

O *postítulo*¹ em literatura infantil e juvenil da cidade de Buenos Aires: rede-de-afetos na formação continuada

Sheila Oliveira Lima²

RESUMO

Este artigo descreve e analisa uma experiência de formação continuada realizada pela *Escuela de Capacitación do Centro de Pedagogías de Antecipación* do governo de Buenos Aires, entre os anos 2000 e 2011. Trata-se de um curso de especialização em literatura infantil e juvenil, direcionado a professores e bibliotecários da capital argentina, que alcançou resultados muito relevantes, tendo baseado suas atividades em uma perspectiva dialógica de ensino. A partir de uma prática etnográfica, este estudo articula diversas fontes de informação sobre o *Postítulo en literatura Infantil y Juvenil*, como forma de reconhecer os elementos que favoreceram o sucesso da experiência formativa. Conclui-se que os elementos distintivos do processo analisado fundam-se na prática da *conversação* como metodologia e na consequente constituição de uma *rede-de-afetos*, demarcada pela coesão ética entre os participantes.

Palavras-chave: *postítulo en literatura infantil y juvenil*; rede-de-afetos; formação continuada.

¹ Optamos por manter o termo em castelhano, cuja tradução direta é “Pós-graduação”, dada a especificidade do curso, caracterizado por não se circunscrever ao âmbito acadêmico-universitário. Consideramos que a manutenção do termo, sempre utilizado em itálico ao longo do texto, daria destaque a essa distinção contextual.

² Doutora em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisadora nos programas de Pós Graduação PPGEL E PROFLETRAS da UEL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0993-8228>. E-mail: sheilalima@uel.br

The *postítulo* in children's and juvenile literature of the city of Buenos Aires: a network of affects in continued education

ABSTRACT

This article describes and analyzes a continuing education experience carried out by the *Escuela de Capacitación of the Centro de Pedagogías de Anticipación* of the government of Buenos Aires between the years 2000 and 2011. It is a specialization course in children's and youth literature, aimed at teachers and librarians in the Argentine capital, which achieved very relevant results, having based its activities on a dialogical teaching perspective. Based on an ethnographic practice, this study articulates diverse sources of information about *Postítulo en literatura Infantil y Juvenil*, as a way to recognize the elements that favored the success of the formative experience. It concludes that the distinctive elements of the analyzed process are based on the practice of conversation as methodology and on the consequent constitution of a net-of-affects, demarcated by the ethical cohesion among participants.

Keywords: *postítulo* in children's and youth literature; net-of-affects; continuing education.

El *postítulo* en la literatura infantil y juvenil de la ciudad de Buenos Aires: red de efectos en la formación continuada

RESUMEN

Este artículo describe y analiza una experiencia de formación continua realizada por la Escuela de Capacitación del Centro de Pedagogías de Anticipación del Gobierno de Buenos Aires entre los años 2000 y 2011. Se trata de un curso de especialización en literatura infantil y juvenil, dirigido a docentes y bibliotecarios de la capital argentina, que logró resultados muy relevantes, al haber basado sus actividades en una perspectiva dialógica de la enseñanza. A partir de una práctica etnográfica, este estudio articula diferentes fuentes de información sobre el *Postítulo en literatura Infantil y Juvenil*, como forma de

reconocer los elementos que favorecieron el éxito de la experiencia formativa. Concluye que los elementos distintivos del proceso analizado se basan en la práctica de la conversación como metodología y en la consecuente constitución de una red-de-afectos, marcada por la cohesión ética entre los participantes.

Palabras clave: postítulo en literatura infantil y juvenil; rede-de-afectos; formação continuada.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do estágio pós-doutoral realizado na *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (UBA)*, e tem como objetivo apresentar algumas reflexões a respeito de um modelo bem sucedido de formação continuada de docentes da educação básica.

A pesquisa configura-se como um estudo etnográfico, estabelecido a partir da análise de um conjunto de discursos configurados como registros diversos da memória do *Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil* (doravante *Postítulo*), realizado entre os anos de 2000 e 2011 pela *Escuela de Capacitación do Centro de Pedagogías de Antecipación (CePA)*, entidade submetida ao governo da Cidade de Buenos Aires (CABA).

O propósito de realização de um estudo dessa natureza é a compreensão dos elementos que constituem o sucesso de tal atividade formativa. Para tanto, circunda seu objeto a partir de uma diversidade de registros - escritos e orais - realizados em distintos momentos, para, em seguida, buscar uma articulação coerente entre eles a partir da identificação de elementos que ecoam nos diversos discursos produzidos a partir da participação de docentes e alunos do *Postítulo*.

Sendo assim, os materiais com os quais se opera nas reflexões apresentadas neste artigo são de múltipla ordem, sendo eles: (1) relatório das experiências de capacitação publicado pela *Escuela de Capacitación* da CePA; (2) Referências bibliográficas do *Postítulo* publicadas pela página da *Escuela de Capacitación* da CePA; (3)

registros de entrevistas semiestruturadas com dois egressos do *Postítulo*; (4) trabalho de conclusão de curso de autoria de um dos egressos do *Postítulo*.

Inicialmente, apresentamos o funcionamento do *Postítulo*, dados fundamentais de sua metodologia e alguns comentários a respeito de pontos mais relevantes das referências bibliográficas do curso. Em seguida, reportamos alguns dos enunciados mais impactantes obtidos nas entrevistas com os egressos do curso, em diálogo com o trabalho final realizado por um deles. Por fim, realizamos algumas reflexões em torno dos conceitos de *conversação* e de *rede-de-afetos* que se tenham mostrado basilares para a construção do curso e da sua permanência discursiva em novos contextos de formação, apesar de o *Postítulo* ter finalizado sua última edição no ano de 2011.

As bases teóricas do estudo afirmam-se em obras de autores como Chambers (2008), Montes (1999), Bajour (2014), Geertz (2003), Bombini (2015) e Ginzburg (1999), numa articulação que põe em diálogo pensamentos oriundos da didática, da psicanálise, da sociologia e dos estudos da linguagem. Para tanto, optamos por trazer a discussão teórica integrada à exposição do objeto em análise (o *Postítulo*), de modo a realizar uma reflexão mais orgânica do tema da formação contínua de docentes.

A perspectiva de análise baseia-se em dois eixos principais de trabalho. O primeiro deles fundamenta-se na pesquisa etnográfica, por meio da qual se observam diversos aspectos da construção cultural que representa o *Postítulo* e, a partir dos diversos dados levantados, procura-se realizar uma “descrição densa” do objeto em estudo. Desse modo, no processo de compreensão do *Postítulo*, intentamos realizar o que Geertz (2003, p. 24) caracteriza como uma prática etnográfica:

Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación

sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.

Ao lado dessa perspectiva e como segundo eixo do trabalho, acolhemos o dispositivo analítico do paradigma indiciário, estabelecido por Ginzburg (1999) e que diz respeito à valorização dos elementos particulares mais do que daquilo que se mostra generalizado nos fenômenos ou nos objetos analisados. Para o estudioso, “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la.”, sendo o “que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário” (Ginzburg, 1999, p. 177).

Desse modo, entre os diversos dados coletados nas variadas fontes que constituem a memória do *Postítulo*, encontramos alguns pontos de contato que se mostram como pistas para a compreensão do objeto. Sendo assim, torna-se possível, a partir desses sinais, caracterizá-lo enquanto fenômeno, na medida em que seus efeitos não se inscrevem apenas no período de sua realização, havendo manifestações de sua permanência em diversas situações, reconhecidas como práticas formativas que estendem a ação do curso para outros tempos e espaços.

O *POSTÍTULO* EM SUAS CONFIGURAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ÉTICAS

O *Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil* foi um curso de especialização oferecido pela *Escuela de Capacitación* da CePA, na cidade de Buenos Aires entre os anos de 2000 e 2011, período em que se realizaram cinco edições, das quais participaram até 250³ alunos cada. O público era formado, em geral, por professores da cidade de Buenos Aires, sobretudo aqueles egressos dos chamados *Profesorados*, cursos superiores destinados à formação inicial de docentes que atuam no nível Primário de Ensino, o que corresponderia ao Ensino Fundamental no Brasil.

³ A partir de dados coletados por meio de entrevista com coordenadora do *Postítulo*, nos primeiros anos de sua realização, foram ofertadas 200 vagas para o curso, havendo uma posterior ampliação para 250, nas últimas edições.

De acordo com o documento *Propuesta Académico-Pedagógica y Curricular*, publicado na página eletrônica do Governo da Cidade de Buenos Aires, os objetivos da proposta relacionam-se, em termos gerais, à ampliação do conhecimento da literatura infantil e juvenil tanto quanto dos saberes didáticos, de modo a constituir um ensino mais consistente aos estudantes dos níveis primário e secundário.

Elencados em dez tópicos, sendo cinco deles relacionados aos objetivos gerais e cinco aos específicos, chamam a atenção alguns itens que parecem operar num campo que extrapola o âmbito de uma aplicabilidade mais imediata. Tais pontos, conforme se verá, parecem convergir para um tom que subjaz em vários dos aportes que compõem os *corpora* da pesquisa aqui relatada. Trata-se de objetivos que, em lugar de conduzir a um modelo de prática já delimitado, posicionam-se como aberturas que potencializam repertórios teórico-metodológicos, além de fecundar possíveis expansões a serem deslindadas de maneira autônoma e criativa pelos participantes do curso. Agrega-se a isso uma tônica que enfatiza sempre o trabalho coletivo e dialógico. Dentre os dez objetivos constantes do documento, destacamos os seguintes para efeito da discussão que pretendemos realizar em torno dos conceitos elencados na introdução deste texto, a *conversação* e a *rede-de-afetos*:

Criar um **espaço de discussão crítica** em torno das **transformações sociais e culturais** e sua incidência nas práticas de crianças e jovens.

[...]

Propor múltiplos recursos de formação, produção e **intercâmbio de experiências** relacionadas com a leitura de textos literários na escola e com outros empreendimentos de promoção da leitura, fora do âmbito escolar.

[...]

Promover **novos questionamentos** em torno das práticas de leituras de textos literários para compreender as **mudanças operadas na sociedade** em seu conjunto.

[...]

Instalar as práticas de leitura de textos literários como **um fato cultural e, portanto, mutável**, que demanda a adoção de **modelos diversificados** com forte ênfase na articulação do contexto no qual se produzem.

(GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, s/d, p. 3-4, tradução e grifos nossos)

Conforme é possível observar, os quatro objetivos acima elencados dizem respeito a uma formação que não se funda numa apropriação de conteúdos teóricos a serem absorvidos ou a um conjunto de metodologias a serem apropriadas e aplicadas de maneira a reproduzir certas práticas criadas e testadas por outrem. Trata-se da instalação de um percurso que convida a uma interlocução produtiva. Tal aspecto pode ser identificado em expressões como "espaço de discussão crítica", "intercâmbio de experiências" e "novos questionamentos". Na mesma direção, são visíveis os enunciados que apontam para uma perspectiva de compreensão do campo literário como algo em constante transformação, havendo, portanto, a necessidade de, mais que um aporte teórico, a criação de uma postura leitora e docente aberta a tais mudanças: "transformações sociais e culturais", "mudanças operadas na sociedade"; "um fato cultural e, portanto, mutável" e "modelos diversificados".

A extensão do curso era de três semestres, com atividades organizadas em seis módulos temáticos e realizadas, quinzenalmente, aos sábados, durante todo o dia. Os encontros se organizavam em conferências ministradas por autoridades nos assuntos dos campos da linguagem, literatura, didática, entre outros, e eram dirigidas a todo o grupo de participantes. Vale ressaltar que, entre os palestrantes, figuravam nomes de grande importância, autores das obras teóricas e literárias que constavam dos referenciais bibliográficos do curso.

As conferências eram seguidas de encontros em "comissões" com cerca de 40 especializandos, orientados por um docente, que conduzia as discussões dos textos teóricos indicados para leitura, os debates sobre obras literárias diversas, as reflexões a respeito de

práticas didáticas e as orientações para a produção dos trabalhos finais.

Os temas dos módulos abordavam a especificidade da literatura infantil e juvenil em diversas épocas e modalidades, conceitos fundamentais em teoria literária, história da leitura, ensino de literatura e formação de leitores. Num mergulho bastante profundo, lastreado por obras fundamentais e complexas, as atividades de leitura e discussão dos textos produziam o que Maya⁴ definiu como um processo que fazia o participante “submergir aos sábados no *Postítulo*”. Especialmente no caso dessa egressa, vale ressaltar que tal mergulho não foi tarefa simples, tendo em vista que sua participação no curso foi atravessada por uma gravidez e pelos cuidados com o bebê recém-nascido, o que, entretanto, não representou um problema, na medida em que o grupo de colegas e docentes acolheu a situação, permitindo-lhe que levasse a criança às aulas e mesmo que se isolasse nos momentos de amamentação.

O fato, embora pareça lateral à compreensão do *Postítulo*, põe em evidência um aspecto que se manifesta em diversos pontos que compõem o objeto em análise. Trata-se do que antes mencionamos como uma *rede-de-afetos*, constituída a partir dos mergulhos efetuados ao longo dos vários sábados de convivência entre os participantes e nos quais toda a atividade era baseada nas “conversações”, isto é, no diálogo entre os alunos, em que se manifestavam as mais diversas interpretações, oriundas de elaborações sempre muito distintas, porque efetuadas a partir dos repertórios pessoais e das subjetividades em jogo.

Nesse sentido, o acolhimento da situação de Maya pelos participantes do *Postítulo* reflete o próprio processo formativo, em que está em causa o diálogo e o consequente exercício da escuta, do acolhimento das demandas do outro.

A respeito da escuta, Bajour (2014, p. 23, grifos nossos), uma das idealizadoras e docentes do curso, realiza a seguinte reflexão, tomando tal prática como fundante no processo de formação de leitores e, por consequência, de docentes de leitura e de literatura:

⁴ Utilizam-se nomes fictícios com intuito de preservar as identidades dos participantes da pesquisa.

La escucha es ante todo una práctica que se aprende, que se construye, que se conquista, que lleva tiempo. No es un don o un talento o una técnica que se resumiría en seguir unos procedimientos para escuchar con eficacia. **Es fundamentalmente una postura ideológica** que parte del compromiso con los lectores y los textos y del lugar dado a todos quienes participan de la experiencia de leer.

Observa-se, portanto, que os eventos vivenciados pelos participantes do *Postítulo*, mesmo aqueles que não diziam respeito à formação contínua do docente, porque referiam-se a aspectos particulares do estudante, vinculavam-se a uma reflexão e a uma prática que se harmonizavam entre si e se manifestavam mesmo em detalhes aparentemente irrisórios. Como dito por Bajour, tratava-se de uma postura ideológica.

Amparados no mesmo eixo ideológico da escuta, os tratamentos sobre os textos lidos também se estabeleciam dentro de uma metodologia que valorizava o diálogo, a percepção e a atenção à palavra do outro. Desse modo, não havia aulas expositivas para exploração das obras, mas conversações, seguindo a perspectiva de um dos autores adotados para estudo, Aidam Chambers. O escritor e estudioso britânico, a partir de suas experiências de ensino na educação básica, aponta a *conversa* como via privilegiada para a formação de leitores e para o exercício de leitura e interpretação de obras literárias. Ele afirma:

El primer impulso de la mayoría de la gente que ha disfrutado de una obra literaria es conversar acerca de ella con un amigo. Nos gusta explorar qué nos ha sucedido, hablando de eso. Los niños con frecuencia quieren dibujar, pintar o actuar lo que sintieron. Algunas personas quieren sentarse y escribir ellas mismas algo similar. (CHAMBERS, 2008, p. 28)

Em sua proposta de formação de leitores, Chambers (2021) destaca as conversações entre leitores como prática fundamental do processo de leitura, de modo a favorecer o compartilhamento dos

desconcertos, dos entusiasmos e das possíveis conexões entre textos. Seguindo tal dinâmica, o *Postítulo* propunha atividades de ingresso e exploração das obras literárias e teóricas por meio da *conversação*, de modo que todos os participantes operavam uma negociação de sentidos e produziam coletivamente suas interpretações, a partir da exploração e exposição das próprias experiências com a leitura, em diálogo com as dos colegas.

Ao relatar sua experiência com o *Postítulo*, Alberto destaca o modo como era realizada a articulação entre teoria e prática durante as atividades em grupo, por meio dos debates coletivos. A esse respeito, declara:

Havia a possibilidade de reunir essa teoria com a prática.[...] A própria prática mesma do *Postítulo*. Pelo fato de poder expor os problemas, problematizar o objeto de estudo, de discuti-lo e de poder abrir o diálogo com outras pessoas que vinham de distintas procedências. Em nossa comissão havia docentes, havia bibliotecários, havia editores, narradores orais. Porque **cada um tinha sua própria experiência e tudo confluía**. E nessa possibilidade de 'lograr', a partir da leitura, material teórico, todas as discussões, as experiências individuais, e as visões pessoais, **confluíam em uma espécie de resultado coletivo**. (LIMA, 2022, p. 30, grifos nossos)

A prática da escuta e da *conversação*, entretanto, parece se instaurar já desde o processo de criação da proposta do curso e, depois, em suas constantes reelaborações. Nesse sentido, o dado observado a partir da constituição das referências bibliográficas mostra-se bastante revelador, pois aponta para uma postura ideológica e intelectual marcada pelo diálogo e pela busca de uma harmonia a partir da diversidade.

A bibliografia original do curso, publicada no documento *Propuesta Académico-Pedagógica y Curricular* (doravante, *Propuesta*) e registrada na página do CePA como *Bibliografía General*, revela de modo muito flagrante a construção de um curso marcado pela diversidade de abordagens teóricas. Para além da presença

simultânea de obras dos campos da didática e dos estudos literários, ou de textos teóricos e de literatura num mesmo rol de leituras a serem cumpridas pelos participantes, chama a atenção a grande variedade de linhas de abordagem, no caso específico dos textos relativos aos estudos da linguagem e à teoria literária. A exemplo disso, podemos elencar algumas obras que, em geral, não costumam figurar em mesma listagem bibliográfica, dada a distância ou mesmo disparidade teórica entre si. É o caso de obras de Michèle Petit, de fundo epistêmico baseado em Freud e Winnicott, ao lado de capítulos de *Estética da criação verbal*, claramente marxista e fundamentado numa filosofia que apresenta uma compreensão do sujeito bastante distinta do que desenvolve a psicanálise. Na mesma esteira, é possível mencionar o formalista russo Tnianov ao lado de obras de um Barthes já afeito à fenomenologia.

Outro flagrante nesse sentido podem ser as obras literárias indicadas para estudo e ampliação de repertório. Um primeiro aspecto a esse respeito a ser observado é que, em meio à vasta listagem de obras reconhecidas como literatura infantil e juvenil, figuram títulos distintos dessa classificação, como contos de Cortázar, ensaios de Borges, novelas policiais de Walsh e poemas de Nicanor Parra. Na mesma linha da busca pelo diverso, comparecem, entre as obras estudadas, as histórias em quadrinhos, gênero, na ocasião, ainda em processo de reconhecimento enquanto criação literária.

A aparente miscelânea de títulos e autores com eixos epistemológicos e perfis estilísticos tão distintos, em lugar de estabelecer-se como uma ausência de direcionamento teórico ou uma tentativa utópica de suprir extensas lacunas de formação, expõe, uma vez mais, o *modus operandi* do *Postítulo*, fundamentado no diálogo entre diversidades, na *conversação*, na escuta, na predisposição a conhecer e reconhecer o distinto e produzir algo a partir daí.

A variedade de eixos numa mesma bibliografia também expõe o traço da diversidade durante o processo de elaboração do curso, do qual participaram professores oriundos do campo da didática e dos estudos literários, havendo, nesse segundo grupo, docentes que seguiam distintas linhas teóricas em suas pesquisas. Entretanto, para além da presença de variadas teorias num mesmo percurso de

formação, o que se destaca enquanto característico do princípio organizador do *Postítulo* é a própria possibilidade de diálogo que se estabelece a partir da convergência de diversas perspectivas teóricas na busca da compreensão do objeto literário e na construção de formas de levá-lo ao jovem leitor.

Ao colocar em andamento as atividades do *Postítulo*, as obras presentes nas referências bibliográficas se apresentam de forma impactante, na medida em que estabelecem, para a maioria dos participantes, uma ruptura nas formas de ver e pensar a literatura e seu ensino. A esse respeito, Maya afirma que houve “um antes e um depois do *Postítulo*”, evidenciando o modo como tal percurso de leituras a afetou de maneira significativa. Entretanto, é preciso ressaltar que o impacto sentido foi possibilitado e mesmo potencializado pela estratégia que atravessa todo o processo de formação em tela, isto é, a *conversa*ção,

Outro fator relevante a respeito do acesso dos participantes à bibliografia indicada refere-se à possibilidade de distintos trilhamentos que sua extensão e diversidade oferecem a cada participante. Sendo assim, a definição do rumo teórico e literário a ser seguido coletivamente foi dada pelas conversações, tendo havido ainda liberdade para que veredas individuais se constituíssem, delimitadas pelos afetos criados nos processos de negociação de sentidos.

A esse respeito, vale mencionar as diversas vezes em que, nas entrevistas com participantes, foram mencionados os mesmos autores, como Graciela Montes e María Teresa Andruetto, enquanto, em particular, eram citados outros, como Chambers, Mariño e Barthes, fazendo notar algo de uma tendência mais coletiva, constituída nas conversações promovidas pelo diálogo entre autores e docentes do curso, ao lado de um percurso mais pessoal, que valoriza ora o texto teórico, ora o literário. De toda maneira, em todas essas referências, vigora sempre o sentido da surpresa, da mudança operada no modo de ver e compreender a literatura e sua abordagem na formação de jovens leitores. Novamente nas palavras de Maya, as leituras e conversações realizadas no *Postítulo* “nos sacudiu, nos mobilizou”.

Ainda na perspectiva dialógica que constitui o *Postítulo*, desde seu planejamento até a realização das atividades nas cinco edições ocorridas, outro dado se expõe a partir da formulação das referências bibliográficas. Trata-se das alterações constantes observadas nas listas de referências de obras ao longo das três últimas edições. Embora haja a manutenção de boa parte dos títulos e autores originalmente elencados, alguns processos de reformulação se fazem sentir mais ou menos fortemente ao longo dos anos, sendo eles: (1) deslocamento das obras pelos módulos, (2) ampliação do volume de textos de uma mesma obra; (3) redução do volume de textos de uma mesma obra; (4) troca de títulos de um mesmo autor; (5) inclusão de obras ou autores; (6) exclusão de obras ou autores. A exemplo desses processos, podemos citar:

- (1) Deslocamento das obras pelos módulos: “Sabemos poco acerca de la lectura”⁵, de Gustavo Bombini, desloca-se do Módulo 3, na *Propuesta*, para o Módulo 5 na 3ª e na 4ª edições.
- (2) Deslocamento das obras da bibliografia complementar para a básica: *El susurro del lenguaje*, de Roland Barthes, situada como obra complementar nas referências gerais da *Propuesta*, assume, na 3ª edição do curso, o lugar de obra básica do Módulo 2.
- (3) Ampliação do volume de textos de uma mesma obra: *Niñez, pedagogía y política*., de Sandra Carli, comparece no texto da *Propuesta* apenas por um excerto - *Introducción* -, sendo ampliada para a totalidade da obra na 3ª edição do *Postítulo*.
- (4) Redução do volume de textos de uma mesma obra: *Dentro/fuera, enseñantes que investigan*, de Cochram Smith y Lytle, presente no Módulo 5 da 3ª edição, insere-se apenas com o capítulo *Los diarios*, no Módulo 6 da 4ª edição.
- (5) Troca de títulos de um mesmo autor: Roger Chartier figura na bibliografia desde a proposta inicial, sofrendo algumas alterações nos títulos indicados. O ensaio *Lecturas y lectores*

⁵ A referência completa desta e das demais obras mencionadas encontra-se na listagem ao final do artigo.

populares desde el Renacimiento hasta la época Clásica, que comparecia na proposta inicial, deixa de ser indicado, assumindo seu lugar, a partir da 3ª edição do *Postítulo*, outra obra: *El mundo como representación*.

- (6) Inclusão de obras ou autores: sendo o procedimento mais frequente, citamos aqui o que nos pareceu um dos exemplos mais impactantes nesse processo, ou seja, a inserção de três obras/autores, que gerou a alteração da própria estrutura do curso, na medida em que tal intervenção criou a abertura de um novo módulo, denominado Módulo 0 (zero), de caráter introdutório às discussões. As obras inseridas foram: *Existe una literatura infantil?*, de Michel Tournier; *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, de Graciela Montes; e *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?*, de Michèle Petit.
- (7) Exclusão de obras ou autores: os textos *Viejos libros infantiles*, de Walter Benjamin, presente, originalmente nas referências da *Propuesta*, deixa de figurar em todas as edições do curso, não constando seu autor das referências das últimas três edições.

Conforme é possível depreender dos registros das referências bibliográficas indicadas nas três últimas edições do *Postítulo*, o trabalho dialógico e a dinâmica da escuta como dispositivo para a efetivação das práticas leitoras instauradas por meio da *conversação* atuam de maneira sistemática. As diversas alterações que se notam, numa constante reelaboração da prática, indicam um permanente trabalho de avaliação, partindo, evidentemente, dos resultados observados ao longo das atividades realizadas a cada edição. Nesse sentido, a tarefa de escuta, tal qual defende Bajour (2014), apresenta-se como uma metodologia vivenciada pelos próprios participantes do curso. Afinal, conforme Bajour (2014, p.14):

Esa nutrición tiene un umbral ineludible que es la selección de los textos que se pondrán en juego en un encuentro social de lectura literaria. Por ahí se inicia la escucha: allí comienza el oído del mediador a afinarse. La elección de textos potentes, abiertos,

desafiantes, que no se queden en la seducción facilitada y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha.

O processo de reelaboração comporta, nesse sentido, uma prática que busca potencializar a atividade de formação docente, a partir de um chamamento sempre revigorado para a leitura, a literatura e o ensino. Ao mesmo tempo, os movimentos de renovação, aprofundamento, exclusão e deslocamento são fruto da prática de escuta do leitor - conteúdo, metodologia e ferramenta de ressignificação do *Postítulo* durante as jornadas.

Ressalte-se, ainda, que o efeito dessa prática da escuta deu condições para que o próprio curso passasse por transformações estruturais, como a criação do já mencionado Módulo 0 (zero) e dos *Seminários de Escrita*, criados a partir da experiência da primeira edição do curso, em que se constataram problemas na organização e apresentação da exposição escrita e na constituição de uma voz própria que operasse um diálogo com os autores e obras abordados no curso (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, s/d). Partindo de tais demandas, a coordenação do curso criou os Seminários, que tinham como objetivo desenvolver textos tanto de caráter ficcional como argumentativo, buscando, no cruzamento dos dois modos de operar discursivamente, o desenvolvimento de uma voz autoral e reflexiva.

Finalmente, outra atividade relevante e inscrita na perspectiva das conversações eram as palestras com estudiosos e pesquisadores dos campos da literatura e da didática. Embora se tratasse de exposições orais, conforme se conhece tradicionalmente, a atividade era antecedida por leituras de obras dos palestrantes seguidas de sessões de perguntas e debates, nas quais os alunos colocavam suas dúvidas, interpretações, reflexões e indagações, seguindo a prática dialógica que predominava nas interações realizadas ao longo do curso.

Vale ressaltar, entretanto, que o diálogo estabelecido com tais autoridades nos assuntos também funcionava como experiência metodológica aos participantes, na medida em que expandia-lhes a concepção de formação de leitores. Ou seja, fundada nas conversações, a prática do diálogo com os conferencistas punha em

evidência a possibilidade da instauração do debate democrático, da troca de saberes e da construção coletiva de sentidos, a despeito de haver alguém com maior domínio do conteúdo abordado - fosse um palestrante, o professor de sala de aula ou o mediador de leitura.

Conforme se observa, o *Postítulo* fundava suas práticas em ações que punham em diálogo participantes, conferencistas, docentes e idealizadores do curso. Ao fazer isso, estabelecia um território habitado por todos esses sujeitos e, assim, criava o que intitulamos como *rede-de-afetos*, isto é, um circuito por onde transitam potências de interesses comuns, no caso, a literatura, a leitura, o ensino e a ética democrática.

Analogamente ao que Montes (1999) propõe sobre o jogo da leitura, o *Postítulo* funda-se como a grande ocasião em que o caos se reverte em cosmo. Isto é, dos múltiplos saberes e interesses, dos diversos repertórios de todos que constituem o acontecimento do *Postítulo*, desde sua idealização até sua 5ª edição, instaura-se uma ética de atuação na formação de leitores, marcada pelo desafio de escutar, conversar, dialogar.

Uma última especificidade do *Postítulo* era a finalização do percurso com a elaboração e aplicação de uma proposta de oficina de leitura que, coerente com toda a experiência do curso, pautava-se no permanente diálogo - com os colegas, com os referenciais teóricos, com o contexto da ação - e na consequente reflexão sistemática, conforme se verá na seção a seguir.

O TRABALHO DE CONCLUSÃO

Uma das principais ações que diferenciam o *Postítulo* dos modelos mais difundidos de formação continuada situa-se na proposta de experiência didática elaborada e realizada por todos os participantes do curso. Tal distinção baseia-se num princípio ético que desloca o professor de uma posição de mero reproduzidor de modelos didáticos desenvolvidos pela pesquisa acadêmica. Desse modo, ao contrário de uma abordagem demarcada por um "colonialismo interno" (BOMBINI, 2015, p. 199), o *Postítulo* conduz a uma formação para a autonomia docente, na medida em que instiga o participante a conhecer e ressignificar o próprio contexto de

atuação e, a partir disso, encontrar caminhos para o estabelecimento das ações didáticas.

Tendo em vista essa perspectiva, o sexto módulo do *Postítulo*, intitulado *Recursos y estrategias para formación de lectores*, concentrava as reflexões a respeito da prática de formação de leitores. Alicerçada (como nos demais módulos) em sólida bibliografia, essa etapa do curso tinha como foco a experiência pedagógica desenvolvida pelos participantes em escolas, bibliotecas e em ambientes menos tradicionais de difusão da leitura, como refeitórios, hospitais, institutos de acolhimento de crianças e jovens etc.

O trabalho de conclusão, tarefa que conferiria aos participantes o título de Especialistas em Literatura Infantil e Juvenil, consistia em planejar e realizar experiências didáticas que representassem desafios na promoção da leitura. Nesse sentido, conforme dados coletados nos depoimentos de egressos do curso, era recomendado que os participantes não se limitassem aos espaços em que já desempenhavam suas funções de professores ou bibliotecários, devendo buscar outras instituições ou situações de ensino e mesmo outros bairros para realizar a proposta didática. Tais deslocamentos exigiam do participante uma postura investigativa, disposta ao diálogo com as realidades que se lhe apresentavam.

De certa maneira, o processo de prática de formação de leitores era inaugurado com uma atividade de escuta, que principiava com o reconhecimento do contexto e dos sujeitos que nele interagiam. Ao mesmo tempo, se fazia premente a *conversação* com esses outros, então desconhecidos, como forma de estabelecer o próprio percurso formativo da proposta a ser efetuada.

As decisões a respeito dos espaços, públicos-alvo e propostas didáticas eram compartilhadas nas comissões, sempre sob a perspectiva da *conversação*, isto é, num debate que poderia redundar em reformulações, além de favorecer a reflexão teórico-metodológica a respeito da formação de leitores.

Também de grande valor nessas ocasiões eram os registros a respeito das próprias práticas. Os alunos eram orientados a realizar diários de campo, nos quais deveriam relatar cada uma das atividades realizadas durante a execução do projeto, focando, principalmente,

nos efeitos de suas propostas no grupo e nos indivíduos envolvidos na experiência didática.

O exercício de escrita dos diários exigia dos participantes do *Postítulo* a constante reflexão a respeito das práticas realizadas, configurando-se como uma tarefa em que, segundo Maya, o participante era instado a seguir “fazendo e pensando” e, assim, “afinar o olhar e a escuta para promover a leitura. Um modo particular de viver a prática e de pensá-la.” (LIMA, 2022, p. 16)

Desse modo, a escrita dos diários efetuava como que um diálogo interior, principiando, já na atividade de documentação das práticas, o gérmen do que viria a ser ampliado na *conversação* com os colegas e com o orientador da comissão. Nesse momento, a docência abria espaço para a pesquisa e, então, estabelecia-se um diálogo que viria a convergir num modo especial de escuta e de consequente ressignificação da experiência didática.

Tendo os diários de campo como fonte, os participantes elaboravam seus TCCs, nos quais sistematizavam todo o percurso vivenciado e refletiam a respeito dos resultados obtidos por suas propostas bem como sobre os impactos dessa trajetória para suas formações.

As entrevistas realizadas no processo de investigação sobre o *Postítulo* convergiam para uma mesma expressão relacionada à sua repercussão nas carreiras e nas posturas que passaram a assumir tais docentes. Em mais de uma entrevista, vimos repetir-se a expressão “sacudir”, em meio a afirmações de que a vivência que realizaram ao longo dos três semestres produziu mudanças significativas em suas maneiras de ver e compreender diversos pontos tratados no curso: as infâncias, as teorias, as literaturas, as metodologias e, principalmente, a ética que envolvia tudo isso.

Nesse sentido, os TCCs tornam-se objetos preciosos, pois oferecem a possibilidade de observar de modo mais efetivo essa nova mirada sobre si mesmos e sobre o trabalho docente dos participantes ao final do curso. Apresentamos aqui alguns trechos de um desses trabalhos, apontando os processos de apropriação das metodologias levadas pelo *Postítulo*, o desenvolvimento da escuta a partir da prática da *conversação* e flagrantes das conexões que favoreceram a

constituição da *rede-de-afetos* resultante das atividades e reflexões coletivas desenvolvidas no curso.

O TCC⁶ em análise reporta a atividade de formação de leitores desenvolvida num Centro de Reabilitação e Estimulação que acolhe crianças, jovens e adultos com diversas patologias mentais. O grupo atendido pela proposta era formado por nove jovens-adultos - cinco mulheres e quatro homens - que apresentavam defasagens cognitivas, incapacidades motoras, paralisia cerebral ou síndrome-de-down. Boa parte do grupo não era alfabetizada ou era apenas capaz de reconhecer algumas letras isoladamente. Ademais, alguns jovens não se comunicavam bem oralmente, articulando com dificuldade os fonemas ou se expressando por meio de palavras isoladas.

Diante de tal contexto, os proponentes da prática colocavam-se a seguinte questão: “É possível pensar em uma oficina de leitura para pessoas que não estão alfabetizadas e que, por serem suas capacidades intelectuais reduzidas, jamais poderiam chegar a estar?” (SOTELO, 2007, p. 2, tradução nossa). Integrada a essa questão, surgem outras indagações, que seriam levadas adiante como aprendizagem favorecida pela experiência didática e pelas conversações estabelecidas no *Postítulo*: “Que é a leitura, o que entendemos por ler e por leitor?”. (SOTELO, 2007, p. 2, tradução nossa).

Tais inquietações impulsionaram o projeto de leitura naquele âmbito e afinaram o olhar e a escuta para a captação de momentos muito precisos de realização de procedimentos complexos de leitura realizados pelos participantes nas oficinas.

A proposta criada pelos participantes teve como eixo principal a intertextualidade. Desse modo, ao longo das práticas de leitura, foram ofertadas diversas versões de obras bastante conhecidas, como “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, entre outros. As oficinas descritas e analisadas no TCC em tela evidenciam o ponto fundamental da metodologia aplicada e desenvolvida no *Postítulo*, ou seja, a prática da *conversação* como forma de efetivar a

⁶ Os resultados descritos no TCC aqui analisado foram publicados em artigo, cuja referência se encontra ao final deste texto.

escuta dos processos de compreensão, interpretação e reflexão dos leitores.

O percurso de leituras conduzido pela intertextualidade e, consequentemente, pelo reconhecimento dos repertórios trazidos pelos participantes sobre as narrativas apresentadas, carrega em seu bojo a marca da escuta. Sendo assim, ao propor práticas que levavam ao reconhecimento de conexões entre textos, a proposta abria-se imediatamente para a possibilidade de conversações, na medida em que o próprio dispositivo da intertextualidade, embora instaurado originalmente pelo texto, só ganha sentido quando efetivada a conexão por meio da leitura, vale dizer, pelos leitores. Isto é, a própria intertextualidade já guarda em si o gérmen da *conversação*, no caso, entre textos, mediada por seus autores e por seus leitores.

Nesse sentido, o contexto da *conversação* já estava instaurado pela proposta marcadamente dialógica do intertexto entre obras, o que parece ter também favorecido a dinâmica que se estabeleceu nas oficinas, conforme é possível depreender do relato a seguir. O trecho abaixo expõe o registro e reflexões dos proponentes sobre um momento da oficina em que ocorre uma discussão a respeito do conto tradicional “O lobo e os sete cabritinhos”:

Seguimos con el cuento (Los siete cabritos) y pasamos a una imagen en la que se ve a Mamá Cabra llevando de la mano al cabrito.

[...] Les pregunto qué ven y nombran a Mamá Cabra. “¿Con quién”, sigo interrogando. Alguien me responde que con una mano lleva al cabrito y en la otra tiene ¡una pistola!

Esta respuesta me desconcierta bastante y provoca risas entre los otros coordinadores. “¡Para qué lleva la pistola!”, pregunto asombrado. “Para matar al cabrito”, contesta alguien. “¿Para matar al cabrito?”, repito preguntando, mucho más asombrado.

Algunos asienten y otros sólo escuchan, ninguno contradice la afirmación de sus compañeros.

Nota que Martín se ríe y se mueve (cuando quiere expresar algo, ésa es su manera de hacerse notar).

Entonces focalizamos la atención en él y “le damos la palabra” (aquí hablo en plural porque

generalmente en este proceso interviene algún otro coordinador para asistir a Martín y “ayudarlo” a expresarse): “Martín, ¿con la pistola va a matar al cabrito?”. **Martín hace un gesto de rechazo (característico en él) que interpretamos como una respuesta negativa.** Lo verbalizamos al grupo. “¿A quién va a matar?”, **le pregunto.** Entonces **Martín se expresa con sonidos. No se entiende lo que trata de decir pero es evidente que predomina el sonido estirado de la vocal “o”.** **Deducimos que es probable que esté haciendo todo el esfuerzo posible para nombrar al lobo.**

Le ponemos palabras a lo que quiere expresar Martín: “¿Al lobo va a matar?” Martín se distiende y sonríe, aprobando la pregunta retórica.

En general, a Martín hay que darle varias opciones de respuesta para que elija, mediante gestos, la que él considera conveniente (**es muy expresivo cuando quiere expresar el “sí” o el “no”**). A veces, como en este caso (con muchísimo esfuerzo de su parte), logra hacerse entender emitiendo sonidos parecidos a las palabras que quiere expresar.

Durante todo este proceso, es importante destacar el respeto, el “aguante” y la atención que le brindan sus compañeros. A tal punto, que luego de concluir en que era el lobo a quien iba a matar Mamá Cabra con la pistola, **todos acordaron con esta respuesta. Algunos afirmando moviendo la cabeza y otros diciendo que sí.**” (Cuarto Registro de Lectura - 18-04-08) (SOTELO, 2007, p.15-16, grifos nossos)⁷

Observa-se, no relato, uma escuta que se conduz a partir da identificação e interpretação de sutis sinais, como a repetição de um mesmo fonema e sua relação com o campo semântico tematizado na *conversação* ou por movimentos silenciosos com o corpo. Ressalte-se, ainda, que a escuta registrada no documento expõe uma prática que se construiu ao longo das oficinas, na interação com os participantes, dando condições para que seus coordenadores

⁷ Optamos por manter o texto na língua original de modo a melhor captar detalhes subjetivos nele inscritos.

pudessem fazer inferências a partir de expressões sonoras e gestuais. Nesse sentido, o processo de *conversação* se estabelece também nas disposições para interpretação conjunta das expressões dos leitores.

O gesto da escuta do qual partem os proponentes das oficinas se faz sentir em diversos pontos do TCC. No que reproduzimos acima, entretanto, é possível depreender tal atitude pelo modo como se conduziu a *conversação* entre os participantes da oficina, abrindo-lhes espaço para que expressassem suas interpretações, inquietações, dúvidas e discordâncias entre si. O trabalho de mediação, nesse caso, consistiu em manter a dinâmica das leituras feitas pelos jovens, articulando as apropriações individuais e ajudando na negociação de sentidos e na geração de uma interpretação coletiva. Vale ressaltar que, nessa cena de leitura, mais que o resultado interpretativo é o processo de sua construção que representa o efetivo ganho do grupo.

Registre-se, ainda, que o processo descrito é avaliado, em seguida, pelos proponentes da oficina, conscientes de seu significado e de seus efeitos, o que evidencia a apropriação das concepções e metodologias desenvolvidas no *Postítulo*:

Es en estas situaciones cuando mejor se nota la actitud de escucha que impregna el encuentro, donde **cada intervención es respetada, atendida y procesada por todos**. Muchas veces, como en este caso, las distintas intervenciones u opiniones sobre lo que se está leyendo, **entran en duelo** unas con otras. Pero la dinámica de lectura ya instalada permite, como ya lo comenté antes, que se generen reflexiones y así se favorezca la **construcción grupal de significados**. (SOTELO, 2007, p. 16, grifos nossos)

O excerto do TCC, ao registrar a avaliação da prática de leitura, identifica as tensões entre as diversas possibilidades de interpretação realizadas pelos jovens e reconhece, no processo de *conversação* mediado pelos coordenadores, uma efetiva construção coletiva de sentidos.

Entretanto, mais que expor a reprodução de uma metodologia vivenciada nas atividades de leitura realizadas nas

comissões, o trecho - bem como toda a reflexão presente no TCC em análise - indica o aprofundamento da capacidade de reflexão sobre e a partir da própria prática, de modo que o processo de formação contínua passa a funcionar como um *modus operandi* do próprio fazer docente, extrapolando os limites espaço-temporais do *Postítulo*. Isto é, ao incluir a reflexão a respeito da própria atividade docente como parte do processo de ensino, os professores participantes do curso assumem uma ética do trabalho que se apoia em processos de constante formação, de autoformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil*, realizado entre os anos 2000 e 2011, na cidade de Buenos Aires, reuniu, em diferentes momentos, grupos formados, principalmente, por docentes da educação primária e bibliotecários, cujas formações iniciais não contavam com uma atenção aos conteúdos relativos à teoria literária e ao ensino de literatura.

Ao longo dos 11 anos de sua realização e das cinco edições de suas atividades, o trabalho de formação docente contou com um eixo metodológico fortemente amparado numa perspectiva dialógica, que trazia em seu bojo o reconhecimento dos saberes diversos e da necessidade de colocá-los em debate por meio de distintas estratégias. Desse modo, a idealização do curso parte do encontro entre variadas teorias para a composição de um mesmo referencial de leituras. Ao mesmo tempo, a aproximação entre os campos da literatura e da didática concorrem para a constituição de uma concepção de especialização que busca formar um profissional conhecedor não apenas das literaturas infantil e juvenil mas dos distintos modos de levá-las ao seu leitor.

Nesse sentido, o *Postítulo* amplia seus limites no processo de formação e estabelece a criação de um território eticamente constituído a partir da perspectiva dialógica, fundada no próprio ato de ler, no encontro entre texto e leitor. Isto é, os participantes do curso ressignificam sua prática docente a partir do confronto entre os saberes diversos, acessados por meio de leituras, reflexões,

discussões e experiências didáticas, sempre amparados por uma força coletiva instaurada nas conversações.

Nesse constante circuito de indagações, dúvidas, descobertas, rupturas, vai se configurando uma *rede-de-afetos* entre os participantes. Uma malha que integra todos numa construção coletiva de sentidos, que afeta, transforma e compromete todos a uma mesma direção: formar leitores de literatura, com seriedade, responsabilidade social e muita alegria em compartilhar o melhor de si, pois, conforme nos ensina Gabriela Montes (1999, p. 21, grifos nossos) sobre os mediadores, “Algo me decía que, si el cuento era gratis, no era sólo porque mi abuela era buena y me quería y entonces me donaba el tiempo, sino , además, **porque ella misma obtenía alguna felicidad de las excursiones imaginarias que hacíamos.**”

Todo o percurso do *Postítulo*, de sua concepção até os resultados registrados nos TCCs e nas declarações obtidas por meio de entrevistas, evidencia a potência de uma ação formativa fundada na relação entre seus participantes e mediada pelos conteúdos desenvolvidos nos encontros. A *rede-de-afetos*, urdida pelas *conversações*, pelo diálogo, e estabelecida pela ética da escuta, segue se disseminando nas práticas cotidianas das salas de aula dos egressos do curso e no ato de multiplicar seu fazer por meio da manutenção das conversações em seus atuais postos de trabalho, com outros profissionais da educação, que passam a integrar o circuito dialógico e compartilhar essa felicidade de excursionar pelos imaginários de que nos fala Montes.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Oir entre líneas**. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor, 2014.

BARTHES, Roland. **El susurro del lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1994.

BENJAMIN, Walter. Viejos libros infantiles. En: **Escritos**. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Bs. As. Nueva Visión. 1989, p. 65-78.

BOMBINI, Gustavo. Política, ética y pedagogía: una interpelación al campo de la didáctica de la lengua y de la literatura. In: BOMBINI, Gustavo. **Textos retocados**. Lengua, literatura y enseñanza. Buenos Aires: El Hacedor, 2015, p. 191-201.

BOMBINI, Gustavo. Sabemos poco acerca de la lectura. *Revista del Instituto de Lenguas Vivas*. Buenos Aires, 2001, p. 28-32.

CARLI, Sandra. **Niñez, pedagogía y política**. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Bs. As. Miño y Dávila. 2002.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Dir.) **Historia de la lectura en e mundo occidental**. Madrid: Taurus, 1997.

CHAMBERS, Aidam. **Conversaciones**. Escritos sobre la literatura y los niños. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2008.

CHAMBERS, Aidam. **Dime**. Los niños, la lectura y la conversación. Traducción de Ana Tamarit Amieva. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2021.

CHARTIER, Roger. **El mundo como representación**. Barcelona: Gedisa, 1999

COCHRAN-SMITH, M.; LITTLE, Susan L. **Dentro/Fuera**. Enseñantes que investigan. Madrid: Abal ediciones, 2002.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las escrituras**. Traducción de Alberto L. Bixio. Barcelona, 2003.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. Morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 143-179.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (Buenos Aires). Ministerio de Educación. **Propuesta Académico-Pedagógica y Curricular**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, s/d. Disponible em: <https://xdoc.mx/preview/especializacion-superior-en-literatura-infantil-y-juvenil-5f50012cc4e6e>. Acesso em: 22.ago.2022.

LIMA, Sheila Oliveira. **Caderno de campo**. Buenos Aires. 2022.

MONTES, Graciela. **La frontera indómita**. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: FCE, 1999.

PETIT, Michèle. **Pero, ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?**. México: CONACULTA, 2002.

BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (Buenos Aires). Centro de Pedagogías de Anticipación. **El postítulo en Literatura Infantil y Juvenil: experiências docentes**. Buenos Aires: Secretaría de Educación, s/d. Disponível em https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/postitulo_l ij.pdf. Acesso em: 22 ago.2022.

SOTELO, Roberto. **Todos somos capaces de ejercer nuestro derecho al imaginario a través de la lectura**. Orientador: Cecilia Bajour. 2008. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Literatura Infantil y Juvenil) - Escuela de Capacitación CePA, Buenos Aires, 2008.

SOTELO, Roberto. Todos somos capaces de ejercer nuestro derecho al imaginario a través de la lectura. **Boletín nº69 de AEDA**. 27.dez.2018. Disponível em <https://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1500-todos-somos-capaces-de-ejercer-nuestro-derecho-al-imaginario-a-traves-de-la-lectura>. Acesso em: 2 .ago.2022.

TOURNIER, Michel. ¿Existe una literatura infantil?. En: **El correo de la Unesco**. Año XXXV, p. 33-34, jun. 1982.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.