

Puertas a la lectura, n.º 15-16

Abril, 2002

“Lectura y Patrimonio cultural”

ÍNDICE:

- 1.- *A escolarização compulsória da literatura infantil brasileira*. Paulo Becker.
- 2.- *Fundación Alonso Quijano para el fomento de la lectura*. Raúl Cremades (Presidente)
- 3.- *Tendencias actuales de la literatura infantil y juvenil*. Lola González Gil.
- 4.- *Os cinco e a avó tita*. Ana Paula Guimaraes.
- 5.- *La lectura dialectal*. Jerónimo de las Heras Borrero.
- 6.- *Aprendizaje digital, lectura y patrimonio en la sociedad de la información*. Miguel Ángel López Alonso y Aitana Martos García.
- 7.- *La imagen de los españoles en el arte del siglo de Oro*. Pedro Luis Lorenzo Cadalso.
- 8.- *Las leyendas de Vírgenes de las Nieves*. Eloy Martos Núñez.
- 9.- *Los juegos de cartas como parte del patrimonio cultural verboicónico y su aplicación en la escuela*. Juan José Matilla.
- 10.- *La obra de arte al servicio de la transmisión de ideas: los orígenes del retablo y su programa litúrgico*. Vicente Méndez Hernán.
- 11.- *O rato da cidade e o rato do campo viajam pela Europa*. Maria Margarida Morgado.
- 12.- *Los cuentos de tradición oral murcianos y extremeños*. Pascuala Morote Magán y Juan Rodríguez Pastor.
- 13.- *Lectura: comunicación en libertad*. Gerardo Palomo.
- 14.- *“Histórias tradicionais portuguesas contadas de novo”, de Antonio Torrâdo – algumas intertextualidades com o património dos contos tradicionais*. Maria da Natividade Pires.

A ESCOLARIZAÇÃO COMPULSÓRIA DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Paulo Becker, poeta, ensaísta e professor da UPF.

O presente artigo resulta de uma pesquisa feita sobre o trabalho com obras literárias infanto-juvenis nas escolas de Ensino Fundamental (da primeira à oitava séries) de Passo Fundo (RS), no sul do Brasil. Verificou-se que obras eram indicadas, que trabalhos eram solicitados aos alunos a partir das leituras feitas e qual o papel dos suplementos didáticos na escolarização da leitura dessas obras. O texto a seguir se divide em três momentos: primeiro, aborda a relação que se estabelece entre escola e literatura infantil no Brasil; depois, mostra como as escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental, em Passo Fundo, buscam envolver os alunos com a leitura literária; finalmente, analisa uma amostra dos suplementos didáticos que vêm encartados nas obras literárias infantis, procurando verificar se esses suplementos conduzem a uma escolarização adequada das referidas obras.

Escola e literatura infantil brasileira

A relação de subordinação da literatura infantil à escola é antiga, encontrando-se já prenunciada no caráter preceptor que Charles Perrault, tido como inaugurador desse novo gênero, no século XVII, imprimiu a algumas narrativas tradicionais. Ao longo do século XVIII, verifica-se uma articulação importante entre a classe burguesa, a escola e a literatura infantil. Assumindo gradativamente um poder político coerente com a sua capacidade econômica, a burguesia vê-se em condições de impor sua cultura e seus valores, e a escola mostra-se uma instância privilegiada para isso. E a literatura infantil, no âmbito escolar, é uma ferramenta poderosa, visto que não apela apenas à razão ou disciplina dos aprendizes, mas é capaz de equacionar seus mais recônditos conflitos e, ao mesmo tempo, modelar um significado para as suas existências através de representações sensíveis. Assim, como observa Regina Zilberman, “a literatura infantil transformou-

se num instrumento que, aliado à pedagogia nascente, procurou converter cada menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social”.¹

Apesar da importância social que a literatura infantil assume desde então, sua definição não é, entretanto, até hoje, matéria de consenso. Por muito tempo ficou tacitamente acordado entre escritores de obras infantis, pais e professores, que mereceria a chancela de literatura infantil qualquer obra que estes últimos considerassem, geralmente por critérios de natureza moral, apropriada à leitura dos pequenos. Nesse sentido, a definição de literatura infantil ficou por muito tempo circunscrita à área da pedagogia, e apenas na segunda metade do século XX passou a ser também uma questão encampada pela teoria da literatura. Como procuramos mostrar em outra parte ², essa definição do gênero é problemática, por não se apoiar sobre um modo de representação específico a determinado tipo de obras, mas sobre as particularidades cognitivas e emocionais de seu público-alvo. Contudo, fica evidente que a obra tida como infantil deve produzir representações cujo ponto de vista se amolde ao modo como a criança percebe e compreende o mundo, de forma a não sujeitá-la a uma visão adulta e racionalizada da existência.

No Brasil, o surgimento dos primeiros textos de autores nacionais voltados ao público infantil deu-se apenas em fins do século XIX, e numa relação algo promíscua com a instituição escolar. Segundo Lajolo, um dos iniciadores do gênero no país, Olavo Bilac, publicou, sozinho ou em parceria com Coelho Neto ou Manuel Bonfim, nada menos de sete títulos infantis ou didáticos entre 1899 e 1911. Ocorre que Bonfim era, nessa época, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, e Bilac fora nomeado inspetor escolar por intermédio daquele. Ambos possuíam “a faca e o queijo na mão: além de uma edificante tarefa patriótica, uma promissora fonte de renda, assegurada pela facilidade com que seus livros seriam adotados.”³

Essa situação perduraria ao longo das décadas seguintes, embora a maioria dos autores infantis não se encontrasse na situação privilegiada de Bilac. A escolarização da literatura infantil se dava, de qualquer forma, na própria gênese da obra, visto que os autores escreviam seus livros com um olho no público infantil, e outro nas autoridades educacionais que poderiam abrir-lhes as portas das escolas, ambiente privilegiado ou, freqüentemente, único em que tais obras eram lidas. O

¹ Zilberman, “O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil”, em Khéde (org.), *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*, p. 18.

² Becker e Hein, “Literatura infantil: conceito, funções e características”, em Rösing (org.), *Do livro ao CD-ROM*, p. 11-23.

³ Lajolo, *Usos e abusos da literatura na escola*, p. 53.

próprio Monteiro Lobato, renovador da literatura infantil brasileira, não deixou de perceber esse fato, e enviou gratuitamente exemplares de um livro seu a todas as bibliotecas escolares de São Paulo, o que não apenas ajudou a formar um público leitor cativo para suas obras como lhe valeu, posteriormente, a compra de uma tiragem de mais de trinta mil exemplares de um livro seu pelo poder público.

Na segunda metade do século XX, especialmente nos anos 60 e 70, a literatura infantil brasileira experimentou seu maior surto editorial, com a melhoria e ampliação das tiragens das obras e a multiplicação dos autores dedicados a este gênero. Isso deveu-se, por um lado, ao aceleramento da industrialização do país, que fortaleceu a burguesia urbana e estimulou o consumo de bens pouco duráveis. Por outro lado, foi uma conseqüência direta das reformas do ensino, que aumentaram a faixa de escolaridade obrigatória e sugeriram a adoção, nas escolas, de textos de autores nacionais. Apesar de tudo, o quadro de dependência da literatura infantil à escola não se alterou significativamente, como observam Lajolo e Zilberman:

Vários indícios parecem confirmar que a literatura infantil brasileira mais recente incorporou em diferentes níveis sua destinação pedagógica. No nível externo – o de sua circulação – ela se beneficia da legislação que recomenda sua adoção; seu acervo é divulgado diretamente nas escolas, seu marketing visa diretamente o professor e já se tornou familiar, na sala de aula, a figura do autor visitante que discute com os alunos os textos seus previamente adotados naquela classe.

Destinação pedagógica idêntica é indicada pela inserção, em grande número de livros infantis contemporâneos, de sugestões para seu aproveitamento escolar.⁴

A se lamentar, nesse caso, é especialmente o fato de que, como observam as autoras citadas, tanto os escritores das obras como as escolas vêem a literatura infantil basicamente como um agente civilizador e educativo, desconhecendo ou não colocando em destaque a natureza estética dessa literatura.

A leitura de uma obra literária, seja ela infantil ou não, pressupõe uma atividade antes ativa que passiva. O leitor, mais que mero decodificador do texto, torna-se um re-construtor do universo ficcional instituído pela obra. Como já mostrou Roman Ingarden, toda obra literária é antes de mais nada um conjunto de esquemas, ou direções gerais, que o leitor deve tornar realidade⁵. Cada leitura opera, portanto, uma particular concretização da obra, sempre distinta, ainda que minimamente, de qualquer outra. Pode-se dizer, em outros termos, que a obra fornece um conjunto de “pistas”, que

⁴ Lajolo e Zilberman, *Um Brasil para crianças*, p. 174.

⁵ Ingarden, *A obra de arte literária*.

vão desde os pressupostos do gênero no qual ela se inclui até os aspectos esquematizados através dos quais ela representa o mundo. Essas “pistas” orientam a concretização da obra pelo leitor, mas deixam, sempre, um sem número de lacunas ou pontos indeterminados que devem ser igualmente preenchidos por esse para que se integralize o universo ficcional e se alcance o significado da obra. Pode-se dizer que qualquer concretização contém sempre, ao mesmo tempo, menos e mais do que há na obra. Menos, porque nenhuma concretização esgota todas as potencialidades da obra. Mais, porque todas as concretizações preenchem aspectos e pontos de indeterminação que a obra deixara em aberto.

São as concretizações que irão proporcionar aquilo que, de um modo metafórico, se pode denominar a vida da obra. Esta vida se manifesta de dois modos. Primeiramente, pela multiplicidade das concretizações que uma mesma obra suscita, basicamente uma diferente para cada leitor. Em segundo lugar, pelas transformações decorrentes de concretizações sempre novas. Nesse sentido, se incluem não só as transformações que um mesmo leitor pode introduzir em sua concretização da obra, numa segunda leitura, como também aquelas que uma época cultural pode introduzir na concretização que a época anterior havia instituído para uma obra dada. De qualquer modo, as leituras que a obra já teve influem de maneira positiva ou negativa nas novas leituras, que continuamente vão recuperando e modificando a obra literária.

A margem de participação e/ou de liberdade do leitor na construção do significado vai variar de acordo com a natureza da obra. Haverá, como nota Umberto Eco, obras mais “abertas”, que solicitam por si mesmas maior intervenção do leitor, e outras mais fechadas, que buscam guiar ao máximo a leitura e interpretação⁶. Entretanto, a obra em si mesma, qualquer que seja ela, e por mais autoritário que seja seu autor, mostra-se incapaz de instituir um significado fechado e único. Isso só se torna possível a partir da concorrência de outras instâncias. Assim, pode-se verificar a interpretação consagrada e cristalizada que certas obras assumem no âmbito da crítica e da história literárias, no universo acadêmico; e, dado ainda mais preocupante, porque envolve seres menos preparados para defenderem suas próprias intuições e/ou percepções, a interpretação “correta” das obras literárias que os leitores infantis ou infanto-juvenis recebem dos professores (muitas vezes retirada por estes de suplementos didáticos, e não construída a partir da própria interação com o texto literário).

O trabalho com obras literárias infantis no Ensino Fundamental brasileiro

Buscando verificar de que forma os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do município de Passo Fundo promovem a escolarização das obras literárias infanto-juvenis, aplicamos um questionário a trinta professores. Desses, dez pertenciam a escolas particulares, dez a escolas municipais e dez a escolas estaduais. Foram entrevistados sempre dois professores por cada escola sorteada para visitação: um professor do currículo por atividades (da 1^a   4^a séries) e um professor do currículo por área (da 5^a   8^a séries).

Quanto ao perfil dos professores pesquisados, verificou-se que os professores do currículo por áreas possuem uma formação maior do que os do currículo por atividades, além de desempenharem há mais tempo a função de professor e de possuirem uma carga horária semanal mais dilatada. Estes dados evidenciam que o professor do currículo por áreas acaba fazendo do magistério seu projeto de vida, investindo na continuidade de sua formação (um terço entre os professores pesquisados fizeram p s-graduação). Por outro lado, também pode-se perceber que a remuneração desses professores continua defasada, obrigando-os a assumirem uma carga horária semanal que extrapola os limites do humanamente digno e possível (um terço possui mais de quarenta horas, o que significa trabalhar com nove, dez ou mais turmas diferentes toda semana, três turnos por dia).

Os professores pesquisados solicitam um número significativo de leituras de obras literárias infanto-juvenis. Dos trinta professores, treze solicitam a leitura de uma obra por semana, cinco solicitam essa leitura quinzenalmente, sete a solicitam mensalmente, dois a solicitam a cada dois meses, dois a solicitam a cada semestre e apenas um informou não fazer esse tipo de solicitação.

A solicitação de leitura se d  de diferentes formas, e um mesmo professor ora procede de um jeito, ora de outro. Nove professores informaram que indicam com freq ncia uma obra específica a ser lida pelos alunos, dez fornecem um conjunto fechado de obras entre as quais os alunos deverão escolher alguma e dezesseis deixam a escolha da obra a critério de cada aluno. Como outros encaminhamentos, os professores colocaram: a indicação de obras relacionadas a um tema que esteja sendo desenvolvido nas aulas; a condução dos alunos   biblioteca; a solicitação feita a partir da leitura de um trecho da obra em sala de aula, pelo professor; a solicitação de leitura feita pelo nome do autor, e não por um título específico; o rodízio, entre os alunos, de um conjunto

⁶ Eco, *Lector in f bula*, p. 41-42.

de obras pertencentes ao professor; e, finalmente, a solicitação vinculada a elaboração de uma ficha de leitura.

Quando os professores indicam uma obra específica, fazem-no também a partir de diferentes motivos ou estímulos. Oito professores admitiram a interferência de seu gosto pessoal na escolha da obra indicada, dois informaram levar em conta a indicação de colegas da mesma área, três acatam sugestões da bibliotecária, três são atingidos pelos catálogos e material publicitário distribuídos pelas editoras e apenas duas informaram guiar-se pelas sugestões de especialistas que publicaram livros sobre interesses de leitura na infância e adolescência. Como outros fatores que influem na escolha da obra a ser indicada aos alunos, os professores colocaram: o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas; o gosto dos alunos; a faixa etária dos alunos; a qualidade artística e a diversidade de gêneros das obras a serem lidas.

A partir das leituras realizadas, os professores desenvolvem as seguintes atividades: 25 pedem aos alunos para contar a história lida aos colegas da turma; nove propõem que os alunos criem uma propaganda para o livro lido; dezesseis solicitam aos alunos para que dramatizem a história lida; dezenove sugerem que os alunos comparem a história do livro com a vida real; 21 aproveitam para desenvolver com os alunos a produção de textos narrativos; nove procuram articular os textos lidos com o estudo de aspectos gramaticais da língua. Foram informadas ainda outras atividades: quatro professores pedem aos alunos para fazerem um desenho a partir do livro lido; um disse que estimula a troca de livros entre os colegas, após a leitura concluída; um informou que seus alunos realizam montagens e colagens a partir da história do livro; e um estimula os seus alunos a registrarem, em uma espécie de diário de leituras, as suas impressões sobre cada obra lida ao longo do ano.

Dos trinta professores, quatorze valem-se dos suplementos didáticos que acompanham as obras literárias infantis para desenvolver trabalhos com os alunos, sendo que quatro professores utilizam esses suplementos com frequência e dez os utilizam às vezes. Dezesesseis professores informaram que não utilizam os suplementos didáticos.

O uso do suplemento didático distribui-se igualmente entre os professores do currículo por atividades e do currículo por áreas. Em cada nível de ensino, dois professores informaram usá-lo frequentemente e cinco utilizam-no às vezes.

Entre os quatorze professores que utilizam os suplementos didáticos, nove consideram-nos bons e três consideram-nos regulares. Nenhum professor assinalou, coerentemente, a alternativa “fracos”, que também constava no questionário, pois isso desqualificaria sua própria prática pedagógica.

Constatou-se uma relativa uniformização das atividades desenvolvidas a partir das leituras de obras literárias infanto-juvenis. Entre os professores pesquisados, mais de dois terços solicitam, após a leitura da obra, práticas como o resumo da história ou a criação de novas narrativas, funcionando a obra lida como modelo. Essa padronização da prática pedagógica, se por um lado apresenta suas raízes no modo tradicional de escolarização da literatura infanto-juvenil, por outro lado encontra um reforço na existência dos suplementos didáticos que acompanham as obras infanto-juvenis, já que esses suplementos apenas reforçam esses procedimentos tradicionais de escolarização da literatura.

Esse fato se torna ainda mais preocupante se confrontado com o pequeno número de professores (dois no universo pesquisado, ou seja, menos de 10%) que orientam suas indicações de leitura a partir de pesquisas feitas por especialistas na área da literatura infanto-juvenil. Os demais professores indicam as obras por critérios discutíveis, que vão desde o gosto pessoal até a escolha induzida pelo *marketing* das editoras. Esse tipo de encaminhamento já distorce a atividade na sua origem, dificultando que se realizem práticas mais produtivas e emancipatórias a partir da leitura das obras literárias infanto-juvenis.

Finalmente, constatou-se que praticamente metade dos professores vale-se dos suplementos didáticos diretamente em sua atividade pedagógica, o que torna imperativo um estudo mais aprofundado da natureza e função desses suplementos, que já se converteram em uma espécie de apêndice natural das obras infanto-juvenis publicadas contemporaneamente no Brasil.

Análise dos suplementos didáticos das obras literárias infanto-juvenis

A inclusão de um material didático, em forma de encarte, na obra literária infantil tornou-se uma prática tão generalizada dentro das editoras, com fins a tornar seus livros mais atraentes para os professores, que o próprio autor já não possui qualquer poder de decisão quanto a isso. É significativo que Joel Rufino dos Santos, autor consagrado de obras infanto-juvenis brasileiras, em sua participação na VIII Jornada Nacional de Literatura, realizada em Passo Fundo, em agosto de

1999, condenou severamente a prática generalizada, por parte das editoras, de publicarem as obras dirigidas aos leitores novos (inclusive as suas) com suplementos de exercícios em anexo. Rufino não hesitou em caracterizar essa prática como uma forma de censura. Da mesma forma, o escritor e desenhista Ziraldo, quando presente à VII Jornada Nacional de Literatura, em setembro de 1997, já expunha sua preocupação com a metodologia relacionada à leitura da obra literária no ensino fundamental, e se dirigia nestes termos aos professores: “Não transforme ler e escrever num dever. Não peça para o aluno interpretar texto, porque uma frase tem quatro mil leituras, um livro tem um bilhão de leituras e cada criança é um ser individualizado e diferente. A criança não tem que ser pasteurizada.”⁷ O exagero da afirmação de Ziraldo é compreensível pelo intuito de sublinhar o caráter problemático ou mesmo nocivo de uma interpretação “dirigida” da obra literária, através da qual o professor, geralmente apoiado no material didático, nega, muitas vezes inconscientemente, a capacidade dos alunos de construir um significado próprio a partir do texto. Uma vez que o aluno deve chegar às mesmas conclusões que o professor (ou os elaboradores do guia de leitura) sobre uma determinada obra, consideradas as mais “corretas”, vai-se progressivamente tolhendo sua iniciativa e sua liberdade de propor significados para a obra a partir de sua própria experiência de vida e de leitura.

Apesar da insatisfação ou contrariedade de muitos autores de literatura infanto-juvenil, as editoras já publicam seus livros acompanhados de um material didático que facilite sua utilização em sala de aula, pelo professor. Analisamos 117 desses suplementos didáticos referentes a obras que os professores pesquisados informaram indicar para seus alunos do Ensino Fundamental. Esses suplementos distribuem-se entre as seguintes editoras: 32 da Ática, 14 da FTD, 58 da Moderna e 13 de outras editoras com apenas uma ou duas ocorrências cada. Esses dados já demonstram, por si, que a publicação e distribuição de obras infanto-juvenis se concentra em torno de poucas editoras de projeção nacional.

Quanto aos autores infanto-juvenis lidos nas escolas pesquisadas, demonstra-se uma concentração igual em torno de poucos nomes já consagrados pelo público. Baste o exemplo do autor com maior número de ocorrências, Pedro Bandeira, que apresenta nada menos de 23 títulos (2 pela Ática, 2 pela FTD e 19 pela Moderna), sendo responsável, sozinho, por praticamente um quinto das obras cujos suplementos foram analisados. As editoras, visivelmente, preferem apostar nos autores já conhecidos para assegurar um retorno nas vendas. Os professores, por seu turno,

⁷ Hilgert e outros, *Formando uma sociedade leitora*, p. 128.

indicam a leitura desses mesmos autores, seja porque se deixam cooptar pelas estratégias de *marketing* das grandes editoras, seja porque preferem trabalhar com obras que satisfazem o gosto dos seus alunos e, muitas vezes, o deles próprios. Entretanto, autores dos mais prestigiados pela crítica especializada, como Monteiro Lobato ou Lygia Bojunga Nunes, encontram-se ausentes das salas escolares.

A estrutura dos suplementos didáticos que acompanham as obras infantis varia pouco entre as editoras. Conforme a faixa etária para a qual a obra é indicada, o número e tipo de perguntas feitas e as propostas de trabalho apresentadas nos suplementos são muito semelhantes. Nos 117 suplementos analisados, constam 1667 perguntas ou sugestões de atividade. Isso resulta numa preocupante média de 14,2 questões por suplemento, o que exige do leitor, muitas vezes, mais tempo para realizar as tarefas propostas do que para ler o próprio livro infantil ou juvenil. Este é o preço a ser pago pela literatura para ingressar na escola: tornar-se pretexto para a realização de exercícios, geralmente vinculadas aos programas de Língua Portuguesa.

Quanto ao tipo de exercícios e atividades propostas, verifica-se a seguinte distribuição no total dos suplementos analisados: 168 perguntas sobre o texto com respostas fechadas; 1030 perguntas sobre o texto com resposta discursiva; 226 perguntas sobre a opinião do leitor; 213 propostas de atividades variadas, a serem desenvolvidas a partir da leitura feita; e 30 sugestões de enviar uma correspondência ao autor da obra lida.

As 168 perguntas sobre o texto com resposta fechada geralmente solicitam que o leitor assinale a alternativa correta, que ligue as informações de uma coluna com as de outra ou que assinale verdadeiro ou falso diante de um conjunto de afirmações apresentadas. Para a resolução dessas questões, quase sempre é suficiente que o leitor tenha compreendido o texto (qual personagem realizou tal ação, em que lugar tal fato relatado ocorreu, etc.), sendo raro que ele precise fazer inferências a partir do texto lido. Deve-se registrar, aqui, que os 14 suplementos da FTD que foram analisados apresentam, no total, apenas uma pergunta fechada, o que indica um certo compromisso dos elaboradores dos suplementos didáticos dessa editora com o desenvolvimento de uma atitude mais investigativa e reflexiva por parte de seus leitores.

As 1030 perguntas sobre o texto com resposta discursiva podem ser subdivididas nos seguintes grupos: 51 que pedem a transcrição de trechos do texto lido; 824 que solicitam a simples busca de uma informação no texto; 155 que envolvem a compreensão do texto lido e, às vezes,

exigem a realização de inferências a partir do mesmo. É desastroso que se ocupe tanto tempo do leitor/aluno com atividades dessa natureza, que privilegiam uma leitura superficial do texto e a simples memorização do nome das personagens e da seqüência das ações do enredo.

Restam, enfim, as 226 questões que solicitam a opinião do leitor. Poderia residir aí a oportunidade de se aprofundar a discussão sobre o texto, de questionar sua verossimilhança, sua qualidade artística, etc. Entretanto, o que se solicita são coisas bem diversas. Pergunta-se ao leitor, entre outras coisas, o que ele faria se estivesse no lugar de determinada personagem, que semelhanças ele vê entre a história lida e sua própria experiência de mundo, ou como reagiria a uma determinada situação da história lida. Qualquer que seja o caso, desloca-se o eixo para fora do texto lido, que passa a servir de mero pretexto para pesquisar as experiências e valores do leitor.

As 213 propostas de atividade amoldam-se à faixa etária do público-alvo de cada obra, indo desde a realização de um desenho ou a pintura de uma figura já pronta, nas obras dirigidas a crianças de 6 a 7 anos, até a dramatização da história (o gênero épico é dominante na literatura juvenil) nas obras destinadas aos pré-adolescentes. Entretanto, 72 propostas, ou seja, um terço do total, são de produção textual, o que põe em relevo a ligação entre a leitura das obras infanto-juvenil na escola e a disciplina de Língua Portuguesa. Assim como as anteriores, as demais atividades propostas pelos suplementos (confecção de cartazes ou propagandas sobre o livro lido, realização de pesquisas, elaboração de charadas, códigos ou jogos diferenciados, etc.) são semelhantes àquelas que os professores de Língua Portuguesa já realizam, pouco vindo a contribuir para a qualificação de suas aulas.

Pode-se concluir que a concepção teórica e metodológica subjacente à elaboração da quase totalidade dos suplementos didáticos analisados acarreta sérias conseqüências na formação dos leitores. Por um lado, transforma a leitura em exercício penoso, destituído de prazer, visto que o leitor aprende a coibir a própria imaginação para não se afastar da interpretação mais literal possível, com medo de errar. E essa privação do prazer acaba desestimulando a própria leitura posterior de outras obras. Por outro lado, desconhece a natureza simbólica da obra, enfatizada por Barthes⁸, e nega sua pluralidade de significados. Em conseqüência, o conceito de literatura que se vai formando na mente do jovem leitor será necessariamente empobrecido e equivocado, e ele tenderá a tornar-se mais uma vítima do que Barthes chama de assímbolia, ou seja, se tornará progressivamente incapaz de reconhecer o caráter plural do signo literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

ECO, Umberto. *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1979.

HILGERT, José Gaston et al. (org). *Formando uma sociedade leitora*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

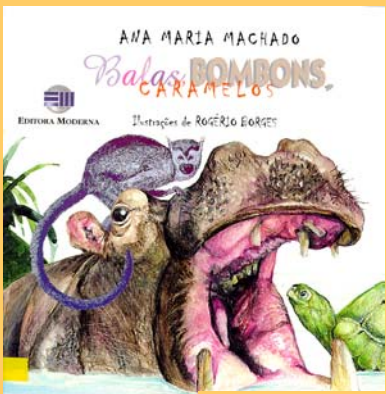
KHÉDE, Sônia Salomão (org). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil Brasileira: história, autores e texto*. São Paulo: Global, 1986.

RÖSING, Tania M. K. (org). *Do livro ao CD-ROM: novas navegações*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

⁸ Barthes, *Crítica e verdade*, p. 203-208.



ANA MARIA MACHADO
Balas, BOMBONS,
CARAMÉLOS
EDITORA MODERNA Ilustrações de ROGÉRIO BORGES

1. Quem era Pipo? Onde ele vivia?

2. Assinale as alternativas verdadeiras.

- () Pipo tinha muitos amigos.
- () Ninguém se incomodava com Pipo.
- () Todo mundo gostava de Pipo.
- () Pipo era muito simpático.
- () Pipo não queria saber de conversa com outros animais.

3. Ligue os animais que aparecem na história às suas características.

o crocodilo	o peixe comprido
o elefante	o peixe enorme
o zebra	um delfim no mar ou na festa
o girafa	o tigre dorme à beira do rio
o hipocoturno	o corvo todo falado
o macaco	o mais simpático de todos

4. Na história aparecem outros animais que também eram amigos de Pipo. Desenhe-os a seguir e escreva o nome de cada um.

2



Arquivo Mundo da Leitura/UPF

Fundación Alonso Quijano para el fomento de la lectura

Raúl Cremades
Presidente de la Fundación

Las fundaciones son organizaciones sin ánimo de lucro que tienen afectado de modo duradero su patrimonio a la realización de los fines de interés general propios de cada una de ellas. En el caso de la Fundación Alonso Quijano, esta vocación a una permanente aportación al bien común se hace patente mediante la promoción de todo tipo de iniciativas culturales y educativas, pero especialmente de aquellas orientadas al fomento de la lectura. Además de facilitar el acceso a la información –y por tanto, la continua vigencia del patrimonio cultural de los pueblos-, y de potenciar la comunicación humana y el desarrollo del espíritu crítico, la lectura, entendida como hábito cultural, despierta la sensibilidad del individuo y le posibilita la experiencia del placer estético. La lectura es una actividad que puede hacer mejores, más libres y más felices a los seres humanos de cualquier edad y en cualquier circunstancia, como transformó en la ficción a un modesto hidalgo manchego llamado Alonso Quijano –del cual toma nombre nuestra Fundación- en el valeroso caballero andante Don Quijote de la Mancha, uno de los personajes más adorables, generosos e ingenuos de la literatura universal.

Aunque con frecuencia no se le reconoce la importancia que merece, la capacidad lectora es también un aspecto fundamental para el desarrollo del ser humano en sociedad. Cuanto mayor sea dicha capacidad en el conjunto de nuestra sociedad, mejor se podrán garantizar de manera concreta algunos de los derechos fundamentales que consagra la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como el derecho a la educación, o a recibir informaciones y opiniones por cualquier medio de expresión. Mayor será también la posibilidad de preservar y potenciar el patrimonio cultural de los pueblos.

¿QUÉ PRETENDEMOS Y CÓMO CONSEGUIRLO?

La Fundación Alonso Quijano, una institución privada e independiente, fue creada el 27 de noviembre de 2000 en la ciudad de Málaga con la participación de un grupo de personas convencidas del importantísimo papel de la educación y la cultura en el desarrollo integral del ser humano. Según consta en sus estatutos, nuestra Fundación persigue los siguientes **fines**:

-El fomento de los hábitos individuales y sociales de lectura, así como el estímulo de la creación literaria, tanto en España como en el resto de países de habla española o con comunidades hispanohablantes.

-La contribución al mejor conocimiento y uso oral y escrito del idioma español y a la divulgación del patrimonio literario de la lengua española.

-El fomento de las relaciones culturales, educativas y artísticas de España con otras naciones, con especial atención a los países europeos, por razón de proximidad, y a los países de Iberoamérica, por razones de idioma, historia y cultura.

-La promoción y desarrollo de todo tipo de iniciativas culturales y educativas, así como las de investigación y el estudio en cualquiera de tales campos.

Para la consecución de estos fines, nuestra Fundación podrá llevar a cabo los siguientes tipos de **actividades**:

-La realización de campañas y actividades que persigan el fomento de la lectura, así como el apoyo a actividades docentes o de investigación orientadas a ese mismo fin.

-La organización de cursos, simposios, seminarios, congresos, conferencias, coloquios, exposiciones y cualquier otro tipo de reuniones sobre asuntos relacionados con sus fines fundacionales.

-El respaldo al trabajo emprendido por las bibliotecas ya existentes en España y el resto de países de habla española o con comunidades hispanohablantes, así como el apoyo a la creación de nuevas bibliotecas en dichos países.

-El apoyo y la colaboración con otras instituciones o fundaciones con fines similares a los nuestros.

-La edición y la promoción de publicaciones acordes con nuestros fines.

-La creación o concesión de ayudas para el establecimiento o mantenimiento de centros con fines semejantes a los nuestros.

-El patrocinio o mecenazgo de personas, organismos o instituciones que fomenten fines análogos a los nuestros.

-El apoyo y desarrollo de toda clase de iniciativas de interés general que acuerde nuestro Patronato, directamente o a través de terceros.

MIEMBROS DE LA FUNDACIÓN

Aquellas personas que impulsaron la constitución de la Fundación Alonso Quijano en noviembre de 2000 son las que desde entonces conforman su **Patronato Ejecutivo**, el órgano de gobierno y representación de la misma:

-*Raúl Cremades García*. Presidente del Patronato. Escritor y profesor en la Escuela Superior de Comunicación de Andalucía (ESCO).

-*Susana Guerrero Salazar*. Vicepresidenta del Patronato. Profesora del Departamento de Filología Española II y Teoría de la Literatura de la Universidad de Málaga.

-*Salvador Fernández Ferrer*. Vicepresidente del Patronato. Profesor y educador en el Colegio Unamuno de Málaga.

-*Amaya Bolinaga Altuna*. Vocal del Patronato. Profesora en el Colegio Cerrado de Calderón de Málaga.

-*Emilio Alejandro Núñez Cabezas*. Vocal secretario del Patronato. Profesor de los Cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Málaga.

Nuestra institución cuenta también con un grupo de personas de reconocido prestigio que colaboran con el Patronato en las tareas de gobierno y representación de la Fundación, y que conforman su **Consejo Asesor**:

-*Antonio Garrido Moraga*. Director del Instituto Cervantes en Nueva York y miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua Española.

-*Antonio A. Gómez Yebra*. Escritor y crítico literario. Profesor de la Universidad de Málaga.

-*Fernando Jáuregui*. Periodista y escritor. Director del periódico digital “La canoa” (www.micanoa.com)

-*César Antonio Molina*. Escritor y crítico literario. Director del Círculo de Bellas Artes de Madrid.

-*Fernando Schwartz*. Escritor. Codirector y presentador del programa de televisión “Lo más Plus” de Canal Plus.

El **Comité de Estudios** de la Fundación está formado por una serie de profesionales de distintos ámbitos, todos ellos relacionados con el fomento de la lectura, que ponen a nuestra disposición los resultados de su tarea investigadora y su reflexión en torno a diversas áreas de estudio:

- Educación y lectura: la creación de hábitos lectores.
- Didáctica de la lengua y la literatura.
- Literatura infantil y juvenil.
- Bibliotecas y otros ámbitos de lectura.
- Lectura y nuevas tecnologías.
- Enseñanza del idioma español a hablantes de otras lenguas.
- Alfabetización y promoción cultural.
- Fomento de la lectura en medios de comunicación.

Entre los miembros de nuestro Comité de Estudios se encuentran:

-*Eloy Martos Núñez*. Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Extremadura y coordinador del Seminario Interfacultativo de Lectura.

-*Julio Prieto Martínez*. Profesor de Literaturas Hispánicas de la Northwestern University de Chicago.

-*Carmen Ramos*. Maestra de Primaria y escritora. Creadora y coordinadora del proyecto de lecto-escritura infantil “La caja de las palabras mágicas”.

-*F. Javier Velasco Mata*. Profesor del Departamento de Informática de la Universidad de Vigo.

-*Ignacio Irigoyen*. Escritor y abogado. Presidente de la ONG Bibliotecas Rurales Latinoamericanas con sede en Buenos Aires (Argentina).

-*Ángel Esteban*. Decano de la Escuela Superior de Comunicación de Andalucía (ESCO). Profesor de la Facultad de Letras de la Universidad de Granada.

AMIGOS DE LA FUNDACIÓN

Desde la creación de la Fundación Alonso Quijano han sido muchas las personas y entidades que, sensibilizadas con nuestros fines, se han interesado por nuestras actividades y han querido colaborar con nosotros de alguna manera: son los **Amigos de la Fundación**, colectivo reconocido por el Patronato como miembros de nuestra institución con derecho a ser informados de las actividades que llevemos a cabo y a acceder al servicio de préstamo de nuestro fondo de recursos para el fomento de la lectura. La inscripción como Amigo/a de la Fundación es gratuita y podrá llevarse a cabo a través de nuestro sitio web (www.alonsoquijano.org) o llamando a nuestro teléfono 952 20 60 66.

Los Amigos de la Fundación también podrán colaborar con nuestras actividades mediante aportaciones periódicas o esporádicas. Dichas aportaciones podrán consistir en servicios (voluntariado), bienes y/o cantidades dinerarias. Las personas que colaboran con donaciones materiales pueden beneficiarse de un 20 % de desgravación fiscal, según se contempla en la Ley de Fundaciones y de Incentivos Fiscales a la Participación Privada en Actividades de Interés General.

ACTIVIDADES EN MARCHA

- Colaboración con Bibliotecas Rurales Latinoamericanas.

Según datos de la UNESCO correspondientes al año 2000, el analfabetismo sigue siendo un grave problema en los países con menos recursos. De los 875 millones de personas mayores de 15 años analfabetas que existen en el mundo, 42 millones de ellos viven en Latinoamérica y el Caribe, lo que constituye un 11,7% de su población total mayor de 15 años. Para contribuir a mejorar las infraestructuras de animación de la lectura en dicha zona, la Fundación Alonso Quijano prepara un convenio de colaboración con la ONG Bibliotecas Rurales Latinoamericanas, dedicada a la creación y gestión de bibliotecas en las zonas rurales de América Latina. Dicho convenio incluye una aportación dineraria anual de nuestra Fundación a Bibliotecas Rurales Latinoamericanas para colaborar con su fondo bibliográfico y/o sus actividades.

La creación de dicha ONG tiene su origen en la Asociación Bibliotecas Rurales Argentinas, creada en 1963 con el objetivo de colaborar en la transformación cultural del pueblo argentino, poniendo una especial atención a los sectores de población con menos recursos, mediante la creación y gestión de bibliotecas populares por todo el país.

En 1998 Bibliotecas Rurales Argentinas amplió su actividad a otros países de América Latina, creando la ONG Bibliotecas Rurales Latinoamericanas, que está presidida por el abogado y escritor argentino Ignacio Irigoyen. En la actualidad, dicha organización está integrada, además de por Bibliotecas Rurales Argentinas, por Bibliotecas Rurales Uruguayas, B.R. Brasileñas, B.R. Costarricenses, B.R. Ecuatorianas, B.R. Guatemaltecas, B.R. Hondureñas, B.R. Mexicanas y B.R. Salvadoreñas.

□ **Creación de un fondo de recursos para el fomento de la lectura.**

La Fundación Alonso Quijano ha comenzado la creación de un fondo de recursos relacionados con el fomento de la lectura que pone a disposición de sus miembros, beneficiarios y de cualquier persona que solicite su inscripción como Amigo/a de la Fundación, en especial de aquellos colectivos más implicados en dicho fomento, como padres, educadores, trabajadores sociales, investigadores o profesionales de la comunicación y la literatura. En muchas ocasiones, la carencia de recursos didácticos adecuados hace que el esfuerzo y la preocupación de dichos colectivos por la animación a la lectura no puedan verse plasmados en actuaciones concretas y eficaces.

La Fundación está interesada en recopilar todos aquellos recursos que considere útiles para el fomento de la lectura y la creación literaria en cualquier sector de la población, tales como: libros, revistas, programas informáticos, aplicaciones multimedia, juegos didácticos, películas, audiovisuales, carteles, fotografías, etc.

□ **I Campaña “Mejora con los libros”.**

Esta campaña, cuya fase de ejecución directa comenzó el 5 de febrero de 2002, está organizada de manera conjunta por la Fundación Alonso Quijano y por el Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga. Consiste en la puesta en práctica de una serie de actividades enfocadas al fomento de la lectura en los menores hospitalizados en el Hospital Materno Infantil de Málaga, y se está llevando a cabo gracias a un convenio entre la Fundación Alonso Quijano, el Ayuntamiento de Málaga y el Complejo Hospitalario Carlos Haya.

Pretendemos ayudar a los niños hospitalizados a que ocupen de manera positiva su tiempo libre, y así contribuir en lo posible a hacerles olvidar su aislamiento, a reducir el estrés y la ansiedad que origina la hospitalización y, en definitiva, a hacer su estancia mucho más llevadera. También se trata de aprovechar esta circunstancia temporal para

promocionar la lectura en los niños, y potenciar así su aprendizaje, desarrollando la imaginación y descubriendo el apasionante mundo de los libros, teniendo en cuenta que el tiempo de hospitalización puede ser decisivo para convertir al menor en un lector asiduo.

Para ello, hemos puesto en funcionamiento un servicio de préstamo de libros con el objetivo de que los niños hospitalizados puedan disponer de material de lectura apropiado y educativo. Además, cuentan con la asistencia técnica y el apoyo de un profesional cualificado y de un grupo de voluntarios (coordinados por la Oficina Municipal del Voluntariado del Ayuntamiento de Málaga) para animarles a leer, responder a sus preguntas y guiarles en sus elecciones.

También ponemos a disposición de aquellos menores que por su edad, enfermedad u otras razones estén imposibilitados para leer, una persona que le leerá en voz alta el libro elegido. Además, cada quince días organizamos en el Hospital la actividad denominada “La hora del cuento-cuentos”, en la que una persona recorre diversas salas y/o habitaciones del Hospital recitando –con variadas técnicas de animación- cuentos, poemas, trabalenguas y diálogos infantiles.

La coordinación de esta campaña está a cargo de Elena de la Rosa, Licenciada en Psicología y Experta en Intervención Comunitaria por la Universidad de Málaga.

SI QUIERES COLABORAR...

La Fundación Alonso Quijano no recibe, ni ha recibido hasta el momento, ningún tipo de ayuda institucional ni subvención pública. Por tanto, realiza sus actividades gracias a las aportaciones voluntarias y privadas de personas sensibilizadas con la importancia del fomento de la lectura y de la educación en general para el ser humano y las sociedades de cualquier latitud.

Si quieres colaborar con nosotros, puedes hacerlo a través de nuestro sitio web (www.alonsoquijano.org) o llamando al teléfono de nuestra sede (952 20 60 66). También puedes ingresar directamente tu aportación económica en nuestra cuenta nº 0112.8108.50.0000076837. Te lo agradeceremos de todo corazón.

A modo de saludo y dedicatoria en tiempos de crisis, celebrando los XXV años de Literatura Infantil en Badajoz, en compañía de Gloria García Rivera

Es posible que estemos de acuerdo, a estas alturas del discurso, en que no cabe toda la poética en los libros, y en que la función del lenguaje que crea mundos, y modos de habitarlos, nuevos y asombrosos, no es privativa de unos cuantos autores.

Con el afecto que mis alumnos de siempre merecen, dedico estas páginas a los alumnos de Badajoz del curso 2001/2002. Recuerdo por escrito, como lo hago en mis exposiciones orales, a la Profesora de mi Facultad de Sevilla, entonces Escuela, D^a Teresa Balló que hace veinticinco años soñó unas clases llenas de juegos de lenguaje y de palabras poéticas y organizó ralmente una nueva Disciplina: La Literatura Infantil y Juvenil.

Lola González Gil, Catedrática de Didáctica de la Lengua y la Literatura, perfil Literatura Infantil, Universidad de SEVILLA, Diciembre de 2001.

1º TENDENCIA: Permitir ocupar un lugar a la Literatura Infantil, desde ahora LI, en el Sistema Educativo.

Literatura Infantil y legislación de Educación Infantil y Primaria.

Como ha dejado patente el investigador Ruiz Campos¹,

"La LIJ está presente en los documentos oficiales que ordenan la aplicación de la Reforma LOGSE.

Asociada al desarrollo de la expresión plástica, concretamente al conocimiento del lenguaje de la imagen: carteles, fotografías, periódicos, anuncios, televisión, libros... En este aspecto es especialmente destacable el componente plástico imprescindible en la LITERATURA INFANTIL: la ILUSTRACIÓN de libros para/de niños.

Asociada al desarrollo de la expresión musical, especialmente a la sensibilización audio-perceptiva y al desarrollo del SENTIDO DEL RITMO. A la hora de potenciar situaciones de juego en las que los niños sientan la necesidad de expresarse a través de la voz, el movimiento y todo tipo de instrumentos sonoros, la Literatura Infantil se presenta, nuevamente, como un campo extraordinario sobre el que poder experimentar textos diversos acompañados de su esquema musical, canciones, nanas, rondas, etc. La misma poesía es, en cierto sentido, un texto rítmico-musical.

En relación con el desarrollo de la expresión corporal, por su capacidad para crear situaciones de movimiento y el gesto (mediante la dramatización y/o el juego simbólico). Por supuesto, en lo referente al uso y conocimiento de la lengua, son múltiples las referencias que se realizan a la Literatura Infantil:

1 Cfr. Ruiz Campos, A.M. La Literatura Infantil. Ed. Guadalmena. Sevilla, 2.000

Comprensión y reproducción correcta de algunos textos de tradición oral (trabalenguas, adivinanzas, refranes, canciones de corro y de comba, canciones para sortear...), individual y colectivamente;

Producción de textos orales sencillos según la estructura formal de rimas, canciones, pareados, adivinanzas... No es siquiera necesario comentar la importancia que tiene el cuento para el desarrollo no sólo de las capacidades verbales del niño, sino para la configuración de su personalidad. El juego simbólico y dramático, por su interdisciplinariedad, representa, a su vez, un instrumento educativo insustituible. Insistimos en la conveniencia de usar, para ello, TEXTOS ORALES QUE REFLEJEN LA TRADICIÓN CULTURAL ANDALUZA (manifiestos en los textos de tradición oral, patrimonio literario de niños y adultos en Andalucía, estos es, cuentos, poesías, textos dramáticos, refranes, chistes, etc.) e inducir, además, a que produzcan textos similares.

En cuanto a la Educación Primaria, basta con recordar las orientaciones que, respecto de la evaluación, recoge el Decreto andaluz. Éstos denotan la presencia primordial de aspectos relacionados con la Literatura infantil y Juvenil".

De esta forma, se pretende:

- En relación con la comprensión de discursos orales y escritos:

Valorar la actitud hacia el hecho comunicativo.

Valorar la capacidad para comprender y extraer conclusiones sobre textos orales y escritos diversos: libros de imágenes, relatos, canciones, programas de televisión/radio, juegos, poemas, trabalenguas, adivinanzas.

Evaluar la capacidad para estructurar producciones escritas y orales: representación y reproducción de canciones, refranes, relatos cortos, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, romances, poemas. Con ello se garantiza la interiorización de estructuras, fórmulas de inicio, creación de planteamientos, nudos y desenlaces, finales.

Valorar la capacidad de lectura por placer y la capacidad para extraer información de los textos y/o medios, así como su lectura crítica (habilidad para producir y plantear expectativas, interrogantes, estrategias sobre los textos).

Estimar la capacidad para utilizar diversos registros y tipos de discursos contextualizados.

Valorar la capacidad creativa en los trabajos de aula y en el uso general de la capacidad comunicativa.

- En relación con la expresión de discursos orales y escritos:

Se pueden adaptar muchas de las consideraciones anteriores. A ellas se añadirían: *evitar usos lingüísticos discriminatorios*, participar constructivamente de debates, conversaciones, asambleas, etc.

Valorar la capacidad para explicar vivencias, experiencias, datos, de forma coherente y organizada. Estimar la capacidad para dramatizar textos, simular, entonar, recitar, etc. y participar en la selección de textos.

Valorar la planificación y desarrollo de los diversos tipos de textos escritos, así como la utilización de recursos no verbales (guiñol, títeres, sombras, etc.).

No olvidamos, por otra parte, la existencia del Área de Educación Artística, en la que la *Dramatización* tiene -como ya señalamos en su momento- una presencia destacada. La LIJ unifica, pues, conceptos, modos, técnicas y metodologías sobre los que poder desarrollar, planificar, diseñar y evaluar el uso y conocimiento de la lengua y del resto de posibilidades de expresión -expresión musical, expresión corporal, expresión plástica- que, en muchas ocasiones, se encuentran fuertemente relacionadas con la propia capacidad de comunicación lingüística.

Para terminar, la Literatura Infantil representa una vía excepcional para conectar al alumno con la PROPIA CULTURA en la que vive. Gracias a la TRANSVERSALIDAD CURRICULAR DE LA CULTURA ANDALUZA el alumno tendrá la oportunidad de conjugar los conocimientos de los que le provee su medio cultural con los que la escuela le ofrezca.

A lo largo de todo el currículo, tanto de la Educación Infantil como de la Educación Primaria- nos decantamos, pues, por la potenciación y el acercamiento a las manifestaciones artísticas de la comunidad andaluza."

Aunque cito literalmente las aportaciones de un compañero muy respetado y con el que coincido en líneas generales, quiero resaltar hoy que esa forma de estar presente la LIJ en los Decretos de la Reforma (1992) no es lo suficientemente clara y explícita para avanzar por el camino que he investigado, la educación poética, como forma particular de la educación lingüística. Sobre todo si pensamos que considero la estética y la ética dos valores fundamentales de la educación como persona humana, que es la que persigo para mí y para mis alumnos, directos o indirectos. Lleva razón el profesor Ruiz Campos en recordarnos, y hacernos conscientes de que la Legislación apoya nuestros puntos de vista, pero yo quiero destacar otro aspecto: la dificultad con que la LIJ entra en las aulas por la puerta grande que le corresponde.

2º Tendencia: Estudiar los fundamentos epistemológicos de la LI

La LIJ desde el punto de vista de la Didáctica y de la Educación literaria o/y poética.

Girando en torno a una definición.

El mundo poético y/o literario es una realidad rica y compleja donde caben todos los enfoques o puntos de vista que el estudioso sea capaz de determinar y analizar.

Otra cuestión que no podemos pasar por alto es la dificultad de exponer de forma objetiva la "vivencia" de la Literatura y su posible "contagio".

Sin embargo, es posible trabajar por objetivos o definir el sentido de nuestra búsqueda. Propongo comenzar expresando un objetivo adecuado a nuestras posibilidades y a las circunstancias de estas conferencias: procurar que el encuentro entre los niños y las obras poéticas y literarias desarrolle positivamente su personalidad de forma gozosa. Los maestros pueden realizar una tarea gratificante: descubrir a otros el desarrollo de competencias personales, que lleva consigo una plenitud y mejora de la calidad de vida. Y estos objetivos trascendentes no deben ocultar el placer o fruición inmediatos de divertirnos

mientras investigamos, o la posibilidad de pasarlo bien con libros y poemas mientras aprendemos.

Resulta útil y clarificador el enfoque que procede de la Teoría de la Comunicación, y es el momento de recordar la definición que nos proporcionaba Marc Soriano. Esta definición acuñada para la Literatura Infantil y Juvenil es válida para cualquier tipo de literatura en sentido general.

Según el citado autor, la Literatura Infantil es *“une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l’espace) entre un locuteur ou un scripteur adulte (émetteur) et un destinataire enfant (récepteur) que, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l’expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l’âge adulte”*.

El Profesor Soriano, Catedrático ya en 1975 de Literatura Infantil y Juvenil y Literatura Popular de la Universidad de Burdeos, utiliza de manera muy libre las investigaciones de la semiología contemporánea y particularmente, las de Roman Jakobson. Él mismo afirma que su definición, como todas las existentes, es incompleta y evidentemente provisional, pero capaz de prestar un soporte válido para ordenar los problemas concernientes a la Literatura Infantil. Con su esquema en la mano observaremos que además de organizar los problemas o cuestiones candentes que aparecen en cuanto profundizamos un poco en la educación estética y / o poética, este autor subraya la relación entre los distintos conceptos relativos a la literatura, la poética, el arte, el gusto, la belleza, e incluso los valores y la ética de la comunicación. (Ver cuadro 1ELIJ)

La definición citada relaciona Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura, pero la necesidad de ser práctico limita las cuestiones a cinco elementos: Emisor (Locutor o escritor) + Receptor (en este caso Niño de una edad determinada) + Mensajes especiales + Codificación + Referentes (¿Tal vez intertexto?). La comunicación niño-adulto, en su doble implicación, necesita un estudio según las estructuras socioculturales de la época y la situación concreta de las relaciones niño-adulto.

3º Tendencia Acotar la calidad.

La dimensión estética y artística en la LIJ

Uno de los grandes interrogantes que planea sobre el enfoque de Soriano (y que el autor reconocía con lucidez) es el tema de la dimensión estética o problema de la recepción de obras de arte. ¿Dónde situamos el arte y cómo vincular arte y didáctica? ¿Habría que considerar una nueva información para descubrir a los más jóvenes la compleja elaboración de un tipo especial de mensaje? ¿Sería una connotación añadida a la denotación como una información difusa, que se añade a otros datos más claros y definidos reconocibles en el mensaje con facilidad? En resumen: ¿a qué denominamos calidad poética y cual es el criterio decisivo para elegir en LIJ?

¿Sería preciso hablar de una codificación más sutil que se inserta modificando otros códigos diversos? Llegamos así a considerar la estética y el arte como una hipótesis muy real pero que es preciso verificar en los textos y obras concretos.

Estética, belleza, arte, valores... Elegir en LIJ.

Aún sigue siendo materia de debates las dos posibles actitudes de los mediadores o facilitadores de la educación literaria.

¿Quién elige, el adulto o el niño? Hace un cuarto de siglo que contemplo las dos posturas enfrentadas: la dirigista y la liberal. Y aún sigo pensando que elegir es el centro de nuestra materia y que no podemos dar recetas ni adoptar posturas simplistas para resolver dilemas fundamentales. Los problemas de la educación literaria, son en el fondo problemas de educación, que se plantean y se resuelven siempre, de acuerdo con la filosofía del educador y el perfil de ciudadano que tengamos en nuestro compromiso.

Es interesante el capítulo "Escoger en Literatura Infantil" de M. Soriano, que tiene la misma calidad excelente del libro donde se encuentra, un libro que, según mi punto de vista, aporta una especial claridad para nuestros temas. Me refiero a *El poder de leer (Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura)* Se trata de una recopilación de trabajos de autores fundamentales del GFEN (Grupo francés de nueva educación) editados por Gedisa en 1978 y aún de plena actualidad.

Algunos especialistas opinan que en lugar de preguntar en abstracto donde reside lo estético y artístico o qué significan calidad y adecuación a un público determinado, sería preferible elaborar un canon de obras de LIJ que reúnan las condiciones necesarias para ser ofrecidas como "modelos". En literatura general se plantean hoy los mismos problemas al tratar el tema de la calidad y definir criterios de selección de obras y autores, como puede leerse en la obra de Harold Bloom (2.000), *Cómo leer y por qué*:

"Este libro nos enseña cómo leer y por qué, y avanza afianzándose en multitud de ejemplos y muestras: poemas cortos y largos, cuentos, novelas y obras teatrales. Las selecciones no han de considerarse una lista exhaustiva de lo que hay que leer, sino más bien una muestra de las obras que ilustran mejor las razones para leer. La mejor forma de practicar la buena lectura es tomarla como una disciplina implícita; en última instancia, no hay más método que el propio, cuando uno mismo se ha moldeado a fondo. Según he llegado a entenderla, la crítica literaria no debería ser teórica, sino empírica y pragmática. ...) El mejor consejo es recordar: Siempre hay en nosotros un demonio que susurra *amo esto, odio aquello*, y es imposible acallararlo. Yo no puedo acallar mi demonio, pero en este libro lo escucharé sólo cuando susurre *amo*, porque no pretendo entablar polémicas. sólo quiero enseñar a leer (literatura)" (op. cit. pág 14. Ed. Anagrama, Barcelona).

Más adelante, el crítico, autor también de la polémica obra *El canon occidental* afirma: *Sólo se puede leer para iluminarse a uno mismo: no es posible encender la vela que ilumine a nadie más.*

Resulta de estas reflexiones una verdad indiscutible: los problemas sobre Literatura y Educación no se resuelven con recetas, sino caminando por senderos bifurcados, en una dialéctica que desembocará en síntesis personal, pero que es inviable sin una lucha a brazo partido con los textos, para cribar y decantar la poética del lenguaje anodino.

Mi propuesta consiste en ofrecer repertorios amplios de obras de LIJ, en Talleres de lectura y escritura y a la vista de obras concretas elaborar criterios y orientar las lecturas con opiniones y refuerzos técnicos y científicos.

En algunos casos podría surgir la necesidad de realizar definiciones cerradas, pero siempre es mejor opinar y sugerir y educar para la crítica. Sólo el conocimiento de la Historia, Teoría y Crítica de la Literatura Infantil y una inmersión en el mundo actual de la edición de estos materiales, proporcionará criterios que se alejen tanto del impresionismo y del dirigismo, como de un vacío retórico sobre la no enseñabilidad del arte.

Y, además, en los *Talleres para hacer poética*, (*Actividades Académicas Dirigidas*) se aprende la educación de los sentimientos y la dinámica del estupor. Esa tendencia casi instintiva que lleva al rechazo o a la devoción a niños o adolescentes, como sucede a los adultos, ante determinado tipo de obras.

Tres consideraciones me interesa subrayar, aunque puedan suscitar polémicas (soy consciente de que las dos tesis, dirigismo y liberalismo, siguen tan vigentes como cuando habló de ellas Juan Cervera):

a) ciertas obras deben retirarse de las propuestas educativas por su complejidad y riesgo de ser mal entendidas y pero asimiladas por los lectores tempranos;

b) el adulto educador no recomendará ninguna obra que no haya leído, pero puede establecer diálogos con sus alumnos y compartir lecturas y búsquedas cuando la ocasión lo permita;

c) la poética de tradición oral ofrece repertorios que son un modelo de calidad y universalidad, siendo recomendable, según el contexto y la situación, de manera general.

Para abordar el problema de la calidad remito a mis primeros trabajos, y sugiero un interesante modo de acercarse a la definición de estética, arte y literatura: a partir de las palabras connotativas de los críticos poetas o artistas de la expresión verbal, que llegan más lejos que las definiciones científicas; y son capaces, de transmitirnos una *sabiduría*, capaz de hacernos conocer y saborear los misterios más sugestivos de esas voces sepultadas en los textos.

Soriano en la definición que nos sirve de base, habla de la calidad poética o dimensión estética y artística como de "*un polvillo impalpable apenas perceptible, pero que, cuando se percibe centuplica las informaciones*".

Los poetas, tal vez, son los únicos autorizados para decir qué es la Literatura o la Poética. En este sentido A. Muñoz Molina llama a la Literatura *Pura alegría* y A. Amorós muestra sus vivencias en el libro *Momentos mágicos de la Literatura*. Se entenderá por qué en mi bibliografía fundamental, en mis conferencias y en mis clases es un punto de referencia básico para aprender Teoría Historia y Crítica, *La realidad y el poeta* de Salinas Es lo que se conoce como metaliteratura, (*el arte de reflexionar poéticamente sobre textos poéticos*).²

4\ Tendencia: Autonomía de la LIJ
De la Literatura a la Didáctica.

² MUÑOZ MOLINA, A. *Pura alegría*. Alfaguara. Madrid, 1998. AMORÓS, A. *Momentos mágicos de la literatura*. Anagrama, Barcelona, 1999.