

Una reflexión sobre experiencias literarias en la primera infancia y las marcas de afectividad

Introducción

La comprensión de lectura es derivada de la concepción de lengua, texto, sujeto y también del sentido que se reconoce. Para Ingedore Koch y Vanda Elias (2006) es a partir del diálogo y la interacción entre el texto y los sujetos involucrados en el proceso de lectura que el sentido se construye, movilizándolo saberes y haciendo del acto de leer una actividad ampliamente compleja de producción de sentidos.

Se observa que la lectura está presente en todos los campos en los que el niño está incluido, tanto en el ámbito social como en el ámbito personal, siendo que la familia se destaca como la primera institución encargada de incentivar su desarrollo intelectual, afectivo y social. En segundo lugar se encuentra la escuela, un ambiente donde el niño se relaciona socialmente y experimenta un mundo diferente del acostumbrado por ella, encontrándose con dificultades de socialización por falta de orientación adecuada.

Maria Rocha (2005) afirma que con los libros no es diferente, es siempre necesario que haya un incentivo por parte de los profesores, pedagogos y otros responsables involucrados en la convivencia con el niño. Este estímulo puede ser introducido en el cotidiano escolar por medio de juegos, recreación, entre otras actividades pedagógicas, resaltando que lo fundamental sea innovar con actividades creativas para que la rutina no se torne mecanizada, además de mantener el trabajo enfocado en la interacción entre los niños para que su desarrollo relacionado a la lectura sea eficaz y positivo.

De esta manera, el papel del profesor se ha vuelto mucho más complejo y exigente, debido a que éste ya no se considera un reproductor de informaciones y conocimientos, sino un mediador en el proceso de aprendizaje, o sea, el sujeto que contribuye con la construcción de los conocimientos. Así, el educador pasa a asumir la función de socio más experimentado, implicando nuevos saberes y actitudes que posibilitan a los alumnos integrar los aspectos cognitivo, afectivo y la formación de actitudes en el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, para la realización de este trabajo proponemos una investigación bibliográfica, con enfoque cualitativo, a partir de una reflexión teórica con respecto a las

discusiones de experiencias de lectura literaria y afectiva, además de su relación con el proceso de formación del lector (Koch y Elias, 2006; Giroto y Souza, 2016).

Lectura y lectura literaria

Se comprende el acto de leer como un movimiento interno que toma en consideración las experiencias y los conocimientos del lector, así como su capacidad de decodificar signos, sin embargo es importante destacar que el lector no se presenta como un receptor pasivo, él interactúa y dialoga con las informaciones durante todo el proceso (Koch y Elias, 2006). Cynthia Giroto y Renata de Souza (2016) explican que el niño lee desde sus propias experiencias, recuerdos y vivencias, siendo así, el acto de leer adquiere significado cuando el pequeño lector asocia las informaciones visuales de la historia narrada al relato, el mundo que previamente ya conoce.

De tal manera, se comprende la lectura como un movimiento que fluye del mundo a la palabra y de la palabra al mundo y este flujo, según Paulo Freire (2001), está siempre presente en el acto de leer. Por lo tanto, leer es encontrarse en las palabras del otro, es dejarse mover por la emoción, es tener la libertad para comprender la realidad y los desacuerdos en el transcurso de la lectura.

De tal modo, se percibe que toda lectura es una lectura comparativa, que permite al lector relacionar el contenido leído a las lecturas anteriores, además de asociar el texto a su propio mundo y realidad. Para Jean Goulemot en la obra de Chartier (1996), toda lectura es diferente una de la otra, pues a cada lectura realizada, el texto y su sentido se transforman, tiene su significado modificado, su entendimiento se amplía, el texto se convierte en otro, ocurriendo una forma de intercambio, un diálogo. Según las autoras Giroto y Souza (2016), la lectura es una necesidad creada por la cultura en que estamos incluidos, de tal modo, la escuela se destaca como un ente importante generador de esta necesidad, permitiendo que el lector desde la infancia aprenda y perciba la función social de la práctica literaria.

Así, se destaca la lectura en la educación infantil como una práctica intencional y provocadora, capaz de generar nuevas experiencias y necesidades, creando oportunidades para el desarrollo de la imaginación.

Para Maria Rocha (2005) uno de los objetivos de las instituciones escolares de forma general es tener la posibilidad de ofertar a los niños el acceso a la información, logrando

que se asuman el compromiso con ellos mismos y con la sociedad de la que forman parte, convirtiéndose en sujetos críticos que con la automotivación y disposición puedan buscar lo aprendido y un mejoramiento ininterrumpido, lo que pasa por la formación de lectores competentes capaces de interferir y alterar la realidad.

Por tanto, la importancia del acto de leer, implica siempre la percepción crítica del contenido, una interpretación, la producción de sentido, el rescate de la memoria. En el caso de Bartolomeu Queirós (2012), leer es "construir junto con el autor una tercera obra que jamás será escrita"(p. 91). La lectura así, permite la relectura y reescritura de lo que fue leído, posibilitando la comprensión y continuidad de la lectura del mundo (Freire, 2001).

De acuerdo con Bartolomeu Queirós (2012), "un texto literario nos da la oportunidad de dialogar con quien somos en la realidad" (p. 94). El sujeto lector pasa a tener sus recuerdos y fantasías despiertas por las palabras escritas por otro sujeto, a través de un texto que descontextualiza, que exige entendimiento y confronta al lector, convirtiéndose en una buena lectura, debido a que provoca interacción e integración entre los sujetos y el texto. Además, según Lobo y Goulart (2017) cuando un adulto lee para un niño, él incorpora una historia con su tono de voz, sus gestos, su mirada, de esta manera el niño tiene sus emociones provocadas y se entrega a las palabras, se siente invitado a entrar en la trama, aún con su cuerpo estático se siente como un participante de la historia narrada.

Recuperando el aporte de Élie Bajard (2007) tenemos en cuenta que cuanto antes el niño tiene acceso y estímulo a la ficción, más desarrollará su imaginación, por eso, el autor destaca el papel de la familia, tan importante como el papel de la escuela en el proceso de introducción al hábito literario y de creación de oportunidades de mediación de lectura. Es relevante destacar que estos momentos de mediación permiten que las relaciones se establezcan entre el adulto, el libro y el niño, generando oportunidades para que el pequeño lector observe las imágenes, manipule el objeto-libro y escuche la voz del narrador (Giroto y Souza, 2016).

En este sentido, se destacan estudios realizados con niños de cuatro a cinco años que mostraron que la habilidad de narrar es adquirida gradualmente no siendo una tarea muy simple de ser realizada, ya que implica considerar al otro como interlocutor y considerarse como narrador (Priceet, 2006; Smith, 2007). Algunos de los estudios destacan resultados en los que se verificó que con el aumento de la edad y de la escolaridad, las narrativas de historias se hacía más compleja y elaborada (Motta, 2006).

Además, se notó que el discurso narrativo representa en la experiencia lingüística oral del niño, un paso obligado del diálogo al monólogo para la construcción de un texto, cuyo significado puede representar la culminación de un proceso en el cual el niño alcanza una mayor autonomía discursiva, Gomes (2005).

Para Verussi Amorim y Maria Castanho (2008), Miguel Arroyo (2000), Daniel Favre y C. Favre (1999) y Jeanne Moll (1999), una formación que tenga como objetivo los aspectos humanos, relacionales y estéticos es indispensable en el ejercicio del magisterio. Autores como Zilda Del Prette (2001), Montserrat Moreno y colaboradores, (1999) consideran necesario formar al educando en un enfoque personal y de manera vivencial, es decir, a partir del encuentro humano, del contacto directo.

De acuerdo con Giroto y Souza (2016) “el contacto físico con el mediador durante la práctica literaria proporciona al niño una sensación de comodidad que favorece el desarrollo de una experiencia afectiva y placentera de aquel momento” (p. 60). De esta manera, los demás aspectos presentes en esta ocasión, como la presencia de almohadas, colores y luces, hacen que se convierta en una experiencia emotiva para el pequeño lector. Además, el niño comienza a desarrollarse intelectualmente a partir del momento que disfruta de sus experiencias sensoriales para conocer los objetos que se encuentran a su alrededor, así mismo, con la formación de la visión, del tacto y otras percepciones, el niño se vuelve capaz de ampliar su vocabulario y fonética.

En los últimos años, investigadores de diversas áreas han mostrado interés por el estudio de las narrativas y en especial por su estructura. De esta forma, muchos de esos estudios registran la importancia del desarrollo de las narrativas en el proceso de concepto del discurso oral y de la escrita de niños (Mousinho, 2003; Gomes, 2005).

En definitiva, en las relaciones placenteras de lectura en la primera infancia es indiscutible la necesidad de la existencia de un mediador igualmente fascinado por los colores, letras, memorias y narrativa, así como la importancia de la creación de un escenario propicio al contacto con el libro. Comprendiendo estos como elementos que generan oportunidades que posibilitan acciones e interacciones, además del desarrollo de las capacidades humanas y de la incorporación de las relaciones afectivas originadas durante la práctica literaria (Giroto y Souza, 2016).

Conclusión

Se pudo observar que la lectura literaria permite que el niño imagine, sueñe y fantasee. Asimismo, momentos de relato de historias, entre otras prácticas literarias, posibilitan el diálogo, la interacción y la oralidad, siendo estos elementos centrales en la realización de la lectura para niños. Por tanto, se manifestó como lo explican Lobo y Goulart (2017) “la lectura como una forma de expresión del lenguaje que va más allá de la ludicidad, puesto que desempeña un papel significativo en el desarrollo afectivo, cognitivo y cultural del niño lector” (p. 122).

En conclusión, se percibió que existe una correlación positiva entre la literatura y la función social que los profesores por medio de las narrativas tienen en la vida de los niños, convirtiéndose en una práctica indispensable para potencializar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma lúdica, afectiva y placentera, ampliando así la visión de mundo del educando.

Bibliografía

- Amorim, V. M.; Castanho, M. E. (2008). Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In I. P. A. Veiga. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (pp. 95-111). Campinas: Papirus.
- Chartier, R. (1996). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade.
- Del Prette, A y Del Prette, Z. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis. Grupo Editorial Vozes.
- Favre, D.; Favre, C. (1999). “L’élève «morcelé» est-il encore un sujet” In G. Chappaz (Dir.). *La dimension affective dans l’apprentissage et formation*. (pp. 53-57). Paris: Grupo Editorial SFP - UNAPEC.
- Freire, P. (2001). *O ato de ler*. São Paulo. Grupo Editorial Cortez.
- Giroto, C. G. S.; Souza R. J. (2016). *Literatura e Educação Infantil: livros imagens e práticas de leitura*. Campinas: Grupo Editorial Mercado de Letras.
- Gomes, M. H. (2010). “O olhar e a escuta psicopedagógica na superação das dificuldades de aprendizagem”. In: Zieger, L., Maluf, J; Gomes, M. H., Zimmer, R. Canabarro, T. *Psicopedagogia: diferentes olhares*. Porto Alegre. Grupo Editorial Alcance.

- Gomes, H. S. (2005). *Narrativas infantis: contribuição para a autoria da criança*. [dissertação] São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Koch I. V.; Elias V. M. (2006). *Ler e compreender: o sentido do texto*. São Paulo: Grupo Editorial Contexto.
- Lobo, D. S.; Goulart, I. C. V. (2017). “O leitor e a leitura literária: do projeto à fruição”. En: Goulart, I. C. V.; Maziero, M. D. S.; Carvalho, S. A. S. (Coord.). *Leitura, escrita e alfabetização: a pluralidade das práticas*. (pp. 122-137). Campinas: Edições Leitura Crítica.
- Moll, J. (1999). “Relation éducative”. In J. Houssaye (Dir.). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 470-482). Paris: Grupo Editorial Hachette Éducation.
- Moreno, M. Sastre, G. Leal, A; Busquets, M. D. (1999). *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Grupo Editorial Moderna.
- Motta A. B.; Enumo S. R. F.; Rodrigues M. M. P.; Leite L. (2006). “Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil”. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia* (pp.157-167), 2006. Nro 10(1).
- Mousinho R. (2. Ed) (2003). “Desenvolvimento da leitura e escrita e seus transtornos”. In: Goldfeld M. *Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem*. (pp. 39-59). Rio de Janeiro: Grupo Editorial Guanabara Koogan.
- Price J. R.; Roberts J. E.; Jackson S. C. (2006). “Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers”. *Lang Speech Hear Serv Schools* (pp.178-190). 2006. Nro 37(3).
- Queirós, B. C. (2012). “Ler é deixar o coração no varal”. En: Queirós, B. C. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. (pp. 89-97). Belo Horizonte: Grupo Editorial Autêntica.
- Rocha M. S. P. de M. L. da. (2005). *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Grupo Editorial. Unijuí, Coleção fronteiras da educação.