



MARGENS IMAGINADAS: LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE VALORIZAÇÃO CULTURAL

Maria de Nazaré Teles de Lima¹

RESUMO

A análise do artigo enfatiza como a diversidade cultural presente na literatura infantil não apenas enriquece o repertório literário das crianças, mas age como uma ferramenta eficaz para a valorização cultural. Isso porque, ao explorar narrativas que incorporam tradições, costumes e mitos específicos de diferentes comunidades, a literatura infantil se torna uma ponte crucial para transmitir valores culturais de geração em geração. Diante disso, este estudo almeja examinar a literatura infantil como um instrumento pedagógico de valorização cultural. Para isso, levanta bibliograficamente estudos sobre o tema que foram analisados sob a perspectiva do conteúdo. Os resultados indicaram que, ao se incorporar narrativas culturalmente ricas no universo literário das crianças, torna-se possível promover um ambiente educacional que celebra e preserva a herança cultural global.

Palavras-chave: Cultura; Literatura Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The analysis of the article emphasizes how the cultural diversity present in children's literature not only enriches children's literary repertoire, but acts as an effective tool for cultural appreciation. This is because, by exploring narratives that incorporate specific traditions, customs, and myths from different communities, children's literature becomes a crucial bridge for transmitting cultural values from generation to generation. Therefore, this study aims to examine children's literature as a pedagogical tool of cultural appreciation. To this end, it bibliographically surveys studies on the subject that were analyzed from the perspective of content. The results indicated that by incorporating culturally rich narratives into children's literary universes, it becomes possible to promote an educational environment that celebrates and preserves global cultural heritage.

Keywords: Culture; Children's Literature; Pedagogical Practices.

¹ Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Amazonas (1990), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2003). Atualmente é professora Adjunto da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente responde como Diretora do Departamento de Projetos e Programas de Extensão - DPROEX, na Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT, atua como pesquisadora e é membro da Comissão Permanente de Avaliação - CPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: escola municipal, Ensino Fundamental e Educação Infantil.



INTRODUÇÃO

Paradoxalmente, ouvimos muitas vezes que a leitura está em crise, que em geral as pessoas leem muito pouco e que as crianças não querem ler, embora hoje sejam publicados mais livros do que antes e mais pessoas tenham acesso à educação e saibam ler. Chama a atenção que sejam reconhecidos os benefícios da leitura e ao mesmo tempo se diagnostique pouco interesse por essa atividade, principalmente pela leitura de livros.

Este problema é complexo, multifatorial e ultrapassa o âmbito limitado da sala de aula, ao qual alguns tentam limitá-lo. Não obstante o exposto, é necessário qualificar e relativizar diagnósticos categóricos como “crianças não leem”, “crianças não gostam de ler” ou “não sabem ler”. Talvez, em vez de insistir no quanto é importante e bom ler, sem maiores fundamentos e com os argumentos tautológicos de que a leitura é importante para melhorar a compreensão leitora ou para valorizar a literatura, seria mais produtivo vivenciar a leitura, ou seja, ler, aproximar os livros das crianças, dos jovens, das pessoas e falar sobre e a partir dos livros, como propõe Chambers (2007).

As crianças não vão querer ler porque um adulto lhes diz que ler é bom. Pennac (2001) sugere que o propósito de levar livros e leitura às crianças não é que todos sejam leitores, mas que possam escolher ser. Ler como dogma não deu e não está dando bons frutos. A fim de exemplificação, em uma das obras do autor, um pai fictício se pergunta quando seu filho adolescente perdeu o entusiasmo pelos livros e, após mergulhar em suas memórias, entende que sua relação como mediador entre os livros e seu filho mudou: de seu contador de histórias passou a ser seu supervisor de leitura.

Ainda, o circuito de produção e recepção de livros infantis possui características específicas e complexas: os atores da comunicação correspondem a diferentes áreas: autores, intermediários ou mediadores (instituições, editores, escolas), críticos e leitores (LLUCH, 2004). Como aponta Lluch (2004), o leitor torna-se duplo: o adulto e a criança. O adulto, que pode ser alguém da família ou mediador, é quem compra, recomenda ou estabelece as leituras, principalmente para os leitores mais jovens.

Esta mediação da leitura, presente e importante na leitura infantil, implica um ato de comunicação sobre o qual se torna necessário refletir, seja “ler



sozinho” ou “com outros”, como distingue Colomer (2005). Contudo, atualmente as crianças exercem cada vez mais o seu direito de escolher o que leem e de opinar sobre os livros, uma vez que há uma maior definição de um campo da literatura infantil, com escritores que assumem o seu destinatário. Portanto, as crianças também são consideradas destinatárias desses textos.

Encontramos cada vez mais livros cujos paratextos apelam diretamente às crianças e não aos mediadores. As crianças estão sendo mais ouvidas sobre seus gostos, o que fica evidente nos índices de vendas das obras de alguns autores, que muitas vezes superam as vendas de escritores para adultos cuja produção é best-seller.

No entanto, isso não significa que os adultos se afastem do nosso papel na educação da leitura. Pelo contrário, a vasta produção de literatura infantil nas últimas décadas torna mais premente esta tarefa, que para os professores é ainda mais urgente. Hoje assistimos a um aumento significativo na publicação de literatura infanto-juvenil, o que em princípio me faz pensar: que bom! Há um maior interesse em incluir as crianças como leitoras, há um maior interesse pelo mundo infantil por parte daqueles quem escreve e edita.

Mas depois de se aventurar nessa literatura, a alegria dá lugar ao olhar curioso e à decepção em muitos casos, pois nem tudo que reluz é ouro. É isso que faz com que alguns escritores e críticos, como Bloom (2003), questionem o uso do conceito de literatura infantil ou postulem uma “literatura sem adjetivos” (ANDRUETTO, 2013).

Ao contrário do que se possa pensar, não é fácil escrever literatura infantil de qualidade, tal como não é fácil escrever literatura ou, mais genericamente, criar uma obra artística. Isto acontece se não renunciarmos à dimensão estética da literatura infantil como uma condição indesculpável.

Diante disso, este estudo busca examinar a literatura infantil como um instrumento pedagógico de valorização cultural. Dessa forma, discute-se a importância do papel do educador no processo de seleção e mediação de livros infantis que promovam a valorização cultural. Logo, ao utilizar a literatura como uma ferramenta educacional, os professores podem influenciar positivamente a formação de identidade cultural das crianças, fomentando o respeito e a compreensão intercultural desde cedo.



LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

A literatura infanto-juvenil sempre foi um dos espaços educativos por excelência e um mecanismo de adaptação das crianças ou jovens ao contexto social; o que impossibilita dissociar a dimensão acadêmica da socioemocional. Por isso, diz-se que a construção da identidade pessoal, social e cultural está escondida nos textos de literatura infanto-juvenil.

Esse tipo de livro é reconhecido como as primeiras manifestações (orais ou escritas) da estética e da criação através da linguagem a partir da qual o indivíduo acessa a cultura de seu grupo. O valor da literatura infantil e juvenil se dá pelo seu potencial para estimular a imaginação e a curiosidade, compreender melhor as experiências de vida e reconhecer os comportamentos humanos, as emoções e os dilemas da vida e as formas de resolver conflitos.

A literatura fala e reflete com palavras e imagens sobre o ser humano, permite-nos ver através do olhar dos outros e de diferentes perspectivas como as pessoas podem sentir-se, a forma como valorizam os acontecimentos da vida, os recursos com que enfrentam os problemas ou o que significa seguir ou transgredir as regras (COLOMER, 2001).

Assim, a literatura infantil e juvenil é fonte de socialização. Cada pessoa, por integrar e pertencer a uma cultura, deve possuir conhecimentos prévios que a ajudem a assimilar o modo de vida desse ambiente e a atender aos acordos que se constroem para a vida pessoal e social. Isto implica praticar um tipo de existência: uma forma de ser e estar no mundo. Este conhecimento prévio implica também uma leitura dos contextos históricos que marcam marcos de transformação e reconfiguração social para nações e culturas. Saber de onde viemos e compreender por que estamos num determinado aqui e agora permite-nos reconhecer-nos como um coletivo no presente e projetar-nos no amanhã.

Além disso, o conhecimento da nossa história permite-nos valorizar os encontros interculturais, onde quer que existam fenômenos de interação entre grupos interdependentes, ou seja, haja afetação mútua. Pensemos, por exemplo, em como as realidades que determinam a violência, os conflitos armados ou os desenraizamentos têm efeitos não só em áreas distantes das grandes cidades onde estes acontecimentos acontecem, mas também nas próprias capitais. ou locais de esquecimento e não reconhecimento governamental como as



populações ribeirinhas. Nesse ponto, observa-se que se pode ignorar que as “[...] diferenças de raça estão presentes juntamente com as diferenças de classe e que há contradições, sim, a serem superadas pelo diálogo e pela transformação social” (CUTI, 2010, p. 114) e produção literária.

Uma revisão da produção científica em torno da literatura infanto-juvenil revela um número significativo de estudos, definições e enquadramentos conceituais e teóricos, especialmente desde finais do século XX e início do século XXI. Contudo, Araújo et al. (2020) reflete sobre a escassez de pesquisas específicas sobre o ensino de literatura infanto-juvenil; ou seja, a falta de investigação sobre a utilização destes textos e de formação de promotores da prática de leitura deste tipo de narrativas nas universidades.

Entende-se que as salas de aula universitárias são essenciais na formação de profissionais que incentivem o uso da leitura, da escrita e da ilustração infantil, não apenas daqueles que se formam como pedagogos, mas também daqueles que têm potencial para utilizá-las para fins didáticos e terapêuticos. Os jovens e adultos mais próximos das crianças e jovens tornam-se modeladores de desenvolvimento afetivo, cognitivo, comunicativo, social e cultural; daí a importância de reconhecer o seu poder transformador e o impacto que as suas interações têm na configuração e reconfiguração do mundo. O exposto exige dos idosos conhecimentos não apenas literários, mas também psicopedagógicos e psicossociais, que abordam questões de evolução psicológica e fatores pessoais e contextuais. Deve-se notar aqui que a literatura infantil e juvenil não pode ser concebida como um fim em si mesma. É um meio para alcançar habilidades e competências socioemocionais, cognitivas, linguísticas, literárias e até de cidadania.

LEITURA MEDIADA DE LITERATURA INFANTIL

Quando falamos das primeiras abordagens da literatura, é necessário nos referirmos também à mediação da leitura. À luz do conceito vygotskiano de “mediação”, podemos compreender o mediador de leitura como um adulto que facilita as primeiras aproximações da criança ao livro, num processo em que prevalecem a afetividade e a criação de um momento de leitura acolhedor e gratificante. Ali o mediador demonstra sua própria alegria de ler para semear esse



desejo no outro, neste caso a criança e suas reduzidas experiências de leitura. É um verdadeiro “passador de livros” (PETIT, 1999) cujo objetivo é fomentar uma aproximação emocional entre a criança e a literatura.

Uma das estratégias de mediação mais utilizadas para motivar as crianças a ler é a estratégia de “contação de histórias”. Compreendido das mais diversas formas pelos diversos programas de animação de leitura que surgiram nas últimas décadas, neste artigo resgatamo-lo no seu significado mais simples: o de um adulto que lê uma história em voz alta para uma ou mais crianças.

Segundo Beuchat (2006), consideramos que uma das experiências mais interessantes e felizes que uma criança pode ter é ouvir histórias narradas ou lidas por um adulto. Assim, o mediador, através da atividade do contador de histórias, provoca uma experiência partilhada em que a componente afetiva e o prazer que a leitura produz, tanto nas crianças como nele próprio, são fundamentais. Pois bem, ao se entusiasmar com as histórias que conta, o mediador adulto já é um modelo de leitor ativo para seus ouvintes.

Conseqüentemente, contar histórias é conectar o narrador à história, o narrador ao público e, finalmente, o público à história (COLLINS; COOPER, 1997). Este processo de interação texto-narrador-auditores tem como objetivo central a ligação da criança com a história, e isso é conseguido em grande parte graças à capacidade do mediador de “veicular” os sentimentos e atmosferas emocionais da narrativa, permitindo assim a exploração de esses mundos narrados ao auditor infantil. Chamaremos esse processo de “leitura mediada”.

Para conseguir uma leitura mediada eficaz, o narrador deve complementar a sua leitura do texto com outros componentes da linguagem não verbal e paraverbal. Neste último, a entonação, o tom e o ritmo adequados serão decisivos para canalizar o enredo da narrativa de forma credível e atrativa. e nos aspectos não verbais, a cinésica será uma excelente forma de regular as ações da história e os estados emocionais que ela transmite: o significado expressivo de seus gestos e movimentos fará do mediador a ponte de acesso à história. A tensão ou calma de uma determinada passagem, a alegria ou tristeza dos personagens ou a surpresa diante de uma reviravolta narrativa inesperada, podem se manifestar na expressão facial e corporal do leitor.

Em suma, nos processos de leitura mediada, convergem várias linguagens que, canalizadas pela mediação de um adulto, favorecem a abordagem



afetiva da criança ao livro e, por extensão, a introduzem nos diferentes estados emocionais que os personagens habitam ao longo da história.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O IMPACTO DA LEITURA MEDIADA DA LITERATURA INFANTIL

O letramento emocional é um processo fundamental para esta prevenção, contribuindo para o desenvolvimento de empatia e competências emocionais, bem como de comportamentos pró-sociais nas crianças (JENNINGS; GREENBERG, 2009).

Nesta linha, vários autores (COLWELL; HART, 2006; COPPOCK, 2007; FIGUEROA, 2008; RICHARDSON, 2009) propuseram inúmeras formas de promover a letramento emocional e o desenvolvimento social das crianças. Aparentam, por exemplo, a estruturação dos ambientes de sala de aula, a inclusão da família e da comunidade, o trabalho com jogos e músicas rítmicas, grupos temáticos, rodas de tempo, entre outros. Na maioria destes casos, o professor atua como monitor dos processos; ou seja, cabe a ele atuar como aquele que ensina o valor correspondente. A leitura de histórias também tem sido apontada como outra forma de alfabetização emocional. No seu caso, Figueroa (2008) aponta para aquelas histórias temáticas, nas quais é explicitamente “ensinada” uma emoção que deve ser relacionada à criança (emoção contida na história, e nela representada de forma direcionada, por exemplo: uma história sobre tristeza).

Neste sentido, não sabemos se é possível “ensinar” uma emoção específica numa história. Isto, em primeiro lugar, pela natureza relacional e contextualizada dos processos emocionais. E em segundo lugar, pelo caráter conotativo e polissêmico do discurso literário, cuja relação com a função poética e o pensamento divergente o distancia daqueles textos que “dirigem” uma determinada mensagem ao destinatário.

Consideramos, então, que na leitura mediada de literatura infantil são explorados conjuntos de narrativas atravessadas por uma série de interações carregadas de emoção. Nesta exploração, o leitor adulto opera na zona de desenvolvimento proximal do leitor/auditor infantil, construindo com ele uma série de andaimes na linguagem, que facilitam o reconhecimento das emoções tanto no



mundo ficcional (mas “real”) e em personagens fictícios (mas “reais”), em leitores adultos e em si mesmo.

Esta capacidade cognitiva da ficção, entendida como uma “mentira” que permite um novo olhar sobre o mundo, e em particular sobre os estados emocionais típicos das interações da realidade, será favorecida pela leitura de histórias que, longe de serem “manipuladas” para esse fim (a história “sobre” a tristeza), foram criadas tomando a faculdade expressiva da imagem poética como reflexo da série de interações afetivas típicas da vida humana.

Ao mesmo tempo, acrescentaremos que, na leitura mediada, a aprendizagem vicária das emoções não ocorre apenas no encontro com o livro em si, mas esta é acompanhada pela leitura do texto pelo mediador. Em outras palavras, é no contexto da leitura e do diálogo que a emoção se situa. Como mencionamos, o modelo Vygotskyano é central para os processos de leitura mediada; Ali o leitor adulto proporciona segurança na exploração de mundos, que constituem os conjuntos de narrativas de uma série de interações sociais que ocorrem na ficção.

Nesta jornada conjunta de exploração das emoções, a alfabetização emocional (como o reconhecimento de emoções) é mediada durante o processo de leitura, e os processos afetivos são contextualizados, facilitando a compreensão da criança sobre os estados emocionais de um determinado personagem e da interação em geral.

Dessa forma, a narrativa reúne e entrega uma plataforma de exploração. Este processo básico, de duas ou mais pessoas lendo e comentando um texto literário, também integra os elementos fundamentais para explorar os estados mentais de outras pessoas e facilita aos leitores a partilha desses estados mentais num processo não forçado, integrativo e seguro.

É por isso que entendemos a leitura mediada de literatura infantil como uma ferramenta de exploração dos estados mentais de outras pessoas (como desejos, emoções e crenças), cuja força como prevenção inespecífica não é gerar dinâmicas de exclusão em sala de aula, mas sim ser um processo compartilhado por todos e que faz parte do cotidiano do grupo.

Por fim, salientaremos que a educação socioafetiva e acadêmica não devem ser duas prioridades independentes nos processos educativos de crianças e jovens. Pelo contrário, estas reflexões levam-nos a pensá-las como o mesmo



caminho que se integra para promover um desenvolvimento social e individual adequado. Acreditamos que esta integração tem um bom aliado na literatura, na arte de contar palavras. Sobre isso, Petit (1999) afirma que aquilo que:

[...] determina a vida de um ser humano é em grande parte o peso das palavras, ou o peso da sua ausência. e transformá-lo. Enquanto no caso oposto, a dificuldade de simbolizar pode ser acompanhada por uma agressividade incontrolável (PETIT, 1999, p. 73-74, *tradução nossa*).

Portanto, uma boa literatura infantil, num contexto afetivo de leitura mediada por um adulto, favoreceria a exploração natural do conteúdo mental pela criança, bem como a construção de significados contextualizados da interação. Ajudaria, portanto, a prevenir a agressividade por meio da empatia com personagens que, pelos intrincados caminhos da ficção, nos ensinam a nomear e nomear a nós mesmos.

LER PARA VALORIZAR A CULTURA

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando não apenas entretenimento, mas também contribuindo para a formação de valores, ampliação do vocabulário e estímulo à imaginação. Através das histórias, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes mundos, vivenciar personagens variados e refletir sobre questões relevantes para o seu crescimento. Em relação a isso, Bier (2004) considera que:

As profundas transformações ocorridas no âmbito social e econômico, principalmente com o advento do capitalismo e da burguesia, fizeram com que surgisse uma nova concepção familiar e educacional, na qual a criança passou a ocupar um espaço privilegiado. Com o intuito de capacitar cidadãos a fim de enfrentar um mercado de trabalho competitivo, tornava-se imperioso o preparo eficiente das crianças para o trabalho e, conseqüentemente, para um desenvolvimento social sustentável. Nesse sentido, reorganiza-se a escola para que atenda às novas exigências, repensando-se todos os produtos culturais destinados a infância e, dentre eles, especialmente o livro (BIER, 2004, p. 22).



Além disso, a literatura infantil desempenha um papel crucial na valorização cultural. Ao apresentar narrativas que refletem a diversidade étnica, social e cultural, ela contribui para a construção de uma consciência cultural nas crianças, visto que “[...] a arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral” (OLIVEIRA, 2007, p. 33). Através dos personagens e cenários presentes nos livros, as crianças podem aprender sobre tradições, costumes e realidades distintas das suas, promovendo o respeito à diversidade e combatendo estereótipos, pois:

Ela é criada dentro de um contexto; numa determinada época, onde se pensa de uma certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto. E estudando essas marcas dentro da literatura podemos perceber como a sociedade na qual o texto foi produzido se estrutura, quais eram os seus valores (BIER, 2004, p. 40-41).

A valorização cultural na literatura infantil não se limita apenas à representação de diferentes culturas, mas também se estende à preservação e promoção das tradições locais. Livros que exploram mitos, lendas e contos folclóricos específicos de determinada região contribuem para a preservação da identidade cultural, transmitindo conhecimentos e valores que são passados de geração em geração (NUNES, 2011).

Além disso, a literatura infantil pode ser uma ferramenta poderosa para o fortalecimento da língua materna e a promoção da leitura desde cedo. Ao oferecer histórias ricas em vocabulário, expressões e construções linguísticas, ela contribui para o desenvolvimento da competência linguística das crianças, preparando-as para uma comunicação eficaz no futuro.

Dessa forma, a literatura infantil e a valorização cultural estão interligadas, proporcionando às crianças não apenas um enriquecimento literário, mas também um entendimento mais amplo e respeitoso do mundo ao seu redor. Ao promover a diversidade, preservar tradições e estimular a imaginação, os livros infantis se tornam instrumentos valiosos na construção de sociedades mais inclusivas e culturalmente ricas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil se revela como uma ferramenta poderosa de valorização cultural, desempenhando um papel fundamental na formação das crianças e na construção de sociedades mais inclusivas. Ao proporcionar narrativas que refletem a diversidade étnica, social e cultural, os livros infantis contribuem para a promoção do respeito às diferenças e para a construção de uma consciência cultural desde os primeiros anos de vida.

Além disso, a preservação das tradições locais através de contos folclóricos e mitos específicos de cada região fortalece a identidade cultural, garantindo que as futuras gerações possam apreciar e compreender as riquezas culturais que compõem o tecido social.

A literatura infantil não apenas ensina valores, mas também estimula a imaginação, a criatividade e a empatia, preparando as crianças para serem cidadãos globais que valorizam e respeitam a diversidade cultural. Portanto, investir na literatura infantil é investir na construção de uma sociedade mais tolerante, enriquecida culturalmente e capaz de promover um diálogo intercultural sólido e sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRUETTO, M. T. **Hacia una literatura sin adjetivos** (2a reimpr.). Buenos Aires: Comunicarte, 2013.

ARAUJO, Débora Cristina; DAMASCENO, Geane Teodoro; ALCÂNTARA, Regina Godinho. Meninos negros na literatura infantil e juvenil: corpos ausentes. **REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS**, v. 2, n. 25, p. 284-310, 2020.

BEUCHAT, C. **Narración oral y niños: una alegría para siempre**. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 2006.

BIER, Marilena Loss. **A criança e a recepção da literatura infantil contemporânea: uma leitura de Ziraldo**. UNISUL: Tubarão, 2004.



BLOOM, H. **Introducción**. Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades. Barcelona: Editorial Anagrama, 2003.

CHAMBERS, A. **Dime**. Los niños, la lectura y la conversación. Amieva-México: FCE, 2007.

COLLINS, R.; COOPER, P. **The power of the story**. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick Publishers, 1997.

COLOMER, T. O ensino de literatura como construção de sentido. *Leitura e Vida*. **Revista Latino-Americana de Leitura**, 22 (1), 1-22, 2001.

COLOMER, T. **Andar entre libros**. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

COLWELL, M.; HART, S. Emotion framing: does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? **Early Child Development and Care**. Vol. 176, Nº 6, pp. 591-603, 2006.

COPPOCK, V. It's good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools. **Children & Society**. Vol. 21, pp. 405-419, 2009.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

FIGUEROA, M. Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning. **Childhood Education**. Vol. 84, Nº 5, p. 301, 2008.

JENNINGS, J.; GREENBERG, M. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research**. Vol. 79 (1): 31, 2009.

LLUCH, G. **Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles**. Bogotá: Editorial Norma, 2004.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de Ensino. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2007.

PENNAC, D. **Como una novela**. Barcelona: Anagrama, 2001.



PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.** México DF: Fondo de Cultura Económica, 1999.

RICHARDSON, R.; TOLSON, H.; HUANG, T.-Y.; LEE, Y.-H. Character Education: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence. **Children & Schools.** Vol. 31 (2): 8, 2009.