

Letramento literário e estratégias de leitura: experiência leitora com *A manta*, de Isabel Minhós

RESUMO

Risoneide Ribeiro do Nascimento
risoneideribeiro.ufcg@hotmail.com
Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Márcia Tavares Silva
tavares.ufcg@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Alexsandra de Melo Araújo
alexsandradmelo@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Este artigo tem por objetivo apresentar e analisar uma experiência de leitura literária com utilização de estratégias de leitura realizada em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande-PB. Para tanto, inicialmente, discutimos sobre a formação do leitor literário no ambiente escolar e sobre as contribuições do ensino de estratégias de leitura no processo de formação do leitor. Em seguida, expomos e refletimos sobre uma experiência, acontecida através da leitura do livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, de autoria de Isabel Minhós Martins (2011). Nesse sentido, metodologicamente, o estudo constituiu-se como uma pesquisa-ação. Como referenciais teóricos, apresentamos Aguiar (2001) sobre a literatura infantil no contexto escolar; Cosson (2018) e Souza e Cosson (2011) no que se refere ao letramento literário; Girotto e Souza (2010) sobre o ensino de estratégias de leitura; Jouve (2002) na relação estabelecida entre o leitor e a leitura, entre outros. Ao considerar que sujeitos da pesquisa se encontravam em processo de formação leitora, verificamos que durante a realização da leitura independente alguns alunos sentiram dificuldade de acionar as estratégias para entendimento do texto, mas, quando realizada a mediação por meio de questionamentos, eles realizaram conexões e inferências.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. Estratégias de leitura. Isabel Minhós.

INTRODUÇÃO

É atual a discussão sobre a importância de apresentar à criança cada vez mais cedo metodologias que favoreçam o desenvolvimento de sua competência leitora e escritora mediante práticas sociais. A discussão torna-se mais fervorosa quando a escola é a principal responsável a dispor de práticas que possibilitem uma formação exitosa. No que se refere às práticas de letramento literário, particularmente, ainda se percebe a necessidade de aprofundamento da reflexão sobre esse processo formativo, haja vista que ainda é possível encontrarmos abordagens do texto literário para fins pedagógicas em contexto de sala de aula.

O ensino de leitura a partir do acionamento das estratégias de leitura é, nesse contexto, um meio que o professor/mediador pode acionar em sua prática para aumentar a motivação e o entendimento dos seus alunos com relação à produção de sentido do texto literário. Esse ensino não exclui a face lúdica e atraente do texto literário e permite aos leitores, através da utilização de estratégias durante o ato da leitura, ativar os conhecimentos anteriormente adquiridos, estimular as conexões entre experiências e acionar o conhecimento de mundo e do texto. Cada um desses movimentos leva o aluno/leitor em direção ao texto, entrando em contato com sua organização textual e sendo afetado pelas imagens e recursos estéticos que só o texto literário faz uso. Nesse sentido, encontramos estudos que reafirmam a validade de utilizar estratégias de leitura, a partir do contato direto com os livros literários, desde a educação infantil (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Sabemos que a formação literária precisa do espaço da escola para ser efetivada e, mesmo quando a obra literária não é o centro dos objetivos de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, as práticas de leitura realizadas em sala de aula acabam por contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades no aluno, assim como afirmam Souza e Cosson (2011). No contexto escolar, compreendemos que a aprendizagem acontece por meio da interação e da colaboração entre indivíduos, ou seja, é o professor/mediador o responsável pela intermediação entre o aluno e o texto literário.

Nesse sentido, portanto, temos por objetivo neste artigo apresentar e analisar uma experiência de leitura literária com utilização de estratégias de leitura realizada em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande-PB. Para isso, recorreremos, inicialmente, a uma síntese bibliográfica sobre alguns conceitos básicos do letramento literário, a fim de discutirmos sobre a formação do leitor e sobre as contribuições do ensino de estratégias de leitura nesse processo de desenvolvimento. Em seguida, expomos e refletimos sobre a experiência, realizada através de uma pesquisa-ação, a partir da leitura do livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, de autoria da portuguesa Isabel Minhós Martins (2011).

Para isso, desenvolvemos o artigo em três seções: na primeira, abordamos aspectos relacionados ao letramento literário, especialmente a leitura literária e o ensino de estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental; na segunda, tratamos sobre o experimento de leitura, apresentando as motivações para escolha da obra, o planejamento e a realização da leitura; finalizamos apresentando considerações sobre a experiência realizada.

1. LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O texto literário, sobretudo o destinado ao público infantil, pode ser definido como um gênero que, além de possibilitar ao seu leitor a aquisição de novos conhecimentos de si e do mundo que o cerca, proporciona entretenimento (AGUIAR, 2001). Dentro da concepção de letramento literário, o texto permite “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p. 17). Assim, compreende-se o texto literário como um arranjo textual que é construído por singularidades e que evidencia a necessidade de mediação em contexto escolar. Por essa configuração ao conceber o texto, o letramento literário vem ganhando destaque no contexto escolar, uma vez que também se diferencia das demais formas de letramentos existentes nesse ambiente de formação.

Não negamos, com isso, a importância que os demais letramentos que englobam o uso social da escrita exercem para o desenvolvimento do leitor, mas queremos destacar a relevância e as contribuições do letramento literário para a formação da criança. Assim como afirmam Souza e Cosson (2011, p. 102), o “letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduza ao domínio da palavra a partir dela mesma”. Ou seja, mesmo não possuindo como princípio a constituição de leitores de códigos, o letramento literário, durante seu processo de desenvolvimento, permite à criança em formação apropriar-se – ou até mesmo aprimorar-se – das habilidades convencionais de leitura e de escrita. Consideramos que o apropriar-se, antes da internalização do código escrito, se dá pela particularidade do texto literário de fazer o leitor envolver-se em narrativas que acessam seu horizonte de expectativa, ou sua memória afetiva através da leitura partilhada, ou mesmo o universo da ludicidade com o som dos versos. Quando a prática leitora é organizada e planejada para atender aos interesses e repetir o arcabouço cultural que o leitor traz, podemos ter mais eficiência na formação do leitor estratégico.

Muitas vezes, o texto de literatura é acessado pelo público infantil no espaço da escola, antes mesmo que no âmbito familiar, e é essa a instituição responsável por mediar a relação entre o leitor e a leitura literária. É neste ambiente que geralmente a criança vivencia as suas primeiras experiências com o livro, se encanta e faz relação de suas vivências com as narrativas, com os personagens, entre outros elementos. Logo, consideramos bastante significativas as contribuições que este gênero possibilita à criança pequena para o seu desenvolvimento cognitivo, sobretudo pela aquisição de prática leitoras e do código escrito na experimentação com o objeto livro. Neste sentido, Aguiar (2011) afirma que

o livro infantil, assim, apresenta significados em vários níveis diferentes, enriquecendo a existência da criança. Através da leitura, ela vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia a dia e encontra um final feliz (AGUIAR, 2011, p. 18).

O livro infantil se pauta na recriação dos acontecimentos da vida, das representações sociais, dos temas contemporâneos, entre outros aspectos que se coadunam aos aspectos de linguagem que lhe conferem literariedade. Nesse sentido, a criança precisa vivenciar o contato direto com os textos literários desde

a educação infantil, pois a chance deste sujeito tornar-se um leitor literário é consideravelmente ampliada. No entanto, retorna com frequência a difícil relação estabelecida nos últimos anos entre a escola e a literatura, na afirmação de que o ensino de literatura como disciplina ministrada em sala de aula ocorre por meio de uma metodologia que se concentra em atividades repetitivas e de busca de informações. Cosson (2018, p. 20) destaca "que a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular". O autor afirma ainda que "essa tradição se cristaliza no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente os indivíduos" (COSSON, 2018, p. 21).

Comumente, no ensino fundamental, a literatura infantil é utilizada como mecanismo de formação leitora de maneira pragmática junto aos alunos. Podemos tomar como exemplo o ensino de regras gramaticais com o auxílio do texto literário ou a utilização do texto durante um mês do ano letivo, nas "semanas literárias", com o principal objetivo de realizar exposições de materiais confeccionados pelos alunos. Outra metodologia adotada pelas escolas são os projetos nomeados comumente como "maleta de leitura", nos quais, em algumas instituições, as maletas são levadas pelos alunos para que realizem a leitura com um adulto em ambiente familiar e, no dia seguinte, a criança deve compartilhar com os colegas as suas impressões sobre o livro lido. Mesmo diante das tentativas de ampliar o escopo da leitura contidas nesses métodos, podemos afirmar que as atividades ainda são restritas e quase sempre em função do aprendizado de produção textual e de regras de gramática. Nesse sentido, destacamos a afirmação de Cosson (2018):

no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, principalmente na ordem inversa. Além disso, esses textos devem ser curtos, contemporâneos e "divertidos". (COSSON, 2018, p. 21).

As considerações de Cosson (2018) incidem sobre a problemática do não reconhecimento do dado estético no texto literário. A perspectiva escolarizada e funcional da escola, aparentemente, considera a leitura dos textos literários pela mesma ótica cristalizada do texto literário no livro didático. As abordagens temáticas se sobrepõem ao dado da especificidade da linguagem literária, sobretudo com o pressuposto de responder coerentemente às atividades de interpretações textuais, como forma de afirmar se a leitura do texto solicitado foi cumprida pelo discente.

Sabendo dessa visão da escola, fica evidenciado que a modalidade de ensino da leitura do texto literário pelo texto, sem usá-lo como pretexto, ainda encontra dificuldades para ser implementada. Com isso, a possibilidade de garantir para o leitor a função essencial de construção e reconstrução da palavra literária que humaniza não ocorre, seja "por falta de um objeto próprio de ensino", seja por não se ter na metodologia implementada um "compromisso de conhecimento que todo saber exige" (COSSON, 2018, p. 23).

Além de uma metodologia que não atende à grande parte dos alunos leitores, é importante destacarmos o fato de os livros literários que adentram no ambiente

educacional serem escolhidos por órgãos governamentais, bem como compreendermos os fatores considerados nessas escolhas. Neste sentido, Cosson (2018) apresenta quatro fatores determinantes para essas escolhas:

O primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais. [...] O segundo traz a questão da legibilidade dos textos. A terceira está relacionada às condições oferecidas para a leitura literária na escola. [...] O quarto trata-se do cabedal de leitura do professor. (COSSON, 2018, p. 32).

O que podemos perceber sobre os fatores destacados por Cosson (2018) para escolhas dos livros é que, aparentemente, dissemina-se que o leitor é o ponto de partida para a escolha. No entanto, é preciso reconhecermos que, nem sempre, são respeitadas as subjetividades e as singularidades do público infantil de cada ambiente escolar, que se diversifica entre regiões geográficas, culturas, identidades, condições socioeconômicas e socioemocionais etc. Além disso, algumas questões nos levam a refletir que há outros fatores que interferem na formação leitora e na vivência da experiência de leitura, uma vez que, mesmo atendendo aos critérios de interesse e identificação do leitor, algumas configurações físicas dos espaços escolares, sobretudo nas escolas públicas, não favorecem ambientes propícios para o contato com a leitura literária. Como exemplo disso, podemos citar algumas bibliotecas sem nenhuma condição de funcionamento, sem livros literários em boas condições físicas e sem funcionários qualificados.

Além de todos esses pontos, é essencial, segundo Girotto e Souza (2010), que o professor de literatura apresente a sua metodologia de ensino considerando o desenvolvimento do seu aluno leitor de literatura, dando destaque ao processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. É importante compreender que ler o texto literário é algo complexo, é uma atividade que requer a mediação experiente para auxílio do leitor iniciante, conhecimentos necessários para que tal ação flua, contato e escolhas de textos favoráveis para a formação, sendo de responsabilidade da escola "ampliar e fortalecer o letramento de seu aluno" (SOUZA; COSSON, 2018, p. 100).

O processo de aprendizagem de leitura pressupõe uma espécie de ação colaborativa entre os leitores, de modo a estabelecer a troca e o desenvolvimento de estratégias de leitura voltadas para a construção de um letramento eficiente e significativo para a formação do leitor. Nesse processo, o papel do mediador é fundamental para organizar a modelagem dos procedimentos, indagar sobre as fases de uso das estratégias e guiar as conclusões a que chega o leitor.

Nessa direção, o mediador deve possibilitar ao leitor-criança meios que o permitam compreender que "[...] o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário" (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Além disso, é importante que tanto mediador quanto leitor possam desenvolver a compreensão de que o letramento consiste em uma construção que atravessa o texto e amplia as possibilidades de compreensão do todo que o cerca. O texto literário é constituído por representações, arranjos textuais, imagens que são os recursos da palavra escrita para organizar uma visão do mundo

particularizado nas escolhas do autor do texto, e da estética que ele assume para concretizar esse mundo por meio de palavras.

Assim como o mediador, a escola também exerce grande influência nesse relevante processo de desenvolvimento leitor, pois é nesse ambiente que o aluno é levado a realizar questionamentos sobre o texto, buscar respostas a partir de um estudo detalhado do texto e relacionar o texto com leituras realizadas em outros momentos. Para efetivação dessas práticas de formação leitora, podemos evidenciar ainda a importante etapa de seleção dos livros mediante as necessidades e peculiaridades específicas de cada leitor, considerando sempre que possível o uso predominante do texto na íntegra, do livro como um todo.

Para tanto, é necessário, basicamente, priorizar o contato direto da criança com o suporte livro (através do manuseio, do folhear as páginas, do sentir as diferentes texturas e, até mesmo, os aromas exalados pelas páginas do livro, etc.); outra circunstância que podemos destacar, e que certamente contribui nesse processo de apropriação do código escrito, é a metodologia adotada pelo professor/mediador – que se relaciona diretamente com as discussões sobre a necessidade de o mediador ser um leitor de textos literários e conhecedor da relevância de sua função para a formação literária da criança.

Nesse sentido, o ensino de estratégias de leitura pode ser uma possibilidade aplicável em sala de aula pelo mediador, por meio de oficinas de leituras, assim como apresentam as autoras Giroto e Souza (2010), no livro *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Para realização da oficina de leitura, o professor deve realizar um planejamento, selecionando as estratégias que considere favoráveis para compreensão do texto pelos alunos; além disso, ele precisa trilhar todo o percurso que deseja que a turma siga durante o processo de leitura. O professor deve mostrar para os alunos através de uma leitura em voz alta como devem se comportar diante do texto – por exemplo, ele deve orientar seus alunos, se surgir alguma dúvida durante o processo da leitura, realizarem pausas para fazer questionamentos, levantamento de hipóteses, relacionar com conhecimentos que já possuem de leituras anteriores de textos, de mundo e si mesmo.

Assim, a oficina de leitura em sua sala de aula, proporciona aos alunos a percepção da relação estabelecida entre os conhecimentos que possuem de leituras anteriores com a leitura do novo texto. Essa metodologia pode possibilitar aos leitores a ativação de estratégias pertinentes para construção de seus entendimentos sobre a nova informação. Sobre o ensino de estratégias, detalharemos de forma mais específica na subseção a seguir.

1.1. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: BREVE RETOMADA

Quando um leitor realiza a leitura de um texto, comumente, há a ativação de seus conhecimentos prévios, uma vez que este relaciona o dado do texto com leituras realizadas anteriormente, com a cultura na qual esteja inserido, com sua vida e com o mundo, entre outros, para então chegar ao entendimento do texto. Se o processo não ocorre desse modo com o pequeno leitor que se encontra em processo de formação leitora, por várias razões que o impeçam de apresentar experiências leitoras e de mundo, ele deve ser levado (por um leitor experiente/mediador) a relacionar suas novas leituras com fatos do seu cotidiano e até mesmo com os acontecimentos de sua sociedade. Tornar-se leitor não é um

processo simples, pois a aprendizagem de leitura ocorre durante um extenso tempo e se modifica de pessoa para pessoa, assim como “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17). Sobre a concepção de leitura, no que se refere ao ensino e ao aprendizado da leitura literária, compreendemos

a leitura como sinônimo de atribuição de sentido; o ensino e a aprendizagem da leitura literária como processo de subjetivação e apropriação; e a constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório deste processo (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 46).

Diante do processo de ensino e aprendizagem da leitura literária, Girotto e Souza (2010) discutem sobre as contribuições que o ensino de estratégias de leitura possibilita para a aprendizagem e o desenvolvimento do leitor literário. As estratégias de leitura atuam como meio para aprender a ler e têm como base a metacognição, que consiste no “conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 46). Segundo Solé, a metacognição se relaciona com “a capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, de planejá-la, permitindo ao leitor controlar e regular a atuação da inteligente” (SOLÉ, 1998, p. 69).

O ensino por meio das estratégias relaciona-se diretamente ao letramento ativo, pois considera e respeita o posicionamento do professor e do aluno, tornando o ensino para compreensão do texto literário mais eficaz. Mas, para que aconteça no contexto escolar, é importante que o professor considere o “ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 47) como meios de o aluno externar seus pensamentos.

A prática de leitura, nesse sentido, deve ser organizada em três momentos: 1) Antes da leitura: é importante que o leitor trace os objetivos que deseja alcançar e ative seus conhecimentos prévios para ajudá-lo a compreender o texto com a leitura que irá realizar; 2) Durante a leitura: o leitor coloca em prática ações estratégicas, como fazer anotações, retornar a leitura, refletir e construir a ideia principal do texto; 3) Depois da leitura: o leitor avalia a informação adquirida com a leitura, faz anotações dos aspectos que mais lhe chamou atenção, realiza uma nova leitura (se necessário).

Essa perspectiva que considera a metacognição como eixo de desenvolvimento para a leitura permite ampliar no aluno a “capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (SOLÉ, 1998, p. 70). Nesse contexto, o mediador deve ponderar sobre “a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transmitidas sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.” (SOLÉ, 1998, p. 70). Obviamente, no contexto de leitura literária os conhecimentos adquiridos de experiências de leitura que se pautam na leitura direta e integral do texto, com destaque para as formas estéticas assumidas, para o arranjo textual, imagens, dados de intertexto, entre outros recursos, apresentam maior potencial para formar o leitor literário. Experiências que visem apenas à retirada de informações, ou direcionadas para a busca de um sentido único no texto, ou mesmo para fins de discussões sobre uma abordagem temática sem fundamentos no estético, trazem grandes prejuízos ao leitor em contexto de ensino. Isso principalmente porque dificultam o entendimento de que o literário é

plurissignificativo e acessa em sua subjetividade estética formas diferenciadas de representação do mundo e da vida.

O conhecimento prévio do leitor é, nesse processo, a estratégia primeira a ser explorada metodologicamente pelo professor/mediador e é considerada a base para o ensino das demais estratégias de leitura. Ou seja, a utilização das demais estratégias se dá a partir da ativação do conhecimento prévio do aluno, sendo necessário acioná-la desde o ingresso da criança na instituição escolar ou mesmo a partir do seu primeiro contato com os diversos gêneros textuais. Giroto e Souza (2010) indicam, para o processo de interlocução com o texto, um conjunto de estratégias que beneficia a compreensão do leitor, a saber:

Conexões – leva o leitor a relacionar o conhecimento que possui com as informações adquiridas, é acionada de três maneiras: conexão texto-texto, quando o leitor faz relação do texto lido com outro texto; conexão texto-leitor, ocorre através das relações estabelecidas entre o texto e a vida/ experiência do leitor; e a conexão-mundo, quando o leitor faz relação entre o texto lido e os acontecimentos do mundo (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 70).

Inferência – quando o leitor usa seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativa do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter. (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 76).

Visualização – consiste em elaborar significados ao criar imagem mentais, [...] o leitor constrói mentalmente, cenários e figuras que facilitam na compreensão do texto. (GIROTO; SOUZA 2010, p. 85).

Questionamento – acontece quando o leitor elabora interrogações, podendo à medida que a leitura avança encontrar ou não a resposta (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 42).

Sumarização – consiste em “retiramos do texto lido aquilo que é importante sabermos, o que é essencial para entendê-lo”, ou mediante os objetivos traçados para a leitura (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 42).

Síntese – vai além do resumir as informações do texto; é, sobretudo, fazer relação do texto com as informações que o leitor possui e aperfeiçoar o conhecimento existente. (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 42).

As autoras Giroto e Souza (2010) sugerem uma oficina de leitura como procedimento que deve acontecer a partir de aulas planejadas antecipadamente, e ter por objetivo o desenvolvimento e o aprendizado do leitor, através de vivências e experiências de leituras. As oficinas de leitura podem acontecer organizadas nos seguintes momentos:

1) Aula introdutória – consiste no momento em que o professor explica para o aluno a estratégia que será utilizada; em seguida, dá a explicação de como o aluno poderá utilizar a estratégia para compreender o texto (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 61);

2) Prática guiada – “nesta etapa a sala é dividida em pequenos grupos, e após sugerir uma leitura que pode ser conduzida por um roteiro,

professores e alunos, juntos praticam a estratégia” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 43);

3) Leitura independente – “Silenciosamente as crianças praticam o que aprenderam individualmente. O professor pode, no entanto, pedir para que cada aluno compartilhe com ele a leitura e como está executando a estratégia, seu modo de pensar” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 43);

4) Avaliação – “Neste último momento o professor avalia o quê, para quê, e como os alunos utilizaram as estratégias. Trata-se de uma retomada do processo de aprendizagem” (RIBEIRO; SOUZA, 2015, p. 43).

Um dos ganhos da abordagem pela oficina de leitura é a ação direcionada ao objetivo exclusivo de ler e partilhar os sentidos encontrados com o grupo de leitores, pois possibilita dar voz ao leitor para que ele construa, pelo diálogo, as suas impressões sobre o leu. As oficinas também favorecem a prática leitora porque são momentos concentrados em um espaço curto de tempo, o que dinamiza a participação dos leitores, fazendo com que todos possam se expressar e descentralizando o domínio da leitura antes na mão e voz do mediador. Assim, as oficinas de leitura realizadas em sala de aula pelo professor poderão ser utilizadas como metodologia que favorece o ensino de estratégias de leitura, como meio de possibilitar, entre inúmeros aspectos, a compreensão do leitor sobre o texto literário.

2. A EXPERIÊNCIA LEITORA E AS ESTRATÉGIAS

Nessa seção, adentramos nos dados da pesquisa-ação que possibilitou a experiência com a leitura da obra *A manta*, de Isabel Minhós (2011). Para tanto, primeiramente, apresentamos alguns dados da composição da narrativa e das ilustrações para descrevermos a obra; logo após, expomos e refletimos sobre a experiência de leitura literária com os alunos da turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campina Grande-PB e os resultados alcançados. Consideramos, para fins de cumprimento da extensão dessa discussão, os dados específicos relacionados aos momentos da oficina identificados como exemplos das práticas de estratégias de conexão e de inferência pelos leitores.

2.1. CONHECENDO A OBRA QUADRO A QUADRO

O livro *A manta*: uma história em quadrinhos (de tecido), de Isabel Minhós Martins (2011) e ilustrações de Iara Konop, tem 32 páginas, dimensões do formato: 20,5 x 23 cm, encadernação em capa dura, brochura, guardas com imagens de quadradinhos coloridos, remetendo à imagem de uma manta. As temáticas de Martins estão relacionadas à passagem do tempo, ao respeito à diversidade, ao meio ambiente, à vida na cidade e ao cotidiano dos grupos familiares, entre outros. A narrativa pauta-se na relação de afeto estabelecida entre uma avó, sua netinha e a manta que carrega toda a história familiar. Ao leitor, são apresentadas pistas que sugerem a manta como uma metáfora da memória, que eterniza as histórias narradas em vida pela idosa, fazendo-a viva através do objeto feito de tecidos de

roupas, lençóis e vestidos que compuseram episódios da vida familiar. Nesse sentido, a manta poderá aquecer os familiares da saudade que, porventura, estes venham a sentir da avó e das histórias que ela contava quando utilizava a manta como suporte para suas contações.

Como se trata de um livro ilustrado, a história se estabelece através das imagens em páginas duplas, por meio de uma relação dialógica entre os elementos gráficos e o texto, costurando informações nas imagens ao que está no texto e acrescentando outros detalhes. Podemos afirmar que a narrativa é segmentada em três momentos: o primeiro é o conflito, representado pela morte da avó. O segundo é o resgate dos momentos vividos pela neta com sua avó. Esse momento pode ser observado em diversos trechos da narrativa. O terceiro e último momento está relacionado à solução do conflito inicial, que encontramos no seguinte trecho: “Quando a minha avó morreu, todas as minhas tias queriam a manta, mais valiosa que todo o resto. Emburraram durante uns dias, mas depois lá se entenderam porque sempre foram amigas” (MARTINS, 2011, p. 20-21). Nesse sentido, a netinha toma a perspectiva também de contadora e medeia para o leitor os fatos que estabelecem o percurso da narrativa. Dentre as várias pistas para construção do sentido na narrativa que tem apoio nas ilustrações, podemos destacar a imagem da manta em página dupla nas guardas iniciais do livro, com destaque para a cor verde. Outro momento é a enumeração que a narradora faz dos bens deixados por sua avó após sua morte. A ilustração retoma com uma hipérbole visual os objetos sendo carregados em um reboque no carro do pai da menina.

Dessa forma, vimos que a obra apresenta grande potencial para despertar o interesse do leitor, pois trata de temas comuns à faixa etária do terceiro ano do fundamental, como a vida em família e o convívio com os avós. Assim, o perfil social dos leitores, considerando o possível conhecimento de mundo, dos fatos familiares de mortes e de conflitos, sinaliza atendimento ao processo de recepção efetiva e indica uma aptidão para o uso das estratégias de leitura regidas pelos dados de favorecimento de conexões e pelas inferências sugeridas ao longo texto. A escolha dessa obra corrobora com a afirmação de Cosson (2018, p. 121) sobre a realização de oficina de leitura em sala de aula, no trato da importância de que o professor compreenda que “[...] essas atividades são possibilidades que só adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que quer ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira”.

2.2. A MANTA E OS TECIDOS DA HISTÓRIA: “TIA, A MINHA AVÓ É COSTUREIRA, IGUAL A AVÓ DA MENINA DA HISTÓRIA!”

A sala de aula na qual realizamos a proposta de leitura foi de uma turma de 3º do ensino fundamental de uma escola que faz parte da rede municipal de ensino, localizada na periferia da cidade de Campina Grande-PB. Os alunos que participaram da experiência de leitura somaram um total de quatorze, que se encaixavam dentro de uma faixa entre oito e doze anos de idade. Dentre eles, oito alunos reconheciam o código escrito e realizavam a sua leitura com compreensão e seis reconheciam o código escrito, mas não realizavam leitura de forma fluente. Identificamos os participantes da pesquisa através dos números de 1 a 14, considerando a ordem alfabética dos seus nomes. É importante destacarmos que, mesmo estando presentes em sala de aula e realizando as orientações dadas pela

pesquisadora para leitura do texto e demais atividades solicitadas, alguns alunos não se posicionaram verbalmente sobre a narrativa. Dessa forma, é comum encontrarmos, por um lado, as falas dos mesmos sujeitos e, por outro lado, a ausência de falas de todos os alunos. As falas aqui transcritas foram gravadas e registradas por escrito, e todos os dados da pesquisa foram gerados da forma descrita no projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A experiência de leitura aconteceu durante dois encontros, com duração de 2h e 15min. cada, em quatro momentos específicos, seguindo a orientação de oficina já discutida: 1) aula introdutória; 2) prática guiada; 3) leitura independente; 4) avaliação. No cumprimento dessas etapas, foram realizadas algumas alterações, pois o objetivo maior era favorecer a experiência de aproximação com o texto e produção de sentido na leitura do dado literário.

Inicialmente, dividimos a turma em duplas e distribuímos um exemplar do livro para cada dupla. Após o momento inicial de divisão, orientamos que os grupos lessem atentando aos detalhes da narrativa e, caso fosse necessário, poderiam destacar ou realizar uma breve anotação de alguns trechos que lhes chamassem atenção, estimulando o uso do conhecimento prévio por parte dos leitores. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 61), nessa etapa inicial da leitura, é responsabilidade do professor/mediador “ensinar às crianças a ler, tornando o implícito, explícito”. No caso dos nossos leitores, essa prática objetivou o primeiro contato com o texto, diante da dificuldade de decodificação de parte da turma, e foi de extrema importância para que eles adquirissem confiança para manifestar posteriormente as suas opiniões e observações sobre o texto.

Na prática guiada, “o professor e os alunos praticam as estratégias juntos em um contexto de leitura compartilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados por meio da discussão” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 62). Assim, promovemos a partilha a respeito das primeiras impressões dos alunos sobre a narrativa. Iniciamos a conversa perguntando para os alunos do que tratava a história que eles tinham acabado de ler. Os Alunos 1, 2, 3, 4 e 7 disseram que a história falava sobre uma avó que morreu. Em seguida, os Alunos 3 e 5 destacaram, respectivamente:

Aluno 3: O livro fala da manta que pertencia à avó!

Aluno 5: A cama da avó era tão grande que cabia até os gatos!

A fala do Aluno 3 resumiu algumas das primeiras impressões da turma e foi acatada por todos, sem contestação. Aqui há a junção das informações dispostas na capa, ao longo do enredo e reorganizadas para atender ao questionamento da professora, em um movimento de reagrupação dos elementos que compõem algumas passagens da narrativa, formando uma visão geral da obra. A fala do Aluno 5 vai em outra direção, se atém ao detalhe que está posto tanto no texto como na ilustração, revelando que aqui o leitor desconsidera o questionamento da interlocutora e expressa o dado que lhe chama a atenção, realizando uma leitura subjetiva da informação e agregando à partilha leitora uma observação extremamente particular. O leitor toma para si o texto, se afeiçoa e se apropria do que lhe parece ser o melhor destaque para o momento da leitura. Podemos dizer que, nesse caso, o leitor não atende ao que foi questionado, mas atende de modo primordial a prática de partilha, pois se voltou para um trecho que deslocou a

atenção dos outros leitores e fez com que eles voltassem ao livro, realizando o encontro com o dado estético do texto.

Esses primeiros posicionamentos revelam as inferências que os alunos realizaram em sua leitura. Concordando com Cosson (2018, p. 83), “A primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra”. Logo, foi observado que a relação que predomina no enredo está no entorno da avó. A morte surge na primeira fala, fator que está diretamente relacionado à nossa existência, mas que é um momento marcante, pois é, culturalmente, sinônimo de dor, de falta, de saudade, de medo. Percebemos que não há um aprofundamento, nesse primeiro momento, desse fato nas respostas das crianças. A fala do Aluno 5, por sua vez, volta-se para o destaque que a cama era muito grande. Essa leitura da cama nos mostra que era especial, diferente, que não apenas tinha espaço para abrigar pessoas, mas era tão grande que cabia até o gato, animal de estimação de muitas famílias. É perceptível que as crianças começam a dialogar com o texto, abrindo possibilidades de expansão para o uso das estratégias de leitura.

Em seguida, perguntamos se alguém teria se identificado com a narrativa – o objetivo dessa pergunta era promover a realização das conexões. Alguns alunos relacionaram parte da narrativa com suas vivências, cumprindo a conexão texto-leitor, como podemos constatar nas falas abaixo:

Aluno 1: Minha avó também faleceu!

Aluno 5: Na minha família também tem pessoas gêmeas!

Aluno 7: Tia, a minha avó é costureira, igual a avó da menina da história!

Os conhecimentos prévios ativam as conexões entre o texto lido e a realidade vivenciada pelos alunos. Logo, se percebe como há uma identificação com algumas passagens, personagens, atividades domésticas ou profissionais que de alguma forma está próximo da realidade ou das experiências desses leitores. Eles vão construindo sentidos, ligando os fatos literários (fictícios) com fatos reais, ampliando as percepções e compreendendo melhor o texto da narrativa. Sobre a estratégia de conexão, Girotto e Souza (2010) afirmam que é primordial para a compreensão do texto, pois quando o leitor compreende a utilidade dessa estratégia ele, conseqüentemente, saberá diferenciar a “natureza dos textos e as características literárias” e, diante disso, saberá o que poderá encontrar em uma obra literária. A fala dos alunos também reforça a necessidade de aproximar as narrativas literárias com temas e passagens que despertem a possibilidade de conexão com o mundo social e a realidade cotidiana dos alunos.

Na continuação da conversa com a turma, destacamos que havia algo de muito valor para a família da história e, em seguida, perguntamos se alguém recordava essa passagem da narrativa e que objeto valioso seria esse. Os alunos responderam da seguinte forma:

Aluno 6: A avó tinha um pano estampado!

Aluno 1: Tia, era com esse pano que contava a história da avó.

Aluno 6: A avó usava a manta para contar as histórias de sua família.

Analisamos na fala dos discentes que alguns deles referiam-se à “manta”, termo empregado na narrativa, como “pano”; no entanto, acreditamos que o uso dessa expressão não prejudicou o entendimento da obra, pois mesmo não utilizando, a priori, o termo exato, ao serem questionados sobre o bem valioso da história, todos os alunos relacionaram a manta como sendo esse bem. Esse dado também se refere à particularização das informações do texto pelos alunos, uma vez que eles tomam a história para si e a reorganizam a partir do seu vocabulário.

Em seguida, pedimos para que os alunos falassem mais sobre esse objeto e como ele estava presente na relação da menina com sua avó. O intuito era ampliar a estratégia de conexão texto-leitor para os significados que o texto propunha sobre a manta, direcionando o olhar dos leitores para a configuração estética que poderíamos encontrar na metáfora da manta. Como resposta, o aluno 6 afirmou:

Aluno 6: A avó da menina contava as histórias pra ela usando a manta. Ela não usava livros porque tinha a manta que era cheia de histórias.

De forma geral, entendemos na fala do Aluno 6 que a relação estabelecida entre a avó e a neta estava relacionada com as histórias que compõem a manta e que essas histórias estreitavam a relação afetiva entre elas. Ao referir que a manta era composta de histórias e, diante disso, não havia a necessidade da utilização do objetivo livro, a fala desse aluno nos abre margem para interpretar que, mesmo sem ser questionado sobre tal aspecto, o discente evidencia a importância que o objeto “manta” assume na narrativa.

Dentro da proposta de oficina, a etapa seguinte à prática guiada é a leitura independente. Diante da expressividade que a leitura partilhada havia provocado no grupo, seguimos com o diálogo e pedimos para que os alunos compartilhassem como estavam colhendo as informações do texto, através de outros questionamentos. Assim, adaptamos as etapas de prática guiada e de leitura independente para atender as particularidades do grupo.

Continuamos com questões sobre as personagens da história, pedimos que os alunos destacassem aquelas personagens que tivessem lhes chamado mais atenção e apontassem os motivos para esse destaque. A personagem que mais ganhou destaque foi a “maluca da Tia Bárbara”, vestida permanentemente com uma saia florida. Em dado momento da narrativa, essa saia da personagem se rasga, mas ela para não perde a peça querida, uma vez que a transformou em uma fita para o cabelo, um cadeeiro e ainda doou um quadradinho que compôs a manta. Nesse sentido, percebemos que, ao destacar a personagem Tia Bárbara, os alunos foram provocados pelo efeito estético do humor, assim como podemos apreender nas falas a seguir:

Aluno 8: Gostei da “tia Bárbara” costumava usar o mesmo vestido florido sempre.

Aluno 4: Também gostei da “tia Bárbara”, ela gostava muito do vestido, gostava tanto que até fez uma tiara quando o vestido rasgou, e o restante do vestido foi colocado na manta.

Após a leitura integral do livro, partimos para a avaliação, última etapa da oficina, contemplada com a releitura do texto literário utilizando como suporte um quadro âncora com ilustrações do livro, objetivando uma retomada do processo

de aprendizagem. As ilustrações foram expostas progressivamente, para que os leitores pudessem apresentar sua leitura para cada cena exposta. Começamos essa etapa apresentando para a turma a imagem da capa do livro e indagando sobre o trecho inicial que comenta como a avó contava as histórias. Ainda sobre a leitura desse trecho, questionamos à turma a respeito das características da avó. Como resposta, tivemos:

Aluno 2: [risos] A avó era velha!

Aluno 6: Ela tinha cabelo branco.

Aluno 7: Tia, a avó da menina era a pessoa na história que contava as histórias e era quem usava a manta para contar, a manta era o livro dela.

A fala do Aluno 7 nos chama atenção para três aspectos bastante importantes e que constituem o enredo. Primeiro, podemos destacar em sua fala que a personagem da avó exercia o papel de contadora de história na narrativa; segundo, a avó não possuía o hábito de utilizar o suporte do objeto livro, mesmo assim conseguia atrair a atenção dos seus netos durante o ato da contação; e o terceiro aspecto que o aluno destaca é a finalidade dada para a manta, que nas mãos da avó tornava-se um livro. Sua constatação não se direcionou para as características físicas da personagem, como poderia ser esperado, mas sim para evidenciar as particularidades da contação da avó, que certamente também compõem as suas características.

Na sequência, apresentamos aos alunos a imagem em que a avó inicia a contação de histórias da família utilizando a manta como suporte. Ao expor a ilustração, alguns alunos realizaram os seguintes apontamentos:

Aluno 5: As histórias que a avó conta começa nessa parte dessa figura!

Aluno 7: É mesmo! Ela começa a contar a história toda vez que a menina apontava seu dedo para a manta e perguntando que história era aquela do quadrado!

Aluno 7: A avó da menina sempre dizia que não tinha nada para contar daquele quadrado, mas na mesma hora ela começava a contar a história!

Aluno 1: E cada quadrado que forma a manta conta a história de uma pessoa da família, da avó, das tias, mãe da menina!

Aluno 2: As histórias que a avó da menina contava era da manta.

Durante o posicionamento desses alunos sobre a ilustração exposta, destacamos a fala do Aluno 7 que demonstra o uso dos questionamentos e retira conclusões da leitura das imagens e as relaciona com os elementos presentes no texto escrito, ampliando a sua leitura sobre o trecho apresentado. O Aluno 5 demonstra em sua fala estar atento ao desenvolvimento do enredo, ao afirmar que é a partir dessa ilustração que inicia a contação das histórias realizada pela velha senhora. O Aluno 2 faz uma observação que sintetiza o núcleo temático das

narrativas concentrado nas imagens apresentadas, ao afirmar de maneira direta que as narrativas estavam contidas na manta.

Outro trecho destacava um momento em que a menina vê no colorido da manta os reflexos de suas vivências junto à sua avó, ainda viva. O semblante feliz da menina pode remeter o leitor a compreender que as lembranças trazidas pela manta são algo de grande valor, sendo a manta a representação da avó ainda em vida. Sobre a apresentação dessas ilustrações, destacamos as seguintes falas:

Aluno 7: Tia, nessa parte da história a avó da menina já tinha morrido e era a vez da menina ficar com a manta na sua casa!

Aluno 2: Eu não lembro dessa parte da história, não!

Aluno 7: Quando a avó morreu, as tias da menina brigaram porque queriam ficar com a manta.

Aluno 1: Isso, mesmo! Depois as tias perceberam que não precisava brigar, e decidiram que a manta ficaria em cada mês na casa de uma delas! Tia, a menina está feliz ai nessa imagem, porque quando ela olha para a manta ela se lembra das histórias que a avó contava!

Esse é um dos momentos que as crianças usam a inferência e vão construindo as suas deduções através da observação das imagens. Ativam seus conhecimentos adquiridos na primeira parte da oficina e, assim, passam a compreender a sequência de fatos do enredo. Os leitores, ao retomarem a obra, vão inferindo e despertando para os fatos ou novos aspectos que não tinham percebido em uma primeira leitura. Essa prática faz com que o texto passe a ser mais provocativo e amplia as possibilidades de interpretação das minúcias do texto literário. Além disso, a partilha e a reconstrução do enredo favoreceram a leitura do Aluno 2, que não se lembrava de detalhes da narrativa e pode reorganizar a história para si.

Na última cena, ao iniciar a leitura dessas páginas, o leitor pode perceber que a menina inicia narrando a história do quadradinho de seu pijama e chama a atenção para a semelhança entre o seu pijama e o da sua avó. Os dois últimos parágrafos são apresentados em fonte maior, com intuito de chamar a atenção do leitor para buscar na manta os quadrinhos que representam o pijama da menina e da avó. Durante a observação da imagem, o Aluno 1 afirma que a roupa de dormir da menina era igual à da sua avó, só a cor que era diferente.

Finalizamos a releitura da narrativa destacando junto à turma que a manta seria para a família da menina um “livro”, porque, além de eternizar de geração em geração a história familiar, possuía uma função contínua. Essa função registrava-se no fato de que retalhos rasgados poderiam ser substituídos por novos e, conseqüentemente, novas histórias surgiam, perpetuando-se na memória de cada familiar e tornando vivas as recordações da avó.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Na oficina de leitura realizada com o livro *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)*, de Isabel Minhós Martins (2011), foi possível perceber as dificuldades que os leitores possuíam para compreender o sentido do texto, inicialmente, por se tratar de uma leitura que exigia do leitor um repertório mais

elaborado de experiência leitora e de leitura de mundo. Outro fato que acreditamos ter contribuído nessa dificuldade foi que os leitores não tinham vivências anteriores com o objeto livro e, conseqüentemente, não possuíam o hábito de realizarem leituras de textos literários em sala de aula, o que complexificou o processo de leitura e compreensão do texto.

No decorrer da releitura da obra, observamos que alguns discentes acionaram estratégias para responderem aos questionamentos realizados pela mediadora. Sobre esse desempenho, destacamos que alguns alunos, por vários momentos, demonstraram utilizar as estratégias de inferência e conexão, revelando-se atentos tanto à linguagem escrita quanto à visual para relacionar as ideias do texto e replicar as indagações solicitadas pela mediadora, como forma de contribuir para interpretação da narrativa.

No entanto, verificamos ainda que outra parte dos leitores demonstraram certa dificuldade em apresentar uma interpretação coerente, relacionada ao que era posto na narrativa. Mediante os posicionamentos desses leitores, identificamos que a obra exigia uma experiência de leitura que os permitissem construir a interpretação sobre o texto. Em determinados momentos, a narrativa solicitava que o leitor estabelecesse relações entre o texto escrito e o visual; em outros momentos, as ilustrações da obra apresentavam informações que as palavras não demonstravam, requerendo do discente uma atenção maior para os elementos presentes nas imagens. Nesse sentido, Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 240) afirmam que “[...] é o movimento do olhar que vai do texto para a imagem, volta para o texto e retorna para a imagem, que garante a diversidade da leitura na recepção”. Com isso, compreendemos que, para que o leitor amplie a leitura do livro ilustrado, é necessário que seja explicitado para ele tal relação, para que ele entenda que imagem e texto se apoiam e que, em alguns momentos, um depende do outro na elaboração de uma interpretação.

Assim, alfabetizar a criança para observar as particularidades das imagens, para associá-las com as palavras, para ir além do que está visível, levantar hipótese para favorecimento de sua compreensão do texto, é tão importante quanto a aprendizagem e o desenvolvimento do código escrito. Apesar de tratar-se de uma metodologia que pode contribuir para a formação leitura do discente, ainda nos deparamos com a carência desse ensino no espaço escolar. Nesse sentido, o alfabetismo visual oferece ao leitor um conjunto de conhecimentos e experiências e a possibilidade de uma compreensão mesmo de aspectos ocultos (DONDIS, 2015).

Ainda destacamos a importância do professor como mediador do texto literário em sua sala de aula, pois, assim, poderá exercer a funcionalidade de “ponte” entre o seu aluno e a compreensão do texto. Daí a relevância de realizar, durante o processo da leitura, pausas para fazer questionamentos, destacar os momentos de grande evidência da narrativa, as relações estabelecidas entre texto escrito e as ilustrações, etc., de modo que permita ao leitor deduzir, criar hipóteses, realizar releitura, entre outros, que o permita refletir sobre o texto e sobre as possibilidades e caminhos estratégicos que o leve à compreensão do sentido do texto.

Literary literacy and reading strategies: reading experience with *The blanket* by Isabel Minhos

ABSTRACT

This article aims to present a literary reading experience with the use of reading strategies performed in a 3rd year elementary school class at a public school in the city of Campina Grande-PB. For that, we initially discussed the formation of the literary reader in the school environment and about the contributions of the reading teaching in the reader formation process. Then, we exposed and reflected on the reading experience of the book *The blanket*: a comic book (made of fabric), by Isabel Minhós Martins. In this regard the study was methodologically made up of research-action. As theoretical references, we presented Aguiar (2001) and Zilberman (2005) for children's literature in the school context; Cosson (2018) and Souza and Cosson (2011) regarding to literary literacy; Giroto and Sousa (2010) for reading strategies; Jouve (2002) and Petit (2008) for the relationship established between the reader and reading, among others. The research subjects were in the process of reading training and we realized that while performing independent reading, some students had difficulty in activating strategies for understanding the text, however when mediation was performed through questioning, they made connections and inferences.

KEYWORDS: Literary literacy. Reading strategies. Isabel Minhos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Texeira (org.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Texeira. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARAÚJO, Alexsandra de Melo; TAVARES, Márcia; NASCIMENTO, Risoneide Ribeiro do. Retalho de velhice: imagens da memória da literatura infantil. *In*: COENGA, Rosemar Eurico; GRAZIOLE, Fabiano Tadeu (org.). **Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S.; ARENA, Dagoberto Buin; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MARTINS, Isabel Minhós Martins. **A manta**: uma história em quadrinhos (de tecido). Ilustrações de Iara Kono. São Paulo: Tordsilhinhas, 2011.

RIBEIRO, Taisa Andrade de Souza Silva; SOUZA, Renata Junqueira. É um livro: Indagações possíveis sobre os suportes de leitura da contemporaneidade. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. PINHEIRO, Hélder (org.). **Literatura infantil e formação de leitores**: estratégias de leitura. 1ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011.

Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov/dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62764>.

Recebido: 04 mai. 2020

Aprovado: 22 set. 2021

DOI: 10.3895/rl.v23n42.12203

Como citar: NASCIMENTO, Risoneide Ribeiro do; SILVA, Márcia Tavares; ARAÚJO, Alexsandra de Melo. Letramento literário e estratégias de leitura: experiência leitora com *A manta*, de Isabel Minhós. *R. Letras*, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 53-71, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

