

## LIVROS NARRATIVOS NA INFÂNCIA. REFLEXÃO SOBRE DOIS TEXTOS PUBLICADOS EM PORTUGAL SOBRE ALTERIDADE.

Luzia Ferreira Pereira Enéas (Universidade do Minho, Portugal/UERN, RN)

Fernando Azevedo (CIEC, Universidade do Minho, Portugal)

Resumo: Este trabalho aborda os lugares e os gestos dos livros narrativos no desenvolvimento literário e literário da criança. Recorrendo a um referencial teórico do domínio dos Estudos Literários, o trabalho dedica a sua atenção a duas obras publicadas em Portugal sobre o tratamento da alteridade. O trabalho mostra que os livros narrativos estão imbuídos de valores ideológicos relevantes nas comunidades interpretativas e que os mesmos podem, pela sua dimensão formativa, auxiliar na construção de uma sociedade mais solidária e inclusiva. Os textos presentes nos livros de literatura infantil propõem especialmente mundos possíveis à luz dos quais partilham valores de natureza humanística com seus leitores.

Palavras-chave: álbum narrativo, alteridade, literatura infantil, educação

O livro de literatura infantil pode significar algo muito mais valioso que um simples passatempo. Estudos comprovam que ainda, quando bebê, o contato da criança com o livro contribui para a construção do ser adulto. Mesmo quando ainda não sabe ler, mas escuta a história através da voz de um adulto que a conta, o texto proporciona-lhe sensações afetivas que são fundamentais ao seu crescimento (Morrow, Freitag, Gambrell, 2009), bem como o suporte para uma literacia emergente (Friedberg & Segel, 1997; Vukelich & Christie, 2009), a qual, em larga medida, contribuirá para a sua capacidade futura em utilizar a língua de modo ativo, produtivo e sofisticado (Beck & McKeown, 2001; Cox, Fang & Otto, 2004; Roser, 2010).

Ler pode significar muitas coisas. Pode representar apenas o momento em que a criança aprende a distinguir os signos gráficos e pronuncia as primeiras palavras. Pode ir mais além da decodificação dos sinais gráficos e interpretar, compreender, fazer associações da leitura com o seu entorno. Partindo do conceito da semiologia, ciência que estuda o uso dos signos na vida social (Duran, 2002), ler ultrapassaria qualquer definição que se restringisse apenas à função de decodificação e interpretação do lido, ampliando ainda mais essa concepção para uma função comunicativa. Ler seria, então, a capacidade de o sujeito interpretar, compreender e comunicar-se na vida social.

Toda a leitura, mesmo a leitura feita por adultos para crianças quando ainda não sabem ler, pressupõe um receptor e transmissor, que poderão ser os pais, o educador ou

o professor na escola. Talvez por isso a escola seja considerada aquela que estabelece um elo entre o passado e o futuro, o presente e o futuro (Duran, 2002). A escola, em cada tempo e lugar, vem assumindo cada vez mais importância por ser destinado a ela o espaço onde as crianças aprendem a ler e a escrever. No século XXI assume, para além disso, a construção dos valores sociais, os hábitos e costumes que antes eram delegados, quase exclusivamente à família. Coloca a escola diante da criança como a criadora e a que vai possibilitar a realização de todos os desejos humanos. Quando isso não acontece – porque a vida não pode ser delegada a um lugar ou espaço – origina um sentimento de defectividade e frustração nas crianças.

O estímulo à leitura deve acontecer desde os primeiros anos de vida através dos pais, em casa, no conforto do sofá, ou no colo da mãe. Os livros para as crianças pequenas são usualmente de imagens, pois estes auxiliam os ainda não leitores a interpretar o mundo. Além disso, as crianças detêm nas mãos o domínio de determinadas ferramentas onde o desenho é a representação daquilo que a sua mente expressa. Elas já dominam também os sinais gráficos que determinam o seu saber. (Duran, 2002, p. 11)

No entanto para saber ler é preciso primeiro saber sentir. O sentir, o significado afetivo que a leitura tem para a criança é fundamental para aprender a ler. Quando anteriormente mencionámos que a imagem nos livros infantis para as crianças facilitava o aprendizado, referíamos-nos ao fenómeno da visão como bem diz Teresa Duran (2002). A visão só capta aquilo que chama atenção e, quando isso acontece, transforma-o em conhecimento. “Nossos sentidos, especialmente a visão, o ouvido, e o tato formam parte do núcleo mais importante da informação do ser humano, de sua formação e de sua transformação em transmissor comunicacional, em leitor. (Duran, 2002, p. 13)

Hoje, diante de uma sociedade onde imperam os valores científicos, a linguagem escrita adquire um valor maior sobre a linguagem oral. A linguagem escrita fixa, marca, registra a cultura, os costumes da humanidade de uma época e lugar (Colomer, 2001). Essa é uma dimensão importante, tanto mais quanto hoje existe uma vertente na ciência que aborda a tradição oral: o resgate da história contada pelas pessoas que a viveram e a recuperação de uma memória colectiva e patrimonial. Isso deixa claro, que a linguagem escrita passa por processos. O primeiro é a fala em seu estado mais espontâneo que passa de geração a geração, nessa transmissão constroi-se a identidade e a personalidade de um povo. “La lengua representa un primer grado de abstracción sobre el magma siempre mutable y candente del habla.” (Duran, 2002, p. 21) A linguagem é um veículo de transmissão da cultura.

Quando uma criança escuta uma história provocamos nela sentimentos causados a partir das situações vividas pelas personagens. Teresa Duran (2002) aponta três situações e, a partir delas, surge mais uma, a quarta, que é o sentimento de pertença. Vejamos:

1. O que se passa ao personagem é o mesmo que se passa a mim, ou seja, a criança. Aqui estabelece a identificação, o reconhecimento do mundo exterior com o interior.
2. Se a criança consegue expressar-se significa que existe algo em comum.
3. Se a criança experimenta um sentimento, que é comum significa dizer que o que ela sente também é partilhado pelos outros. De acordo com Duran (2002, p. 30), esta é a principal premissa porque permite a socialização da criança. Seus sentimentos não estão isolados uma vez que são comuns em toda a humanidade.
4. Aqui, como já mencionámos, existe o sentimento de pertença. A integração em uma comunidade, que proporciona segurança, o ser normal.

Por mais que inventemos ou criemos coisas para dar segurança à criança, nada é mais importante que a aprendizagem sentimental e socializadora (Duran, 2002). Teresa Duran (2002) nos diz que entram em jogo, ao princípio, a sensação, os sentimentos, e a sensibilidade. A sensação é a capacidade da criança fazer distinção entre o frio e o quente, poderíamos dizer que é o sentido do tato que se manifesta. Sentimentos surgem quando a criança começa a identificar o que é bom ou ruim, feio ou bonito. Sensibilidade é a capacidade da criança de refinamento e aqui poderíamos relacionar com a linguagem.

Pais, professores, escola precisam valorizar a fala na infância. São os pais e os educadores quem mais precisam de um aparato de leitura para adquirir conhecimentos renovados em virtude das mudanças que vêm ocorrendo nos últimos tempos. Não podemos esquecer que o tempo passa, mas o círculo da comunicação permanece o mesmo, o de ida e volta. Falar é diferente de interagir. Educar é simplesmente, como diz Duran (2002), partilhar.

As crianças, ao longo do seu aprendizado na aventura da aquisição da linguagem e da escrita, vão fazendo associações e, a partir dessas associações, constroem as representações. Ou seja, veem o objeto e associam a uma palavra, veem uma imagem e associam a uma situação e assim por diante. Essa fase é a da compreensão de que ler é construir significados. Teresa Duran (2002, p. 41) aponta três funções importantíssimas que determinam quando uma criança entende o que leu:

1. Reconhecer: ocorre quando a criança é capaz de isolar, dentro de um contexto, um signo e dizer-lhe o nome e função. Quando a criança observa um livro de imagens, ela identifica a reação das personagens pela expressão que a imagem coloca. Por exemplo: choro.
2. Identificar-se com o mesmo: segundo Duran (2002, p. 41), ler visualmente significa estabelecer uma relação entre a representação da realidade e a expressão da nossa própria realidade. Ou seja, desenvolver uma relação afetiva com o personagem. Quando uma criança lê uma imagem, ela é capaz de reconhecer-se nela, vivendo o que os outros vivem e projetando suas próprias vivências naquilo que está vendo.

3. Imaginar: uma criança imagina quando consegue a partir das experiências que adquiriu de outras maneiras, como lugares, jogos, filmes, livros, viver outra experiência criada ou não, mas que enriquece o seu mundo. No fundo, trata-se de ativar e mobilizar um quadro de referências intertextuais.

Não esqueçamos que a infância passa depressa. Vale a pena dedicar algumas horas à leitura de um livro para a criança. E ainda que sejamos capazes de perceber se a criança desenvolve bem os princípios fundamentais da leitura (Rog, 2011). O fascinante na literatura infantil é que “(...) establece una comunicación literaria entre unos autores adultos y unos destinatarios niños.” (Colomer, 2002, p. 77). Essa comunicação estabelecida entre adulto e crianças ocorre em um tempo e espaço, ou seja, em contexto social, que os diferenciam, mas aproximam, ao mesmo tempo, através da história de quem conta e de quem escuta.

O livro de imagens encanta quer as crianças quer os adultos, da mesma forma porque somos seduzidos por ele. Zohar Shavit (1986), quando dilucida o conceito de literatura de potencial recepção leitora infantil, fala de textos ambivalentes. Os álbuns narrativos de literatura infantil, pela conexão íntima e sinérgica de duas linguagens diferentes (Sipe, 1998; Nikolajeva & Scott, 2000) – a linguagem verbal e a linguagem gráfica ou icônica – , possui um duplo leitor-modelo: o leitor criança e o leitor adulto, que estabelece a relação da criança com o texto. De acordo com Teresa Colomer (2002, 20) álbuns “son los cuentos ilustrados donde o texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que para contar lo que allí sucede tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras, como a lo que ‘dicen’ las ilustraciones.”

Os livros de literatura infantil, direcionados para crianças de 0 a 6 anos, mantêm, como qualquer obra literária, uma relação de diálogo com a semiosfera. Tal significa que, ainda que alguns dos seus leitores-modelo sejam leitores ainda de pouca idade, esses livros estão carregados de ideologias e de valores sociais e culturais.

O livro narrativo, enquanto objecto semiótico, é construído segundo um princípio de relevância: não há nele informação gráfica ou textual que possa ser considerada como excedentária ou suplementar. Tudo, desde a mancha gráfica, ao texto verbal, passando pelo tipo de letra, pelas cores e disposição dos elementos da página, no fundo tudo o que inclui e pertence à materialidade da matéria de conteúdo, é relevante no processo de recepção e de construção dos significados.

Segundo Teresa Colomer (2002), tanto as palavras como as imagens no livro de literatura infantil apresentam funções variadas: contar, caracterizar, criar uma atmosfera ou colocar um ponto de vista novo na narrativa. Pode também a imagem complementar o texto e vice-versa e ainda a imagem contradizer a linguagem. A imagem é a primeira que aparece ao leitor e, muitas vezes durante a leitura, faz-se uma pausa para olhar a imagem que se apresenta. Essa relação íntima de conexão entre texto e imagem provoca nas crianças sensações e ativa sua curiosidade em ouvir a história e olhar o que a

representa, por isso tem um poder muito mais forte, uma vez que a imagem fixa na mente das crianças.

Importante dizer que as imagens não aparecem como “(...) cuadros aislados, sino que se unem en una ‘frase narrativa’ formada por una secuenciación y un ritmo que contribuyen a marcar el tránsito de la lectura.” (Colomer, 2002, p. 24) Para muitos autores a marca do livro narrativo é a sequência estabelecida dos fatos ocorridos na história. A forma como as imagens são colocadas geralmente é da esquerda para a direita, no entanto quando o ilustrador quer chamar a atenção coloca algo na parte direita e superior, pois o olhar tende a caminhar primeiro para esse ponto. Outras formas podem ser utilizadas como quando a intenção é de que as imagens venham a orientar no tempo e no espaço. Utiliza-se do recurso do *pop-up* para dar um tom de surpresa e efeito mais dinâmico na história e assim despertar o interesse da criança. O que faz o livronarrativo ser mais atrativo é que possibilita ao leitor entrar num mundo imaginário não só através das palavras, mas também das imagens. O cenário, as situações vividas pelos personagens penetram no olhar como fogo em brasa ampliando a capacidade de imaginação do mundo e incorporando também a que se apresenta no livro. (Colomer, 2002). A imagem tem um poder muito forte nas nossas mentes, mesmo depois de um certo tempo elas ainda estão ali, mesmo quando parecem esquecidas, recordamos trechos, passagens, pequenos fragmentos que causaram um impacto maior.

A literatura pode ser definida com significado sedutor, operando através do desejo e da imaginação as múltiplas variações do contexto que fazemos parte. “Esta multiplicación pluridimensional de gradaciones es el arte, que actúa sobre el entorno ofreciendo productos – pintura, poesía, danza, música... – que nos lanzan al abismo de la complejidad de relaciones existentes en nuestra realidad perceptible.” (Duran, 2002, p. 56). A literatura é uma arte que envolve não só saberes científicos ou racionais, mas e, sobretudo envolve os sentidos, os sentimentos, as emoções e a sensibilidade tão perdida no ser humano da sociedade moderna.

Os livros infantis têm tido uma demanda demasiadamente grande. Um dos fatores que tem provocado essa demanda é a escola. No entanto, a escola utiliza, com frequência, o livro como um instrumento didático, portanto são criações específicas por quem entende. Todos podem escrever um livro destinado a crianças, porém nem todos são capazes de compreender o que seja literatura e os saberes dela existentes. Não basta escrever um livro com coisas de crianças, personagens crianças, que representem o seu entorno. A criança jamais vai se identificar com sua própria imagem, porque ela precisa da magia, do faz de conta, daquilo que lhe é oposto para ter um sentido.

Os autores, que escrevem histórias cotidianas, expressam o que se passa no dia-a-dia com a intenção de que a criança leia e se identifique com os acontecimentos, tais como: acordar, comer, brincar, ir para a escola, etc. Segundo Teresa Duran (2002, p. 60) “En definitiva, la literatura de la cotidianidad es la literatura del cronista capaz de dar relieve a pequeñas anécdotas que, por mimetismo, esperamos reconocer y vivir en circunstancias parecidas.”

A importância da literatura reside exatamente nas vozes que se multiplicam no infinito das letras. Quem conta uma história conta para alguém, nesse contar está implícita a visão de mundo e a concepção da condição humana de quem conta. A literatura possibilita ao leitor construir sua própria visão de mundo, suas ideias a partir da multiplicidade de vozes que o rodeiam: a família, a escola, e, sobretudo, os próprios livros. As vozes que ressoam nessa construção interior de ver e perceber o mundo estão carregadas dos valores sociais adquiridos ao longo do tempo e da história.

O universo infantil dos livros de literatura para crianças apresenta-se, usualmente, de forma “inocente”, recorrendo ao maravilhoso, numa tentativa de estimular o imaginário infantil. No entanto, na maioria das vezes estes livros estão impregnados de ideologias e valores predominantes na sociedade. O livro aqui é utilizado como um instrumento de reforço e uma extensão da dimensão social. Isso porque a forma como os livros e as imagens são produzidas pode ser a mesma em todo o mundo, porém a forma de as conceber é diferente, uma vez que a narração dialoga com as experiências de vida de quem ler (Colomer, 2002).

Nesse sentido, segundo Teresa Colomer (2002), a competência para ler só é adquirida quando a criança é capaz de entrelaçar a história contada oralmente com a palavra escrita. Entender os discursos diversos a partir dos significados já expressos por outros e, além disso, recriar o discurso e fazer-se entender aos outros, é deveras importante. É o que Teresa Colomer (2002) determina como domínio da linguagem.

Teresa Duran (2002) recorre a Ítalo Calvino para apresentar seis propostas qualitativas de um livro de literatura infantil.

1. Leveza: o livro de literatura infantil não pode ter uma linguagem visual ou escrita pesada;
2. Rapidez: os fatos, os acontecimentos precisam ser coesos;
3. Exatidão: tem que ser nítido, preciso, emotivo ou não;
4. Visibilidade: as imagens fixam em nossa mente;
5. Multiplicidade: o mundo é complexo e assim deve ser mostrado;
6. Consistência: (essa proposta Ítalo Calvino não conseguiu escrever)

Essas propostas são mais encontradas nos álbuns ilustrados e nos que apresentam qualidade. “Podemos considerarlos buenos libros, buenos textos, buenos álbumes en la medida en que gozamos de las virtudes preconizadas por Calvino.” (Duran, 2002, p. 107)

Enquanto complexa construção semiótica, os textos literários jamais podem ser considerados como uma cópia do mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores/intérpretes, o que, todavia, de modo algum significa a sua redução a um mero circunstancialismo lúdico-fruitivo ou a anulação da sua capacidade de questionamento e de intervenção no real empírico. Com efeito, como sublinhou Judith Langer (1995, p.5), “in its best sense, literature is intellectually provocative as well as

humanizing, allowing us to use various angles of vision to examine thoughts, beliefs, and actions”.

Neste sentido, a constituição de mundos textuais objecto de procedimentos de ficcionalização não exclui que esses mundos possam ser correlacionados, ainda que, por vezes, apenas a um nível macro-global, com o mundo da experiência, em que se situa o leitor-intérprete. O princípio da ficcionalidade, tal como o defende Siegfried Schmidt (1987), inclui, pois, uma relação mediata de abertura ao meio e de diálogo sógnico com a historicidade dos seus leitores-intérpretes.

A literatura tem marcado a história em seu tempo e espaço, seja na transmissão oral ou escrita, no conto real ou imaginário, exibindo, assim, a cultura, os valores, existentes de uma época na tentativa de compreender a singularidade e a diversidade do contexto que retrata. A literatura revela as múltiplas faces daquilo que constitui o humano: o sonho, a imaginação, desejo, amor, ódio, alegria, tristeza.

O livro narrativo *O meu vizinho é um cão*, de Isabel Minhós, com ilustrações de Madalena Matoso, conta a história das relações estabelecidas entre vizinhos de um prédio. Jogando, desde logo, ludicamente com a expressão pejorativa em português europeu de apelidar alguém de “cão”, o álbum chama a atenção para aquilo que projetamos no outro como modelo ideal de comportamento e de ser humano. A descoberta do outro perpassa pela descoberta de nós mesmos. As autoras mostram, a partir de seus personagens, as diferenças existentes no convívio e nas relações que mantemos como algo enriquecedor para o nosso crescimento pessoal, mas que pode nos afastar do outro e impedir que enxaguemos as diferenças como o que nos completa. Portanto, que possibilita a abertura de um olhar mais totalizante e complexo do meio em que se vive.

A história acontece em um prédio calmo, tranquilo, onde morava uma menina com seus pais. Essa aparente tranquilidade é quebrada com a chegada de novos moradores completamente fora do “modelo ideal físico”, ou seja, da aparência ideal que fazemos do outro. Esses moradores são animais que adquirem comportamentos humanos, mas que expressam sua identidade na sua forma de ser.

As crianças são, por natureza, mais abertas às mudanças e convivem melhor com as diferenças do que os adultos. Nesse sentido, as diferenças de tamanho, cor ou forma não retiram da menina a sua identidade enquanto sujeito, pelo contrário, ela aprende na diversidade quando brinca e convive com seus vizinhos. Na história, os pais da menina não compreendem que existe muito mais do que conseguimos perceber pela aparência e perdem a oportunidade de um aprendizado rico e prazeroso com o que lhe é oposto, pela falta de tolerância e respeito a individualidade do outro.

Em um mundo cada vez mais diverso, onde se convive com várias culturas o *aprender a viver junto*, um dos quatro pilares da educação para o futuro, é extremamente necessário para que as crianças possam ter uma formação humana pautada no respeito, na tolerância e na compreensão do outro como legítimo outro na

convivência (Maturana, 1998). O livro narrativo *O meu vizinho é um cão* (Minhós e Matoso, 2008), obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura português e igualmente pela Casa da Leitura de uma importante fundação portuguesa de apoio à língua e à cultura, é uma história infantil que permite a construção da identidade a partir da alteridade e das vozes dos sujeitos que falam.

O livro *O menino de cor*, igualmente recomendado pelo Plano Nacional de Leitura português, adaptado a partir de um conto tradicional africano também aborda questões inerentes ao sujeito e a sua existência. O conto é falado por um menino negro que, de forma simples e sábia, questiona o porquê de o chamarem de COR. A forma como se apresenta o conto nos leva à reflexão sobre o aprender a conviver com as diferenças, respeitando o SER de cada um.

O conto, de forma lúdica e criativa, é um convite a perceber que as diferenças são necessárias, na construção do EU de cada um, numa convivência com o NÓS. O conto infantil reflete pensamentos, ideias, visões de mundo, valores que possibilitam a formação humana a partir da compreensão do outro. “Entendiendo por valores creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos e, incluso, a nuestra propia existencia.” (Yubero et. al, 2004: 10). Criamos estereótipos sociais para nomear as diferenças e especificidades que determinam a identidade de cada sujeito. Esquecemos que, na verdade, criamos a separação e a segregação por não compreendermos que as diferenças de atitudes, de jeitos de ser só acrescentam e enriquecem as relações sociais.

O conto vem demonstrar, através de um diálogo entre o texto verbal e o texto gráfico, que o menino de COR não é o negro, mas o branco, pois constantemente muda a sua cor a partir das emoções que expressa, como podemos observar no trecho abaixo:

Quando tenho frio, continuo **negro**  
Quando tu tens frio, ficas **azul**.

A grande discussão abordada pelo conto é o respeito à singularidade de cada um. Somos diferentes em cor, cultura, pensamentos, ideias, atitudes e, isso é simplesmente maravilhoso, porque temos a oportunidade de crescer e de ampliar a nossa visão do mundo. Um mundo definido sempre por uma paleta multicolor e multiforme, onde a diversidade constitui, no fundo, a nossa maior riqueza (Azevedo, 2004).

A literatura infantil se apresenta como uma forma possível e eficaz de dar uma formação voltada para questões subjetivas, existenciais e cotidianas das crianças como bem diz Octavio Paz (1993, p. 86): “ler é descobrir insuspeitos caminhos para dentro de nós mesmos.”

Referências



AA VV. *O menino de cor*. Adaptado de um conto tradicional africano. Ilustrado por Ale+Ale. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.

Azevedo, F. Vozes da Alteridade na literatura contemporânea de receção infantil e juvenil. *Boletín Galego de Literatura*, 31(1), 5-16, 2004.

Beck, I., & McKeown, M. Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20 2001.

Colomer, T. La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4, 2-1, 2001.

Colomer, T. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Editora Papeles: Madri, 2002.

Cox, B.E., Fang, Z., & Otto, B. Preschoolers' Developing Ownership of the Literate Register. In R.B. Ruddell, & N.J. Unrau (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 281-312). Newark, DE: International Reading Association, 2004.

Duran, T. *Leer antes de leer*. Editora Anaya: Madrid, 2002.

Friedberg, J. B. & Segel, E. Read-Aloud Parent Clubs: Equipping Parents to Support Emergent Literacy. *Children's Literature in Education*, 28, (3), 127-136, 1997.

Langer, J. A. *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York-London: Teachers College Press & International Reading Association, 1995.

Maturana R., Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.

Minhós, I. e Matoso, M. *O meu vizinho é um cão*. Lisboa: Planeta Tangerina, 2008.

Morrow, L. M.; Freitag, E.; Gambrell, L. B. *Using Children's Literature in Preschool to Develop Comprehension: Understanding and Enjoying Books*. (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association, 2009.

Nikolajeva, M. & Scott, C. The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239, 2000.

Paz, O. *A outra voz*. São Paulo: Siciliano, 1993.

Rog, L. "Now I Use My Strategies": Small-Group Reading Instruction in Kindergarten. In *Read, Write, Play, Learn* (pp. 84-102). Newark, DE: International Reading Association, 2011.

Roser, N. Talking Over Books at Home and in School. In K. Dunsmore & D. Fisher (Eds.). *Bringing Literacy Home* (pp. 104-135). Newark, DE: International Reading Association, 2010.

Shavit, Zohar. *Poetics of children's literature*. Athens & London: The University of Georgia Press, 1986.

Sipe, L. How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108, 1998.

Schmidt, S. J. La comunicación literaria. In J. Antonio Mayoral. *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, pp. 195 – 212, 1987.

Vukelich, C. & Christie, J. How Children Learn to Read and Write. In *Building a Foundation for Preschool Literacy* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association, 2009.

Yubero, S., E. Larrañaga y P. Cerrillo (coord.) *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, 2004.