

PARATEXTOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM “ESCOLA DE CHUVA”

Karynne de Araujo Silva ¹
Juan Victor Lisboa Primo ²
Maria do Espírito Santo Alves ³
Kenia Adriana de Aquino ⁴

RESUMO

Este trabalho parte do projeto de pesquisa “Elementos paratextuais e estratégias de compreensão leitora na Educação Infantil e nos anos iniciais”, vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), especificamente do plano “Livros ilustrados na Educação Infantil: literariedade e estratégias de leitura”. O presente resumo tem por objetivo fazer uma breve análise dos textos verbal e visual da obra de literatura infantil “Escola de chuva”, escrita e ilustrada por James Rumford e publicada pela editora Brinque-Book em 2012. No intuito de descrever a importância das ilustrações e dos paratextos para a compreensão leitora da criança alfabetizada ou não, o texto discute aspectos da literariedade, formação do leitor, livro ilustrado, paratextos e estratégias de leitura. Tem-se como fundamentação teórica as reflexões dos autores Solé (2014), Abramovich (2006), Aquino (2012), Moisés (2003), Chambers (2023), Sosa (1982) e Linden (2011). Os resultados evidenciam que a exploração sistemática dos paratextos (observação guiada da capa, antecipação pelo título e retomadas das páginas finais) potencializa a utilização de estratégias antes/durante/depois da leitura, elevando a participação e a compreensão global do enredo. Além disso, as conversas literárias a partir do olhar sensível para a obra podem gerar perguntas autênticas, que conduzem a inferências sobre a narrativa.

Palavras-chave: Livro ilustrado, Elementos paratextuais, Estratégias de compreensão leitora, Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

As histórias acompanham o ser humano desde os primeiros anos de vida, desempenhando um papel fundamental na sua formação leitora. Os primeiros contatos da criança com a literatura geralmente acontecem no seu ciclo familiar por meio de contos,

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) – MT, karynne.araujo@aluno.ufr.edu.br;

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) – MT, juan.lisboa@aluno.ufr.edu.br;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) – MT, santo.maría@aluno.ufr.edu.br;

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” (UNESP) – SP, kenia.aquino@ufr.edu.br.



lendas e narrativas (Abramovich, 2004), o que fornece a base para uma educação leitora futura.

A literatura é essencial nesse processo de formação de leitores, pois promove não apenas o prazer no ato de ler, mas também permite observar os significados implícitos e explícitos, além de favorecer uma compreensão mais profunda do texto lido. A utilização da literatura infantil como ferramenta de letramento favorece o desenvolvimento de uma leitura ativa e sensível, capaz de captar os sentidos implícitos nas entrelinhas do texto (Chambers, 2023).

No contexto da literatura infantil, autores como Aquino (2012) e Sosa (1982) destacam que a produção literária para as crianças não possui um menor valor, quando comparada à literatura destinada aos adultos, pois sacia os interesses infantis, estimula a imaginação e proporciona prazer. Entre os gêneros mais difundidos entre as infâncias está o livro ilustrado, que articula texto e imagem, exigindo do leitor a compreensão de múltiplas linguagens (Linden, 2011).

Os paratextos são elementos que, embora não integrem diretamente a narrativa, funcionam como elementos de introdução e aproximação ao texto, favorecendo a compreensão global da obra. Outra ferramenta muito utilizada pelos professores para letrar seus alunos são as estratégias de leitura descritas por Girotto, Souza e Silva (2012) como procedimentos que auxiliam o leitor na construção ativa de significados e na ampliação da compreensão do texto. Estudos de Souza, Girotto e Silva (2012) destacam que o uso de estratégias como ativação de conhecimento prévio, estabelecimento de conexões, elaboração de inferências, visualização, sumarização e síntese permite que os leitores em formação desenvolvam autonomia e criticidade.

Entendendo a importância da literatura para a formação leitora e a existência de estratégias capazes de auxiliar no processo de letramento literário, este estudo tem o objetivo de analisar de que modo o professor pode utilizar os paratextos e as estratégias de leitura durante a mediação e o encontro da criança com a literatura, considerando suas necessidades lúdicas e o desenvolvimento de uma leitura ativa e significativa.

A seguir, o texto está organizado em três partes: a metodologia, que descreve os caminhos e procedimentos da pesquisa; o referencial teórico, que fundamenta as discussões sobre literatura infantil, paratextos e estratégias de leitura; e a análise e discussão dos resultados, que articulam teoria e prática a partir da obra *Escola de chuva* (Rumford, 2012).



METODOLOGIA

Este trabalho é recorte do projeto “Elementos paratextuais e estratégias de compreensão leitora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais”, vinculado ao curso de Pedagogia e Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). É de natureza qualitativa e bibliográfica, e analisa as relações entre texto verbal, imagem e paratextos na formação do leitor infantil, tomando como corpus a obra “Escola de chuva” (Rumford, 2012), cuja composição visual e temática propicia múltiplas leituras.

O percurso metodológico envolveu a leitura integral e a observação dos paratextos: capa, guardas, formato, dedicatória e apresentação à luz de Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011) e Munhoz e Ramos (2023), articuladas às estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Souza, Girotto e Silva (2012). Por se tratar de estudo teórico e bibliográfico, não houve participação de sujeitos humanos nem necessidade de aprovação ética, assegurando-se o uso acadêmico das imagens conforme os direitos autorais previstos para estudos da obra analisada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo apresenta as principais discussões e fundamentos conceituais que sustentam a análise da obra “Escola de chuva” (Rumford, 2012), situando o leitor quanto à trajetória teórica e à linha de raciocínio adotada na construção do artigo. São abordadas três dimensões complementares: a formação do leitor literário, a concepção de literatura e literariedade, e o papel do livro ilustrado e de seus paratextos na experiência de leitura das crianças.

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A literatura infantil, quando utilizada para introduzir a criança ao processo de compreender o que se lê, mostra-se um recurso potente, pois alia o prazer da leitura ao aprendizado. Essa relação favorece não apenas a interpretação de textos, mas também



estimula o leitor iniciante a explorar as entrelinhas e camadas de sentido presentes nas narrativas (Chambers, 2023).

Fanny Abramovich (2004) enfatiza que os primeiros contatos da criança com a leitura ocorrem de forma oral, no colo da mãe ou do pai, ao ouvir histórias de ninar, passagens bíblicas e contos de avós. Escutar histórias, afirma a autora, é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é trilhar um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo.

Desde muito pequenas, as crianças experimentam, por meio da literatura, as emoções humanas de modo simbólico e seguro. As narrativas permitem vivenciar medo, tristeza, alegria e curiosidade, possibilitando a construção de vínculos afetivos e cognitivos com o mundo. Ler e ouvir histórias torna-se, assim, uma forma de conhecer o outro e de conhecer-se, como observa Abramovich (2004). Na mesma direção, Góes (1991) ressalta que o livro é mediador do conhecimento sobre o mundo, a natureza e a cultura, sendo instrumento de aprendizagem e ampliação de horizontes.

Seria então a literatura um instrumento da didática? Melhor ainda: o que seria, de fato, a literatura?

LITERATURA E LITERARIEDADE

Ao longo da história, o conceito de literatura foi constantemente ressignificado. Para Paula Lopes (2010), esse movimento conferiu à literatura um caráter polissêmico, em diálogo com a visão de Massaud Moisés (2003), que, retomando Aristóteles, define a literatura como mimese da realidade, ou seja, uma recriação da vida que permite ao ser humano reinterpretá-la. Moisés (2003) argumenta que a literatura é a arte que se expressa pela palavra, e, por isso, é a mais singular entre as artes, já que o mesmo instrumento que distingue o homem, a linguagem, é também o meio pelo qual ele se manifesta artisticamente.

Buscar uma definição fixa para a literariedade é, segundo Moisés (2003), uma tarefa impossível, dada sua natureza múltipla e dinâmica, pois, mais que uma definição, trata-se de um conceito em constante movimento, que escapa a limites e classificações. Essa amplitude faz da literatura um campo de significações sempre renovável, capaz de gerar prazer estético, reflexão e descoberta. Afinal, como lembra Chambers (2023), cada leitor recria o texto a partir de seu contexto de vida, encontrando novos sentidos a cada leitura.



A literatura, portanto, não se reduz a uma função utilitária ou didática. Ela ensina, emociona e convida à imaginação, como exemplifica Abramovich (2004) ao relembrar suas experiências sensoriais e afetivas de leitura na infância. Nas palavras da autora, ser leitor “[...] é mergulhar no mundo mágico das letras pretas que remetem a tantas histórias fantásticas” (Abramovich, 2004, p. 11). Assim, ler é um gesto de encantamento e de compreensão do humano.

Ao reconhecer sua natureza multifacetada, comprehende-se que a literatura pode ser prazer, conhecimento e crítica, mas, sobretudo, uma forma singular de ler e interpretar a vida. Nessa perspectiva, Aquino (2012) e Sosa (1982) afirmam que a literatura infantil não ocupa posição inferior em relação à literatura destinada à vida adulta, ela apenas se orienta pelas especificidades da infância, visto que

As crianças são muito diferentes dos adultos e possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito extremamente distinto e particular. (Aquino, 2012, p. 27).

Todavia, essa especificidade dialoga com suas formas de sentir e pensar o mundo. A esse respeito, Sosa (1982) observa que a criança busca livros que traduzam suas inquietudes e alimentem sua imaginação, razão pela qual o livro ilustrado se torna uma das formas mais completas de atender a essa necessidade de encantamento e aprendizagem.

LIVRO ILUSTRADO, PARATEXTOS E NARRATIVA

A concepção de livro ilustrado adotada neste estudo fundamenta-se em Sophie Van der Linden (2011), que o define como a obra em que texto e imagem constroem, de modo articulado, a narrativa.

Inicialmente voltado a leitores não alfabetizados, o livro ilustrado consolidou-se como uma forma estética complexa, que requer do leitor a compreensão de múltiplas linguagens e códigos (Linden, 2011). Quando texto e imagem não se limitam a reproduzir um ao outro, a leitura torna-se um exercício de observação, inferência e interpretação, exigindo do leitor uma postura ativa e sensível (Vasconcelos; Tavares, 2025).

Nesse diálogo entre linguagens, os paratextos como capa, título, guardas, formato, dedicatória e página de rosto assumem papel fundamental na composição estética e narrativa. Conforme Munhoz e Ramos (2023), são elementos verbais e visuais que convidam o leitor a

adentrar a história e a formular hipóteses sobre o enredo. Para Silva e Souza (2016), os paratextos operam como dispositivos pragmáticos, pois predispõem e orientam o processo de leitura. De modo semelhante, Almeida e Belmiro (2016) reconhecem que esses elementos ampliam o sentido da obra e favorecem a compreensão do pequeno leitor.

Assim, os paratextos constituem-se não apenas como ornamentos gráficos, mas como componentes significativos da narrativa, que mobilizam inferências, antecipações e interpretações. Neste recorte de pesquisa, a análise dos paratextos na obra “Escola de chuva” (Rumford, 2012) busca demonstrar como eles potencializam a experiência estética e cognitiva da leitura, articulando-se às estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Souza, Girotto e Silva (2012) no processo de formação do leitor literário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise literária da obra “Escola de chuva” (Rumford, 2012), com foco nos paratextos e nas possíveis estratégias de leitura utilizadas durante a mediação.

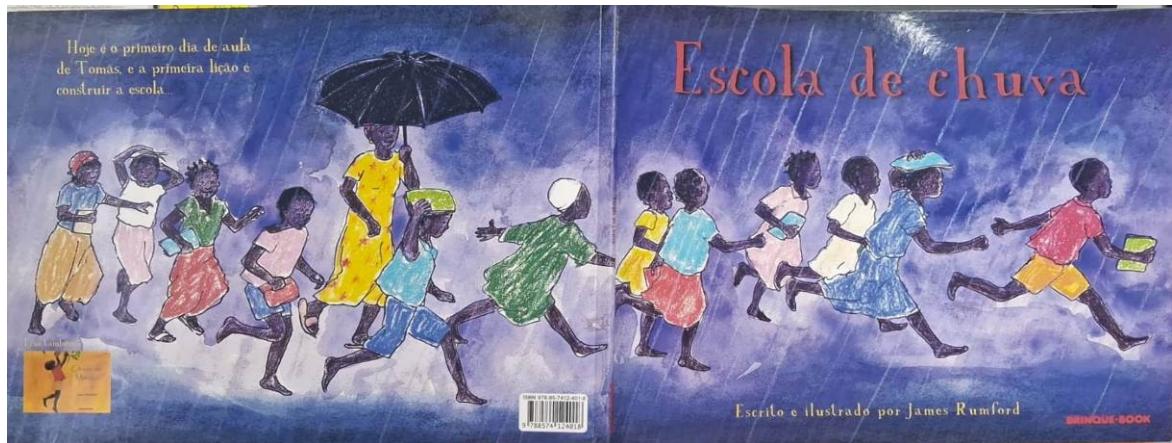
O formato do livro ilustrado não é um elemento acidental, mas parte constitutiva de sua estética e de sua narrativa (Nikolajeva e Scott, 2011). Escola de chuva (Rumford, 2012) apresenta-se em formato horizontal, o que, segundo Linden (2011), favorece a disposição panorâmica das imagens e a representação do movimento, aspecto fundamental nesta obra, em que o deslocamento das personagens sob a chuva é central para a construção do enredo.

A capa constitui o primeiro convite à leitura e estabelece o vínculo inicial entre obra e leitor. Conforme Linden (2011, p. 57), é ela que “estabelece o pacto da leitura”, despertando curiosidade e provocando antecipações sobre o enredo. Na obra analisada, a composição visual e o título instigam o leitor a formular hipóteses: o que seria uma escola de chuva?; o que a chuva ensina? Essa articulação entre palavra e imagem ativa inferências e amplia o campo de significação (Nikolajeva e Scott, 2011). A predominância dos tons azulados sugere o clima de tempestade e a atmosfera emocional da história.

Ao ser aberto, o livro exibe, simultaneamente, a capa e a quarta capa, formando uma cena contínua em que um grupo de crianças corre sob a chuva carregando livros e cadernos. A sensação de movimento é reforçada pelo formato alongado e pelo posicionamento das figuras. A presença de uma mulher com guarda-chuva, possivelmente a professora, associada ao título

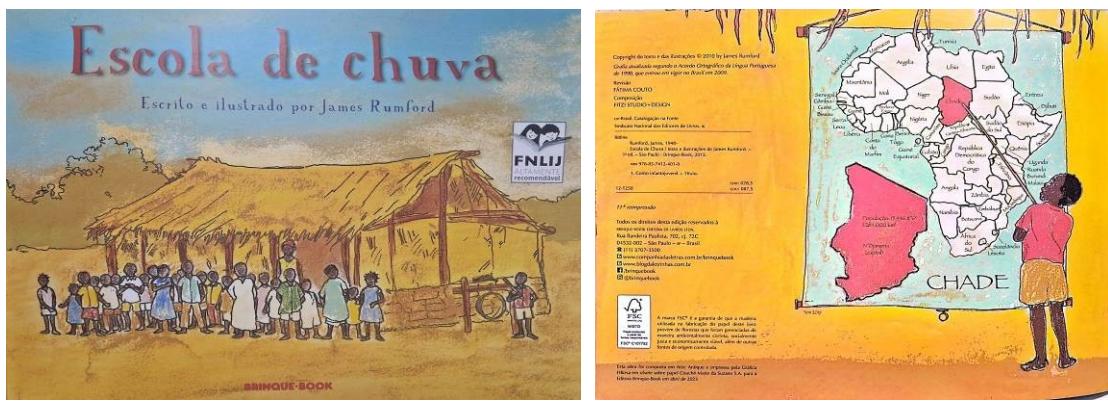


Escola de chuva, antecipa o tema da narrativa e contribui para o pacto de leitura proposto ao leitor.



Fonte: Acervo dos autores (2025)

Tradicionalmente destinadas a proteger o miolo e uni-lo às capas, as guardas, em Escola de chuva, assumem função narrativa. As ilustrações ampliam o universo da obra e introduzem o leitor na história. A primeira guarda apresenta uma cena externa à narrativa principal, uma escola construída com materiais simples, diante da qual está o menino Tomás, protagonista da história. Essa imagem, distinta das páginas internas, antecipa a ação e sugere o contexto cultural e geográfico da trama (Linden, 2011; Nikolajeva e Scott, 2011).

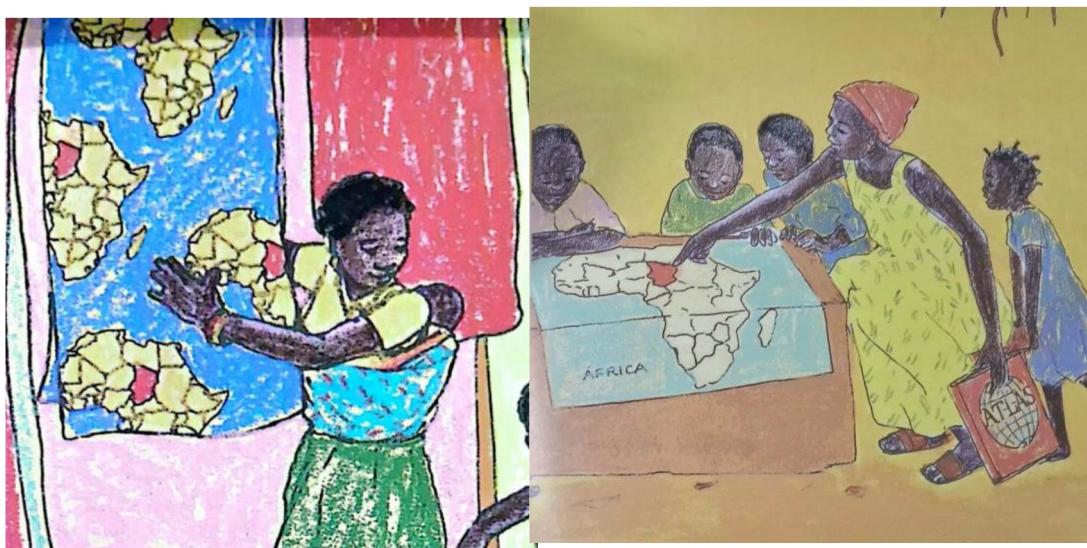


Fonte: Acervo dos autores (2025)

Nas guardas finais, observa-se Tomás apontando para um mapa na parede da escola, indicando o país onde vive e situando o leitor no espaço africano no qual a narrativa se desenvolve. Essa mudança entre a guarda inicial e a final cria uma relação temporal, isto é, o antes e o depois, e reforça o papel dos paratextos como elementos mediadores de sentido enquanto auxiliam a construção da narrativa (Silva e Souza, 2016).



Logo após a primeira guarda, a apresentação e a dedicatória se dispõem em páginas duplas, com ilustrações que complementam a narrativa e contextualizam a história. As cenas retratam aspectos do cotidiano no Chade como ruas de terra, vestimentas, práticas culturais e ofícios locais, compondo um retrato visual da comunidade. Esses elementos visuais introduzem o leitor ao espaço e ao tempo da narrativa e antecipam temas como educação, cultura e resistência. O tecido estampado com o mapa do continente africano, recorrente nas imagens, reforça a unidade entre paratextos e narrativa, funcionando como fio condutor simbólico da obra.



Fonte: Acervo dos autores (2025)

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos que promovem a compreensão textual, tornando o leitor ativo na construção de significados. Em diálogo com Souza, Girotto e Silva (2012), comprehende-se que tais estratégias como conhecimento prévio, conexões, inferências, visualização, sumarização e síntese favorecem a formação de leitores autônomos, capazes de pensar sobre o texto e de extraír significados existentes na obra. As estratégias também são ótimas ferramentas a serem utilizadas pelo professor para o ensino da leitura literária antes, durante ou depois da leitura/narração (Solé, 1998).

Na mediação literária com Escola de chuva, o docente pode explorar os paratextos como disparadores das estratégias de leitura, promovendo uma experiência sensível e reflexiva. Antes da leitura, por exemplo, é possível mobilizar o conhecimento prévio das crianças sobre a chuva e a escola por meio de perguntas como “O que acontece quando chove na sua escola?” ou “Como é brincar ou estudar num dia de chuva?”, ativando lembranças, sensações e saberes do cotidiano que favorecem o vínculo com a narrativa, criando um



vínculo afetivo entre leitor/ouvinte e narrativa. Pode-se ainda tocar sons de chuva ou observar o céu, preparando o corpo e a escuta para o texto.

Durante a leitura de *Escola de chuva*, o mediador pode realizar pausas intencionais para favorecer conexões entre texto e ilustrações e incentivar que as crianças relacionem o que veem e ouvem com outras histórias ou com suas próprias experiências. Perguntas como “Essa professora parece com a sua?” ou “O que o Tomás faz que vocês também fazem?” estimulam o diálogo entre a narrativa e o repertório do grupo.

O docente pode ainda explorar o não dito, convidando as crianças a imaginarem o que acontece fora da cena, observando a capa e as guardas e perguntando, por exemplo, “Por que será que eles correm com os cadernos na chuva?” ou “O que o mapa no final quer nos contar?”. Tais inferências ajudam a preencher lacunas da narrativa e a desenvolver o pensamento interpretativo. Para ampliar a experiência sensorial, pode-se propor que as crianças fechem os olhos e descrevam o som da chuva, o cheiro da terra molhada ou as cores que imaginam ao ouvir o nome *Escola de chuva*, integrando emoção, imaginação e compreensão.

Depois da narração, as crianças podem comparar suas imagens mentais com as ilustrações do livro ou entre si, desenhando-as e observando semelhanças e diferenças entre o que imaginaram e o que o autor ou colega representou. Nessa etapa, a visualização torna-se uma experiência sensorial e poética, em que emoção e imaginação se entrelaçam.

Após a leitura, o grupo também pode reconstruir a narrativa identificando seus elementos principais como personagens, acontecimentos e transformações, e elaborar, coletivamente, um “resumo visual” com desenhos, colagens ou palavras-chave como chuva, escola, professora, mapa e caderno por meio de um esquema visual.

Para o fechamento, o mediador pode conduzir uma roda de conversa a partir de uma pergunta base como “O que a chuva ensinou a Tomás e a seus colegas?”, promovendo reflexões sobre o sentido simbólico da chuva como aprendizado, partilha e transformação. As ideias emergentes podem ser registradas em pequenos textos, falas ou produções artísticas, revelando o modo como cada criança compreendeu a história e se reconheceu como leitora.

Essas práticas podem tornar a leitura uma experiência estética e reflexiva, integrando palavra, imagem e sensibilidade. Ao articular os paratextos às estratégias de leitura, o professor amplia as possibilidades de mediação e favorece a formação de leitores que escutam, observam e atribuem sentidos ao mundo de modo poético e autônomo. O trabalho



com os elementos paratextuais, nesse contexto, não apenas aprofunda a compreensão da narrativa, mas transforma o ato de ler e mediar uma obra literária em vivência coletiva de criação e pensamento, reafirmando o papel do mediador na formação do leitor literário.

A seguir, um quadro síntese com principais resultados da análise e da discussão.

| Momento da leitura ou mediação | Estratégia | Descrição | Objetivo | Possibilidades de mediação com Escola de chuva |
|--|---------------------|---|--|---|
| <u>Antes</u> da leitura ou no início da mediação | Conhecimento prévio | Ativação de saberes, lembranças e experiências das crianças relacionadas ao tema da obra | Criar vínculos afetivos e cognitivos entre leitor e narrativa | <ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial sobre experiências com chuva e escola - Ouvir sons de chuva - Observar o céu - Levantar hipóteses sobre o título e as imagens da capa |
| | Conexão | Estabelecimento de relações com outras histórias ou vivências pessoais | Promover o diálogo entre o texto e o repertório cultural do grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o título e as imagens da capa com outras histórias sobre chuva ou com experiências vividas na escola |
| <u>Durante</u> a leitura ou mediação | Inferência | Construção de sentidos a partir de pistas implícitas no texto verbal e visual | Desenvolver o pensamento interpretativo e analítico | <ul style="list-style-type: none"> - Fazer pausas para perguntas como “O que o mapa final quer nos contar?”, entre outras, incentivando hipóteses e interpretações |
| | Visualização | Criação de imagens mentais e sensoriais a partir da leitura do texto verbal e das ilustrações | Tornar a leitura uma experiência estética, emocional e imaginativa | <ul style="list-style-type: none"> - Fechar os olhos e imaginar o som da chuva, o cheiro da terra molhada e as cores do livro - Comparar as imagens mentais com as ilustrações |
| <u>Depois</u> da leitura ou no final da mediação | Sumarização | Seleção e reconstrução das partes essenciais do texto | Favorecer a compreensão global e a memória narrativa | <ul style="list-style-type: none"> - Recontar coletivamente a história - Criar um “resumo visual” com desenhos, colagens ou palavras-chave |
| | Síntese | Articulação entre o texto e as impressões pessoais do leitor | Producir novos significados e interpretações simbólicas | <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa com uma pergunta - Registros orais, escritos ou artísticos sobre os aprendizados e emoções vividas |

Fonte: Os autores (2025)

A partir do quadro, é possível sintetizar que as estratégias de leitura descritas por Solé (1998) e as estudadas por Souza, Girotto e Silva (2012) configuram possibilidade formativa que acompanha o leitor antes, durante e depois da leitura, favorecendo a construção de sentidos e a autonomia interpretativa. Assim, a integração dessas estratégias à mediação de



obras como Escola de chuva permite ao docente transformar o espaço da leitura em um território de escuta, imaginação e reflexão compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo delineado, os procedimentos metodológicos empregados, o embasamento teórico e as análises desenvolvidas, conclui-se que a literatura constitui uma dimensão essencial da experiência humana, acompanhando o sujeito desde a infância e contribuindo para a formação de leitores sensíveis, críticos e criativos. Isso porque a leitura literária, quando mediada intencionalmente, torna-se espaço de descoberta e de construção de sentidos, em que o docente atua como mediador entre o texto e o leitor em formação.

A análise da obra Escola de chuva (Rumford, 2012) evidenciou a relevância dos paratextos como capa, guardas, formato do livro e apresentação da obra, como elementos fundamentais para ampliar a compreensão narrativa e estimular as estratégias antes, durante e depois da leitura, conforme propõe Solé (1998).

Observou-se que o uso intencional dos paratextos pelo mediador pode favorecer o desenvolvimento de competências interpretativas, uma vez que ativa inferências, conexões e visualizações, permitindo que as crianças compreendam a narrativa de modo integral, mesmo antes da alfabetização convencional. Essa abordagem reafirma a importância de considerar o livro ilustrado como objeto estético e cultural, capaz de unir palavra e imagem na construção de sentidos e formação de leitores.

Para a comunidade científica e educativa, os resultados indicam caminhos para o fortalecimento das práticas de letramento literário na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente por meio da formação de professores leitores e mediadores conscientes da dimensão estética da leitura.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFR) pelo apoio e incentivo à pesquisa, cuja contribuição foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo e para a consolidação da formação acadêmica e científica dos envolvidos.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2004.
- ALMEIDA, T. A.; BELMIRO, C. A. Literatura infantil e multimodalidade: o papel dos paratextos no livro ilustrado. **Pesquisas em discurso pedagógico**, v. 1, 2016.
- AQUINO, K. A. **O nascimento do leitor**: ler, contar e ouvir histórias na educação infantil. Jundiaí, SP: Paço Editorial, 2012.
- CHAMBERS, A. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.
- GÓES, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Manuais de estudo, 1991.
- LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro Ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LOPES, P. Literatura e linguagem literária. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, Lisboa, maio, 2010. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/texts/bocc-lopes-literatura.pdf> . Acesso em: 26/06/2025.
- MOISÉS, M. **A criação literária**: poesia. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.
- MUNHOZ, E. M. B.; RAMOS, F. B. Livro ilustrado: da composição ao sentido. **Revista Desenredo**, v. 19, n. 1, 2023.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. Paratextos dos livros ilustrados. In: _____. **Livro Ilustrado**: palavras e imagens. Tradução Cid Knipel São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- RUMFORD, J. **Escola de chuva**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.
- SANTOS, A. M. M. da C.; SOUZA, R. J. de. **Andersen e as estratégias de leitura**: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- SILVA, K. A. A. M.; SOUZA, R. J. **Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações**: a mediação e a formação do leitor literário. Revista Cerrados, Brasília, v. 17, n. 42, Dossiê Ensino de Literatura: tensões, polêmicas e processos, p. 76-93, 2016.
- SOSA, J. **A literatura infantil**. Tradução James Amado. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- SOUZA, R. J.; GIROTTI, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino em Re-vista**, v. 19, p. 167-169, 2012.
- VASCONCELOS, F. C.; SILVA, M. T. Conhecer o livro infantil ilustrado para melhor lê-lo e abordá-lo junto a novos leitores. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 12, n. 31, p. 316-336, 2025.