortos para leer en voz alta son recomendables.

Empieza un interés creciente por los libros informativos, buscar libros con información científica, con lenguaje sencillo, pero claro al momento de hablar sobre el tema que se aborde.

Para terminar con este apartado, retomaré lo que la Fundación Germán Sánchez Ruipérez considera como beneficios que aporta el hecho de leer con los más pequeños, ya que esta acción permite:

- Desarrollar la imaginación.
- Estimula la curiosidad.
- Refuerza los lazos afectivos.
- Enriquece el lenguaje.
- Permite vincularnos.
- Disfrutar y divertirse.

Aspectos que pueden perfectamente cumplir con los propósitos planteados en el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial en México. Por lo que es necesario seguir creando espacios en donde se comparta la palabra y la lectura en la primera infancia. Crear programas que atiendan a mujeres embarazadas y que den seguimiento tanto a las propuestas de leer en familia como en Educación Inicial.

Programas de Educación Temprana de la Lectura

Algunos sitios para buscar información sobre ¿qué leer? y ¿cómo hacerlo en primera infancia? son¹⁷:

- Acces (Francia)
 - o La Asociación Acciones Culturales Contra las Exclusiones y la

17. CLEMENTE, María; RAMÍRES, Elena. *Primeros contactos con la lectura: leer sin saber leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008.

Segregación, trabaja desde hace años poniendo al libro a disposición de los más pequeños y de su entorno, en ambientes económicamente desfavorecidos, frecuentemente surgidos de la inmigración.

- Booksart (Reino Unido)
 - o Programa a través del cual se proporcionan gratuitamente un lote de libros a los bebés recién nacidos en el Reino Unido, con la intención de crear el gusto por los libros y la lectura entre los bebés y sus padres. (www.bookstart.co.uk)
- Born to Read (Estados Unidos)
 - o La Asociación de Bibliotecas de los Estados Unidos facilita asesoramiento y propone actividades para que los adultos compartan la lectura con sus niños pequeños. (www.ala.org/ala/alsc/alscresources/borntoread)
- Leer en familia (Colombia)
 - o Programa que pertenece a Fundalectura que realiza una importante función mediadora e impulsora de acciones culturales, que promueven la lectura en familia, en la escuela, en la biblioteca y en otros espacios. (www.leerenfamilia.com)
- Nati per Leggere (Italia)
 - o Desde 1999, promueve la lectura en voz alta a niños de 6 meses a 6 años. Este programa anima a padres y madres a dedicar momentos de lectura a sus hijos. Colaboran en él profesionales de disciplinas que trabajan en el cuidado de los niños desde sus primeros años de vida. (www.aib.it/aib/npl/npl.html)

Comentarios finales

Para leer con los más pequeños, es necesario crear un ambiente el que estemos a gusto (tanto el adulto como el pequeño), nunca olvidar que a los bebés hay que invitarlos, no obligarlos, siempre recordar que hay que ponerle fácil el acceso a los libros (como en canastas o en libreros bajos), y nunca olvidar que nuestra voz es parte importante, ya que el tono de nuestra voz es el medio natural para expresar estados de ánimo y emociones

Para terminar, citaré a Murice Sendak¹⁸, el autor del libro *Dónde viven los monstruos*, cuando en una entrevista que se le hizo en 1963 decía que: Cuando

18. BIBLIOTECA LUIS ANGEL ARANGO. *Reflexiones para padres*. Bogotá, [201-]. Disponible en: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ninos/sitio_lectura/agosto/parapadres.htm.

mi padre me leía, yo me recostaba sobre él y me volvía parte de su pecho o de sus brazos. Y yo creo que los niños que son abrazados y sentados en las piernas – deliciosamente acariciados- siempre asociarán la lectura con los cuerpos de sus padres, con el olor de sus padres. Y eso siempre te hará lector. Porque ese perfume, esa conexión, dura para toda la vida (SENDAK, pg. 1).

referencias

ABRIL, Paco. *La literatura Infantil desde antes de la cuna*. Cidade do México: Conaculta. Banco del Libro, 2002 (serie Lecturas sobre lectura).

AUSTER, Paul. *La invención de la soledad*. Barcelona: Edhasa, 2012.

BIBLIOTECA LUIS ANGEL ARANGO. *Reflexiones para padres*. Bogotá, [201-]. Disponível em: < http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ninos/sitio_lectura/agosto/parapadres.htm >

BONAFFÉ, Maria. Poner al bebé en el centro. Entrevista concedida. *Espacios para la lectura*. n. 5, 2000.

CABREJO, Evelio. *Música de la lengua, literatura y organización psíquica del bebé*. Bogotá: Biblioteca Nacional da Colombia, 2010. (Serie Cuadernos de Literatura infantil Colombiana, 1).

CHAPELA, Luz. *Dime diré y dirás*. Los menores de siete años como lectores y autores. México: SM, 2010.

CLEMENTE, María; RAMÍRES, Elena. *Primeros contactos con la lectura: leer sin saber leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION. *Marco de acción de dakar*. Dakar: Unesco, 2000. Disponível em: < http://www.oei.es/pdfs/marco_dacar.pdf >

IBBY. *Leer de la mano de mamá y papá: cómo y qué leerles a los más pequeños*. México: IBBY/SITESA, 2001.

LÓPEZ, M. (comp.). *Artepalabra: voces en la poética de la infancia*. Argentina: Lugar, 2010.

LOPEZ, Maria Emilia. *Bibliotecas para bebés: literatura que se acuna*. Cultura LIJ, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://www.derecho.uba.ar/extension/archivos-jardin/JMD-BIBLIOTECAS-PARA-BEBES-literatura-que-se-acuna.pdf>>

MEXICO. Secretaria de Educacion Publica. *Educacion Basica*. Cidade do Mexico: SEP, [201-]. Disponível em: <http://basica.sep.gob.mx/MODELO_ATENCION.pdf>.

MEXICO. Secretaria de Educacion Publica. *Educacion inicial*. Cidade do Mexico: SEP, 2013. Disponível em: <http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/inicial.jsp>.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *El compromiso hemisférico por la educacion de la primera infância: avences e desafios*. Puebla: OEA, 2011. Disponível em: <http://basica.sep.gob.mx/MODELO_ATENCION.pdf>

REYES, Yolanda. *La casa imaginaria: lectura y literatura en primera infancia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2007.

REYES, Yolanda. *Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí*. Cidade do México: Conacult, 2002 (serie Lecturas sobre lectura).

SOLÉ, Isabel. *Leer sin saber leer: Guía de recursos para trabajar la lectura en las primeras edades*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipére, 2008.

Referencias de internet

<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=E56fR17DBGk%3D&tabid=1931>

http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/inicial.jsp

http://basica.sep.gob.mx/MODELO_ATENCION.pdf

https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=C1pPU6-JAeXF8gftICQBw#q=bibliotecas+para+bebes+literatura+que+se+acuna

http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ninos/sitio_lectura/agosto/parapadres.htm

http://www.oei.es/pdfs/marco_dacar.pdf



organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la Educación Infantil

Edith Sebastiana Corona Sánchez

Introducción

En este documento comparto información sobre el proyecto de desarrollo de habilidades lectoras en la infancia, con el cual la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, asume el reto de propiciar prácticas letradas sostenidas con bebés y niños acompañados de sus familias y/o adultos a su cuidado. Desde la Bebeteca y Biblioteca infantil BUAP ubicada dentro de las instalaciones de Ciudad Universitarias, concretamente dentro del edificio de la Biblioteca Central Universitaria.

Centraré la atención en aspectos como organización y clasificación de acervos, experiencias de éxito y proyectos viables dentro de bibliotecas, sin dejar de mencionar y hacer notar que los estudiantes universitarios, realizando su servicio social y capacitándose como mediadores de lectura, son quienes ejecutan este proyecto, tanto dentro de las instalaciones de la biblioteca como en puntos externos y en caravanas de lectura en colonias, comunidades, ferias de lectura y ciencia, etc.

Organización de acervos

Cada vez, queda confirmado como los libros de calidad, los espacios confortables y mediadores de lectura presentes en unidades habitacionales, comunidades regionales, colonias populares, escuelas, parques, hospitales pediátricos, bibliotecas comunitarias, bibliotecas universitarias, bibliotecas escolares, etc. propician que los niños de manera natural y con gusto, se acerquen a los libros y que sus familias o adultos a su cuidado, dispongan de tiempo de calidad para compartir cotidianamente lecturas en voz alta y momentos afectivos que determinan el desarrollo de habilidades lectoras en los niños y su interés en la lectura.

Dentro de estos encuentros es importante considerar la organización de los acervos: los libros deben presentarse al alcance de los niños, organizados por autores y/o temas, de ser posible mostrando las portadas de frente a ellos, en estantes no tan altos, en tendederos pegados a los muros o zapateras adaptadas para colocar en cada bolsa, libros en vez de zapatos; también estantes horizontales como mesas con cajoneras encima, cestos sobre tapetes o colchonetas, etc. estas opciones muy prácticas para que los niños puedan disponer de los libros que su interés determine; permitiéndoles explorar, caminando por los pasillos o revisando de cesto en cesto, desplazándose a nivel del piso, gateando o arrastrándose; esta forma de presentar los acervos propicia también que los adultos bajen al mismo nivel del niño y se dispongan a compartir tiempo de lectura relajada, informal, sin pretender aprendizajes, reconociendo que la apropiación de conocimientos se da de manera natural, cuando los libros de calidad ya sean literarios o informativos, como menciona CARRANZA (2007), suscitan en los niños, preguntas y búsqueda de diversas respuestas, ferviente y activa participación en la construcción personal de significados, y rico intercambio de interpretaciones en un ambiente de emociones y descubrimientos compartidos con sus padres, maestros o mediadores de lectura. No debe faltar en la biblioteca un lugar especial, donde exponer novedades, libros que aborden temas de fechas importantes, o varios libros de un autor, o temas que nos parezcan muy buenos y los queramos compartir. Un área con mesas y sillas es necesaria para realizar actividades creativas o experimentos acompañados con los libros.

No siempre se cuenta con las condiciones pero el interés y el ingenio resuelven algunos obstáculos, recuerdo un preescolar donde la biblioteca escolar era un tren muy ingenioso de cajas engarzadas y adaptadas con ruedas, las mismas maestras con los padres de familia lo habían diseñado, el tren circulaba por toda la escuela un día cada salón y cuando llegaba, rápidamente todos apartaban sus mesitas y sillas a las orillas, para dejar un área amplia y libre en el centro, los niños se acercaban al tren recorriendo los vagones en busca de un

libro que les llamara la atención y luego todos en el suelo exploraban los libros, de manera individual o compartiéndolos entre dos o tres, o algunos con su maestra.

Otra experiencia que compartieron los maestros de una primaria, fue que algunas veces a la hora del receso, sacaban colchonetas en los corredores alrededor del patio de juegos y colocaban ahí los libros de la biblioteca escolar, esta innovación resultaba en que muchos niños preferían sentarse a explorar y leer en lugar de jugar o comer su refrigerio. Innovadoras y creativas formas de presentar los acervos provoca interés en los niños.

Clasificación de acervos

Antes de la clasificación de acervos es indispensable considerar la bibliodiversidad, Carrasco (2006) refiere el concepto de bibliodiversidad señalando que los mediadores tenemos la tarea de acercar a los niños a libros variados, de tratamientos temáticos innovadores y de temas que pueden empezar a leerse desde que los lectores son muy pequeños; ofreciendo múltiples formas de abordar lo que nos hace diferentes, pero también lo que nos iguala, lo que ayuda a explicarnos nuestro lugar en el mundo. Podemos, entonces, reconocer la necesidad de ofrecer variedad de libros de calidad y la primordial importancia de la selección de dichos libros en los espacios de lectura para los niños; pero ¿cuáles serían los parámetros para dicha selección? Carranza (2007) señala que al elegir libros solo porque el mundo representado corresponde a lo cercano del niño, estamos descartando un gran número de textos, autores, géneros, etc. La autora sugiere un movimiento “centrífugo” partiendo de la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños, en sus capacidades para manejar lo novedoso, para construir y manejar mundos posibles. La autora señala también, que esto les permite abrir el canon de lecturas, introduciendo toda clase de géneros, autores nacionales poco conocidos, extranjeros, clásicos, libros que refieran a objetos culturales como obras pictóricas, arquitectónicas, literarias y cuya inclusión en un libro infantil puede significar un primer acercamiento a ese legado cultural.

Una vez que contamos con un acervo variado y de calidad, la clasificación en: libros literarios, libros informativos, libros en otras lenguas y libros de juegos y actividades, me ha permitido conocer los acervos, organizarlos y compartirlos. Pero otras clasificaciones a la hora de presentarlos a los lectores han ido surgiendo: libros de lectura en movimiento, libros de lectura y canto, libros para acompañar con música en vivo, libros para leer con todos los sentidos, libros de noches de terror, libros para susurrar al oído, libros con cadencia, ritmo y repetición, etc. Con las lecturas cotidianas podemos encontrar y agrupar libros que nos sugieran maneras y emociones para acompañar las lecturas y armar nuevas clasificaciones más cercanas y sugerentes.

Experiencias exitosas

En Bebeteca y Biblioteca Infantil BUAP la lectura con bebés ha tenido muy buena convocatoria y nos ha permitido observar el crecimiento lector de varios pequeños, en primer lugar los hijos de las estudiantes que realizan el servicio social, como es el caso de Coral y la pequeña Adel que llegó de 2 meses y ahora tiene poco más de 2 años – Erika y su pequeña Valeria llegó de 2 años y ahora tiene 3.5 años – Viridiana y la pequeña Vale que llegó de 8 meses y ahora tiene 1.5 años – recientemente Giovanna y la pequeña Kaytleen de 2-8 años – Maricarmen con su pequeño Maximiliano de 1 año y Alejandra y el pequeño Max de 1 mes. Además de los hijos de los usuarios asiduos como Itandehui que llegó de 4 meses y ahora tiene 2.5 años, Yaretzy que llegó de 1 año y ahora tiene 2.5 años, Inty de 1 año y ahora tiene 2 años, todos estos bebés han vivido desde sus primeros meses de vida como lectores de los rostros de su mamá y su papá mientras les regalan baños de lenguaje leído para ellos en voz alta – cada uno ha explorado libros con sus manitas – ha observado a otros leyendo – ha disfrutado de estar donde le lean – ha reaccionado a sonidos onomatopéyicos y a palabras rítmicas que le regalan los libros, los más experimentados han balbuceado sonidos mientras siguen con el dedo los signos que ya empiezan a reconocer que significan algo, han extendido sus manitas para tomar un libro o para pedir que se lo lean, han memorizado sus textos preferidos, han explorado una gran cantidad de libros que reconocen cada vez que regresan a la biblioteca, en su vocabulario ya nombran las palabras libro y biblioteca, se sientan en posición de lector a pasar las páginas y realizar sus lecturas, pueden dedicar mucho tiempo a esta actividad. Reaccionan con emoción cuando se encuentran con algún libro que disfrutaron hace algún tiempo, tienen sus libros preferidos, etc.

También se han conformado las familias de la biblioteca que participan en todo, que conocen muchos de los libros de la biblioteca y a todos los mediadores de lectura, los niños no tienen ninguna limitación para sentarse sobre el escritorio de la recepción mientras les lean un libro que pidieron, ¡se sientan en casa! Los padres se han hecho amigos, los niños son amigos, se dan aventón de regreso a casa si es muy tarde, hacen planes para organizar actividades, traen obsequios para sus mediadores de lectura en sus cumpleaños, etc.

Otra experiencia exitosa es el impacto que ha causado el proyecto de lectura en la infancia, en los jóvenes universitarios que participan, ya que en ellos también surge el interés y gusto por los libros al ir descubriéndolos y compartiéndolos con los niños, hacen sugerencias de libros que les parecen interesantes o divertidos, empiezan a reconocer la biblioteca como un lugar en el que les gusta estar, mencionan que se sienten relajados, que la energía de los niños los hace sentir bien, etc. Muchos de ellos al terminar su servicio social continúan

como voluntarios, incluso generando nuevos proyectos como los círculos de lectura para jóvenes, como es el caso de Arcelia de diseño gráfico y Amaranta de filosofía con su círculo de lectura de horror y Leslie de psicología, con su círculo de lectura de Haruky Murakamy, este último se lleva a cabo dentro de Bebeteca, una vez a la semana, cuando termina el horario infantil a las 8:00 P.M. Llegan puntuales 4 jóvenes y dos mujeres adultas para deleitarse con la lectura en voz alta de Leslie, en la oscuridad y recostados en las colchonetas.

Otros estudiantes abren puntos de lectura en sus colonias, como el caso de Erika de la Facultad de Administración, realizó su servicio social y traía a su pequeña hija Valeria de 2 años con ella, al inicio muy incrédula de que Vale se interesara en los libros, menciono que ella solo la traía a los juegos, pero al poco tiempo llegó feliz a contarnos que su hija ya tenía sus libros preferidos y se los sabía de memoria – Vale con sus 3.5 años tiene muchos libros preferidos y memorizados. Una ocasión me dijo – “este era mi libro preferido de cuando era bebe”. Otra ocasión me dijo – “el libro de los monstruos es mi nuevo libro preferido”. Valeria ha podido estar en contacto con muchos libros y lecturas en voz alta. Su mamá la ha hecho lectora, aún sin que ella sepa leer ni escribir. Este interés de su hija por los libros ha hecho que Erika, actualmente, continúe como mediadora de lectura en la colonia donde vive y Valeria y sus amigos conforman un grupo de 20 a 23 niños que están en contacto con libros y lecturas en voz alta, en la cochera de una casa que los recibe cada semana.

Por otro lado Norma de Administración también decidió continuar con un grupo de lectura cerca de donde vive ha hecho un excelente trabajo de equipo con Diana vecina del lugar y madre de una niña de 7 años, fue ella quien solicito a la biblioteca que prestara libros a este punto de lectura se encargó de pedir el permiso en la biblioteca pública del parque central de Emiliano Zapata y logró que también se uniera en este esfuerzo la bibliotecaria, entre las tres cada miércoles leen para 30 niños que ya están muy encarrilados en esto de compartir tiempos de lectura, han logrado también que el presidente municipal participe con pintura para arreglar la biblioteca, dinero para llevar a los niños a conocer la biblioteca, etc. una suma de voluntades muy exitosa.

Proyectos viables dentro de bibliotecas

La biblioteca es un excelente lugar para compartir ese tiempo mediado por libros, convocar a las familias proponiéndoles actividades que tomen en cuenta sus intereses, preocupaciones y tradiciones, propicia que tanto los niños como los adultos disfruten y repitan cotidianamente su visita a estos espacios.

Estas son algunas actividades y temas que se pueden compartirse con los niños y sus familias en la biblioteca:

- La lectura de clásicos casi sin ilustraciones pero con narrativas que atrapan, mientras los niños dibujan con pinturas, pinceles o crayones, o modelan con plastilina o cartón, etc. muchas veces reflejando el contenido de lo que se les está leyendo; al tiempo que los adultos los ayudan o simplemente permanecen a su lado tan interesados en la lectura como sus niños.
- Lectura de libros informativos de animales, plantas, volcanes, arte, etc. donde los adultos lo mismo que los niños aportan sus experiencias o comentan sus dudas. Los adultos comparten sus saberes de tiempos pasados y presentes, o se reconocen ignorantes ante ciertos temas, lo mismo que los niños aportan sus primeras experiencias, descubrimientos y dudas. Este compartir nos permite conocernos más, sentirnos muy bien juntos y querer regresar para otra sesión de lectura compartida.
- Lecturas de leyendas y de historias de miedo, en ambientes oscuros y relajados, acostados en colchonetas o tapetes. La ambientación oscura y silenciosa provoca que los niños detengan su actividad y se dispongan a escuchar lecturas en voz alta y que los adultos se olviden por un momento el ajetreo de la vida y disfruten la sesión abrazados de sus hijos o muy cerca de ellos.
- Lectura presentando libros de un mismo autor o ilustrador. Los niños van reconociendo poco a poco sus autores favoritos.
- Lecturas que tomen en cuenta sus tradiciones y festejos como día de muertos, posadas, día del niño, etc. proponiéndoles disfrazarse, hacer piñatas, adornar la biblioteca, etc.
- Lecturas acompañadas de otros eventos culturales: música, danza, cine, teatro, etc.
- Lecturas al aire libre acompañadas con juegos populares o fogatadas.
- Sesión de experimentos acompañados con libros, propiciando indagaciones, discusiones y experimentación con materiales.
- Sesiones con invitados de ciencias, artes o vida cotidiana, que comparten su quehacer y pasión en la vida.
- Lecturas en otras lenguas, que permiten a los niños deleitarse con sonidos de lenguas extranjeras y saber un poco de donde son.
- Lecturas con bebés acompañadas con cantos, juegos y repeticiones, texturas, sonajas, paracaídas de estimulación temprana, música en vivo, etc.

Conclusión

Bebeteca y Biblioteca Infantil BUAP, es un proyecto muy significativo al ser la Universidad Pública la que asume el reto de propiciar prácticas letradas sostenidas desde la infancia, sumándose al trabajo que realiza el Consejo Puebla de Lectura, genera un alto impacto en

la sociedad anunciándole que todos tenemos que participar en favorecer prácticas letradas sostenidas desde la infancia.

La Bebeteca y Biblioteca Infantil BUAP está creciendo en proyectos, en participación de estudiantes universitarios, de especialistas en ciencias y artes, en vinculación social y aunque surge como un espacio pensado para los más pequeños, el proyecto va integrando a todos en una espiral que crece y crece. Esta decisión acertada de la universidad es una invitación abierta a otras instituciones para que también asuman el reto de multiplicación de espacios de encuentro de los niños y sus familias con libros de calidad.

referencias

CARRASCO, Alma. *El papel de la biodiversidad en el logro de los objetivos educativos*. Educare, n. 4, p. 8-14, 2006.

CARRANZA, Marzela. *Algunas ideas sobre la selección de textos literarios*. Imaginaria, n. 202, 2007. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>>.



a organização dos espaços de leitura na educação infantil

Edmir Perrotti

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar referências relativas a questões de organização dos espaços de informação e cultura em ambientes de Educação Infantil, nascidas de resultados de pesquisas realizadas desde finais da década de 1980 por equipes sob nossa coordenação, na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo. Buscando compreender processos complexos de apropriação cultural, elegemos como um de nossos objetos empíricos privilegiados dispositivos de informação e cultura, como bibliotecas (para crianças, jovens, adultos, idosos, em diferentes modalidades), em face da constatação da existência, no país, de um hiato histórico entre elas e a educação.

Várias questões nos inquietavam: bibliotecas fazem sentido para a sociedade brasileira? São mesmo fundamentais à evolução da educação no país e nos tempos atuais? Originárias de outros contextos, podem ganhar raízes entre nós? As existentes foram culturalmente apropriadas ou simplesmente assimiladas, sem se considerarem especificidades do país? São capazes de ganhar vida e cores afinadas com demandas da contemporaneidade, dentre elas, o direito à cultura em suas amplas manifestações, como a expressão escrita?

Cientes do fato de terem existido civilizações com outros modos de produzir, organizar, fazer circular, conservar, recriar seus repertórios, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo a importância desempenhada pelas bibliotecas na história cultural, desde que surgiram, passamos a investigar o referido hiato, uma vez que, na historicidade que lhes é própria, as bibliotecas sempre objetivaram, deram forma a relações inextricáveis, existentes em qualquer tempo e espaço, entre informação e sociedade, mais especialmente, no caso que nos interessava, entre informação e formação. Examinar, portanto, a problemática relação entre os campos da informação e da educação em nosso país, tendo nas bibliotecas objetos empíricos privilegiados de estudo e pesquisa, constituiu-se em um caminho a ser desenvolvido, considerando-se sobretudo condições contemporâneas que estão alterando profundamente vínculos tradicionais entre informação e formação.

Caracterizado pela existência de múltiplos recursos que facilitam o acesso ao conhecimento, nosso tempo, mesmo se distribuindo desigualmente seus inúmeros recursos informacionais, oferece acesso à cultura por meio de diferentes suportes e linguagens: livros, revistas, jornais, rádio, tv, computadores, telefones móveis e outras *devices* que produzem, transmitem e permitem a recepção de informações de diferentes naturezas em escala planetária.

Em função disso, a ecologia cognitiva, relacional, emocional da “era da informação” vem se alterando de modo acelerado, embora continuemos presos ao transmissivismo pedagógico e cultural do passado, vale dizer, concebendo, mesmo os dispositivos culturais próprios da contemporaneidade, como próteses cuja função seria sustentar aquilo que, naturalmente, já não conseguimos, ou seja, como meros recursos motivacionais.

Nesse sentido, fazemos pouco mais que tentativas de modernização de um mundo e de atitudes passadas, tomando o momento atual como oportunidade não para romper paradigmas que nos paralisam, mas para reviver e prolongar, sob novos formatos, situações passadas e exauridas.

Tal direção vem marcando, por exemplo, a introdução não somente das novas tecnologias de informação e comunicação em ambientes educacionais, como também de livros e *espaços de leitura*, independentemente de serem estes pequenos cantos ou salas de leitura, acervos volantes, caixas-estantes ou grandes bibliotecas (físicas e/ou virtuais). O transmissivismo pedagógico, travestido de difusionismo cultural – e não confundir *transmissivismo* com transmissão, nem *difusionismo* com difusão – continua sendo a marca registrada de tais *espaços*. No mais das vezes, eles são simples atualizações dos armários de livros fechados e controlados do passado. Armazéns de portas abertas.

Desse modo, preocupados com a problemática da apropriação da cultura escrita, tivemos de desconstruir concepções e práticas envolvendo tal cultura, ao mesmo tempo que trabalhávamos – e continuamos trabalhando – na construção de novas referências no que concerne a *espaços de leitura* em contextos educativos. Tal desconstrução não podia deixar sujeitos à deriva, já que, seja como for, mesmo nos contextos marcados pelo transmissivismo, leitores mais ousados conseguiram sobreviver e construir zonas de liberdade e de expressão próprias.

Sem desconsiderar, portanto, as possibilidades que leitores têm, eles próprios, de criar seus espaços de leitura, procuramos construir referências que possam dar apoio a tal criação, condição essencial em todos os níveis de ensino, mas especial na Educação Infantil, dados os limites impostos pela idade dos leitores. Nos anos iniciais da vida, mais que em outras fases, dependemos da intervenção direta do outro para penetrar e viajar no universo dos signos escritos. A natureza das mediações é, portanto, uma questão tão fundamental quanto a da produção ou da recepção cultural. É delas que iremos nos ocupar, a seguir.

Estação do Conhecimento

Considerando tais questões introdutórias, o acúmulo e a evolução de nossas pesquisas permitiram-nos formular o conceito de *Estação do Conhecimento* (PERROTTI; VERDINI, 2008), referência teórica e metodológica orientadora, nascida de estudos e da implantação concreta, por meio de parcerias com organismos como Secretarias de Educação, fundações, associações beneficentes e outras, de aproximadamente 150 espaços de informação e cultura, em ambientes de educação de diferentes níveis: infantil, fundamental, médio e superior. Afinado com objetivos focados na criação e na protagonização de conhecimento e cultura pelos múltiplos e diferenciados segmentos atendidos pelas variadas instituições educativas, tal conceito define e serve como referência à constituição e ao desenvolvimento de dispositivos educativo culturais, cujas lógicas não se restringem somente a transmitir, difundir, disponibilizar informações. O paradigma dinâmico que está na sua base confere-lhe contornos envolvendo sujeitos em relações afirmativas com o mundo físico e sociocultural, tratando-se, pois, de categoria comprometida com a criação, com a invenção e não simplesmente com a assimilação de signos a serem repetidos à exaustão.

Nesse sentido, é pertinente formular, aqui, questões como: o que seriam, tanto do ponto de vista conceitual como do prático, os *espaços de leitura* concebidos como Estações do Conhecimento? Que concepções, que códigos, que organizações presidiriam sua estruturação, seus modos de funcionamento? Que elementos, que referências abririam caminho para a construção de instâncias educacionais vivas, dinâmicas, pulsantes, afinadas com a contemporaneidade, sem desprezar a memória, a história dos leitores? Como

construir organismos em que estes, independentemente da idade e das condições socioculturais, são concebidos como *protagonistas culturais*? (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008).

A ordem informacional dialógica

Em 1994, desenvolvemos um projeto que consistiu na criação de um espaço de informação e cultura, denominado Oficina de Informação,¹ em parceria com a Creche Oeste, da USP. Em período integral, a instituição atendia crianças de 0 a 6 anos, em sua maioria filhos de funcionários e de estudantes da própria universidade.

Com base nesse projeto e em outros que o sucederam, pudemos obter resultados, confirmá-los, revê-los, aprofundá-los, mediante reflexões e trabalhos que foram sendo produzidos paralelamente às realizações concretas. Assim, pudemos chegar ao que Pieruccini (2004), membro de nossa equipe, chamou em sua tese de doutorado de “ordem informacional dialógica”. Segundo ela, dispositivos de informação e cultura, como as bibliotecas, preocupados que estão com a conservação e a disseminação de repertórios culturais variados e, em geral, consagrados, apresentariam, em sua maioria, “ordens informacionais monológicas”, ou seja, dinâmicas fechadas à interlocução, definidas e controladas na esfera da produção.

Ao nascerem preocupadas com a *apropriação* e não simplesmente com a assimilação de repertórios culturais, as Estações do Conhecimento se assentariam, em decorrência, sobre princípios e processos que implicam necessariamente a busca e o reconhecimento do outro como instância constitutiva dos dispositivos. Daí estes apresentarem ordem de natureza distinta, por ela denominada “ordem informacional dialógica”.

Tomando tal distinção, é possível refletir sobre a organização dos espaços de leitura “dialógicos”, na Educação Infantil, considerados tanto em seus elementos constitutivos como nas relações dinâmicas que propõem e que estão sintetizadas no termo “estação”, lugar de permanência e de passagem ao mesmo tempo, de segurança e aventura, de interlocuções com o outro e consigo mesmo; lugar de movimentos espirais que vão definindo e redefinindo permanentemente os sujeitos, o mundo e as relações entre eles; lugar de produção de sentidos, de conhecimento.

1. A implantação e os resultados educacionais da Oficina de informação na Creche Oeste, USP foram estudados por CARNELOSSO, R. M. G. *Oficina de Informação: conhecimento e cultura na Educação Infantil*. 2005. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/Zjr4Yl>>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

Dispositivos de mediação cultural: uma dimensão pedagógica inerente

Espaços de leitura (cantos, salas, bibliotecas) são dispositivos de mediação cultural, no sentido a eles atribuído por Peraya (1999). Ao permitirem acesso à cultura, ao conhecimento, à informação, eles não só informam, mas também formam. Possuem, portanto, uma dimensão pedagógica inerente, resultante das características próprias dos diferentes elementos que os constituem, das dinâmicas estabelecidas entre eles e das práticas concretas realizadas.

Segundo tal definição, dispositivos são instâncias complexas, ordenadas e ordenadoras, apresentando uma “ordem” que tanto pode ser explícita como implícita. As lógicas que neles se insinuam, sejam de que natureza forem, são, por princípio, instituídas e instituintes, produzidas e produtoras, definidas e definidoras de relações, posições, identidades, modos de ser, de conceber, de fazer, de sentir, de representar.

Sem dúvida, o jogo das relações concretas oferece possibilidades para se escapar das lógicas imanentes, especialmente pelo fato de os dispositivos culturais operarem não somente em dimensões objetivas, mas, sobretudo, subjetivas incapturáveis. Tal fato significa dizer que, apesar da organização própria a qualquer dispositivo de leitura, leitores sempre podem ultrapassar a ordem estabelecida em suas relações com os signos. Em geral, no entanto, pagam um alto preço, caso não haja disposição para a negociação, seja no âmbito da ordem implícita, seja no da ordem explícita do dispositivo.

Espaços de leitura extrapolam, portanto, os limites de simples recursos de apoio, meros canais físicos de distribuição de signos e objetos culturais diversos. Cantos e salas de leitura, bibliotecas (físicas ou virtuais) são instâncias discursivas, portadoras de sentidos. Significam. Configurá-los, colocá-los em funcionamento é, nesse aspecto, narrar, contar, produzir histórias cujos significados estão situados além dos suportes e signos que disponibilizam. Daí a importância de se refletir sobre a “ordem” dos dispositivos, suas lógicas, demandas e dinâmicas, e não simplesmente sobre os materiais que os constituem. Como todos os discursos, os dispositivos possuem intencionalidade, razões de ser. Não são realidades anódinas ou “neutras”.

Referências

Antes de prosseguir, convém ressaltar que espaços de leitura são organismos concretos, inscritos igualmente em contextos concretos e vivos. São construções definidas por sujeitos

em suas relações com o mundo e com outros sujeitos. Em função disso, variam no tempo e no espaço, resistindo a padronizações rígidas, a modelos dados e acabados, a receitas prontas.

Por outro lado, se – felizmente! – existem resistências de várias ordens a modelos prontos e acabados no que se refere a tais construções, isso não significa que a adoção de espontaneísmo educacional e cultural, que comumente caracteriza a criação dos espaços de leitura, seja o melhor caminho. Assim, nossos trabalhos, em vez de “modelos”, buscaram construir “referências” teóricas e metodológicas, nascidas de múltiplas experiências significativas e variadas, e que podem servir de apoio à construção de desenhos e configurações próprias e definidas em função de cada realidade.

Nesse sentido, o conceito de Estação do Conhecimento pode orientar tanto a criação de um pequeno canto como a de uma sala de leitura ou de uma grande biblioteca. Ele remete não para a pura materialidade do dispositivo, mas para a ordem informacional instituída, a partir dela e das mediações e práticas concretas aí realizadas. Uma mesma coleção de livros pode ser organizada tanto para protegê-los da curiosidade dos leitores como para sua difusão ou, ainda, sua apropriação, isto é, por atos de leitura realizados por sujeitos compreendidos como protagonistas culturais.

Espaços de leitura

a) Ambientação

Os “espaços de leitura” (cantos, salas ou bibliotecas), na perspectiva em que aqui são tratados, são construções históricas, a serviço de projetos educativos com propósitos definidos. Nesse sentido, contam muito, sem nenhuma dúvida, definições relativas a aspectos espaciais, como: *localização* (de fácil ou difícil acesso a crianças pequenas? Tranquila ou agitada? Silenciosa ou barulhenta?), *dimensões* (grande? Pequena?), *iluminação* (muita? Pouca? Natural? Artificial?), *ventilação* (abafado? Arejado?), *acústica* (materiais de revestimento das paredes, do chão absorvem ou reverberam sons?), *temperatura* (amena? Gelada? Os pisos são frios ou quentes? Permitem que as crianças se sentem diretamente sobre eles, deitem-se, exerçam diferentes corporalidades?). Além disso, são essenciais questões como *segurança* (o espaço, bem como os materiais que o compõem, não oferece riscos às crianças?) e *conservação* (os materiais são de limpeza fácil? Acumulam poeira e outras sujeiras com facilidade ou não? São laváveis? Duráveis?).

Se os elementos do espaço físico contam, conta também e especialmente a ambientação, ou seja, o modo como os tratamos, como configuramos o dispositivo. Nesse aspecto, os

recursos, sejam escassos, sejam abundantes, necessitam dialogar com características e possibilidades específicas das crianças. A escolha dos elementos e os arranjos que promovemos entre eles não são detalhes técnicos ou fortuitos, apenas. São opções de educação que pautam processos de formação.

Na Creche Oeste da USP, tínhamos, por exemplo, um espaço reduzido para a criação da *mediateca*: 20 metros quadrados, se tanto. Além disso, a sala estava situada em um andar que obrigava todos a subirem escadas. A ambientação foi capaz, contudo, de criar interesse, alegria, desejo de lá ir e permanecer, tanto por parte das crianças como dos educadores, dos funcionários, dos pais, da comunidade.

Instalação lúdica

Com os poucos recursos materiais de que dispúnhamos, propusemos, assim, a criação de uma “instalação lúdica”, que transformou a sala em uma “floresta”, onde crianças podiam viver experiências distintas das vividas no restante do prédio. Foram feitos pelo grupo de pesquisadores e educadores da creche três painéis de feltro verde com árvores em cada um. Sob os troncos aparecia parte da silhueta de um animal (uma raposa? Um lobo? Um cachorro?), também de feltro, em cor contrastante. Além disso, com retalhos de algodão, foram feitas almofadas em forma de bichos. As crianças adoravam o sapo e a cobra de quase dois metros, de tecido estampado. Eles a enrolavam, desenrolavam, brincando felizes com os bichos da floresta encantada.

Caixas de plástico coloridas foram colocadas no chão para acomodar livros, revistas em quadrinhos e outros materiais. Da mesma forma, gavetas de fácil e livre acesso para as crianças disponibilizavam álbuns de fotos das turmas, dos educadores, dos diferentes segmentos da creche. Eram utilizadas em atividades realizadas pelos mediadores, e as crianças não se cansavam de olhá-las. Um trilho de alumínio, de aproximadamente três metros, desses facilmente encontrados no comércio e que servem para pendurar cortinas, foi fixado de modo invertido em uma das paredes, a fim de ser usado como aparador para livros em destaque. Por sua vez, uma placa de madeira, coberta com flanela, foi fixada em uma das paredes, para expor trabalhos das crianças ou de outros autores; três placas de espuma (de aproximadamente 1,00 x 0,60 x 0,28) foram forradas com tecido de cores azul-marinho, verde e vermelho, formando um “sofá” colorido, ao serem empilhadas num dos cantos da pequena sala. Modulares e moduláveis, os elementos da ambientação permitiam, assim, sua redefinição nos usos, sinalizando um trânsito extremamente significativo estabelecido entre as propostas do dispositivo e os interesses das crianças.

Vale sublinhar que a “instalação” foi projetada de modo a acomodar grupos com pouco mais de 10 crianças, de 0 a 6 anos, acompanhadas de educadores adultos. Cuidou-se de utilizar recursos que deixassem a maior parte da área livre para a circulação das crianças. Na medida do possível, resguardavam-se a mobilidade e a possibilidade de expressão de diferentes corporalidades no espaço.

Da mesma forma, cuidou-se para que diferentes materiais pudessem estar ao alcance das pequenas mãos, permitindo conhecimento e reconhecimento (dos livros, revistas, vídeos, CDs, fotos, etc) pelo toque, pelo contato direto com texturas, volumes, pesos dos objetos. A possibilidade de manusear, de experimentar com as mãos, com o corpo é fundamental não só, mas especialmente para crianças pequenas. Elas demonstravam enorme prazer ao irem, por exemplo, se apropriando dos movimentos necessários para virar as páginas dos livros. Tocar, nessas condições, é conhecer.

A organização do espaço por categoria de materiais vem se mostrando, também, aspecto de interesse não apenas prático, operacional, mas também cognitivo, facilitando a compreensão pelas crianças da “ordem” do dispositivo. Assim, progressivamente, mas já bastante cedo, vão aprendendo a reconhecer e a localizar os diferentes materiais, a se localizar, ganhando, com isso, importante dimensão de autonomia no espaço.

A concepção estética da ambientação mostrou-se, sempre, em todos os projetos, aspecto essencial a ser considerado na criação dos espaços de leitura. Não se trata de “decorar”, de torná-lo “bonitinho”, “gracioso”. O cuidado estético tem a ver com outras e mais importantes dimensões da vida, como a criação de vínculos, de relações do sujeito com o ambiente, com a mobilização de emoções e sentimentos. Desse modo, seja um canto ou uma pequena sala de leitura, seja uma biblioteca ampla, com diferentes e variados ambientes e recursos, há que se considerar, sempre, a qualidade estética do lugar. Uma menina, ao ser interrogada se gostava de ir à biblioteca recém-construída na escola que frequentava, disse: “Gosto muito. Ah, aqui é bonito, colorido. Eu me sinto em casa!”. Sem saber, como muitas outras crianças, estava confirmando uma de nossas hipóteses: a dimensão estética não é apêndice. É essencial à criação de vínculos do sujeito com o mundo que o rodeia.

Em resumo: tomada tanto em seus aspectos funcionais como em seus aspectos estéticos, a ambientação é categoria essencial da ordem informacional. Daí que pode facilitar ou dificultar o estabelecimento de vínculos com os espaços de leitura e os objetos aí disponibilizados. Na Creche Oeste, uma tarde, dois meninos de 4 ou 5 anos escaparam do olhar das educadoras e foram até a pequena biblioteca criada para eles. Como já estava próxima a hora da saída, não havia ninguém por lá, nem a mediadora que se ocupava diariamente da sala. Não encontrando ninguém, entraram e fecharam a porta, à chave.

Quando as educadoras perceberam, foram buscá-los. Batiam à porta, sem sucesso. Eles diziam que queriam ficar lá dentro. Foi preciso muita negociação para que abrissem, deixassem a “floresta” e seus encantos – livros e outros materiais – e fossem para casa.

b) Repertórios

Espaços de leitura reúnem e organizam repertórios culturais, tendo em vista objetivos que lhes são próprios. Nesse sentido, importa fazer referências aqui a alguns critérios orientadores de sua constituição e da escolha das “linguagens documentárias” que os organizam. Estas podem facilitar ou dificultar a localização dos objetos culturais e dos conteúdos neles inscritos, estimulando ou bloqueando o trânsito dos leitores, tanto no dispositivo como nos repertórios que eles concentram.

Antes de tratar de aspectos referentes às linguagens documentárias, vale lembrar que, do ponto de vista da constituição dos repertórios, a diversidade é um critério precioso da “ordem informacional dialógica”, já que os interesses dos leitores variam, e o que agrada a uns pode não agradar a outros. Assim, quando se pretende estabelecer diálogos entre os leitores e os acervos, impõe-se a variedade como referência fundamental, não se podendo reduzir os repertórios a coleções uniformes e uniformizantes.

A perspectiva dialógica recomenda, também, que, além de materiais provenientes do mercado cultural, produções das crianças, disponibilizadas sob diferentes formatos (exposições, arquivos digitais, álbuns, físicos ou virtuais, pastas, etc.) façam parte dos acervos, da mesma forma que documentos da memória local. Estes podem ser produzidos por meio de coletas e registros diversos, realizados com a participação das crianças e em consonância com o nível de desenvolvimento próprio da idade de cada criança envolvida.

As famílias, a comunidade interna, educadores, técnicos, administradores poderão participar dos processos de produção dos materiais, na etapa da coleta, da organização dos dados ou da elaboração dos “produtos”. Estes podem ser exposições, álbuns de fotos, oficinas de trocas de “memórias” entre grupos, com articulações entre os conteúdos de memória local levantados e os dos livros, revistas, CDs, DVDs e outros. Tal iniciativa constitui-se em passo importante de afirmação do local, em face de um mundo que valoriza cada vez mais o global. Ao mesmo tempo, a participação das crianças em processos de construção de produtos culturais, com base na memória local, possibilita a participação delas em processos de produção de objetos culturais que, incorporados aos acervos, permitem-lhes construir gradativamente, na prática, as noções de autor e de autoria.

As linguagens documentárias

As linguagens documentárias,² por sua vez, apresentam-se como sistemas de organização e representação de documentos, tendo em vista sua recuperação e seu controle (o que temos, onde está, com quem está, o que está, etc.). Ocorre que nem sempre essas duas funções vão na mesma direção. Há situações em que uma prevalece sobre a outra, por uma série de razões. Como códigos construídos culturalmente, as linguagens documentárias pressupõem acordos, compreensões, experiências comuns. Quando consideram, contudo, condições cognitivas próprias das crianças, permitem diálogos necessários à apropriação da “ordem dos livros”, condição importante de ampliação de autonomia nos quadros da cultura letrada.

Nesse sentido, em ambientes de Educação Infantil, as linguagens documentárias necessitam ser, paulatinamente, penetráveis às crianças, mesmo se a mediação direta de adultos tenha aí um papel inicial indispensável. A utilização de signos cromáticos e imagéticos na organização dos acervos viabiliza e facilita tal caminho. Os códigos alfanuméricos, tradicionalmente usados na biblioteconomia, implicam reconhecimento de letras, palavras, números, cuja complexidade, muitas vezes, sequer adultos sem treinamento especial dominam. Se tais códigos podem até fazer parte da organização de ambientes preparados para crianças pequenas, uma vez que ali estarão também adultos, necessitam, todavia, conviver com outros, adequados às suas condições específicas. A organização documentária não é um fim em si mesma, é recurso a serviço de ações educativas e culturais, só se legitimando ao viabilizar diálogos dos leitores com a ordem dos documentos, permitindo-lhes atuar afirmativamente *com* ela e *sobre* ela.

Além desse aspecto, é essencial considerar que os processos de apropriação progressiva da linguagem documentária pelas crianças se traduzem não somente em autonomia crescente em relação à ordem do dispositivo. Na realidade, nesse movimento, elas vão dominando termos e sentidos que lhes possibilitam navegar em campos semânticos próprios da cultura escrita; além de buscar e localizar textos e outros materiais de interesse, vão apropriando-se de saberes metaculturais, próprios dos repertórios letrados, cujo domínio é indispensável à participação na cultura escrita em toda sua complexidade.

As caixas coloridas a que nos referimos anteriormente, utilizadas na Creche Oeste da USP – assim como outras, de madeira natural, com etiquetas coloridas que as distinguiam e

2. Ver a respeito em: PIERUCCINI, 2004, p. 90-123.

identificavam –, não eram somente caixas para guarda de materiais. Eram, também, elementos da linguagem documentária adotada. Cada cor correspondia a um tipo de material e de texto. Tínhamos, por exemplo, em caixas separadas e de cores distintas, livros para bebês (de plástico e de pano); livros de ficção; de poesia; “informativos”; revistas em quadrinhos e outras, de caráter geral. Os livros continham “selos”, pequenas etiquetas coloridas a eles colados e que eram da mesma cor que a caixa onde deveriam ficar. Desde muito cedo, crianças iam se apropriando de tal organização pelas cores, estabelecendo relações entre conteúdo e continente.

Evidentemente, a ordem documentária nessas circunstâncias atendia a preocupações de organização e localização física dos documentos, ou seja, um primeiro nível de recuperação, capaz de ser aprendido pelas crianças até o final da Educação Infantil. Recuperar “assuntos” significa entrar em outra dimensão, com desdobramentos mais complexos, como a criação de subclasses dentro de classes mais gerais, de remissões e codificações que, dadas as circunstâncias da Educação Infantil, mais podem confundir que ajudar. Todavia, em alguns locais, sem entrar em conflito com esse primeiro nível de organização, optou-se por tais desdobramentos, em função de considerações diversas dos parceiros com os quais trabalhamos. Nesses casos, tudo era feito com cuidados e critérios que a criação de sistemas complexos exige. Daí compreendermos que toda e qualquer decisão quanto à organização documentária necessita se interrogar sobre a amplitude do tratamento técnico dos acervos, considerando, sem dúvida, possibilidades concretas de sua realização, algo nem sempre fácil. Todavia, por mais que as questões operacionais pesem, as definições são, antes de tudo, de ordem educacional, envolvendo sujeitos em processos de formação. Organizar não é um ato meramente técnico ou operacional.

Os sistemas de organização documentária, tal como a biblioteconomia os vem historicamente definindo, são passíveis de modulações, tendo em vista ajustá-los a demandas de contextos específicos. Assim, sem quebra da lógica interna que os estrutura, é possível realizar flexibilizações de sistemas que são universais, adaptando-os a necessidades circunscritas e locais. Ajudam, nesse processo, recursos de sinalização que podem ser compreendidos desde cedo pelas crianças.³ A utilização de signos icônicos facilita em muito o reconhecimento dos códigos de organização dos documentos, permitindo aos leitores um ganho importante de autonomia nos espaços de leitura.

3. Ver a respeito em: PIERUCCINI, 2004, p. 111-113.

Cabe lembrar, ainda, que, sejam de que natureza forem, os códigos de organização, além de arbitrários, são restritivos. Como classificar um livro que trata de fadas, mas que trata igualmente de animais? Se, no final da história, o sapo pode virar príncipe, os “contos de fadas” podem conter, também, “contos de animais” e vice-versa. Como classificar o inclassificável, senão reduzindo-o arbitrariamente? Se as linguagens documentárias reduzem, são arbitrárias, por outro lado, podem viabilizar, facilitar, criar acessos ao conhecimento e à cultura, dadas suas dimensões práticas incontestáveis. Só conseguem isso, no entanto, se forem passíveis de incorporação aos repertórios dos leitores. Daí a importância das modulações que buscam adequá-las às condições da Educação Infantil. Como, talvez impropriamente, se diz nos dias de hoje, as Estações do Conhecimento são instâncias culturais “customizadas” em todas as suas dimensões.

c) Práticas

Uma primeira observação: as práticas desenvolvidas nos espaços de leitura concebidos como Estações do Conhecimento não são fortuitas nem residuais; são sistemáticas e orgânicas, inscritas no planejamento político-pedagógico. O que acontece ali está vinculado aos programas educacionais em geral, são práticas preparadas, com objetivos claros, metodologias e conteúdos adequados, avaliações contínuas e periódicas, como outras atividades da Educação Infantil. E tudo isso considerando as características das idades, do grupo, do espaço, dos materiais existentes, dos sujeitos e dos contextos onde as ações se desenvolvem.

Tal característica significaria falta de espaço para o imprevisto, o informal, o espontâneo? Claro que não. Planejamento não quer dizer necessariamente camisa de força, seja na Educação Infantil, seja em outro nível educacional qualquer. É, antes, desenho de roteiros possíveis, traçados em consonância com ritmos, condições e interesses dos grupos, que vão sendo avaliados e, se necessário, refeitos no percurso, tendo em vista, sempre, objetivos que podem, eles também, mudar, ampliar-se, em função de outros de maior relevância para o crescimento do grupo e a realização do projeto educacional. Um bom planejamento abre espaço para o pulsar concreto da vida e seus imponderáveis, embora não se possa saber previamente a natureza deles. Tal fato, todavia, não quer dizer espontaneísmo, ausência de direção. No caso, a direção existe e está formulada com clareza: trata-se da apropriação progressiva pelas crianças da cultura escrita, via experiências que dialoguem com elas em variados aspectos: afetivos, emocionais, intelectuais, relacionais, dentre outros.

O trabalho orgânico e sistemático produz resultados capazes de surpreender. Vimos com frequência, na Creche Oeste da USP, crianças de 4 ou 5 anos conhecerem nomes de autores, distinguirem “livros de histórias” dos “de poesia”, indicarem preferências dentre

edições diferentes de um mesmo título, reconhecerem ilustradores e mesmo técnicas distintas, como uso de imagens fotográficas ou de desenhos. Em suma, dominavam saberes que estão na base da cultura escrita e os colocavam em prática, ao realizar buscas, fazer seleções, estabelecer diálogos com os adultos e com outras crianças.

Importante notar que tal domínio não queria dizer que a criança estivesse necessariamente alfabetizada, já que a creche não forçava nem trabalhava de forma programática as práticas de alfabetização. Ao contrário, o que fazia era cuidar para que, desde muito cedo, todos – inclusive os bebês – ficassem imersos nos horizontes da cultura escrita. A Oficina de Informação não era um ponto isolado, sem conexão com o que acontecia nas salas e outros espaços por onde as crianças circulavam. Se vimos muitas, de 5 anos, com capacidade de ler textos simples de literatura infantil, especialmente depois do segundo ano de criação da “instalação lúdica”, anteriormente mencionada, tal fato resultou não de ações formais de alfabetização realizadas pelos educadores, mas de progressos feitos pelas próprias crianças em contato, desde bem cedo, com ambiente escrito estimulante e significativo.

Assim, os cantos e as atividades de leitura nas salas, nos ateliês matinais; a ida sistemática ao espaço de leitura e informação com a educadora, uma vez por semana; a oportunidade de aí participar de vivências abertas aos pais e realizadas também toda semana, no momento em que iam buscar os filhos; os empréstimos domiciliares para as famílias (incluindo-se aí irmãos e também amigos próximos das crianças), com orientações para que os pais lessem para as crianças, em casa; as exposições de trabalhos em diferentes ambientes, inclusive, no painel da Oficina preparado para isso; as conexões estabelecidas entre livros e outros objetos culturais (revistas, cds, dvds, tv, fotos, computadores), tudo criava um contexto letrado capaz de conferir sentido aos atos escritos.

Desse modo, inserida organicamente no contexto, a Oficina de Informação contribuía para aguçar interesses, catalizando e irradiando ações que permitiam a muitas crianças, por imersão, tal como ocorre com a língua oral, o domínio de níveis privilegiados dos códigos escritos. Se nem todas conseguiam atingir os mesmos patamares, com certeza, todas estavam preparadas para ampliar, em um momento posterior, suas conquistas.

Nesse sentido, como pontos de chegada e de partida, espaços de leitura concebidos como Estações do Conhecimento apresentam organização reticular, com práticas que envolvem de modo contínuo e sistemático toda a comunidade interna e externa, não apenas as crianças. Nossos projetos demonstram que estabelecer conexões, diálogos dos espaços com interesses específicos dos educadores, do corpo administrativo e técnico, do pessoal operacional, encarregado de funções diversas, como portaria, cozinha, limpeza, é parte

essencial do trabalho, e não adendo ou complemento. A imersão não se restringe às crianças; envolve toda a comunidade interna e externa, implicada nos processos educativos.

Espaços de leitura, como os leitores, não são ilhas isoladas, autossuficientes, desconectadas de outros espaços de conhecimento e cultura. Na realidade, do ponto de vista das bibliotecas, por exemplo, por mais importante que cada uma possa ser, jamais é capaz de atender a todas as demandas e necessidades de seus leitores. Há sempre algo novo a ser buscado além: em outra biblioteca, em um centro de cultura, na estante de um vizinho, em uma banca de jornal, em um sebo, em um museu, em uma mediateca, na *web*, no mundo. Por isso o conceito de Estação do Conhecimento: ele remete para viagens de diferentes ordens, para rodovias simbólicas onde cada dispositivo é um ponto de acolhimento e de partida para outras viagens, outras experiências e contatos. As viagens mobilizam, alargam, colocam em questão repertórios e sujeitos, alimentando um processo permanente e dinâmico de construção identitária.

Uma criança de 3 anos descobriu e encantou-se na Oficina de Informação com imagens de um livro sobre o pintor Monet, artista que estava sendo objeto de uma exposição num museu de São Paulo. Sensível ao olhar infantil, a mediadora compartilhou sua percepção com as outras educadoras, em um momento de trocas pedagógicas entre elas. Em conjunto, organizaram a ida de crianças de 3 a 6 anos à exposição. O museu oferecia atividades especiais destinadas a públicos infantis. Elas puderam viver, assim, uma experiência forte e inaugural, pois a maioria jamais tinha ido a um museu. Algumas tampouco à Avenida Paulista, onde o museu se situa. Se o menino que iniciou o processo não sabia decifrar o texto escrito, já era, contudo, um leitor encantado. E seu encantamento foi capaz de produzir transformações no mundo ao redor.

Outro aspecto, que envolve a organização das práticas, diz respeito às interlocuções promovidas entre os espaços de leitura e os repertórios não formais, expressos em geral sob a forma oral. Nossa experiência com a criação da Estação Memória⁴ demonstra, por exemplo, que diálogos intergeracionais são essenciais à construção de sentidos pelas novas gerações, além de promover atos escritos de uma variedade e riqueza surpreendentes. Nos espaços de leitura, é possível organizar sessões sistemáticas com a participação conjunta de crianças e idosos. Estes podem contar histórias diversas e de diferentes maneiras às crianças, entrar em interlocução direta ou indireta com elas, ler histórias que conhecem, confrontando-as com “histórias de boca”, tal como fez Lobato no *Sítio do Picapau Amarelo*.

4. A Estação Memória é um conceito de dispositivo de informação e cultura de caráter intergeracional por nós formulado. Ver a respeito no trabalho de FÁRIA, I. P. *Estação Memória: lembrar como projeto: contribuições ao estudo da mediação cultural*. 1999. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

Criar pontes entre linguagens, repertórios, condições e sujeitos distintos é uma ação essencial à apropriação e produção de conhecimentos. Como diz Robert Escarpit, estudioso conceituado dos aspectos socioculturais da leitura, “o leitor letrado jamais está sozinho”. Diferentemente dele, o leitor de massa dificilmente encontra pares com quem trocar suas impressões de leitura. Possibilitar encontros, conexões entre repertórios de diferentes tempos e espaços, constituídos e expressos sob diferentes formas, é, portanto, possibilidade que enriquece os espaços de leitura e abre portas promissoras aos leitores.

Em suma, as práticas nos espaços de leitura, como a ambientação e os repertórios, definem, em relações dinâmicas e complexas, a ordem dos dispositivos. Esta pode inibir ou formar leitores; tolher ou estimular sua autonomia. Sob tais termos, organizar tais espaços é mais que um ato apenas funcional. É decisão ética e política, própria de todo e qualquer ato educativo. Envolve valores e relações de poder. Considerando-se as características etárias das crianças atendidas pela Educação Infantil, a ação dos mediadores que atuam diretamente com elas é aí especial, cabendo-lhes não apenas propor, mas também decidir e realizar funções ligadas ao ato de ler que a pouca idade impede os pequenos de realizarem. Ler um texto para o outro é, assim, ato de alto risco e responsabilidade. Mas pode ser, também, experiência de vinculação e enorme felicidade.

referências

PERAYA, Daniel. *Médiation et médiatisation: le campus virtuel*. HERMÈS: cognition, communication, politique. Le dispositif: entre usage et concept, Paris: CNRS Editions, n. 25, 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/nMiExi>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. *Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade*. In: LARA, Marilda Lopes Ginez de; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy Pires (Org.). *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife: Néctar, 2008. p. 46-97.

PERROTTI, Edmir; VERDINI, Antonia. *Estações do Conhecimento: espaços e saberes informacionais*. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa. (Org.). *Sentidos da biblioteca escolar*. São Carlos: Alfabeta, 2008. p. 13-40.

PIERUCCINI, Ivete. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. 2004. 232 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jun. 2014.



infancia, lectura, escritura y políticas públicas

Silvia Castrillón

La infancia es una batalla perdida

En la invitación que se me hizo para participar en este evento se me planteó que el seminario tendría por objeto “problematizar el tema de los acervos, de la organización de los espacios, de las mediaciones más adecuadas a la primera infancia y de políticas públicas para formación de lectores en esta franja de edad”.

La profesora Mônica Correia me solicitó referirme concretamente al tema de las políticas públicas, pero en el entendido de que las políticas implican todos los temas propuestos para el seminario y tratados en las diferentes mesas, voy a hablar un poco de todos ellos.

Deseo advertir que con mis palabras no niego los avances que en materia de políticas públicas se han alcanzado en algunos países. Simplemente quisiera activar las alertas acerca de ciertos lugares comunes que en muchas ocasiones acompañan estos logros.

Antes de comenzar quisiera rendir un modesto homenaje a la escritora argentina Graciela Montes, cuya lucidez ha permitido conducir por caminos diferentes del sentido común –casi siempre alinderado y apropiado por el poder–, muchas reflexiones sobre la lectura, la literatura y la infancia.

Dice Graciela en un libro que reúne una serie de ensayos que tratan de las diversas formas mediante las cuales los adultos confinamos a la infancia en diferentes tipos de “corrales”:

La infancia es un asunto privado y público al mismo tiempo. Y más adelante afirma que los responsables del bienestar o malestar de los niños son los adultos... digo esto porque cuando se enuncian los derechos del niño, o cuando la prensa se escandaliza por situaciones de abuso, maltrato o abandono infantil, suele saltarse el capítulo de las responsabilidades. (...) La segunda cosa que quiero decir, — continúa Graciela— es que los niños suelen sufrir la misma suerte que sus propios padres en el mundo, que el bienestar o malestar de sus padres los compromete necesariamente a ellos y que es casi imposible proponer el bien de los niños sin ocuparse también del de sus padres (MONTES: 2001, p. 45).

A partir de lo anterior me atrevo a afirmar que, por una parte, hay confusión en el momento de determinar cuándo este tema es un asunto público y cuándo es privado, cuándo es preciso intervenir y cuándo no; y por otra, que con frecuencia resulta demagógico todo el discurso sobre los derechos de los niños si al mismo tiempo no se proponen acciones serias para que los adultos que se ocupan de ellos, tanto padres como maestros y bibliotecarios, puedan ejercer esta responsabilidad en condiciones mínimas favorables.

Para iniciar, haré un corto relato de la historia de las políticas públicas en la región, políticas de lectura, primero, de lectura y escritura, posteriormente o de “acceso a la cultura escrita” como se las define en la actualidad —y este cambio de denominación encierra también un cambio de perspectiva—; me referiré luego a las políticas de infancia, especialmente cuando éstas han incorporado el tema del lenguaje y centraré mi intervención, teniendo en cuenta que el objeto es “problematizar”, cosa que me viene muy bien, en algunas preguntas, no para dar respuesta a ellas sino con la intención de proponerlas como temas de discusión futura.

Las políticas de lectura

Desde hace un poco más de dos décadas se ha venido planteando en la región la necesidad de formular políticas públicas de lectura y escritura desde diferentes instancias públicas y privadas, personales e institucionales, con la esperanza de que ellas garanticen el ‘derecho a la cultura escrita’ y como medio para luchar contra la exclusión, pero también desde otros intereses y con otros fines, no necesariamente sociales.

En el año de 1992 el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y Caribe (CERLALC) convocó la Reunión Internacional de Políticas Nacionales de Lectura para América Latina y El Caribe, que se realizó en Río de Janeiro, en donde, a partir de cuatro principios básicos: La valoración de la lectura, su democratización, la diversidad cultural y la productividad — nótese cómo el lenguaje neoliberal se introduce en el tema — se presentó a los gobiernos la primera propuesta que pretendía que la lectura fuera objeto de política pública en los países de la región.

Pasaron doce años de esta primera intención y el tema de las políticas públicas se actualizó como mecanismo para dar solución a grandes problemas de analfabetismo y de *iletrismo*, condiciones que empezaron a ser preocupación de las políticas educativas, pues se consideraban un lastre al desarrollo. Por otra parte, los sectores de la producción del libro, especialmente el del libro didáctico, alentaron, con el CERLALC a la cabeza, esta formulación debido a la debilidad del mercado del libro en los países de la región.

En septiembre de 2004, en cumplimiento del mandato de los jefes de Estado reunidos en 2003 en la XIII Cumbre Iberoamericana, en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, el CERLALC y la OEI convocaron de nuevo dos reuniones: una primera, de expertos para formular una *agenda de políticas públicas de lectura y escritura* y una segunda, de representantes de planes nacionales de lectura, para confrontar esta agenda con las realidades de los planes y proyectos gubernamentales.

Por esos mismos años el CERLALC intentó, sin éxito, que la Cancillería colombiana presentara ante la Asamblea de la Unesco la propuesta de incorporar a la carta de derechos humanos, el derecho a la cultura escrita.

En Colombia, en concreto, todas estas propuestas han tenido un componente muy importante de participación de la sociedad civil organizada en la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura y en consejos locales y municipales de lectura y escritura que funcionaron durante un tiempo, especialmente debido a que en este país se han adelantado numerosos proyectos y planes de lectura nacionales, impulsados desde el sector público, cuya continuidad y coherencia se han visto comprometidas por la ausencia de estas políticas y, también, debido a la convicción de que la participación de la sociedad civil es un factor decisivo para su sustentabilidad.¹

1. "Una política pública de lectura y escritura es el producto de una interrelación dinámica entre la sociedad que inquiere, se compromete y propone, y el Estado que trabaja en la búsqueda del pleno reconocimiento y promoción de la lectura y la escritura como derechos esenciales de las personas en el mundo contemporáneo. Desde esta perspectiva, el Estado ayuda a moldear, conducir y proyectar la sociedad, cumpliendo con el fin último para el cual existe: promover el bien común y el pleno desarrollo de todos. Y la sociedad actúa como instancia básica que imprime al Estado su dinamismo pero también la legitimidad y la pertinencia necesarias para la acción pública", plantea un documento producto de encuentros regionales que realizó Asolectura en Colombia con el objeto de hacer una consulta pública y movilizar la opinión de las personas más directamente comprometidas con el tema de la lectura y la escritura. (Coleção ASOLECTURA, 2002)

Por último, en este breve repaso sobre las políticas de lectura, es conveniente recordar que todos los discursos acerca de las políticas públicas de lectura y escritura, han estado enmarcados dentro de los retos educativos que se han planteado los países de la región y que en suma tienen como propósito insertarse en una sociedad tecnológica y proponen la lectura y la escritura como un instrumento para alcanzar las metas propuestas por la sociedad de la información, que no es otra que la del consumo. La productividad y la competitividad en los mercados mundiales serían logradas mediante una educación de calidad con lo cual se alcanzarían niveles deseables de democracia y de justicia social, y en ello la lectura y la escritura parece ser que todavía tienen un lugar.

Estos presupuestos ya constituyen un consenso de toda la sociedad. Consenso, por supuesto, fabricado por el poder a través de todas sus instituciones, incluida la escuela. Se puede comprender, sin embargo, que éste sea un campo problemático, y que es preciso poner en duda y discutir estos consensos en lugar de adherirse pasivamente a ellos.

El segundo tema que prometí tratar es el de cómo se empiezan a incorporar dentro de las políticas de infancia, asuntos relacionados con la lectura y aún con la escritura.

Pero antes quisiera llamar la atención acerca de un punto: la fragmentación de la sociedad en el momento de plantear políticas y de evaluarlas: ya los países han formulado políticas para la primera infancia, para la mujer, para las poblaciones en condiciones de discapacidad, para algunas poblaciones especiales, muchas veces sin establecer relaciones de unas con otras. No se trata de negar la necesidad de hacer justicia con sectores olvidados por la sociedad, que requieren una atención especial, pero esta fragmentación conduce a olvidar las palabras de Graciela Montes: que los derechos de unos dependen de la satisfacción de los derechos de otros, y de las condiciones de quienes responden, en este caso por los niños, es decir, repito, de los padres y de los maestros. No basta con hacer grandes inversiones en una faja etaria si al mismo tiempo se abandonan otras y no solo las de los responsables, sino también aquellas a las que los niños accederán rápidamente, la de los jóvenes.

Las políticas públicas para estas poblaciones en muchos casos están amparadas en discursos técnicos despojados de una postura política. Por más que la política esté focalizada hacia los más pobres y reconozca la diferencia y la diversidad, son discursos que no tienen el propósito decidido de hacer justicia ni de buscar una sociedad más equitativa. Y en ocasiones las acciones diferenciadoras niegan a un niño del Amazonas, colombiano o brasileño, el acceso a libros a los que tiene derecho otro niño en Bogotá o São Paulo.

Las políticas de infancia

Desde hace un poco más de una década se empezó a plantear el desafío de invertir en la primera infancia con planteamientos que no surgieron de consideraciones fundamentadas en estudios psicológicos, pedagógicos, sociales o culturales sobre la infancia, sino de presiones surgidas de la macroeconomía. Algunas voces empezaron a alertar sobre las desastrosas consecuencias económicas ocasionadas por la falta de inversión en la primera infancia. En estas consideraciones lo que importa no son los niños de hoy, sino una infancia que constituye el futuro económico del país, pues estos niños rápidamente se convertirán en adultos y por lo tanto en ciudadanos, pero especialmente serán los trabajadores que requiere el desarrollo.

En un documento de trabajo para la formulación de políticas públicas sobre lectura para la primera infancia, elaborado para el CERLALC, YOLANDA REYES (2005) afirma que de la lectura de los documentos previos reunidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), institución que en el país se ocupa de las políticas de primera infancia, se deducen “los beneficios que genera la inversión en atención y desarrollo de la primera infancia, como período básico de la vida e incluso como un ahorro futuro en términos de prevención”. Nótese que los términos inversión, beneficio, ahorro no son gratuitos.

Tampoco es gratuito que haya sido un premio Nobel de economía el profesor de la Universidad de Chicago James Heckman, quien haya llamado la atención sobre la necesidad de invertir en salud y educación para la primera infancia, con miras a buscar posteriores beneficios económicos².

Es corriente encontrar argumentos utilitarios y pragmáticos de esta naturaleza para justificar “la inversión” en primera infancia. Que la lectura y la primera infancia sean preocupación de los estudios macro y micro económicos sólo indican que ellas pueden ser eficaces a la rentabilidad y a la ganancia. Especialmente un tipo de lectura, pero ello sería materia de otra discusión.

Sin embargo, son bienvenidas todas estas propuestas, si añadimos a ellas que los niños son sujeto de derecho en su misma condición de niños, en el presente, y que sería preciso trascender las limitaciones económicas y pragmáticas dadas por las perspectivas liberales y

2. Sus investigaciones pueden consultarse en la página de su organización. Disponible en: <<http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Desarrollocerebroinfantil.pdf>>

desarrollistas de estas políticas, que uno de los derechos de los niños es el acceso libre a una herencia cultural y simbólica que les pertenece y es por ello, entre muchas otras cosas, que tienen derecho a la lectura, a la escritura y a los libros. Por la misma razón hay que hacer justicia al trabajo de Yolanda quien también advierte de manera cuidadosa sobre las consecuencias desastrosas para los niños que no cuentan con una atención adecuada desde los primeros días de su vida y, en especial, sobre los efectos negativos en niños desprovistos de ambientes ricos en manifestaciones lingüísticas y culturales que les permitan construir su universo simbólico.

Ya lo decía la investigadora argentina Delia Lerner, refiriéndose de manera concreta a las posibilidades de acceso a la cultura escrita por parte de amplios sectores de la población, que la lectura se “hereda como se hereda un patrimonio familiar”. Éste ha sido tema central en la obra de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Bernhard Lahire quienes me parecen referentes obligados para esta discusión.

El texto de Yolanda Reyes destaca apartes de otro documento elaborado por Fraser Mustard publicado por el ICBF en donde se señala “cómo las experiencias no estimulantes y pobres del medio ambiente durante la temprana infancia pueden incidir en la pobreza de habilidades verbales y matemáticas, lo mismo que generar problemas físicos y mentales en la vida adulta”.

Sin embargo, este tipo de afirmaciones son controvertidas por algunos estudiosos. La profesora de la Universidad de São Paulo Sandra Maria Sawaya, afirma a partir de serias investigaciones, suyas y de psicólogos brasileños, que estos planteamientos han sido un factor de discriminación escolar en la medida en que los niños de clases populares demuestran grandes habilidades para resolver problemas que la vida les plantea, pero que no tienen el mismo desempeño cuando se trata de ejercicios matemáticos o lingüísticos que la escuela les propone.

La profesora Sawaya afirma que la escuela crea situaciones artificiales (...), las cuales pueden constituir un obstáculo para el raciocinio de los niños. (...) La interacción profesor-alumno, marcada históricamente por situaciones de desigualdad y relaciones de poder, impide o inhibe la capacidad de los niños de clases populares para expresarse plenamente. Así, las supuestas deficiencias o desfases lingüísticos deducidos de la situación de comunicación profesor-alumno, tenidas como pruebas de la incapacidad de abstracción de los niños de clases populares, son en verdad el resultado de las formas restrictivas y de las fuerzas inhibitoras de las interacciones verbales en el ambiente escolar.

Y para Laurence Lentin (1977), una persona cuyas investigaciones sobre la adquisición y el funcionamiento del lenguaje hicieron historia en Francia —y siguen siendo, no solamente válidas, sino en algunos aspectos, muy actuales—, no hay fatalidad sociocultural en el *iletrismo*, la cultura escrita no es la exclusividad de las clases acomodadas que se pueden codear familiarmente con el objeto libro. Esta cultura puede ser aportada por la escuela maternal a todos los públicos.

Lo anterior nos lleva a pensar que, nuevamente en este caso, es preciso poner en cuestión aparentes consensos que eventualmente conducen a nuevas formas de estigmatización y discriminación, supuestamente compasivas.

Por ello sería preciso plantearse que no basta mirar el conjunto de realidades sociales y trabajar exclusivamente sobre ellas, sino que es preciso, además, estudiar el funcionamiento de la escuela. El tránsito de la escuela maternal a la escuela formal es un tránsito traumático, más aún si la institución preescolar tiene una real preocupación por mantener ambientes significativos y estimulantes, y se debe prever que en este tránsito, con frecuencia, se pierden los esfuerzos realizados en los primeros años.

Me gustaría para finalizar esta parte sobre las políticas públicas de infancia atinentes al tema del lenguaje, la lectura y la escritura, reproducir algunas de las recomendaciones generales basadas en el análisis de experiencias que Yolanda Reyes propone en su documento para las políticas públicas colombianas, y que creo podrían tener alguna utilidad para los propósitos del proyecto que ustedes adelantan:

1. Interdisciplinaria y diálogo de saberes, trabajo en equipo a largo plazo y establecimiento de alianzas institucionales.
2. Inserción del tema en contextos políticos amplios, articulados con educación y cultura.
3. Mecanismos para lograr que las instituciones de todo género a cargo de los niños se apropien de los lineamientos de la política.
4. Trabajo en la formación de mediadores.

A las cuales yo agregaría la necesidad de la participación de la sociedad civil, pero especialmente de una comunidad académica y de investigadores que haya avanzado en una reflexión que permita develar lugares comunes en la formulación, ajuste y actualización de las políticas y la creación de espacios de reflexión y discusión que permitan hacer contrapunto al sentido común y llegar al fondo de las cuestiones.

Hemos visto hasta el momento algunas generalidades acerca de las políticas públicas de lectura y escritura y para la infancia. Quisiera ahora entrar en algunas particularidades que

aparecen con frecuencia en las políticas públicas a manera de líneas de acción y que tienen que ver con los temas propuestos para este seminario. Estos puntos que ya han sido tratados profusamente por quienes me antecedieron, en ocasiones se admiten como consensos pero no agotan la discusión y deberían ser materia de controversia futura:

1. El ingreso del juego, lo lúdico y los argumentos asociados con el placer como mecanismos para lograr el interés de los niños.
2. La calidad de los acervos que se proponen y los planes de dotación.
3. La formación de los mediadores.
4. La evaluación de las políticas.

1. El juego

El juego utilizado como gancho para atraer a los niños a la lectura, la ha despojado de su sentido como medio de significación y de conocimiento y la ha frivolidado, asociándola con la recreación, la diversión, la evasión y el consumo. También, algunos de los representantes de los sectores de la producción del libro han sacado provecho de esta situación proponiendo libros cada vez más intrascendentes.

Desde sus primeros años de vida el niño necesita elementos que le permitan crear un universo simbólico, buscar sentido acerca de los sentimientos contradictorios que se empiezan a albergar en su interior, sobre sus temores, sus esperanzas, en fin sobre el mundo que lo rodea, ir más allá de las apariencias, y apropiarse de una herencia cultural que lo conecta con la humanidad, y para ello, el libro y la lectura pueden ser medios para encontrar algunas respuestas o por lo menos para plantearse y elaborar estos temas en el ámbito de lo simbólico. Hace ya casi 40 años, la investigadora francesa mencionada, Laurence Lentin, decía: *“El niño que aprende a pensar, a hablar y a leer no es un pequeño que ‘juega’ a pensar a hablar y a leer... es ya un pensador, un hablante y un lector”* (LENTIN, 1977, p. 31).

Por otra parte, el juego que es un “asunto serio, aunque no solemne”, como afirma Graciela Montes, es colonizado por el adulto. El uso pragmático del juego como gancho para la lectura resta el poder de la fantasía y de la imaginación, la pone al servicio del consumo, despoja a la lectura de su sentido y con ello se les niega a los niños la posibilidad de encontrar el valor que ésta podría tener en sus vidas, más allá de una distracción intrascendente. El poder de la lectura se debilita con actividades lúdicas y recreativas de animación de la lectura, se rebaja la experiencia estética a una vivencia despojada de sentido. Por su parte, la edición para la primera infancia, no toda afortunadamente, le hace juego a estas propuestas con libros que reproducen situaciones banales y en general con una oferta homogénea e intrascendente.

Todo esto tiene consecuencias en diversos niveles de la formación del niño: “los niños de hoy son víctimas en todos los terrenos de lo que con gusto llamaré ‘las enfermedades de la dispersión’ dice el pedagogo francés Georges Jean en un libro en donde hace un análisis del pensamiento de Bachelard sobre la infancia y la pedagogía (JEAN, 2000, p. 20). El juego intrascendente con el que se promueve la lectura refuerza lo que proponen los medios de comunicación para empeorar esta “enfermedad de la dispersión”, de consecuencias aún no investigadas de manera suficiente o, cada vez con más frecuencia, tratada farmacológicamente.

Por otra parte, todas las propuestas que preconizan el juego —que, repito, es un asunto serio como lo dice Graciela Montes y una de las formas de conocimiento en poder de los niños, pero que pierde toda su potencia creadora cuando el adulto lo utiliza para llamar la atención del niño—, todas estas propuestas están emparentadas con las que ofrecen la facilidad y el simplismo. Niegan, no sólo la capacidad, sino también, la disposición que desde su más temprana edad tienen los niños para acometer tareas difíciles, para estudiar, para intentar, incluso con esfuerzo, descubrir lo que hay detrás de la superficie y de las apariencias.

2. La calidad de los acervos

El tema de los libros que se ofrece a los niños, los factores y los criterios que influyen en su elección es materia también de gran controversia y de debate que por el momento lo va ganando la vulgarización demagógica. Es corriente que en las selecciones hechas a nivel institucional o para dotaciones de planes gubernamentales de lectura prevalezcan orientaciones derivadas de las concepciones asociadas con la lectura como diversión o con la idea de que hay que ofrecer al niño lo que él quiere, no asustarlo con temas y tratamientos que se consideran difíciles; concepciones que desprecian su capacidad de comprensión, de apropiación de lo simbólico y de raciocinio y reflexión.

Pero al mismo tiempo se establecen controles cuando, por ejemplo, se habla de libros “ni demasiado fantásticos, ni demasiado ajenos a su realidad cotidiana” o “políticamente correctos”. Estos controles determinan que las selecciones que se adquieren para dotaciones a niveles nacionales, regionales y locales sean excesivamente reducidas privando a los niños de una oferta de calidad más amplia y variada. Hay mil formas de boicotear el acceso de los niños a libros de calidad, libros que dejan huella, que provocan una real y significativa experiencia de lectura y que en últimas proponen algo interesante y una de esas formas es ofreciéndoles libros inocuos y desprovistos de valor.

Dice Georges Jean (2000) en el libro mencionado y también haciendo referencia a Bachelard: los errores más comunes cometidos con respecto a la infancia y los niños provienen de los adultos que poseen una representación 'mítica' del niño, según la cual éste sería un adulto 'simplificado' y en cierto modo 'elemental'. George Jean afirma que "Bachelard piensa que esta concepción bloquea en el niño el desarrollo de sus verdaderas capacidades de razonamientos complejos (JEAN, 2000, p. 39).

3. La formación de los mediadores

Por lo general, la formación de mediadores en el campo de la lectura y la escritura, y en este caso nos referimos a todos los profesionales a cargo de los niños, se limita a resolver las preguntas que ellos se hacen sobre el 'cómo hacer' en cursos y talleres que se llevan a cabo por fuera de la educación formal de los maestros. Son pocas, por lo menos en mi país, las universidades que incluyen en el currículo de la formación de los maestros y de los bibliotecarios, una reflexión seria y a fondo sobre temas asociados con la lectura y la escritura, la cultura escrita, la literatura infantil y juvenil, encarados desde perspectivas históricas, sociales, políticas y antropológicas. Corrientemente, la formación en este campo se reduce a las propuestas asociadas con la didáctica de la lengua o con proyectos de corte instruccional. Pero no quiero detenerme en este tema. Ustedes lo conocen mejor que yo.

A lo que sí quisiera referirme es a los pocos espacios que los docentes y bibliotecarios y otros profesionales a cargo de los niños tienen para hacer una reflexión permanente sobre su práctica.

Estos profesionales conocen bien su práctica pero necesitan someterla a una mirada externa que propicie el distanciamiento o *extrañamiento*, en términos de la dramaturgia brechtiana. Una mirada externa que, además, lleve consigo la teoría —que los maestros tampoco desconocen—, pero que, repito, no cuentan con las condiciones que les permita liberarse de las modas que rigen la circulación de la teoría en la academia; apropiarse de la teoría críticamente, tener con ella un contacto más profundo y, sobre todo, hacer uso de la teoría para someter su experiencia a la observación, y entender mejor los objetivos de su trabajo y verificar si sus prácticas son prácticas provocadoras y estimulantes para los niños y les proporcionan ocasiones de encontrar sentido para la lectura y la escritura y apropiarse de ellas. La mayoría de estos profesionales no se hace preguntas como: ¿Por qué leer? ¿Qué significación tiene la lectura en la sociedad actual? ¿Qué es enseñar a leer y a escribir? ¿Por qué y para qué las instituciones a cargo de los niños deben propiciar encuentros significativos con la lectura? ¿Qué importancia tiene elegir buenos libros? Y otras preguntas orientadas a entender mejor el por qué y el para qué de la lectura en un contexto histórico y social.

4. La evaluación de las políticas

Por lo general la evaluación que se hace de las políticas públicas, cuando se hace, se ha limitado a aspectos cuantitativos. Con frecuencia se adelantan evaluaciones mediante encuestas generales, que además no incluyen a los niños menores de 6 años, pues se considera que éstos no son sujetos de la lectura y la escritura y no tienen todavía nada que ver con los libros, por lo menos nada que amerite ser tenido en cuenta en las estadísticas. En estas encuestas el objeto central es el libro leído por habitante y por año, dejando de lado las relaciones que los sujetos hacen con ese objeto. Salvo pocas excepciones muy locales, no es corriente adelantar evaluaciones de carácter cualitativo que permitan entender de qué manera las políticas y los programas de fomento de la lectura ofrecen a las personas y a las comunidades condiciones efectivas de apropiación de la cultura escrita y si ésta puede tener algún impacto en la calidad de sus vidas. Se han propuesto algunos modelos muy generales y poco adecuados a las condiciones de cada país o de cada comunidad, encaminados a validar las políticas públicas de acceso a la cultura escrita como objetivo de las políticas de desarrollo económico, o sobre la eficiencia de algunas instituciones como las bibliotecas.

Sería preciso superar los marcos de una evaluación técnica y asumirla como un asunto ético y político en la medida en que en ello están implicadas cuestiones que tienen que ver con la justicia social, con la transformación de condiciones de desigualdad y con una verdadera democracia.

Para finalizar, y a manera de conclusión, pongo a consideración de ustedes algunos puntos en consonancia con su proyecto al que espero haber hecho algún aporte:

1. Proponer un debate de largo aliento acerca de las políticas públicas de lectura y escritura y las políticas de infancia. Debate que ponga en cuestión una serie de lugares comunes y preconceptos sobre la lectura y la escritura y los niños y que no se limite al análisis y al cuestionamiento de las políticas de la primera infancia sino que, incorpore también otras políticas educativas, culturales y sociales que afectan todo lo que se hace para los primeros años. Es decir, insertar este debate en un debate político más amplio.
2. Involucrar en este debate la participación ciudadana.
3. Conformar equipos interdisciplinarios, grupos de estudio y construcción de conocimiento. Grupos que asuman la valoración de prácticas sin excluir la mirada crítica aportada por la teoría. Grupos que, además, adopten la costumbre de leer y discutir los libros que se ofrecen a los niños.

Quisiera terminar con unas palabras de Gabriel García Márquez (1978) que sintetizan de una manera magistral lo que en opinión debería ser el objeto de la educación, de toda la educación:

*Una educación desde la cuna hasta la tumba,
Inconforme y reflexiva,
Que nos inspire un nuevo modo de pensar
Y que nos incite a descubrir quiénes somos
En una sociedad que se quiera más a sí misma*

referencias

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE LECTURA Y ESCRITURA. [[Título (solicitar à autora e, após inserido, formatar em redondo)]]]. Bogotá: Asolectura, 2002.

FRASER, Mustard. *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. In: BOGOTÁ. Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Bogotá: ICBF; DABS; Alcaldía Mayor de Bogotá; Save the Children; Unicef; CINDE, 2003.

JEAN, Georges. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Bogotá: FCE, 2000.

LENTIN, Laurence et al. *Du parler au lire*. Paris: ESF, 1977. [La última edición es de 1994].

MÁRQUEZ, García. *Colombia al filo de la oportunidad*. In: COLOMBIA. Informe de la misión de ciencia, educación y desarrollo. Bogotá: Presidencia de la República, 1997.

MONTES, Graciela. *El corral de la infancia*. México (DF): Fondo de Cultura Económica, 2001.

PEREIRA, Rogério. *Na escuridão, amanhã*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

REYES, Yolanda. *La lectura en la primera infancia*. Documento de trabajo. Bogotá: CERLALC, 2005. Disponible en: <www.cerlalc.org>. Acceso: 1 nov. 2015.

SAWAYA, Sandra María. *Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educabva en Brasil*. Universitas Psychologica – Revista de Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, v. 7. n. 3, p. 869-882, sept.-dic. 2008.



pnbe: seleção, distribuição,
circulação e usos de livros de
literatura na educação
infantil: uma política em
(re)construção

Aparecida Paiva

Podemos pensar em diferentes perspectivas enunciativas para a abordagem do assunto que nos traz aqui: “Políticas públicas e literatura na Educação Infantil”. Esse tópico, por sua vez, insere-se na temática mais ampla desse seminário, “Literatura na Educação Infantil”, ação desencadeada pelo projeto de pesquisa em curso, “Leitura e escrita na Educação Infantil”. Desse modo, para se estabelecer o diálogo, é preciso, antes de tudo, refletir sobre as possíveis articulações entre os campos em jogo. Podemos, por exemplo, olhar a literatura infantil “por cima do tabuleiro” da Educação Infantil, que nos apresenta uma visão panorâmica do jogo, suas várias etapas e possibilidades comparativas; vários “tabuleiros” e vários “jogadores” com seus respectivos e variados modos de jogar o jogo. Essa me parece uma perspectiva fecunda, especialmente se vinculada à área de políticas públicas e, mais especificamente, a de políticas públicas de leitura e escrita na Educação Infantil. Assim, uma possibilidade enunciativa que tente articular esses campos em jogo seria uma reflexão “de dentro do tabuleiro”. Não a do jogador que “manipula as peças”, mas a das peças que, para efeito da imagem que quero usar aqui, movem-se dentro do tabuleiro. Essa possibilidade de fala, a fala “de dentro”, como acabo

de desenhar, seria construída com a voz de um dos atores da política pública, no caso, aqui, o Programa Nacional Biblioteca na Escola – o PNBE. São vários os partícipes de uma política, desde sua concepção, passando pela gestão que lhe corporifica, pelos bastidores de sua implementação, até sua capilaridade, a ponta da lança, na verdade, o motivo de existência da política: no caso da leitura, o leitor; no caso do PNBE, a biblioteca escolar.

Antes de tudo, e porque estou falando predominantemente para pesquisadores, gestores e docentes da Educação Infantil, é importante frisar a legitimidade de todos os jogadores e suas posições. É importante e necessário que exista a figura do pesquisador, a do gestor, a do crítico, a daquele que põe a mão na massa, executando o meio de campo da política, e outras tantas posições não esboçadas aqui e que fazem parte do cenário democrático de uma política pública. Aliás, em tempos de muita badalação de políticos de baixa credibilidade junto à opinião pública, sobretudo diante do culto que a mídia aberta faz a esse tipo de personagem, vale destacar, ainda, que estamos falando de política como uma “série de medidas para obtenção de um fim” (conforme o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, item 3.1). Observe-se que, por extensão, o político é o agente da política, aquele que faz política.

Nesse contexto, posiciono-me pelas bordas, procurando falar como a pesquisadora (aqui falando da seara da literatura), mas também com um pé na política (aqui falando da política pública da qual participo “de dentro”, o PNBE).

Começemos pelas bordas, problematizando, ainda que brevemente, os termos em jogo: qual literatura é essa? Ou melhor, quais são os textos que podem ser assim rotulados? E mais: em que medida ela se explicita, quando produzida e veiculada no contexto escolar?

Desde o surgimento do conceito de infância, o imaginário é o termo mais geral e corrente sob o qual se conceberam as relações entre literatura e criança. Quando falamos de literatura infantil, nós subentendemos que o conteúdo dessa produção (qualquer que seja a ideia de “conteúdo”) é algo que, invariável e meta-historicamente, não está em discussão, visto que o seu endereçamento assegura-lhe condição de existência. Entretanto, se isso é verdade, teremos de tirar a conclusão de que a literatura infantil não pode ser literatura, sem adjetivos e endereçamentos prévios, arte, enfim, e, ao mesmo tempo, a produção que traz em seu bojo a “especificidade” do universo infantil. Ora, a condição de produção cultural para crianças não é, de modo algum, uma exclusividade da literatura infantil. A literatura infantil divide essa condição, por exemplo, com o brinquedo. Mas como podemos distinguir esse endereçamento? Uma maneira de responder a essa pergunta seria focalizar a literatura em seus usos e suas finalidades e, mais ainda, nos espaços onde circula. Seria dizer que a literatura infantil cumpre um papel fundamental no processo de escolarização

da criança, o que, conseqüentemente, contribuiria de forma decisiva para a formação do futuro leitor, especialmente o leitor literário, que poderá apreciar, a qualquer momento e ao longo de sua vida, a literatura com “L” maiúsculo, desfrutando, assim, da experiência estética proporcionada por essa manifestação artística. O brinquedo, ao contrário, poderia muito bem ser inserido em contextos diversos, não necessariamente de aprendizagem, com inúmeras possibilidades de usos e funções, sem que seja atrelado a processos de aquisição explícita de alguma habilidade.

Essas reflexões pelas “bordas” sugerem que não vamos abordar a literatura infantil a partir da posição – antes indignada e agora reivindicativa – do seu estatuto de literatura que muitos pesquisadores ainda cultivam tão teimosamente. Não apenas porque consideramos improdutivo sustentar essa polêmica, mas também porque a insistência na busca desse reconhecimento neutraliza, em nosso ponto de vista, aquilo que há de mais particular nesse tipo de literatura, se assim podemos nos referir à literatura infantil, sem pretender com isso reacender querelas teóricas infrutíferas e paralisantes. Por conseguinte, afirmamos que a literatura infantil, apesar de continuar reivindicando seu estatuto literário (nas dimensões que se queira conferir a esse termo), sempre será uma exceção que, de maneira natural, de acordo com os usos e as práticas realizadas pela escola, desperta em nós o desejo de refletir sobre as condições que a tornam possível, uma vez que ela é legitimada pelo sistema educacional, e as apropriações e as recepções feitas conferem a ela, sem dúvida alguma, um estatuto, seja ele literário, seja pedagógico, ou ambos, dependendo do ponto de vista que se queira adotar. Contentemo-nos, por ora, com o *referendum* de Compagnon, que, ao descrever o movimento de ampliação dos “territórios” da literatura no século XX, como a reabilitação da autobiografia, do relato de viagem, por exemplo, acrescenta: “Sob a etiqueta de *paraliteratura*, os livros para crianças, o romance policial, a história em quadrinhos foram assimilados” (COMPAGNON, 2006, p. 34). A essa “concessão”, segue-se o irônico comentário: “Às vésperas do século XXI, a literatura é novamente quase tão liberal quanto as belas-letas antes da profissionalização da sociedade” (Compagnon, 2006, p. 170). Assim, melhor assumirmos, de vez, para não ficarmos enredados nessa eterna armadilha, a “brincadeira” proposta por Barthes, que, “renunciando” a uma definição de literatura, “contentou-se” com a frase: “A literatura é aquilo que se ensina, e ponto final” (apud Compagnon, 2006, p. 34). O que se pretende enfatizar, que fique claro, com esse jogo de palavras, é que a designação “literatura infantil” e sua circulação pedagógica não devem ser empecilho para que se faça a defesa de seu caráter literário.

Isso posto, podemos avançar com a afirmativa de que um dos principais objetivos da escola é formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Mas a partir de quando essa formação deve acontecer? Na prática escolar, a literatura vem ganhando cada vez mais espaço entre as atividades desenvolvidas. Na Educação Infantil, a presença da literatura recebe expressiva

aceitação pelos docentes, que se sentem seguros em afirmar que ler livros para meninos e meninas ajuda-os a se familiarizarem com a língua escrita. Por outro lado, a precária formação profissional sobre literatura infantil desses docentes não permite que eles entendam muito bem que relação pode ter essa atividade com o processo de aprendizagem como um todo, com o estabelecimento de objetivos concretos de desenvolvimento da criança.

Em seus cursos de formação, não é comum a existência de disciplinas que abordem a literatura infantil. Existem, além disso, concepções divergentes quanto à presença de livros na Educação Infantil: ainda convivemos com profissionais que, no afã de “defender” a infância, preservando-a como período exclusivo do brincar, opõem-se a qualquer prática educativa com a literatura, própria das sociedades alfabetizadas. A relação entre língua e literatura no ensino tem tido diferentes enfoques e equilíbrios ao longo do tempo. Parece-nos, então, que um dos pontos a serem debatidos hoje deveria ser a busca por novas formas de estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver na escola.

Contudo, quando se trata de literatura na Educação Infantil, achamo-nos ainda longe de estabelecer quais são os propósitos educativos que desejamos alcançar. Essa falta de definição torna muito difícil determinar objetivos claros para o uso do livro de literatura nessa etapa escolar. Assim, o debate nos remete, ainda, à tensão entre o acesso livre à literatura e aos seus processos de escolarização.

Por outro lado, se os livros de literatura estão presentes na Educação Infantil e se, podemos afirmar, há um movimento de conciliação entre a atividade de leitura literária e os saberes implicados no processo interpretativo, deve-se garantir acesso irrestrito da criança ao livro, buscando a melhor forma de se conseguir que esse encontro seja produtivo para ela.

Talvez o principal problema para se pensar o lugar da literatura na Educação Infantil seja a percepção de grande parte dos educadores de que ela vincula-se exclusivamente a práticas de alfabetização. Essa percepção acentua a resistência dos educadores infantis em relação a um trabalho sistemático com literatura, porque a noção de gratuidade da leitura, a concepção de que ela é um todo indivisível prevalece; por isso, então, não pode ser ensinada. E mais: produz-se um afastamento mais radical por parte das instituições de Educação Infantil que não reconhecem a importância do livro nesse segmento de ensino e, por essa razão, não reivindicam os acervos literários que lhes são devidos e não garantem espaços específicos para sua guarda.

Afastando-nos temporariamente das bordas, mas ainda tangenciando a política pública de distribuição de acervos de literatura que passou a contemplar o segmento Educação Infantil, é importante, ainda de que forma breve, explicitar os programas que a antecederam.

O PNBE e alguns de seus antecedentes

Muito se tem discutido nos últimos anos sobre a formação de leitores e o papel das políticas públicas de leitura nesse processo. Embora o MEC – à época Ministério da Educação e Cultura –, desde a sua criação, em 1930, tenha desenvolvido ações de promoção e acesso à leitura, foi apenas na década de 1980 que a questão da formação de leitores entrou na pauta das políticas públicas e, ainda assim, não de forma prioritária. De caráter assistemático e restrito, ações foram desencadeadas com foco nas bibliotecas escolares, no incentivo à leitura e à formação de leitores, mas sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas, que se alteravam de acordo com as prioridades e concepções da administração vigente. Dentre algumas dessas iniciativas, vale a pena mencionar quatro delas, que foram sistematizadas por Custódio (2000). A primeira delas é o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) (1984-1987), criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com o objetivo de compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as salas. Esse trabalho foi desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais de educação e com as universidades responsáveis pela capacitação de professores. Outra iniciativa é o Proler, em vigência até os dias atuais, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, que tem como objetivo possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura. O MEC participava desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A terceira iniciativa, o Pró-Leitura na Formação do Professor (1992-1996), foi desenvolvida a partir de uma parceria entre o MEC e o governo francês, e pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Esse programa, inserido no sistema educacional, aspirava a estimular a prática leitora na escola, pela criação, organização e movimentação de salas de leitura, de cantinhos de leitura e de bibliotecas escolares. Concomitantemente a esse programa, criou-se o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994), com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no desenvolvimento de duas linhas de ação: a aquisição e a distribuição de acervos bibliográficos e a produção e a difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto com a criação, em 1997, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cujo objetivo principal é democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

O programa é executado pelo FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC.

Esse programa destina-se à composição e distribuição de acervos para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras que atendem aos segmentos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, mais recentemente, inclui também a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os acervos contemplam diversos gêneros literários, como prosa, poesia, crônica, conto, obras clássicas da literatura universal (traduzidas ou adaptadas), memória, relato de viagem, diário, histórias em quadrinhos, livros de imagens, novela, obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira e peças teatrais brasileiras e estrangeiras.

Inicialmente, no período de 1988 a 2000, o PNBE adquiriu os livros para as bibliotecas das escolas. Em 1998, foi distribuído para as escolas do segundo ciclo do Ensino Fundamental um acervo de 123 títulos, composto por obras literárias, dicionários, globos terrestres, atlas histórico e um guia para orientar o uso do acervo. Em 1999, o acervo foi constituído com obras de literatura infanto-juvenil e foi distribuído para todas as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com mais de 150 alunos matriculados. Em 2000, o acervo foi constituído apenas com textos elaborados pelo MEC ou sob sua demanda para uso dos professores e distribuído para mais de 18 mil escolas do Ensino Fundamental. Nos anos de 2001 a 2003, o MEC direcionou os acervos para o uso pessoal e privado dos alunos, criando as coleções *Literatura em Minha Casa*, primeiramente dirigidas para alunos de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental (2001) e, posteriormente, apenas para a 4ª série (2002), depois para alunos de 4ª e 8ª série, juntamente com a coleção *Palavra da Gente*, para alunos da Educação de Jovens e Adultos (2003). Neste último ano, além dos livros das coleções *Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente*, também foram constituídos acervos para a Casa da Leitura (bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município), para a Biblioteca Escolar e para a Biblioteca do Professor. Em 2004, o programa suspendeu suas ações para reavaliação e retornou em 2005 com a aquisição e a distribuição de livros apenas para a biblioteca escolar e com foco na literatura. A partir daí, o PNBE passou a alternar a seleção das obras entre as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as dos anos finais, progressivamente incorporando outros segmentos educacionais, como a Educação Infantil, no PNBE/2008; Ensino Médio, no PNBE/2009; e Educação de Jovens e Adultos, no PNBE/2010. Além disso, passou a constituir PNBEs para outros tipos de textos e públicos específicos, a exemplo do PNBE – Educação Especial – 2008, o PNBE do Professor – 2010, o PNBE dos Periódicos – 2012 e o PNBE – Temático – 2012 (2012; SILVA, 2009; PAIVA *et al.*, 2008).

Num país de pouquíssimas bibliotecas e livros caros, a ação do PNBE, ao longo dos seus 18 anos de existência, com cerca de 300 milhões de livros distribuídos, mais de 400 milhões de alunos beneficiados e um milhão de escolas atendidas, não é pouca coisa. Sabemos que as críticas ao programa são muitas, com toda razão de ser, porém esses números devem ser considerados e comemorados, uma vez que proporcionar o acesso a livros de literatura de qualidade para uma população majoritariamente sem recursos e sem incentivo à leitura já é uma grande vitória. Entretanto, pesquisas recentes têm demonstrado¹ que os quesitos *distribuição e acesso* estão sendo cumpridos apenas em parte, já que os acervos de literatura constituídos pelo PNBE têm permanecido encaixotados, muito longe, portanto, do leitor pretendido.

Sem a pretensão de analisar cada uma dessas iniciativas e seus desdobramentos, mas examinando o conjunto de ações que antecederam o programa em vigor, é possível afirmar que o pressuposto da democratização da leitura vem orientando as políticas públicas e que, a cada programa, procura-se verticalizar as ações em prol da distribuição universal de acervos de literatura a todos os segmentos de ensino. Entretanto, o que não se faz com suficiente clareza, e que a essa altura significaria um grande avanço, é nos perguntarmos se dispomos, realmente, de uma política de formação de leitores, com o consequente grau de investimento na formação de mediadores de leitura. A julgar pela distribuição universal de acervos de literatura, verificamos que há uma política já consolidada. A resposta, então, poderia ser francamente positiva, pois as bibliotecas escolares estão recebendo acervos; todos os segmentos de ensino no programa são atendidos; o vínculo do aluno com a leitura vem sendo fortalecido pelo uso de forma crescente do livro de literatura em âmbito escolar. Apesar de tudo isso, pretendo argumentar, neste texto, que a resposta à indagação há pouco enunciada deve ser negativa; e que a discussão sobre uma política efetiva de formação de leitores continua a merecer, entre nós, uma reflexão profunda. Essa questão precisa ser enfrentada, já que o governo é, por meio do FNDE, o responsável pelo maior volume de compras de livros e materiais didáticos do país.

Para que se constate a magnitude do programa, basta examinarmos a figura a seguir, que resume investimento, alunos e escolas atendidas, bem como o número de livros distribuídos no período de 2006 a 2013:

1. Cf. PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

Distribuição total do PNBE

Alunos Beneficiados	151.222.650
Escolas Beneficiadas	1.025.320
Livros Distribuídos	60.382.277
Investimento	473.638.642,13

Fonte: FNDE. Disponível em fnde.gov.br.

A aquisição de obras para atender a todas essas frentes tornou o PNBE um programa complexo, tanto do ponto de vista da seleção quanto da compra dos livros, sobretudo porque envolve quantidades e valores vultosos. Em função desses valores e números de escolas e alunos atendidos, não há dúvidas de que o PNBE causa forte impacto no mercado editorial brasileiro. Impacto que acaba atingindo a própria literatura e o seu uso na escola, como bem adverte Marisa Lajolo em relação à literatura infantil. Para a autora, “o necessário rigor da seleção operada, pautada por critérios rígidos preestabelecidos, atenta a minúcias, corre o risco tanto de pasteurizar o gênero quanto de torná-lo uma espécie de refém de expectativas talvez alheias à literatura” (LAJOLO, 2010, p. 107-108). Esses e outros riscos que um processo da magnitude do PNBE necessariamente envolve não podem ser avaliados, quiçá verdadeiramente compreendidos, sem que se conheçam as etapas e os critérios usados para a seleção das obras. Menos ainda a especificidade da etapa Educação Infantil, já que, até agora, apenas quatro edições do programa contemplaram esse segmento, como veremos a seguir.

PNBE para crianças: uma conquista recente

Somente em 2008, portanto, mais de uma década após a implantação do Programa, sua abrangência foi ampliada, incluindo o atendimento à Educação Infantil. Assim, no PNBE 2008, 60 títulos foram selecionados e distribuídos em três acervos específicos, de 20 obras cada, para atender crianças de 0 a 6 anos. A partir de então, essa seleção se repetiu em todos os anos pares do PNBE (2010, 2012 e 2014), sendo selecionados 100 títulos

para essa etapa da educação, organizados em quatro acervos de 25 obras cada: dois endereçados a crianças de 0 a 3 anos e dois endereçados a crianças de 4 e 5 anos. Portanto, nas quatro edições do PNBE que incluíram a Educação Infantil foram selecionados 360 títulos. Apenas o edital do PNBE 2008 não especificou o endereçamento subdividido nas etapas “creche e pré-escola”.

Importante destacar, ainda, que, depois que o PNBE retomou o eixo da formação do acervo da biblioteca e consolidou sua sistemática em 2006, os editais praticamente não sofreram alterações substanciais no que tange às etapas e aos critérios gerais do processo seletivo. Dessa forma, tomando como base os últimos editais do PNBE (disponíveis no *site* do FNDE), verifica-se que são três as etapas da seleção: a triagem, a avaliação pedagógica e a compra das obras.

Neste texto, vamos concentrar nossas reflexões na segunda etapa – a da avaliação pedagógica –; primeiro, por ela se constituir na etapa central do processo e, também, por ser o lugar onde atuo, por “dentro” da política, já que, desde 2006 até a atual edição, a avaliação pedagógica tem sido coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse processo de avaliação estabelecido pelo Ceale, ao longo das últimas edições do PNBE, tem se pautado pela democratização e descentralização da avaliação, já que esse centro agrega avaliadores de diferentes estados e instituições de ensino superior brasileiras, como demonstra o mapa a seguir:



Fonte: Base de dados do Ceale/Fae/UFMG

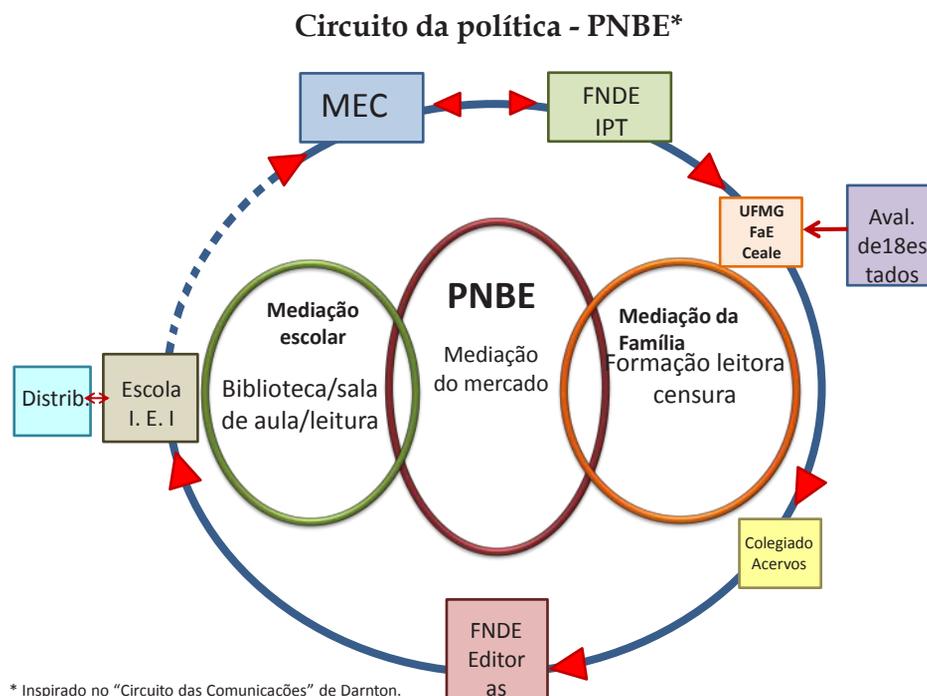
Assim, não pretendemos aqui avaliar o Programa, participe que somos do “de dentro” da política, mas, sim, oferecer um conjunto de reflexões e sugestões, a partir das quais seja possível extrair indicativos de mudança que apoiem o aprimoramento das ações de atendimento da etapa Educação Infantil. Essa leitura contextual consiste na identificação da lógica que parece ordenar o processo de seleção de acervos de literatura para a Educação Infantil e dos efeitos que a adoção dessa lógica acarreta ou pode acarretar para o processo. Para tanto, o texto, a partir de agora, passa a dialogar com objetivos e metas propostos pelo projeto integrado de pesquisa “Leitura e escrita na Educação Infantil”, já que este seminário é parte integrante dessa investigação. Ao final, esperamos que essa leitura proposta seja relevante para as discussões travadas aqui sobre políticas públicas e literatura na Educação Infantil, não só porque ela buscará desvelar parte do modo de funcionamento do programa, como também porque pode assinalar, na análise das etapas e dos critérios adotados, os termos e os limites da relação entre literatura e endereçamento escolar na formação de acervos para a literatura infantil.

Antes, porém, observemos o circuito dos livros do PNBE, independentemente do segmento que atende:



No circuito das obras distribuídas pelo PNBE, foram identificadas as principais ações que envolvem a instauração do programa, conforme a figura acima, desde a publicação do edital até as ações que se espera que o programa suscite, ou seja, o uso das obras, o fomento às práticas de leitura literária, bem como as principais instâncias envolvidas em cada uma das etapas desse circuito.

Já no circuito a seguir, apresentamos nossos eixos de análise – as mediações a que esse programa está submetido: a do mercado, a escolar e a da família:



A questão da mediação é central nos processos e práticas de leitura, especialmente no caso de livros de literatura endereçados à Educação Infantil, já que são inúmeros os mediadores que se interpõem entre o livro e a criança. O mercado, que responde com suas particularidades e interesses à demanda de compras governamentais, resultado das políticas públicas de incentivo à leitura, ao mobilizar um conjunto de profissionais responsáveis pela edição do livro, deixa suas marcas e interferências editoriais, estabelecendo, assim, uma primeira mediação entre o livro e o leitor. Também a família e, sobretudo, a escola são mediadores entre o livro e a criança, já que são os professores, os bibliotecários e os diferentes mediadores de leitura no contexto escolar que definem e controlam o acesso ao livro e instituem os modos e os tempos de ler.

O que podemos “perguntar” ao PNBE sobre a Educação Infantil?

Considerando, portanto, a lógica do programa, em suas etapas de avaliação, compra e distribuição de acervos e o tempo de atendimento à etapa Educação Infantil, é possível elencar pontos para reflexão e sugestões, a partir do “consenso” e das “condições” apresentadas pelo projeto integrado de pesquisa “Leitura e escrita na Educação Infantil”:

“É de fundamental importância a presença de um vasto acervo de livros de literatura voltado para crianças e adultos em creches e pré-escolas, o que reforça a relevância do PNBE para a primeira etapa da Educação Básica e a necessidade de sua expansão e aprimoramento conforme será detalhado a seguir” (p. 11).

“Aprimoramento do PNBE quanto à: (i) ampliação do acervo (maior quantidade de títulos, distribuição de acervo para compor não apenas a biblioteca da escola, mas também os “cantos de leitura” de cada turma e a biblioteca das secretarias municipais de educação); (ii) divulgação da chegada dos livros junto a secretarias de educação, escolas e professores (cartas, e-mails, aviso de recebimento, etc); (iii) mudança de etiquetagem das caixas com o objetivo de chamar a atenção sobre o seu conteúdo; (iv) inclusão de um catálogo do acervo distribuído” (p. 12).

Como o mercado editorial reage às imposições do edital?

Um dos critérios impostos pelos editais do PNBE é o número de obras a ser inscrito por editoras. Se considerarmos os editais de 2008, 2010, 2012 e 2014, que contemplaram a etapa Educação Infantil, poderemos observar que esse número variou de 20 obras em 2008 a 15 em 2014. Entretanto, como se pode constatar nos itens dos editais referentes a esse critério, os editores são submetidos a um limite de inscrição de obras para cada segmento em avaliação. Vejamos um exemplo:

No PNBE 2008, item 5.2.1. As obras deverão ser inscritas por etapa de ensino: Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada titular de direito autoral poderá inscrever até 20 obras, sendo, no máximo, 12 obras por etapa.

No PNBE 2014, 6.1.5. Cada editor poderá pré-inscrever até 15 (quinze) obras no total, observando os limites de, no máximo, 5 (cinco) obras para cada uma das categorias previstas nos subitens 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.4, e de, no máximo, 10 (dez) obras para a categoria prevista no *subitem 3.2.3* deste edital, ficando excluída do processo quando identificada pré-inscrição em duplicidade.

Para fins de esclarecimento e melhor compreensão da leitura, observa-se o detalhamento das categorias do edital do PNBE 2014: 3.2.1. *Categoria 1:* para as instituições de Educação Infantil – etapa creche; 3.2.2. *Categoria 2:* para as instituições de Educação Infantil – etapa pré-escola; 3.2.3. *Categoria 3:* para escolas que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3.2.4. *Categoria 4:* para escolas que atendem alunos da Educação de Jovens e Adultos – etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em princípio, a limitação do número de obras é medida relevante para evitar que compras

governamentais desse vulto se concentrem em poucas empresas e termine por reduzir o tamanho e o funcionamento do mercado editorial. Além disso, a restrição possibilita que diferentes editoras tenham chances reais de ver suas obras contempladas na seleção, o que, efetivamente, tem ocorrido no processo, como pode ser observado no quadro abaixo:

Dados da Educação Infantil

PNBE	Livros Inscritos	Livros Selecionados	Selecionados para Educação Infantil	Editoras inscritas	Editoras que inscreveram para Educação Infantil	Editoras Selecionadas para Educação Infantil
2008	1.735	153	57	148	100	44
2010	2.514	250	100	240	124	63
2012	2.303	250	100	266	154	65
2014	2.787	250	100	296	189	69

Fonte: Base de dados do Ceale/Fae/UFMG

É importante observar, ainda, que o número de editoras que inscreveram títulos para a Educação Infantil é significativamente menor, se comparado ao conjunto de editoras que participaram do processo. Por outro lado, as editoras selecionadas nem sempre são aquelas que inscrevem a quantidade máxima de livros permitidos; muitas delas participam com apenas cinco títulos.

Entretanto, mesmo quando se considera apenas o aspecto econômico, essa lógica continua falhando em seu objetivo, uma vez que, escapando dessa limitação, as grandes casas editoriais multiplicam seus selos e agregam diferentes editoras, de forma que muitas obras são apenas nominalmente de editoras diferentes;² o edital do FNDE não restringe a participação de grupos editoriais com seus diferentes selos concorrendo de forma

2. Como exemplo, tome-se o caso do grupo editorial Ediouro, que consta nas obras selecionadas do PNBE 2013 com quatro diferentes denominações (Ediouro Pub. de Passatempos e Multimidia Ltda.; Ediouro Publicações Ltda.; Ediouro Gráfica e Editora Ltda.; Ediouro Pub. de Lazer e Cultura Ltda), sendo composto também pelas editoras Nova Fronteira, Desiderata, Agir, Thomas Nelson Brasil e Nova Aguilar (<http://www.ediouro.com.br/site/>).

autônoma. Inversamente, uma editora que explora um determinado nicho editorial, ou seja, especializada em determinado tipo de publicação fica prejudicada. O mesmo acontece com uma editora pequena, com um catálogo de poucos títulos. Nesse caso, se não é prejudicada pela limitação do número de obras, perde na regra da impossibilidade de inscrever a mesma obra em outra categoria; sobretudo quando se considera que as distâncias entre as categorias não são tão nítidas em termos da relação entre a obra literária e o público leitor, como se pode observar na distinção feita entre categoria 1 e 2 dos editais do PNBE, segmento Educação Infantil, mencionados anteriormente.

A triagem leva em conta as especificidades dos livros para a Educação Infantil?

Os critérios que orientam a triagem são, em sua maioria, de cunho técnico e documental, dizendo respeito às condições de participação das editoras e ao cumprimento de requisitos legais para compras governamentais. Embora essa etapa não seja objeto principal de nossas reflexões, no âmbito deste texto, e mereça um estudo à parte, vale a pena comentar alguns aspectos, já que, em nosso ponto de vista, alguns critérios apontam para a existência de outras lógicas no ordenamento do processo de aquisição das obras que não apenas aquelas de cunho legal ou técnico. Dois exemplos sustentam essa reflexão: a exigência de que a obra seja identificada “na primeira capa”, com título, nome do autor, ilustrador e editora, não nos parece um critério que deva excluir obras do processo de avaliação. O importante é que esses dados façam parte da obra, independentemente do lugar onde se encontram. Do mesmo modo, a exigência de que, na folha de rosto e/ou no verso, devem constar dados sobre os autores não nos parece um critério excludente. Ainda sobre dados dos autores, no PNBE 2008, várias obras inscritas foram excluídas porque não continham esses dados e/ou não apresentavam “biografia” dos autores, prática, até então, pouco comum em livros destinados a esse público. Assim, é pertinente indagar se essas exigências estão estabelecendo um padrão de projeto gráfico-editorial, impedindo propostas inovadoras e/ou experimentais.

No último edital, PNBE 2014, em seu anexo I, são apresentados 28 critérios de exclusão, um crescimento exponencial se compararmos com o edital do PNBE 2008, que apresentava apenas oito critérios. Não se questionam o cuidado com a materialidade da obra e suas condições de uso por alunos e professores de todos os segmentos da escola básica, mas talvez fosse interessante rever esse nível de detalhamento ou, pelo menos, as especificidades cabíveis para obras de cada segmento. O que se constata, em uma breve análise comparativa dos editais, ao longo desses anos, é que os mesmos critérios de análise estrutural da obra, bem como os critérios de exclusão, são repetidos, em todos os editais. Aparentemente, essa deveria ser uma etapa com pouca interferência no processo seletivo, mas, quando se verifica, por exemplo, que no PNBE 2013, das 2.111 obras inscritas, 468 foram retidas

nesta etapa, compreende-se, ao contrário do que se supunha, que se trata de uma etapa que influencia consideravelmente no resultado final da seleção.

A avaliação pedagógica: que balanços, quais aprendizagens?

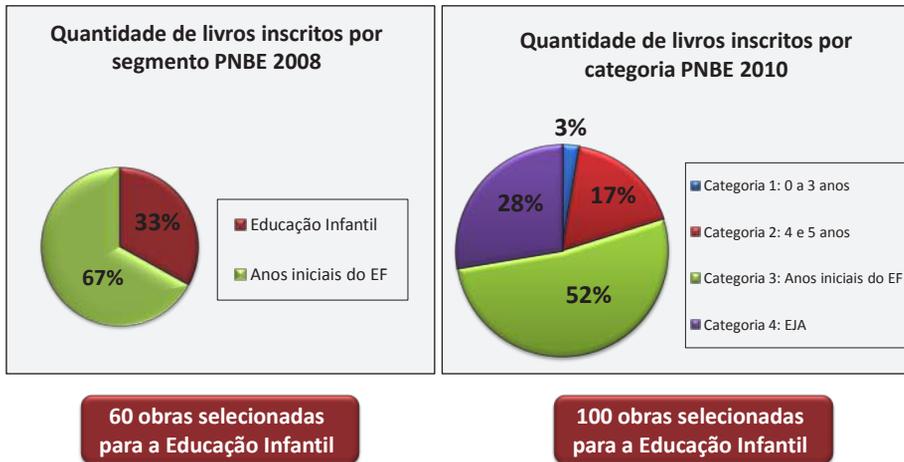
Além de constituir cada acervo com diferentes categorias de livros e diferentes gêneros de textos, os processos de seleção se pautam por três critérios básicos: a qualidade textual, que se revela nos aspectos estéticos, literários e éticos, na estruturação narrativa, poética ou imagética, em uma escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico dos leitores da faixa etária correspondente a cada uma das edições do programa – como já descrito, os segmentos são atendidos em anos alternados –; a qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses dos leitores, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; a qualidade gráfica, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro, e na qualidade estética das ilustrações; a articulação entre texto e ilustrações e o uso de recursos gráficos adequados aos leitores. Esses critérios, a quantidade de obras e acervos a serem selecionados e o segmento pretendido são estabelecidos, a cada ano, em edital do MEC.

PNBE: obras inscritas para a Educação Infantil: três cenários

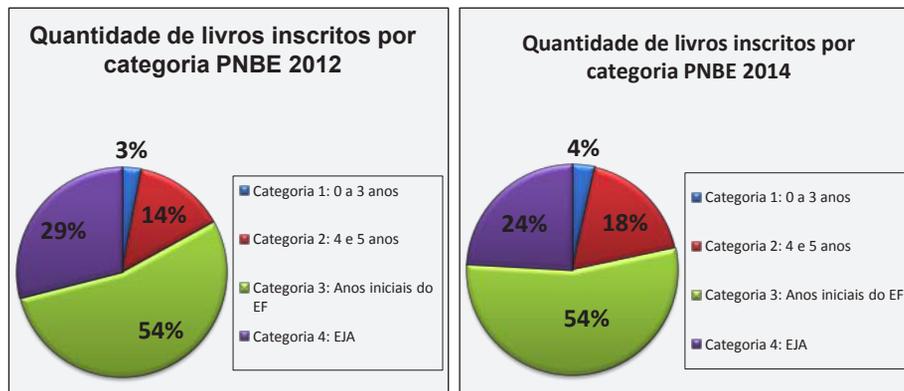
a) O número de livros inscritos: possibilidades de seleção

Nos gráficos seguintes, é possível visualizar a proporção de obras inscritas para a Educação Infantil, em relação aos outros segmentos, em oferta na mesma edição do PNBE:

Inscrições PNBE 2008, 2010, 2012 e 2014



Fonte: base de dados do PNBE CEALE/UFMG



Fonte: Base de dados do Ceale/Fae/UFMG

A predominância de inscrições para os anos iniciais do Ensino Fundamental fica evidente, em todas as edições do programa, ao passo que as inscrições para a Educação Infantil caíram, com a entrada, em 2010, do segmento EJA. Por outro lado, o número de obras inscritas para a etapa 0 a 3 anos da Educação Infantil também merece um estudo à parte.

Nessa primeira avaliação, apenas 3% das obras foram inscritas para essa etapa, o que correspondeu a 45 livros, mas dois acervos de 25 títulos deveriam ser constituídos, portanto, mesmo que todas as obras inscritas fossem de qualidade (o que não foi o caso), faltavam ainda cinco títulos para que os dois acervos ficassem completos.

A primeira reação da equipe de coordenação da avaliação pedagógica foi montar apenas um acervo, enviando, assim, um “recado” ao mercado editorial. Entretanto, optou-se pela complementação das obras faltantes, com obras inscritas para a etapa pré-escola. A alegação de gestores do MEC de que os recursos destinados ao programa poderiam ser perdidos e nunca mais recuperados se não fossem adquiridas todas as obras previstas no edital, o pequeno número de obras selecionadas para a etapa pré-escola e a crença de que os livros, estando na escola, poderiam ser usufruídos por mais crianças sustentaram essa decisão política.

Por fim, o menor número de inscrições de livros para a Educação Infantil, como um todo, evidencia, dentre outros, os seguintes aspectos: o lugar secundário que esse nível da educação básica ocupa no campo editorial, a pouca tradição de produção de livros de literatura para a criança pequena endereçados ao contexto escolar e o custo dos livros produzidos para esse segmento, pouco atrativo em vendas governamentais, pelo valor de capa oferecido pelo FNDE.

b) As inscrições por gênero: garantia da diversidade

Os editais do PNBE definem três categorias de livros para inscrição e composição de acervos a serem encaminhados às escolas: *textos em versos*: especificados os gêneros poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas; *textos em prosa*, nos gêneros clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos de tradição popular; *livros de narrativas por imagens*. A distribuição das inscrições determina o contexto da avaliação, já que os acervos devem, necessariamente, contemplar diversidade de gêneros, e também possibilita inferências sobre o comportamento da atividade editorial em relação a essas categorias. Vejamos o quadro a seguir:

Detalhamento da Educação Infantil

PNBE	Livros Inscritos na Educação Infantil	Porcentagem de inscritos no PNBE	Gêneros Inscritos na Educação Infantil	Selecionados por Gênero na Educação Infantil
2008	567	33%	Imagem: 69 Prosa: 345 Verso: 153	Imagem: 10 Prosa: 28 Verso: 19
2010	436	20%	Imagem: 79 Palavra Chave: 16 Prosa: 245 Verso: 96	Imagem: 23 Palavra Chave: 6 Prosa: 48 Verso: 23
2012	463	17%	Imagem: 94 Palavra Chave: 6 Prosa: 252 Verso: 111	Imagem: 27 Palavra Chave: 2 Prosa: 53 Verso: 18
2014	603	22%	Imagem: 99 Palavra Chave: 14 Prosa: 353 Verso: 96	Imagem: 22 Palavra Chave: 3 Prosa: 56 Verso: 19

Fonte: Base de dados do Ceale/Fae/UFMG

O quadro nos mostra que o número de textos em prosa ultrapassa em muito o número de textos em verso. Conclui-se que a edição, em literatura infantil, pelo menos para crianças de até 5, 6 anos, dá preferência à prosa. Essa preferência pela prosa parece responder a uma equivalente preferência do mercado escolar por gêneros em prosa, na literatura infantil. Por outro lado, a maior oferta de livros em prosa pode não significar melhor qualidade desses livros; em literatura, é frequente que ocorra o contrário: grande quantidade, baixa qualidade.

c) A literatura que vem de fora: um mercado em expansão

É crescente a participação de obras traduzidas nos acervos do PNBE. O excesso de obras traduzidas pode conduzir ao abandono do investimento no autor nacional, prejudicando as novas gerações de escritores e o sistema literário como um todo. Além disso, perde o leitor do país a oportunidade de ter sua realidade cultural reapresentada pelo texto literário, um efeito considerável quando se sabe que as obras, presumivelmente, serão objeto de leitura em escolas de todo o Brasil.

O endereçamento escolar

Difícilmente uma cultura humana deixará de apresentar um estreito e positivo relacionamento entre literatura e educação quando compreendidas como atividades sociais que organizam e dão sentido à vida em sociedade. É por essa razão que uma das maiores preocupações

presentes nos editais do PNBE é justamente assegurar que o didatismo que ronda a relação da literatura com a educação não aconteça, razão pela qual são eliminadas do processo de seleção obras que sejam predominantemente didáticas, informativas ou de referência. A questão é ainda reforçada pela igual eliminação de obras que possuam lacunas ou espaços de preenchimento em semelhança ao livro didático, pois, além de impedir um uso coletivo, podem também conduzir a leitura do aluno para um fim pedagógico. Entretanto, cabe destacar a configuração física da obra ou o que chamamos de edição escolar. Trata-se de conceber a obra com um uso preferencial – sendo importante que não seja exclusivo para manter seu estatuto de texto independente – na escola ou por leitores em formação. É isso que buscam as exigências de que as obras tragam os elementos de autoria e registro claramente identificados, o que facilita sua catalogação na biblioteca e sua circulação entre os leitores iniciantes; assim também que apresentem paratextos que contextualizem o autor e o próprio texto no universo literário, além de outras informações que sejam relevantes para o público escolar.

Um efeito curioso do endereçamento escolar é a sobrevivência de certos gêneros da tradição popular, quer como registro, quer como reconto. Aqui a distância entre o didático e o literário é tão tênue que mal esconde o aproveitamento que tais gêneros têm no processo educacional. É o caso da quadra, da parlenda, da cantiga, do trava-língua e da adivinha, que, sendo gêneros de registro basicamente oral, circulam na escola intimamente ligados à alfabetização.

O conceito de literatura

Em se tratando da avaliação pedagógica de obras literárias, o principal critério do PNBE, reiterado nos editais de cada uma das suas edições, é que as obras selecionadas sejam literárias. A definição do que seja literatura, entretanto, não é uma tarefa fácil, sobretudo no âmbito de uma seleção que envolve textos extremamente diversificados em seu direcionamento para leitores de todas as idades, visto que o programa, como se sabe, atende desde creches até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Nesse caso, os limites do literário parecem ser circunscritos a partir de três lógicas superpostas.

A primeira delas é a lógica do objeto estético, ou seja, o texto tem de se sustentar como objeto estético, e não por exercer outras funções. É isso que está inscrito nos critérios que recusam obras cujos fins sejam didáticos, doutrinários ou panfletários, não importa quão nobres sejam a causa e o ensinamento que defendam, e que apresentem moralismos e conduzam explicitamente a opinião do leitor. Se o compromisso da obra não é com o literário ou ele não ocupa o primeiro plano da obra, se a obra não se constitui como objeto estético em primeiro lugar, ela não deve ser considerada como literária.

A segunda é a lógica da qualidade, elemento crucial para que a literatura cumpra seu papel na formação do leitor. Significa dizer que a lógica da qualidade literária não pode ser pensada apenas em relação a elementos textuais, recursos expressivos e trabalho estético com a linguagem, mas também com base em elementos intertextuais e contextuais que constituem o texto como obra literária.

A terceira é a lógica da diversidade das obras, que recobre quatro critérios distintos ligados diretamente à formação do leitor. O primeiro deles é a diversidade temática, que se preocupa com a presença tanto de obras com temas diferentes quanto de obras com temas adequados aos interesses dos diferentes leitores. O segundo é a diversidade de representação, ou seja, buscam-se obras que tratem das diversas e diferentes realidades da sociedade brasileira, compreendendo os aspectos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos. O terceiro é a diversidade de formas e gêneros, demandando que o acervo seja composto de tipos de texto diferentes. O quarto é a diversidade de níveis de complexidade de elaboração das obras, considerando-se tanto os diferentes leitores a que se destinam as obras, conforme os segmentos escolares, como também as diferenças existentes entre leitores dentro do seu segmento, implicando faixa etária e competência literária.

O resultado eclético dessa composição pode parecer algo incoerente se olhado do ponto de vista canônico ou da disciplina literatura, mas está perfeitamente de acordo com as lógicas do objeto estético, da qualidade e da diversidade que circunscrevem os limites do literário no âmbito da seleção do PNBE. Afinal, trata-se de uma avaliação pedagógica de obras literárias que têm como horizontes, tal como destacamos no início, o direito à literatura e a formação do leitor.

Menos que uma conclusão e mais como uma proposta para a continuidade da reflexão, encerramos esta análise contextual lembrando que, se a literatura e a educação possuem uma longa história em comum, nem por isso a seleção de obras literárias para uso escolar deixa de enfrentar desafios.

Em primeiro lugar, porque não se pode esquecer que se trata de uma seleção entre outras tantas seleções, uma vez que recebe o que já foi duplamente selecionado pelo mercado editorial e será objeto de seleções de bibliotecários, professores e alunos na escola. A seleção do PNBE é, por assim dizer, um filtro criado pelo governo para atender a sua política de formação dos acervos das bibliotecas escolares. Como é possível entrever pelas lógicas e pelos efeitos expostos anteriormente, esse filtro não opera em termos exclusivamente literários, nem mesmo pedagógicos, mas também por meio de mecanismos econômicos e políticos. A necessidade de combinar várias lógicas na composição e aquisição

do acervo é um desafio a ser enfrentado para que se mantenha o foco na literatura e na formação do leitor como elementos basilares do processo seletivo.

Depois, ainda que se tomem todos os cuidados de não submeter o literário ao pedagógico e que a literatura seja concebida em um sentido amplo, como as lógicas subjacentes aos critérios adotados nos editais do PNBE parecem informar, mesmo assim, o processo seletivo precisa revisar constantemente em que consiste o endereçamento escolar que propõe. O desafio aqui é não deixar que a preocupação com o valor estético oblitere a necessidade de atender a formação do leitor e vice-versa, mantendo o equilíbrio entre a diversidade das obras e a qualidade literária.

Encaminhamentos/sugestões

- Compatibilização, urgente, das políticas públicas de distribuição de livros, especialmente as que envolvem a compra de livros de literatura para diferentes finalidades;
- Discussão da periodicidade dos programas de seleção de obras de literatura;
- Estabelecimento de uma política pública de formação de leitores, em larga escala, e específica para cada segmento, considerando os acervos de literatura constituídos para bibliotecas escolares e salas de aula;
- Produção regular de materiais complementares (guias, catálogos, orientações) que contribuam para os processos de mediação de leitura no contexto escolar;
- Ampla reformulação dos editais de seleção de obras de literatura, considerando as especificidades dos segmentos de ensino a serem atendidos;
- Regulação da participação de grupos editoriais, em compras governamentais, por meio de seus inúmeros selos;
- Estabelecimento de regras para a inscrição recorrente das mesmas obras, em diferentes processos avaliativos;
- Revisão da classificação dos gêneros adotada pelo Ministério da Educação, nos editais do PNBE.

referências

BAHIA, Márcio. *A legitimação cultural dos quadrinhos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola: uma história inacabada*. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 340-351, set-dez. 2012.

BERENBLUM, Andrea; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2012. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/be-consultas>>. Acesso em: 3 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/be-consultas>>. Acesso em: 3 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de Convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2005. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 3 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A política de formação de leitores e o PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006. CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Avaliação pedagógica de obras literárias. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set-dez. 2012.

FERNANDES, Célia R. D.; CORDEIRO, Maisa B. da S. *Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico*. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set-dez. 2012.

GONZATTO, Marcelo. *Pedofilia, estupro e adultério são temas para estudante?* Zero Hora, 19 jun. 2009. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/pdf/11044426.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira e estudos literários*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 36, p. 97-110, jul-dez. 2010.

LIVRARIA Cultura. Livros. Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br/scripts/index.asp>>. Acesso em: 10 out. 2012.

Ministério Público do Estado de Goiás. Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação. Recomendação de 25 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/recomendacao_pnbe_-_mec_-_corrigida.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

MONTUANI, Daniela F. B. *O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PAIVA, Aparecida et al. *Literatura na infância: imagens e palavras*. Acervos do PNBE 2008 para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2008.

PAIVA, Aparecida. *Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores*. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set-dez. 2012.

PAIVA, Fabrícia V. *A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor: a voz do especialista e a vez do professor nos discursos do PNBE 2005*. 2008. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PELTASON, Timothy. *Seeing things as they are*. Literary Imagination, v. 9, n. 2, p. 177-194, 2007.

RAMOS, Paulo. *MEC defende distribuição de obras de Will Eisner a escolas*. Blog dos Quadrinhos, 23 jun. 2009. Disponível em: <<http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2012.

RIBEIRO, Veridiana. *Diretor de escola recolhe livros com palavras de biblioteca em União da Vitória (PR)*. Folha de São Paulo. 18 de jun. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u583250.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2012.

SILVA, Bruna L. M. da. *Programa Nacional Biblioteca da Escola - edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores*. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVEIRA, Rosa M. H.; BONIN, Iara T. *A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões*. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores*. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2012a. Disponível em: <<http://goo.gl/bVJDvE>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Banco de dados do CEALE. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2012b.

VIEIRA, William. *Caçada ao racismo*. Carta Capital. 21 set. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/kdpyyW>>. Acesso em: 10 out. 2012.

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



sobre os autores

ALMA CARRASCO ALTAMIRANO

Professora-investigadora do Instituto de Ciências Sociais e Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Psicóloga com estudos em Ciências da Linguagem e doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sua linha de investigação é cultura escrita, ensino e aprendizagem da língua na educação básica, a leitura e o letramento acadêmico. De 2001 a 2012, presidiu o Consejo Puebla de Lectura (CPL), organização não governamental que oferece à comunidade serviços de centro de documentação sobre leitura, biblioteca, oficinas e cursos para mediadores de leitura, formação de professores que atuam junto a crianças da educação infantil e, sobretudo, bebeteca, serviço de empréstimo e de orientação para professores, pais e responsáveis por crianças menores de seis anos em relação à leitura literária das crianças. Integra o grupo diretor da Feria Internacional de Lectura (FILEC) que o CPL realiza em coordenação com o Instituto de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), que acontece no mês de fevereiro de cada ano. Integrante do Sistema Nacional de Investigadores en México e sócia do Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Dirige a série “Lectura y Escritura” na coleção editorial SomosMaestros da Editorial SM.

E mail: almacarrasco@gmail.com

ANGÉLICA SEPÚLVEDA

Pesquisadora principal, responsável pela pesquisa “Conversas sobre e a partir dos textos: a incorporação de práticas letradas por professores alfabetizadores”. Pesquisadora do Laboratório de Educação (<http://www.labeledu.org.br/>). Colaboradora externa do Grupo de Pesquisa em Escrita e Linguagem (GREL), dirigido pela Dra. Ana Teberosky, da Universidade de Barcelona. Editora do portal educativo www.aprendertextos.com, projeto de divulgação científica na área de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Professora associada do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona durante o período 2006–2011. Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Barcelona. Tem experiência na promoção do desenvolvimento alfabético e na formação de profissionais de diferentes áreas nas relações entre o desenvolvimento infantil e as aprendizagens escolares iniciais em torno de textos escritos.

Email: angelicasepulvedac@ub.edu

APARECIDA PAIVA

Possui graduação em Pedagogia (1979), mestrado em Educação (1986) e doutorado em Literatura Comparada (1994) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi professora da Faculdade de Educação da UFMG até 2011. É membro do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale-UFMG); é professora visitante (CAPES) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordenou (desde 1998) e coordena diversos programas governamentais na área da Educação: Programa Nacional do Livro Didático, Língua Portuguesa; Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Integrou e integra diversas comissões de seleção de obras literárias para o público infantil e juvenil, como o kit de Literatura da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Autora de inúmeros artigos sobre literatura e formação de leitores. Tem experiência na área da Educação e da Literatura, com ênfase em História e Sociologia da leitura e práticas culturais de letramento e pesquisas sobre leitura, literatura, práticas de leitura, políticas públicas de leitura e processos de produção, circulação e recepção de obras literárias.

Email: paiva.aparecida@gmail.com

BEATRIZ CARDOSO

Diretora-Executiva do Laboratório de Educação. Coordenadora-Geral da pesquisa “Conversas sobre e a partir dos textos: a incorporação de práticas letradas por professores alfabetizadores”. Atua como educadora desde 1978 e é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora da Faculdade de Educação da USP por 10 anos. Responsável pelo desenvolvimento de projetos de formação de professores em redes municipais de ensino, como as de Osasco e Jundiaí (SP). Bolsista (ICE/FAPESP) para especialização no Institut Municipal d’Educació de Barcelona. De 2007 a 2012, foi presidente da Comunidade Educativa CEDAC. Integra os conselhos de instituições como Open Learning Exchangel (Cambridge, MA), Instituto Fernando Henrique Cardoso (IFHC), Centro Ruth Cardoso, AlfaSol e Instituto Desiderata. É membro do Clinton Global Initiative e participa de fóruns Internacionais como Skoll Social Forum e Think Tanks, organizados pela Universidade de Harvard. Ao longo dos últimos 12 anos, responsabilizou-se pela formação da equipe de profissionais da Comunidade Educativa CEDAC, bem como pela formulação de estratégias de diversos programas desenvolvidos em parceria com financiadores privados, assumindo a coordenação pedagógica. É autora de diversos artigos publicados em revistas especializadas e autora dos livros: *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita* (Vozes), em coautoria com Ana Teberosky; e *Ler e escrever, muito prazer!* (Ática), em coautoria com Madza Ednir. Organizadora dos livros *Ensinar: tarefa para profissionais* (Record), escrito a partir da experiência do programa Escola que Vale (parceria entre Comunidade Educativa CEDAC e Fundação Vale); e *E-mails pedagógicos* (parceria entre Comunidade Educativa CEDAC e Telemar).

Email: beatriz.cardoso@comunidadeeducativa.org.br

CRISTINA CORRERO

Licenciada em Filologia Catalã pela Universidad de Barcelona, e em Finanças e Direito Internacional em Frankfurt (Alemanha). Seu mestrado foi na área de iniciação à pesquisa em didática da língua e literatura pela Universidad Autónoma de Barcelona. Realizou doutorado, sob a orientação da Dra. Teresa Colomer, em literatura para primeiras idades. Integra o GRETEL, Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil da Universidad Autónoma de Barcelona. Também integra o Grupo de Trabalho sobre Educação Literária Infantil da Associação de Professores Rosa Sensat, em Barcelona. Suas áreas de pesquisa incluem literatura para crianças (0-8 anos) e literatura digital.

Email: cristina@correro.cat

Teresa Colomer email: Teresa.Colomer@uab.cat

DOMINIQUE RATEAU

Exerceu a profissão de fonoaudióloga – terapeuta da linguagem e da comunicação – em instituições especializadas durante vinte anos. Relacionando-se com os trabalhos da Ações Culturais contra as Exclusões e as Segregações (A.C.C.E.S.), dirigiu o grupo de trabalho “Livros – pequena infância”, no âmbito da Agência do Livro do Centro Regional de Letras da região da Aquitaine, de janeiro de 1990 a setembro de 2004. Apaixonada pela leitura de livros ilustrados para crianças, Dominique Rateau deseja partilhar sua paixão com todos aqueles que, em sua vida pessoal ou profissional, encontram-se em posição de atuar como mediadores do livro e da leitura. Como profissional independente, tem feito intervenções em formações, conferências, coordenação de seminários. É membro fundador e atual presidente da rede nacional Quando os livros ligam... e mantém, desde 1996, ano de sua criação, a coluna “Livros e bebês” – da revista *Spirale*, publicada pela Érés-Toulouse. Foi corresponsável pela realização de seminários em várias regiões da França a respeito do tema “Propor livros aos pequeninos” com Patrick Ben Soussan e Jean-Marie Vigneaux. É a autora de *Lire des livres à des bébés* (Ler livros para bebês) e *Des livres d’images pour tous les âges* (Livros de imagens para todas as idades), da coleção 1001 bébés – editora Érés-Toulouse. Escreveu vários artigos publicados em diferentes revistas e participou da realização de obras coletivas. Seus últimos artigos publicados têm como título: “Il était une fois un tout-petit dans sa ville... et des livres” (Era uma vez um pequenino em sua cidade... e livros), na revista *Spirale*, número 68, de setembro de 2013, que teve como título *Le bébé et sa famille dans la ville* (O bebê e sua família na cidade); “Quand les livres relient...” (Quando os livros ligam...), na revista *Spirale*, número 67, de março de 2013, intitulada *Lire avec des tout-petits* (Ler com os pequeninos); “Les livres d’images, comme les enfants, jouent avec les cadres...” (Os livros de imagens, como as crianças, brincam com os quadros), na revista *Spirale* número 62, de setembro de 2012, que teve como título *Punir bébé* (Punir o bebê); “Tout-petits déjà... 40 ans d’histoires!” (Pequeninos já... 40 anos de histórias!), em *NVL*, número 193, de setembro-outubro de 2012.

Email: domi-rateau@wanadoo.fr

EDITH CORONA

Psicóloga da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. De 2009 a 2011 esteve encarregada de duas Bebetecas do Consejo Puebla de Lectura A.C. De janeiro de 2012 até os dias atuais é coordenadora do Proyecto de Desarrollo de Habilidades Lectoras en la Infancia, na Bebeteca e na Biblioteca Infantil BUAP. Participa de eventos

nacionais e internacionais com oficinas de leitura na infância para crianças e adultos: 31a e 33a Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), no México, DF; 4a, 6a e 7a Feria Internacional de Lectura (FILEC), em Tonanzintla, Cholula, Puebla; 2a, 3a, 4a e 5a Noche de las Estrellas em Puebla; 5a Feria Nacional del Libro Infantil y Juvenil de Morelos; 1a Feria de Lectura, Ciencia y Literatura em Cuicatlán, Oaxaca.

Email: cosaediths@gmail.com

EDMIR PERROTTI

Possui graduação em Letras – Português e Francês pela Universidade de São Paulo (1971), mestrado (1984) e doutorado (1989) em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). É docente no Programa de Pós-Graduação Ciência da Informação da ECA-USP, responsável pela disciplina “Infoeducação: acesso e apropriação de informação na contemporaneidade”. Ministra, como docente colaborador no curso de graduação Jornalismo e Editoração da ECA-USP, a disciplina “Políticas públicas em comunicação e leitura”. Diretor científico do Colaboratório de Infoeducação (ColaborI), da ECA/USP, coordena grupo de pesquisa voltado à consolidação da Infoeducação, abordagem de natureza histórico-cultural das relações entre Informação e Educação. Realiza pesquisas com ênfase nos seguintes temas: infoeducação, dispositivos informacionais, saberes informacionais, redes culturais, metodologia colaborativa, leitura, literatura infantil e juvenil. É autor de livros infantis, como *O bordado encantado*, editado pela Edições Paulinas, que recebeu a menção “altamente recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; de uma série de livros de cantigas de roda, para crianças pequenas, além de textos teóricos sobre livros infanto-juvenis (*Um texto sedutor na literatura infantil*, Ícone) e sobre leitura (*Confinamento cultural, infância e leitura*, Summus), dentre outros.

Email: perrotti@usp.br

LIGIA CADEMARTORI

Nasceu no Rio Grande do Sul. Foi doutora em Letras, na área de Teoria Literária. Coordenou o Programa Nacional de Salas de Leitura do Ministério de Educação. Foi professora do Departamento de Teoria Literária da Universidade de Brasília (UnB). É autora de diversos livros na área de Teoria e Crítica, além de ter inúmeros artigos publicados nos principais jornais e revistas do Brasil. Recebeu o selo “altamente recomendável” conferido pela Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil para a tradução de L. Stevenson (1989) e menção honrosa conferida pela Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil pela tradução de Conan Doyle (1990). Ingressou na Lista de Honra do International Board on Books for

Young People, Suíça, pela tradução de Charles Dickens e Wilkie Collins (1991). Integrou a comissão de avaliação de obras literárias do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) em 2005. Foi membro do júri de diversos prêmios literários nacionais, como o Jabuti 2002, 2004 e 2005. Em 2010, ganhou o Prêmio FNLIJ Cecília Meireles – O Melhor Livro Teórico, por *O professor e a literatura – para pequenos, médios e grandes*. O Brasil perdeu, em 4/08/15, a nossa querida Ligia.

MARTHA BEATRIZ SOTO MARTÍNEZ

Professora-investigadora e promotora de leitura na Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México. Licenciada em Psicologia Educativa. Possui especialização em língua oral pela UAQ. Possui pós-graduação em livros e literatura para crianças e jovens pela Universidad Autónoma de Barcelona. Colabora como formadora externa do Programa Nacional de Salas de Leitura de CONACULTA. Desde 2002, coordenou o projeto “Leyendo con los más pequeños”, que foi beneficiado em duas ocasiões pelo Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca). Em 2005, recebeu menção honrosa no VIII Premio Nacional de Fomento a la Lectura, na modalidade de leitura na comunidade. É coordenadora das Bibliotecas Infantis Universitárias da UAQ, que atualmente conta com três unidades. Essas bibliotecas atendem crianças de zero a doze anos e pais de famílias, assim como crianças com necessidades educativas especiais e estudantes universitários. Atualmente também coordena o projeto “Acariciando com palavras”, que trabalha com crianças hospitalizadas na área de pediatria do Seguro Social (IMSS).

Email: yttebsoto@yahoo.com.mx

SILVIA CASTRILLÓN

Bibliotecóloga da Universidad de Antioquia, Colômbia. Liderou, na Colômbia, a criação de diferentes entidades de fomento à leitura: Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil, Fundalectura e Asolectura. Participou de conselhos diretivos de organizações internacionais como Asociación Internacional de Lectura e Organización Mundial de Libros para Niños y Jóvenes (IBBY). Integrou o júri do Prêmio da UNESCO de Livros Infantis para a Tolerância, do Prêmio Hans Christian Andersen e, em duas ocasiões, do Prêmio Iberoamericano SM. É consultora de organizações internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), em matéria de bibliotecas escolares, bibliotecas públicas, livros infantis e juvenis e políticas públicas de leitura e escrita. Atualmente, integra o grupo de especialistas

iberoamericanos da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) responsáveis pelo tema da leitura e das bibliotecas escolares. Assessora diversas entidades brasileiras em programas de leitura e escrita. É autora dos livros: *Modelo flexible para un sistema de bibliotecas escolares*. Bogotá: OEA, 1982; *El derecho a leer y a escribir*. México: Conaculta, 2005 e Buenos Aires, Argentina, 2006, traduzido para o português em 2011, com o qual recebeu a distinção de “altamente recomendado” pela Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil; *Una mirada*. Bogotá: Asolectura, 2010, con Didier Álvarez Zapata; *Bibliotecas escolares*, Bogotá: Asolectura, 2013. Recebeu os prêmios colombianos Luis Florén e Rubén Pérez Ortiz e o Premio Capital, reconhecimento outorgado pela Prefeitura de Bogotá pelo “trabajo sostenido y comprometido con la investigación, la reflexión e implantación de políticas y acciones en pro de la literatura, la lectura y la escritura”, Bogotá, 4 de novembro de 2011.
Email: silvia.castrillon@gmail.com

