

IMPLICAÇÕES DA LITERATURA INFANTIL DE EVA FURNARI NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Tamires Oliveira Pereira

Resumo: A literatura infantil manifesta seu múltiplo potencial didático-pedagógico dentro do complexo processo de alfabetização. O objetivo geral é investigar como o letramento literário pode ser contextualizado na etapa da alfabetização a partir da literatura infantil de Eva Furnari para a construção de habilidades da consciência fonológica. A metodologia desta pesquisa é a revisão bibliográfica de temáticas que permeiam os campos da Educação e da Linguística: a história da literatura infantil no Brasil, a alfabetização, o letramento literário, a consciência metalinguística com ênfase na consciência fonológica e análise qualitativa de três dos livros da citada autora. Espera-se a descrição de condições para que o letramento literário seja contextualizado com a alfabetização no 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em suma, sem a articulação destes aspectos, não será possível a efetivação do processo de aprendizagem como prática situada.

Palavras-Chave: Literatura infantil. Letramento literário. Consciência fonológica.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil cumpre o seu papel na ampliação das experiências como leitor, mas também está a serviço das práticas pedagógicas que elevam o potencial de aprendizagem dos estudantes. Da perspectiva da criança, as vivências com a literatura infantil remetem não só às próprias memórias e consolidação de outras novas, como também à construção da percepção acerca do mundo, de forma que ela se torna capaz de criar eventos com função social significativa.

Nas práticas pedagógicas voltadas para a aquisição da leitura e escrita na Educação básica, dos diversos suportes

didáticos utilizados, a escolha mais acertada são as literaturas infantis. Os diferentes formatos, ilustrações dos mais variados estilos, estruturas textuais cada vez mais intrigantes e dotadas de interatividade garantem espaço aos livros infantis nas intervenções pedagógicas em sala de aula.

Por estas e outras razões, as atividades cotidianas precisam garantir o trabalho aprofundado com textos literários, visando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a partir dos contextos sociais também presentes nas obras literárias com intencionalidade muito bem definida. Ligia Cademartori (2010) elenca alguns critérios importantes que possibilitam a escolha, que é feita quase sempre pelo adulto, mais apropriada de livros literários para crianças: uso criativo e diverso da linguagem, análise elementos do projeto gráfico (fonte, espaçamento, textos visuais) e da narrativa (trama, personagens, tempo e espaço) e por fim, o caráter inovador da obra.

Os livros da premiada escritora e ilustradora Eva Furnari empregam aspectos positivos dos critérios observados por Cademartori (2010). Algumas literaturas são direcionadas aos leitores em processo de alfabetização, caracterizado pelo 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase na qual, muitas habilidades são desenvolvidas com foco na aprendizagem da leitura e escrita implicadas, necessariamente, em práticas sociais de letramento. Eva Furnari traz nas inúmeras obras, histórias inusitadas que facilmente se transformam em brincadeiras, envolvem o imaginário, traços da cultura popular, a língua falada, além das ilustrações revelarem personagens engraçados e exageradamente únicos. Para este fim, serão destacadas três obras literárias da referida autora, a saber: *Não confunda* (2011), *Você troca* (2011) e *Travadinhas* (2011), que também é responsável pelas ilustrações.

No campo da Educação, por meio de leis, decretos, políticas públicas nacionais e/ou parcerias público-privadas, os livros devem compor o acervo da escola, com vistas a favorecer o letramento literário e a sensibilidade estética. Entretanto algumas lacunas teórico-metodológicas, que perpassam o universo da literatura infantil, podem interferir no fazer do educador, bem como na formação dos pequenos leitores, principalmente no que se refere ao aprofundamento dos estudos sobre literatura, leitura, letramento literário e suas relações com a língua, além da fragilidade na efetivação das políticas públicas voltadas para este fim.

Outra lacuna observada, provem do campo da Psicologia. Estudos e pesquisas que envolvem habilidades da consciência fonológica de crianças em fase de alfabetização ainda estão permeados de implicações práticas com testes e tarefas, do ponto de vista da fonoaudiologia, a exemplo de Yavas e Haase (1988); Capovilla e Capovilla (2000) e, desta forma, parecem não estabelecer relações com o campo da literatura infantil como fonte inesgotável de aproximação da leitura literária com as diversas habilidades da linguagem oral e escrita.

A pesquisa em andamento pretende investigar como o letramento literário pode ser contextualizado na etapa da alfabetização a partir da literatura infantil da autora Eva Furnari para a construção de habilidades da consciência fonológica. Para tanto, faz-se necessário revisar os marcos históricos da Literatura Infantil no Brasil, discutir as relações da literatura infantil com a prática pedagógica, conceituar aspectos importantes da alfabetização e do letramento literário. Por fim, destacar os elementos linguísticos e não linguísticos estruturantes dos livros selecionados e relacioná-los com práticas pedagógicas contextualizadas de alfabetização e letramento literário no ambiente escolar.

A LITERATURA, A LEITURA E A ALFABETIZAÇÃO

Os primeiros livros destinados ao público infantil surgiram apenas no final do século XVII. Somente a partir do século XVIII, a criança passou a ser vista como ser diferente do adulto sendo, portanto, necessário receber uma atenção diferenciada. A literatura infantil no Brasil, consumida hegemonicamente pelas classes sociais mais privilegiadas, foi mais bem consolidada a partir das obras de Monteiro Lobato (OLIVEIRA, 2015).

Nas quatro primeiras décadas do século XX, a produção literária infantil se destacou significativamente por conta da ampliação da escolarização do ensino básico, da profissionalização de alguns autores para o público em específico, e a consequente especialização de algumas editoras para acompanhar as mudanças (IDEM, 2015).

Com os estudos aprofundados trazidos pela Linguística, pela Educação e Psicologia infantil, educadoras como Nelly Novaes Coelho (1975) e Maria Antonieta A. Cunha (1968) elaboraram trabalhos importantes voltados para a literatura infantil e formação de professores para o ensino de literatura nas décadas de 1960 e 1980, os denominados manuais de ensino. Na forma institucionalizada que o ensino da literatura infantil se consolidou foi construído um “padrão de livro literário” para crianças, que marcou fortemente a valorização dos livros conhecidos atualmente como clássicos. Oliveira (2015) ressalta que:

Entre 1971 e 2003, observa-se, até meados da década de 1980, a manutenção do ensino da literatura infantil nos mesmos moldes das décadas anteriores. Esse ensino começou a mudar assumindo ponto de vista mais ‘literário’ e mais estético, após a literatura infantil começar a se tornar objeto de investigação acadêmico-científica (OLIVEIRA, 2015, p. 321).

Magda Soares complementa que “historicamente a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na referência frequente, até os anos 1980, a ‘métodos de leitura’ e a ‘livros de leitura’, independentemente do pressuposto pedagógico adotado [...] (SOARES, 2016, p. 25). Já no livro *Língua Portuguesa da Coleção explorando o ensino*, Rangel e Rojo (2010) abordam o conceito de leitura de modo multifacetado e amplo:

[...] é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor — um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história — compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo (MEC/SEC, 2010, p. 85-86).

Cademartori (2010) observou que mais recentemente, no final do século XX, aspectos relativos ao *endereçamento dos textos* como idade, competência leitora, elementos linguísticos e não linguísticos, tem sido considerados na produção e edição da literatura infantil contemporânea.

A instituição escolar continua a exercer o poder de perpetuar práticas pedagógicas e formas de construção de saberes relativos ao ensino da leitura e escrita, Hunt (2011, p. 36) salienta que “introduzir uma criança na literatura da maneira que ela tem sido definida até agora é limitar, e não expandir, sua vida: é transferir a liberdade que advém da aceitação da igualdade de todos os textos para a aceitação dos códigos de alguns textos — os de uma minoria privilegiada”.

Em seu livro *Vários escritos*, o sociólogo e crítico literário Antônio Cândido defende a literatura como um direito e uma necessidade universal. Destaca ainda, três faces referentes à função da literatura, são elas: “(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e grupos; (3) ela é uma forma de

conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CÂNDIDO, 2011, p. 178-179).

Em contrapartida, a coletiva de apresentação dos apontamentos da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* em parceria com o Itaú Cultural realizada em setembro de 2020 revelou os descaminhos sobre o comportamento leitor do brasileiro. O resultado de 8 mil entrevistas (realizadas em 208 municípios com pessoas dos mais variados perfis) concluiu que a única faixa etária na qual houve um registro de ampliação do hábito da leitura foi a que abarca crianças de 5 a 10 anos. O maior nível de escolaridade dos pais impacta diretamente nesses dados.

Ao final da coletiva, Marcos Pereira, vice-presidente do Instituto Pró Livro, reforçou que o investimento em profissionais formadores do hábito de leitura seria uma medida das mais importantes para mudarmos esses parâmetros (CASSESE, 2020). Parte das razões que explicam esses índices preocupantes tem origem histórica resultante dos processos civilizatórios e excludentes da cultura dominante.

Salienta-se que as pesquisas sobre o letramento e suas variantes correlacionadas ou opostas ao conceito de alfabetização emergiram no Brasil apenas na década de 1980. Nesta época, diversos modelos pedagógicos já se contrapunham. Modelos inspirados pelo construtivismo ou outros modelos embasados pelas contribuições da Linguística e da Psicologia Cognitiva sobre o estímulo da consciência fonológica. Houve ainda aqueles modelos que retomaram a proposta do método fônico e suas negações quanto às peculiaridades entre a língua oral e escrita (REGO, 2006).

Ao explicitar que a escola é a mais importante *agência de letramento*, Kleiman (2003) ressalta que ela está mais preocupada com um tipo de prática de letramento, a alfabetização e seus

processos de aquisição de códigos, do que com as práticas sociais. A autora contextualiza os estudos realizados por Street (1994) acerca dos modelos autônomo e ideológico de letramento, o primeiro fortemente vinculado ao ensino formal, à prevalência da escrita, neutra, rígida em detrimento da oralidade e ao desenvolvimento de capacidades individuais. Já o modelo ideológico que determina a predominância das relações de poder, as práticas de letramento são plurais e culturais, a produção de sentidos alinha-se aos contextos de produção e recepção específicos de cada grupo socioeconômico, ou seja, as práticas de letramento mudam segundo o contexto em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2003).

Magda Soares (2016) problematiza a questão dos métodos de alfabetização e discerne as três facetas linguísticas que englobam o processo de aquisição da escrita, a *faceta linguística* em que se limita à representação visual da cadeia sonora da fala, o sistema alfabético-ortográfico e suas convenções, designada pela autora de alfabetização, a *faceta interativa* em predomina a interação entre as pessoas, e de expressão e compreensão de mensagens e a *faceta sociocultural* da língua escrita que está diretamente ligado aos usos e funções da língua escritas em contextos socioculturais. As últimas duas facetas são denominadas pela autora de letramento.

Magda (2016) esclarece ainda que as facetas implicam em três objetos de conhecimento diferentes, sobre o que se ensina e quando se ensina a língua escrita, porém ressalta que parte do problema do método está em fragmentar, focalizar ou sequenciar as facetas, pelo contrário, devem ser desenvolvidas em sua integralidade pois “essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício

simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*” (SOARES, 2016, p. 35).

Sob este aspecto, o relevante conceito da competência metalinguística, trata da possibilidade de o falante raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua e está embasada nas subdivisões da consciência sintática, pragmática, semântica e fonológica. Em um dos capítulos de seu livro *Alfabetização: a questão do método*, Magda trata da consciência fonológica como um conceito guarda-chuva que abarca habilidades como a consciência de rimas e aliterações, consciência silábica, lexical e a mais complexa, a consciência fonêmica (IDEM, 2016).

Artur Gomes de Morais (2005) coaduna da mesma visão de Magda Soares e nomeia o termo como *habilidades de reflexão fonológica*, já que remete a um funcionamento metalinguístico da criança sobre os sons da fala. Há uma crítica às concepções rígidas dos estudiosos da consciência fonológica que ignoram os fundamentos da teoria da Psicogênese, ao limitarem estas habilidades como condição suficiente para ocorrer a alfabetização. Arthur reitera que são condições necessárias, mas não suficientes (MORAIS, 2005).

O termo consciência fonológica, em linhas gerais, tem sido utilizado para referir-se às habilidades de analisar, segmentar, manipular, isolar sílabas e fonemas a partir da linguagem oral. As discordâncias de pesquisadores da área ocorrem principalmente no que se refere ao nível de influência da consciência fonológica sobre a aquisição da língua escrita como também o período que ela se desenvolve (HAVAS; YAASE, 1988).

A breve discussão acima reforça a necessidade de uma práxis pedagógica que aprofunde os estudos concernentes ao letramento e alfabetização com o intuito de dar lugar às práticas sociais, além de compreender cada vez mais e melhor como a

criança aprende e o que ela precisa aprender, especificamente, neste ciclo de aprendizagem, pois, neste mesmo ambiente, é possível observar práticas inovadoras de ensino e aprendizagem que evidenciam e potencializam a diversidade sociocultural de saberes presentes na literatura infantil.

LETRAMENTO LITERÁRIO

Com vistas a caracterizar a literatura infantil como um potente aliado para a aprendizagem, e estabelecer relações com as habilidades da consciência fonológica de crianças em processo de alfabetização, é necessário apresentar alguns aspectos relevantes que situam os estudos sobre letramento literário.

A concepção de literatura como palavra direciona o trabalho de Cosson (2011), para ele o letramento literário precisa da escola para se concretizar, o leitor é quem possibilita a apropriação da literatura como uma *construção literária de sentidos*. “Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (COSSON, 2011, p. 103).

Zappone (2007) pontua quatro aspectos referentes à compreensão de letramento literário que ampliam os conceitos trazidos por Cosson (2011): 1 — O letramento literário enquanto conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária e seu traço de ficcionalidade é legitimado no espaço escolar pelas estruturas de poder, porém é possível observá-lo em diversos espaços extraescolares como novelas, filmes, cinema etc.; 2 — Os usos sociais da escrita pressupõem objetivos específicos em contextos específicos que extrapolam o conceito do letramento escolar e a didática utilizada; 3 — Há formas de letramento que

sobrepõem outras, principalmente no contexto escolar, local que recebe maior visibilidade; 4 — Para compreender as diferentes formas de letramento é necessário observar o nível de escolaridade bem como implicações culturais, étnicas, etc.

Dada a complexidade do campo da literatura infantil, Hunt (2001) apresenta duas questões que denotam a necessidade de estudar sobre essa temática: a primeira delas é que a literatura não tem que ser simples, nem necessariamente inferior a outras literaturas, apenas por ser direcionada às crianças; a segunda é que:

A maioria dos textos é trivial e que talvez se destine a uma cultura menor. Há uma confusão entre aspectos do texto que são característicos da literatura infantil e aspectos do texto de literatura adulta de baixo nível ou “ruim”. É óbvio que uma grande parcela dos livros para criança é de valor insignificante segundo qualquer critério “literário” tradicional; mas não está claro para mim se essa proporção é sequer mais alta do que para a literatura “adulta”. Supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é subestimar sua diversidade e vitalidade (HUNT, 2001, p. 34).

Para análise do trabalho pedagógico com a literatura infantil envolvendo tanto as possíveis estratégias didáticas referentes às habilidades de consciência fonológica quanto seus aspectos de ficcionalidade e imaginação, elencamos as obras *Não confunda* (2011), *Você troca* (2011) e *Travadinhas* (2011) de Eva Furnari, autora e ilustradora que já recebeu mais de 40 prêmios e possui cerca de 70 livros publicados ao longo da carreira. Seus livros se destacam pelos textos divertidos e ilustrações curiosas que perpassam diversas faixas etárias. As rimas presentes e trava-línguas criados pela própria autora nos livros selecionados brincam com os estratos sonoros e semânticos da linguagem através de brincadeiras da tradição oral.

Para Mota (2007) práticas pedagógicas que reúnem habilidades referentes à linguagem oral e escrita com práticas de letramento diversificadas enriquecem significativamente a etapa da alfabetização, a autora explicita que

se o ensino da habilidade de refletir explicitamente sobre a língua é necessário, ele não deveria excluir o trabalho com materiais que fazem parte do repertório das crianças, como músicas, parlendas, adivinhações e trava-línguas, que enriquecem o universo infantil. [...] Se o ensino da regras de correspondência grafema-fonema é fundamental para a aquisição da leitura, o trabalho com textos significativos é fundamental para o letramento (MOTA, 2007, p. 485).

Para que o trabalho do educador seja bem referenciado e intencionalmente realizado, é minimamente necessário reunir bases conceituais da língua falada e escrita, fundamentos teórico-metodológicos da aquisição da leitura e escrita na fase escolar, alinhados às práticas sociais da língua escrita, especificada neste trabalho através da literatura infantil. Sob essa vertente, ressalta-se o aprofundamento teórico sobre as teorias do letramento e letramento literário as quais alargam as concepções acerca dos usos dos livros literários e da formação de novos leitores no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A pesquisa em andamento vem reforçar que a partir de estudos desenvolvidos até então, a leitura de obras literárias assume a função humanizadora, de transformação da realidade e poder de transportar o leitor para um mundo imaginário e ao mesmo tempo real. Pois mesmo antes de aprender a ler e escrever, a criança entra em contato com tipos e gêneros de textos nos mais variados lugares de circulação social.

Por esta razão, entende-se que a ação pedagógica focada no professor leitor que apenas conduz a interpretação dos textos

limita a exploração das obras literárias a objetivos meramente didáticos e descontextualizados das práticas sociais de letramento, reduz as possibilidades de trabalho pela perspectiva das crianças como protagonistas do processo de aprendizagem e inviabiliza situações conversacionais entre os pares. Nesse sentido:

O entrecruzamento dessas duas vozes, juntamente a outras a que o texto pode dar espaço, não traria o caos, a dificuldade de compreensão, mas uma abertura para que muitas vozes se organizem — sufocando o discurso pedagógico persuasivo — e permitindo unidade na diversidade. Do entrecruzamento de vozes depende a dialética do reconhecimento na comunidade humana. No intercâmbio de palavras formam-se as respostas e o homem pode encontrar o outro (CADEMARTORI, 2010, p. 16).

Na etapa escolar da alfabetização, as atividades de leitura devem incidir na exploração do universo literário e os mais variados formatos, cores, texturas, personagens e ilustrações. Fundamentada nisso, a autora e ilustradora contemporânea Eva Furnari produz livros infanto-juvenis que reúnem aspectos inovadores no jogo de palavras, no enredo e principalmente no uso de gêneros orais muito comuns à infância.

Por estas razões, a literatura infantil tem ultrapassado os limites de seu público principal, pois a leitura de obras contemporâneas tem alcançado cada vez mais, leitores de todas as idades. Portanto, a investigação do processo de aprendizagem por meio das obras escolhidas pretende entrelaçar os aspectos ora apresentados, como também evidenciar a importância da literatura infantil e o seu papel de encantamento com o leitor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. 200p. Brasília: 2010.

- CADEMARTORI, Ligia. *O Que É Literatura Infantil. Coleção Primeiros Passos*. 80p. v. 163. Editora Brasiliense: São Paulo, 2010. Disponível em: <https://br1lib.org/book/3558846/2d23b5>. Acesso em 28 dez 2021.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. 272p.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 07-24, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000100003&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 21 dez. 2020.
- CASSESE, PATRÍCIA. Resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é apresentado. *Jornal O tempo*, Contagem, 11 set 2020. Diversão. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/resultado-da-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-e-apresentado-1.2384052>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura comunicação e expressão*. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. 222p.
- COSSON, R.; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores bloco 02- didática de conteúdo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 101-108, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Como ensinar literatura infantil: para os colégios normais*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1968.
- FURNARI, Eva. *Não confunda*. 2. ed. Editora Moderna: São Paulo, 2011. 31p.
- FURNARI, Eva. *Você troca?* Reimpressão. 32p. Editora Moderna: São Paulo, 2011.
- FURNARI, Eva. *Travadinhas*. 3. ed. Editora Moderna: São Paulo, 2011. 32p.
- HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.
- KLEIMAN, Ângela. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. B. (Org.). *Os significados do letramento*. 6. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/60057555/kleiman-a-b-modelos-de-letramento-e-as-praticas-de-alfabetizacao-na-escola-in-kl>. Acesso em 02 dez 2020
- MORAIS, Artur Gomes de et al. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. 168p. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MOTA, Márcia Elia da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. *Estudos e*

pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 3, p. 477-489, dez. 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n3/artigos/pdf/v7n3a10.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. A história do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003) [recurso eletrônico]/ 1. ed., 353p. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

REGO, Lúcia Lins Browne. Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. *In: Seminário alfabetização e letramento em debate. Conferências [...] Brasília: Ministério da Educação*, p. 1-11, 2006. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/8625/6364>. Acesso em: 18 out. 2020.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. Editora Contexto: São Paulo, 2016. 384p.

YAVAS, F.; HAASE, G.V. Consciência Fonêmica em Crianças na Fase de Alfabetização. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, v.23, n.4, p. 31-55, dez. 1988. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17002/11026>. Acesso em: 1 dez. 2020.

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 3, p. 47-62, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em: 22 dez. 2020.