

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
CURSO DE LETRAS

THAÍS FACHINI

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

CAXIAS DO SUL

2021

THAÍS FACHINI

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso realizado sob
a orientação do professor Dr. Diego
Chiapinotto no Curso de Licenciatura em Letras
na Universidade de Caxias do Sul.

CAXIAS DO SUL

2021

RESUMO

Este trabalho tem, como tema de pesquisa, as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento da consciência fonológica por crianças em processo de alfabetização. Visa, principalmente, tratar sobre as possíveis contribuições que a Literatura oral pode dar para o desenvolvimento da consciência fonológica por esses estudantes. Mais precisamente, os objetivos deste estudo se encarregam de apresentar o sistema fonológico e seu funcionamento, discutindo a relação entre contação de histórias e Fonologia. Com base na revisão de literatura e pela justificativa na importância que este estudo tem para a educação – bem como para a formação de crianças e para a ciência linguística – a relevância prevalece pelas discussões sobre ter consciência de que o sistema fonológico impacta no sistema ortográfico implicando no processo de alfabetização infantil. A revisão de literatura e a discussão acontece para explicitar que, ao contar histórias é possibilitado à criança em processo de alfabetização a reflexão, a correção e o consequente aperfeiçoamento do fazer referente à oralidade, à leitura e, principalmente, à escrita, fazendo-a trabalhar internamente sua consciência fonológica.

Palavras-chave: Fonologia. Consciência fonológica. Contação de histórias. Literatura infantil. Crianças.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 O SISTEMA FONOLÓGICO E SEU FUNCIONAMENTO	6
2.1 O sistema fonológico	6
2.2 A fonêmica	8
2.3 Os desvios de escrita no processo de alfabetização de crianças	10
2.4 O desenvolvimento da consciência fonológica	11
3 LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES.....	13
3.1 A Literatura oral e a criança	13
3.2 A função da Literatura infantil no processo de alfabetização	16
3.3 Literatura infantil: fantasia e exemplaridade	18
3.4 A contação de histórias e seus caminhos	20
4 DISCUSSÃO	23
4.1 A Literatura oral no contexto fonológico	23
4.2 As possíveis contribuições da Fonologia para o processo de alfabetização de crianças	26
4.3 Reflexões e desafios na formação de estudantes leitores: considerações didáticas	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da sala de aula, a contação de histórias é um dos recursos que está à mão do professor para fazer com que seus alunos se aproximem do mundo da leitura. É comum o docente querer desenvolver em seu aluno o gosto pela leitura, a fim de que propicie à criança conforto e consolo em termos emocionais, pois, ao ouvir uma história, ela se admira com os contos porque um dia se fascinou com a voz da mãe. Os contos encantam porque fazem rir e chorar, é um treino para as emoções; alimentar nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior. A ideia de trabalhar com o tema em questão e aprofundar os estudos sobre ele surgiu a partir de observações da realidade em sala de aula. Atuando como monitora na educação infantil e auxiliando crianças em atividades de desenvolvimento pedagógico, pude me dar conta de que os pequenos aprendizes que chegavam à escola com 4 e 5 anos, sem saber nada e ao mesmo tempo sabendo tanto, apresentavam muitas diferenças, mas a que mais me atentou para pesquisa foi o fato de poder diferenciar aqueles que já tinham tido contato com a narrativa oral dos que não tiveram até o momento em que ingressaram na instituição de ensino regular. Compreendo que muitas são as contribuições que o contato com a contação de histórias pode trazer. Elas serão apresentadas ao longo deste trabalho.

O problema de pesquisa está anunciado da seguinte maneira: *que contribuições a contação de histórias pode dar para o desenvolvimento da consciência fonológica por crianças em processo de alfabetização?* O conto de Literatura oral serve para muitos propósitos, a começar pela transformação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano. A partir da leitura de um conto narrado é possível trabalhar os conteúdos de linguagem oral e linguagem escrita, desde a sintaxe até a semântica. Ao ouvir um texto bem lido ou narrado, é possível que a criança aprenda a correta sonoridade das palavras, percebendo o ritmo, sentindo o som do silêncio, se envolvendo com a sua musicalidade e com os sentimentos que emergem do conto e, assim como afirma Zilberman (2003, p. 20), “a contação de histórias não poderia ter seu impacto sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte”. O primeiro contato das crianças com textos ocorre por meio da narração oral. Por sua vez, ela pode estar vinculada ao livro ou não, porém, geralmente, parece potencializar a competência da escrita. Além disso, a Literatura precedente à alfabetização pode facilitar a aprendizagem da escrita.

O objetivo geral deste estudo é, de um ponto de vista teórico, discutir as possíveis contribuições que a contação de histórias pode dar para o desenvolvimento da consciência fonológica por crianças em processo de alfabetização. Mais precisamente, os objetivos

específicos são: (a) apresentar o sistema fonológico e seu funcionamento, a fim de discutir as contribuições que pode dar para a alfabetização de crianças; bem como (b) discutir a relação entre contação de histórias e Fonologia, apresentando as considerações didáticas acerca da Literatura infantil e do desenvolvimento da consciência fonológica para os professores que participam do processo de alfabetização de crianças.

Justifica-se esse trabalho pela importância que a Ciência, especificamente a ciência linguística, pode ter ao ser aplicado à sala de aula e com os profissionais que nela atuam. O professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento dos sistemas fonológico e ortográfico da língua para conhecer e sistematizar melhor seu ensino, para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las. Portanto, é preciso que a Fonética e a Fonologia, que ocupam as grades curriculares dos cursos de graduação de Letras, tenham, além do seu valor científico para pesquisas na área da Linguística, uma aplicação para aqueles que estarão em contato com a alfabetização de crianças.

De um ponto de vista social, este estudo contribui para a educação, bem como para a formação de crianças, ao passo de que a contação de histórias pode desenvolver a consciência fonológica, refletindo no aperfeiçoamento da capacidade de escrita, na expressão oral e na capacidade de leitura, ampliando as condições de convivência em sociedade. Também colabora para a emergência de a criança criar um universo textual, pois, ouvindo histórias, ela vive a leitura pela voz do orador, aprendendo a desencadear a aquisição da escrita. Dito isso, ter consciência de que o sistema fonológico impacta no sistema ortográfico implicando no processo de alfabetização infantil também reforça a relevância deste estudo.

O desenvolvimento desse trabalho está direcionado à área de Letras no que diz respeito às contribuições que a contação de histórias pode dar para o processo de alfabetização de crianças. A metodologia utilizada se resume à revisão bibliográfica em artigos e livros publicados na área da linguagem, mais precisamente, nas áreas de: Fonologia, Literatura e Pedagogia. Logo, a busca por um resultado satisfatório ocorrerá por meio de revisão e discussão de pesquisas que procurem colocar lado a lado a consciência fonológica e a alfabetização, utilizando-se da contação de histórias para contribuir com esse processo.

Este trabalho de conclusão de curso está organizado, além da introdução e considerações finais, em capítulos: *O sistema fonológico e seu funcionamento* e *Literatura infantil: a importância na formação de pequenos leitores*. Já a *discussão* reflete sobre a Literatura oral no contexto fonológico, as possíveis contribuições da Fonologia para o processo de alfabetização de crianças e os desafios na formação de estudantes leitores: considerações didáticas.

2 O SISTEMA FONOLÓGICO E SEU FUNCIONAMENTO

Falantes de qualquer língua fazem reflexões sobre o uso e a forma da linguagem que utilizam. Esses falantes são capazes de fazer observações quanto ao sotaque e às palavras “diferentes” utilizadas por outro falante. Qualquer indivíduo pode falar sobre a linguagem e discutir os aspectos relacionados às propriedades das línguas que conhece, isso faz parte do conhecimento comum das pessoas. Contudo, há um ramo da ciência que estuda a linguagem: a Linguística.

A Linguística, como explica Silva (2017, p. 11), é “a ciência que investiga os fenômenos relacionados à linguagem e que busca determinar os princípios e características que regulam as estruturas das línguas”. No decorrer deste capítulo apresentarei os principais termos técnicos da Linguística, mais especificamente da Fonologia, que serão adotados ao longo deste trabalho.

2.1 O sistema fonológico

A Fonologia é uma interpretação daquilo que a fonética apresenta, restrita a uma língua e aos modelos teóricos que descrevem essa língua. A representação gráfica da língua portuguesa possui uma base diversa, entre elas, encontra-se a memória etimológica (FARACO, 2010) e a convenção do léxico. Contudo, é possível afirmar que a principal referência do sistema ortográfico do português é o sistema fonológico da língua.

A organização de cada cadeia sonora da fala é orientada por certos princípios. Tais princípios agrupam segmentos consonantais e vocálicos em cada cadeira e determinam a organização das sequências sonoras possíveis de uma determinada língua. Falantes que possuem intuição quanto às sequências sonoras permitidas e excluídas em sua língua. Os sons da nossa fala resultam quase todos da ação de certos órgãos sobre a corrente de ar vinda dos pulmões. Para que eles se reproduzam, três condições, de acordo com Cunha & Cintra (2017, p. 37), se fazem necessárias: “a corrente de ar; um obstáculo encontrado por essa corrente de ar e uma caixa de ressonância”. Essas condições são criadas pelos “órgãos da fala”, denominados, em conjunto, de aparelho fonador.

Entretanto, o importante para os falantes em processo de alfabetização (neste estudo, as crianças) é o fonema, e não a série de movimentos articulatórios que o determina. Dessa forma, enquanto a análise fonética se preocupa tão somente com a articulação, a fonêmica atenta

apenas para o fonema que, reunindo traços que são capazes de o distinguir de outro fonema, permite a comunicação linguística, e é sobre essas distinções que este trabalho visa abordar.

Sendo uma disciplina que, diferente da Fonética, se interessa pela função linguística, a Fonologia estabelece os sons da fala que são pertinentes à descrição linguística, justamente porque servem para fazer distinções de sentido. Por exemplo, é possível dizer que no português brasileiro temos duas consoantes distintas em /ʃ/ e /ʒ/, não somente pela diferenciação de vozeamento que apresentam entre si, mas sim porque são somente elas que diferenciam o sentido das palavras “chato” [ˈʃato] e “jato” [ˈzato] ou de “acha” [ˈaʃɐ] e “haja” [ˈaʒɐ]. Assim sendo, também há a presença de duas consoantes distintas em /p/ e /b/, pois diferenciam o sentido das palavras “pata” [ˈpatɐ] e “bata” [ˈbatɐ].

Para que se compreenda melhor o funcionamento do sistema fonológico, é preciso fazer um breve levantamento de conceitos fundamentais, como os *fonemas* e os *alofones*. Portanto, “fonos que, quando substituídos ou eliminados, mudam o sentido das palavras passam a ser considerados fonemas para uma dada língua” (SEARA et al., 2019, p. 100), ou seja, se ao testar a substituição de um som em uma mesma palavra, como em ‘ga[t]o’ e ‘ga[l]o’, e constatar ou não a diferença de significado a partir dessa troca, pode-se dizer que /t/ e /l/ são fonemas do português brasileiro pela presença de mudança de significado.

Nem todos os sons que pronunciamos em português têm o mesmo valor no funcionamento da nossa língua. Alguns servem para diferenciar palavras que não mais se identificam. Por exemplo, em “erro”, a diversidade de timbre (fechado e aberto) da vogal tônica é suficiente para estabelecer uma oposição entre substantivo e verbo. Já na série ‘dia’, ‘tia’, ‘via’, ‘pia’ e ‘mia’, temos cinco palavras que se distinguem apenas pela consoante inicial, agregando diferença de significado. Sobre isso, Cunha & Cintra (2017, p. 41) afirmam que “toda distinção significativa entre duas palavras de uma mesma língua estabelecida pela oposição ou contrastaste entre dois sons revela que cada um desses sons representa uma unidade mental sonora diferente [...]”, ou seja, essa unidade de que o som é representação (ou realização) física recebe o nome de *fonema*. A parte da gramática que estuda esse comportamento dos fonemas em uma língua denomina-se, portanto, Fonologia.

Para fazer um levantamento dos sons que são fonemas em uma dada língua, é preciso observar quando a distinção de significado entre palavras se dá exclusivamente pela diferença entre um som e outro. Normalmente, os sons que são foneticamente semelhantes são mais facilmente encontrados como variantes de um mesmo fonema, e aqueles foneticamente diferentes têm grandes chances de ocorrerem como fonemas. Por exemplo, sons como [p] e [l]

apresentam grandes diferenças: um é oclusivo, o outro é lateral; um é labial, o outro é alveolar; um é surdo, o outro é sonoro (Silva, 2017), são, portanto, distintos em modo, ponto e vozeamento. Sendo assim, por não possuírem nenhuma semelhança, provavelmente, funcionam como fonemas distintos. O caso de [a] e [u], por exemplo, é diferente em altura (o primeiro é baixo e o segundo alto), em anterioridade e posterioridade (um é central, o outro é posterior) e em arredondamento dos lábios (o primeiro não é arredondado e o segundo, arredondado). Portanto, quanto menos diferenças, maiores possibilidades de serem alofones.

A descrição dos sons da fala, ou seja, a descrição fonética, para ser completa, deveria, de acordo com Cunha & Cintra (2017, p. 41), considerar sempre “como eles são produzidos; como são transmitidos e como são percebidos”. Sobre a impressão auditiva, deveria concentrar-se o interesse maior na descrição, pois é ela que nos deixa perceber a variedade dos sons e o seu funcionamento em representação dos fonemas. Acontece, porém, que a descrição do efeito acústico de um fonema não se faz em termos precisos, semelhantes aos que se usam para descrever os movimentos dos órgãos que participam da produção de um som.

Seara et al. (2019, p. 101), ao definir *alofone*, afirmam que “dois sons são alofones de um determinado fonema quando sua oposição não implica em mudança de significado”, ou seja, a palavra ‘terra’, por exemplo, pode ser pronunciada (dependendo do falante que a pronuncia) como [‘tɛhɐ], [‘tɛrɐ] e [‘tɛxɐ]. A diferença é perceptível nas pronúncias dos “erres”, no entanto, essa diferença não acarreta na distinção de significado (todas querem dizer sempre a mesma coisa). Sendo assim, os sons observados anteriormente são alofones do fonema /r/.

Diversas teorias foram construídas na tentativa de modelar a língua. Cada uma delas tem uma forma particular de entender a linguagem humana e, mesmo sendo várias, não há como se dizer que uma seja melhor e a outra pior, elas apenas comportam visões diferentes. Em função dessas diferentes visões, estabelecidas, por exemplo, para a interpretação dos sistemas de sons, há uma variedade de termos para denomina-las. Entretanto, todos esses modelos estudam a organização da cadeia sonora da fala.

2.2 A fonêmica

A relação entre Fonética e Fonologia é capturada diferentemente nas diversas vertentes teóricas da Linguística, de modo que diferentes limites para esses, ao mesmo tempo, níveis e campos de estudo são estabelecidos. Assim, ao lado da diversidade dos sons como unidades

físicas manifestas nas línguas humanas existe um conjunto menor de unidades sonoras cuja função é distinguir os itens lexicais da língua. Portanto, o estabelecimento de fonemas implica em um determinado grau de abstração em relação aos sons reais.

A organização de cada cadeia sonora da fala é orientada por certos princípios. Tais princípios agrupam segmentos consonantais e vocálicos em cada cadeia e determinam a organização das sequências sonoras possíveis de uma determinada língua.

Consideramos um exemplo concreto do português: mesmo sem saber o significado de uma palavra, como “*sali*” sabemos que a cadeia de segmentos é possível de ocorrer em uma palavra do português. Portanto, falantes do português interpretam “*sali*” como sendo uma palavra do português. Por convenções ortográficas, como a estrutura silábica (é natural ao nosso sistema fonológico, pois apresenta “consoante/vogal-consoante/vogal”), por exemplo, é possível dizermos que tal palavra é oxítona e a pronunciamos [sa’li]. Entretanto, uma palavra como “*spot*” não tem a mesma interpretação (uma vez que falantes sabem que a sequência “*sp*” não ocorre no início de palavras em português. Certamente, a palavra “*spot*” é interpretada como uma palavra estrangeira para falantes do português. Claro que se lançarmos um sabonete no mercado com o nome de “*spot*” os falantes do português serão capazes de pronunciar este nome: “*spot*”. Contudo, os falantes farão as devidas alterações na sequência sonora para que esta palavra se adeque aos princípios de organização da cadeia sonora do português. Assim, como explana Silva (2017, p. 117), “um “i” será inserido antes do “s” inicial, por que a língua portuguesa não permite “s” seguido de outra consoante em início de palavra”. Então, as pronúncias possíveis para “*spot*” são [ispo’ti] ou [is’poti] dependendo da interpretação que o falante dê ao acento tônico.

Portanto, os segmentos consonantais e vocálicos organizam-se em estruturas silábicas formando palavras possíveis em uma determinada língua. Novamente citando Silva (2017, p. 117): “línguas variam quanto aos seus inventários fonéticos (ou seja, sequências sonoras possíveis em uma língua podem ser excluídas em outra)”.

Outro aspecto importante na organização da cadeia sonora da fala é a maneira como segmentos consonantais e vocálicos afetam segmentos que os precedem ou que os seguem. Sendo a fala um contínuo, observamos que um segmento por ser alterado por outro segmento que o precede ou o que o segue. Essa mudança acontece pelo fato de os segmentos em questão compartilharem certas propriedades fonéticas. Um exemplo do português brasileiro é a palatização de consoantes velares: [k, g], quando estas são seguidas da vogal “i”: “quilo” e

“guia”. A propriedade de ser anterior da vogal “i” é compartilhada pela consoante precedente [k, g].

Um dos objetivos centrais da fonêmica, de acordo com Silva (2017, p. 118), é “fornecer aos seus usuários o instrumental para a conversão da linguagem oral em código escrito”. Nela, assume-se que as estruturas das línguas são uniformes e, portanto, os procedimentos metodológicos adotados serão adequados à análise de qualquer língua.

2.3 Os desvios de escrita no processo de alfabetização de crianças

Com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino da língua portuguesa, sobretudo na escola básica, onde devem ser construídas as bases para um domínio sólido da língua materna, há muito com o que se preocupar com as análises de desvios de escrita.

O compromisso das séries iniciais com o letramento chega a levar docentes e discentes a uma relação quase que neurótica, já que muitas vezes se escravizam às formas gráficas do registro padrão, esquecendo-se de que a língua é invariante nas variações, ou seja, a língua resulta uma pluralidade de realizações para os mesmos itens lexicais no âmbito da fala, por conseguinte, a grafia de tais formas vai documentar aquela variação. Contudo, o período de letramento quase sempre coincide com o choque entre a variante popular (do estudante) e a variante padrão (do docente). Sobre isso, Simões (2006, p. 48), explica que “para o aluno, aprender a forma escrita no modelo da fala do professor é quase como aprender a escrever em uma língua estrangeira”.

Não é de hoje que os problemas fonológicos encontrados nas grafias atravessam a aquisição da modalidade de escrita da língua, bem como os diferentes métodos destinados ao letramento, sem que, no entanto, consigam chegar a conclusões objetivas sobre como minimizar os desvios de escrita, vêm indagando professores e pesquisadores que se intrigam sobre o assunto.

É perceptível que a dificuldade de escrita correta das formas da língua em seu registro padrão não é exclusividade das crianças, nem mesmo dos aprendizes do ensino fundamental em particular. De vez em quando, somos surpreendidos por alguma dúvida gráfica sobre item lexical não pertencente ao nosso vocabulário usual. Em outras palavras: “basta que seja preciso escrever palavra de estrutura gráfica complexa pertencente ao jargão de outro campo

profissional, para que sejamos levados ao vocabulário ortográfico ou a um dicionário em busca de grafia correta da palavra problemática” (SIMÕES, 2006, p. 48-49).

A alfabetização, como processo de aquisição de escrita, sobretudo na infância, se apresenta como um processo de maior complexibilidade: desde a assimilação das diferenças específicas do sistema fonológico da língua (observadas as variantes linguísticas) até as diferenças entre o sistema fonêmico e sistema gráfico. Enquanto essa distinção não se instala nos esquemas de observação do alfabetizando, ou melhor, quando o processo de letramento se desenrola de uma forma menos comprometida no que se refere às questões ortográficas, a produção de textos escritos parece fluir de modo mais solto e eficiente.

O raciocínio linguístico na infância, portanto, busca regularidades no sistema da língua do tipo: *comi, bebi, fazi*; disso se resultam os problemas de natureza: fônica, gráfica, mórfica, sintática, etc. Logo, trabalhar desde o início da alfabetização com a responsabilidade de grafia de forma “dicionarizada” pode atropelar o processo.

2.4 O desenvolvimento da consciência fonológica

A consciência fonológica envolve a capacidade de reconhecer e manipular os fonemas das palavras que constituem a língua, assim sendo, Seara et al. (2019, p. 172) afirmam que “a consciência fonológica implica diferentes habilidades e ocorre no nível da consciência da palavra, da consciência silábica e da consciência fonêmica, revelando-se sempre em um processo de maturação dessa ordem”. Ainda dizem que por consciência fonológica entende-se, conforme salientam Seara et. al (2019, p. 172), “a habilidade de reflexão sobre as unidades sonoras da língua, a consciência da palavra, da sílaba e dos fonemas”, constituindo-se, portanto, “em uma habilidade que se define como a capacidade de atentar para as unidades mínimas da língua (os fonemas)”.

Os pequenos começam a demonstrar seus primeiros sinais de produção de palavras dentro de sua língua materna ainda em seus primeiros dias de vida, quando balbuciam produzindo sons que parecem expressar suas necessidades (como, por exemplo: sono, fome, dor, sede, etc.). Durante o percurso para domínio completo da fala, existem muitos avanços e caminhos difíceis, sendo nas tentativas de produção das palavras que as crianças costumam ouvir dos adultos que as rodeiam, que tentam adaptar a sua forma da maneira mais próxima à fala adulta produzindo alguns desvios de pronúncia nessas tentativas, os quais mostram as

estratégias de reparo que elas usam para tentar se comunicar e muitas vezes podem até mesmo mostrar o nível de sua consciência fonológica, por exemplo.

Como já mencionado, a aquisição fonológica começa a acontecer desde muito cedo, e é nesse período, também, que acontece o amadurecimento do conhecimento fonológico em processo gradativo e com algumas variações individuais. Essas características são de crianças com aquisição fonológica normal, pois condizem com o sistema fonológico do alvo-adulto, ou seja, do grupo social em que estão inseridas. Quando não ocorre esse amadurecimento esperado para a idade da criança, pode-se dizer que esta possui desvios fonológicos. Logo, na ausência da consciência fonológica é que os desvios de escrita acontecem no processo de alfabetização.

Há um sistema fonológico por trás da tentativa de produção pela criança, que pode ser evidenciado quando ela tenta pronunciar alguma palavra e acaba trocando algum som por outro. Ao contar histórias, por exemplo, é possibilitado à criança em processo de alfabetização a reflexão, a correção e o conseqüente aperfeiçoamento do fazer referente à oralidade, à leitura e, principalmente, à escrita, fazendo-a trabalhar internamente sua consciência fonológica. A narrativa oral, então, tem se refletido no aperfeiçoamento da capacidade de expressão das crianças de reconhecerem os fones em suas escritas e leituras, ampliando as condições de convivência na sociedade.

Ainda por volta dos 12 meses, os esboços das primeiras tentativas de produção de palavras em sua língua materna já começam a acontecer nas crianças. Até dominar completamente essa técnica e, ao mesmo tempo, a arte da fala, elas terão um caminho com muitos avanços e muitos momentos difíceis a percorrer. Sobre isso, Othero (2005, p. 1) afirma que “em suas tentativas de produção de palavras tais quais ouvidas pelas produções dos adultos, as crianças tentam adaptar a forma das palavras de maneira que consigam produzi-las o mais próximo possível da fala adulta”. Portanto, os estudos da Fonologia podem auxiliar o desenvolvimento de melhores estratégias para uma alfabetização mais adequada e isso será discutido ao final deste trabalho.

Abordei, neste capítulo, questões sobre a Fonologia e o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como os desvios de escrita no processo de alfabetização e a fonêmica, utilizando-me de referencial teórico e revisão de Literatura. No capítulo seguinte, tratarei sobre a Literatura infantil e aspectos fundamentais para compreender acerca da importância da contação de histórias para o processo de alfabetização de crianças.

3 LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES

A Literatura infantil é, antes de tudo, Literatura; e, para este trabalho, será considerada a definição de *Literatura* dada por Coelho (2000, p. 27): “[...] arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”.

Vulgarmente, o termo ‘Literatura infantil’ sugere, nos dias de hoje, a noção de livros coloridos e com grafias, destinados ao prazer e passatempo das crianças em folheá-los ou escutar suas histórias contadas por alguém, visto que em séculos passados a Literatura infantil apresentava uma feição diferente. No entanto, no ato da leitura, por meio do literário, dá-se a necessidade do conhecimento da consciência de mundo ali presente.

Assimilada pelo leitor (neste caso, a criança), ele começa a atuar por conta própria, sendo necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido.

3.1 A Literatura oral e a criança

Sabemos que o conto de Literatura oral se perpetuou na História da Humanidade através da voz dos contadores de histórias até o dia em que os antropólogos, folcloristas, historiadores, literatos, linguistas e outros entusiastas do imaginário popular saíram a campo coletar e registrar esses contos, seja por meio da escrita, seja por outras tecnologias. Porém, certas perguntas sempre ficam no ar quando se especula sobre os contos: de onde eles surgiram? Quem os inventou e por que os inventou? Relacionando esse assunto à Literatura infantil, os primeiros livros para crianças foram produzidos durante o século XVII e ao final do século XVIII. Antes disso não se escrevia para elas porque não existia “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender, todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio a Idade Moderna.

Antes da constituição do modelo familiar (que prezava pelo estímulo do afeto entre os seus membros) “criado” na Idade Moderna, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar,

mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos.

A representação da criança transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança, que, assim sendo, projeta certas exigências ao adulto e à sociedade em função de suas necessidades essenciais. Como afirma Regina Zilberman (2003, p. 20), “o adulto e a sociedade respondem às exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas e as condenam. Assim, enviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é ou do que deve ser”.

Fossem os contos um sistema de crenças, ou uma maneira encontrada para explicar a existência dos elementos da natureza, ou um conjunto de ensinamentos, isso constituiu o que hoje conhecemos como Literatura oral, e que foi se transformando à medida em que foi sendo narrada. Somente no último século é que essa Literatura começou a ser estudada com mais rigor.

A oralidade passou a ser vista como uma categoria literária merecedora de pesquisas mais sistemáticas, e no início do século XX, como escreve Busatto (2012, p. 23) “Milman Parry (1902-1935) revelou ao mundo que *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, considerados a primeira literatura escrita do Ocidente, eram, na verdade, originalmente, poemas orais que foram transpassados para a escrita”.

A narração de contos de forma oral sofreu alterações, como acréscimo de informações relativas à época e aos valores da comunidade onde era narrada, à omissão de detalhes para aquele narrador eram insignificantes. Não podemos esquecer que o contador de histórias sempre incluía elementos muito pessoais ao conto em que narrava oralmente, e com isso o transformava em matéria viva adaptada às necessidades dos seus ouvintes.

O mundo, desde então, mudou enormemente: surgiram muitos contadores de histórias; apareceram uma porção de seminários, encontros, simpósios específicos, cursos e até escolas para narradores orais e, conseqüentemente, promotores de leitura. Hoje não há mais a figura e o ritmo da noite, aconchegando ouvintes em torno dos acontecimentos guardados na memória do tradicional narrador. Não há mais música entrelaçando as histórias que se contavam como cânticos de trabalho. Também há a distância e o tempo empurrando os olhos para as imagens prontas e as palavras “simples” que não acendem a imaginação. Com tudo isso, pode-se dizer que contar histórias é uma arte sem lugar em pleno século XXI. Mas o livro também foi

mudando, como orienta Celso Sisto (2012, p. 9): “trocou de editora e foi ampliado uma primeira vez; trocou de editora novamente e foi ampliado mais uma vez”.

Preservar as relações entre a Literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção quanto a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao que se dirigem. Mas então, como procede a Literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Como afirma Sisto (2012, p. 11): “se uma história, ainda que de forma velada e subliminar, ensina sempre, ela também ensina as questões étnicas e culturais relevantes para qualquer indivíduo”.

Isto tudo nos leva a crer que o conto de Literatura oral é uma das mais genuínas expressões culturais da humanidade, sem que com isso possamos lhe atribuir paternidade. Saber da sua provável origem mostra-se apenas uma curiosidade, porque o conto se molda ao contexto onde e para que ele é narrado e, como um camaleão, vai se adaptando às cores e aos tons - não só, mas especialmente – de cada criança que o escuta, de cada professor que o narra. Cada voz imprime a sua sonoridade, cada corpo suas emoções; ele mudou de nome e roupa, mas a sua essência continua inalterada. Como afirma Busatto (2003 p. 28), “o conto de tradição oral é um retrato da magia e do encantamento, uma fantástica criação da mente humana”.

O livro infantil deve responder a todas as curiosidades da criança. Se ele, realmente, for portador de uma mensagem a ser descoberta pelo leitor em seu próprio ritmo narrativo, então o livro defenderá suas dimensões próprias, sensíveis e temporais, elemento insubstituível para conduzir a criança a uma atitude crítica. Coelho (2000, p. 192) confirma essa afirmação quando elucida que “a leitura, para a criança, é a conquista do meio instrumental de compreensão, de tomada de posse da informação, em sentido amplo. Isso supõe a dinâmica, interrogativa diante dos acontecimentos, do texto, da gravura do livro [...]”. Além disso, vale lembrar que, para Busatto (2003), a Literatura oral é a mais genuína das expressões culturais da humanidade, não sendo possível lhe atribuir uma paternidade.

Sendo assim, a linguagem do livro infantil, visto que essa Literatura se destina a um leitor especial (a seres que estão em formação; a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida) abrange a linguagem artística, pertencendo, pois, ao gênero ficção, cujo objetivo maior, é “exercitar o interesse do leitor pela pintura das paixões, dos costumes ou pela singularidade das aventuras” (COELHO, 2000, p. 164). Aquilo que não

divertir, emocionar ou interessar a criança leitora, não poderá transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou propícia a continuidade de ler.

Para os tempos atuais, estamos diante da possibilidade de fazer o ato de narrar uma história, um exercício de inclusão, porque se faz importante para toda e qualquer idade (atentando sempre para as especificidades de cada fase do desenvolvimento do sujeito, é claro).

É possível, por meio da contação de histórias, perceber como são diversas as pessoas com as quais nos relacionamos no mundo, dentro e fora da sala de aula. É possível, todo o tempo, estar dirigindo a atenção para como a Literatura oral pode espelhar o mundo das diversidades que nos rodeiam. Contar histórias é o exercício da cidadania e a linguagem artística mais democrática, pois não exige um espaço fechado nem aparatos e tecnologia específicos. Basta que um leia e o outro ouça.

3.2 A função da Literatura infantil no processo de alfabetização

O mundo da leitura pode ser comparado a uma aventura que, como tal, pode trazer surpresas, gerados e efeitos positivos ou paralisantes no âmbito da aprendizagem. Historicamente, uma das grandes metas do processo escolar situa-se no domínio da leitura e da escrita. Todos se utilizam da língua como instrumento para a comunicação das ideias, conceitos, exemplos, ações e pela criação de situações de interlocução.

A palavra escrita faz parte do contexto das aulas, nas quais são utilizados diferentes gêneros textuais como fonte e subsídios para a construção de conhecimentos nas variadas disciplinas que o estudante precisa cursar durante o período escolar. Por isso, há estreita relação entre o estudante-leitor, as estratégias mediadoras de acesso e apropriação dos textos e as aprendizagens bem-sucedidas.

O desenvolvimento de competências de leitura e de estudo também dependem da equipe de educadores profissionais, a qual precisa atuar de modo afinado com os objetivos compartilhados e concretizados em ações conjuntas, para alcançar a qualidade de formação desejada. Por certo, a leitura é apenas um dos aspectos complexos que correlaciona diferentes capacidades de se manter em contato nos ambientes sociais e cultural, atuar com desenvoltura, refletir e solucionar problemas, tais como: ver, ouvir, falar, escrever, entre outras possíveis geradoras de conhecimentos em diferentes domínios.

Cabe lembrar que, além da cultura escrita, atualmente, estamos inundados por diferentes linguagens que fazem parte do tempo contemporâneo e criam novas perspectivas de leitura. O sistema verbal hoje divide espaços com sistemas não verbais, de grande força comunicativa, mas nem por isso diminui o compromisso com a língua materna e seu domínio pleno. A linguagem é um instrumento de pensamento humano, uma vez que ele se apropria dos conceitos e signos para construir o plano da consciência que se origina na vida social, de acordo com as contribuições de Busatto, em *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa* (2003).

Assim, existem consequências para o processo de alfabetização de crianças, uma vez que a formação de capacidades de apropriação da escrita acentua as distâncias entre o que circula socialmente e o que se passa nas salas de aula, aumentando a responsabilidade do professor na aproximação e aceitação dos desafios postos pelo uso da contação de histórias durante a aquisição da consciência fonológica da criança em seu processo de alfabetização.

A psicologia infantil responsabiliza-se pela teoria da formação da criança. Sua aplicação no campo fonológico relaciona-se à pedagogia, e repercute ainda no terreno didático, quando há aparecimento da Literatura infantil. Assim, a emergência desse gênero explica-se historicamente, na medida em que aconteceu em estreita ligação com um contexto social delimitado pela presença da família e necessidade de criar um espaço de atividades designado apenas para os pequenos.

O valor de encantamento provocado pela contação de histórias infantis, levando em conta as suas qualidades literárias, encontra eco em Busatto (2012, p. 15-16), quando relata que “meu interesse por esta categoria de contos não se deu à fidelidade a uma tradição étnica [...] nem por nostalgia das leituras infantis [...], mas por interesse estilístico e estrutural, pela economia, o ritmo, a lógica essencial com que tais são narrados”. Ela ainda se atreve a dizer que o prazer sentido pela criança ao ouvir histórias deve-se, principalmente, à espera das sucessivas repetições de frases, fórmulas (BUSATTO, 2012) e situações apresentadas dentro da estrutura do conto.

Um conto nunca vai provocar o mesmo efeito nas diversas pessoas que o ouvem. É a história de vida de cada um que determinará com que cores e com que música cada palavra falada irá soar. Uma princesa citada em um conto jamais será a mesma personagem para as diferentes crianças que estiverem ouvindo esse conto. A minha princesa anda e fala como eu a imaginar, pois esta determinante só compete a mim. A floresta onde Chapeuzinho Vermelho encontra o lobo pode ter as mesmas flores vermelhas e roxas descritas pela narrativa, porém, a

luz que o sol lança sobre as árvores vai provocar uma luminosidade única para cada pequeno ouvinte, e assim a história também será única para cada um que ouvi-la.

Sobre isso, Busatto (2012, p. 18) novamente pode contribuir: “Esta possibilidade de imaginar o espaço e o tempo onde ocorrem a história nunca será a mesma, considerando-se apenas os elementos que o conto fornece. Ela será construída pela imaginação de cada ouvinte, logo, será única”. Os sons que permeiam um conto serão mais ou menos ameaçadores, de acordo com o estado de ânimo de quem os ouve e de quem os conta também. As mensagens contidas neste conto irão ativar diferentes afetos, quão diferentes for a realidade interna de cada criança. Cada conto terá seus contornos definidos e influenciados pelo acervo de imagens visuais inerentes a cada ouvinte.

Nossa imaginação encontra um campo fértil nos contos de Literatura oral. Sendo eles breves e econômicos, cabe à imaginação dar continuidade à narrativa, esticando ou diminuindo os temas aí sugeridos. Como é característico desses contos, muitos personagens simplesmente desaparecem após cumprirem sua função. Novamente, cabe à imaginação dar um destino a esses personagens: eles podem ir para onde nós decidirmos.

O tempo narrativo do conto também é único. Ele se distingue de outros gêneros literários por essa capacidade de romper com a previsibilidade do tempo, propondo um novo tempo, por exemplo, fazendo com que a narrativa dê um salto quando isso se faz necessário. Como orienta Busatto (2012, p. 19), “sem explicações passaram-se 100 anos. Cabe à imaginação preencher esta lacuna. O conto despreza detalhes inúteis, tudo nele é conciso, direto e limita-se ao essencial. No mais, cabe à imaginação”.

Assim, por mais que as vozes sejam imaginárias, dizendo isto ou aquilo para o encantamento provocado pelo conto, acredito mesmo que esta liberdade em imaginar (dar vida à minha história) seja um dos fortes motivos de prazer e de satisfação que ele proporciona.

3.3 Literatura infantil: fantasia e exemplaridade

Quando abrimos os olhos, a vida se coloca à nossa frente. Inevitavelmente, começamos a formar um repertório de histórias: a nossa história. Existem várias maneiras de se chegar ao mundo, e mais algumas maneiras de se conhecer o mundo. Mas não há como escapar: o mundo é uma grande história que se lê diariamente. De olhos abertos, podemos perceber que cada um faz parte desse “grande livro” ... às vezes nos colocamos na história como personagem principal,

às vezes como aquele que se opõe ao herói ou aquele personagem nem tão principal. Mas, por outro lado, o melhor mesmo é ser bicho solto com o comportamento humano. Como contribui Sisto (2012, p. 31): “Somos crianças e queremos o brinquedo, os bichos, outras crianças, o doce, a fantasia. Somos jovens e queremos a aventura, a ação, a prova, o desafio, o ato heroico, o primeiro amor, o riso. Somos adultos e queremos tudo. Somos velhos e queremos tudo de novo”.

Então, ouvir histórias é dialogar? É duvidar? É entender o significado das coisas e, por isso, entender o outro? É se transformar por meio do sentido que a palavra produz? É. Então, escutar uma boa história é sempre garantir mudança: nós nunca seremos os mesmos depois de terminada a contação. A narração oral termina no papel (ou na última palavra) mas continua na vida.

Falar sobre as diversas categorias dos exemplares da Literatura oral torna-se uma tarefa delicada e ambígua. Afinal, depende sob que óptica que iremos traçar as diferenças e semelhanças. Para a psicologia, por exemplo, ser mito ou contos de fada tem significativas diferenças. Uma das características que marca essa distinção, de acordo com Busatto (2012), é o fato de que o conto de fadas é uma história, que por conter final feliz, reconforta e alivia as pressões interna que existem na criança, enquanto o mito, trágico e complexo, fala mais ao espírito do adulto, que já consegue perceber as suas diferentes dimensões, por conter uma estrutura psíquica mais elaborada.

Com isso, quero dizer que através do mito, por exemplo, a criança não seria capaz de atingir o mesmo retorno que o conto de fadas oferece, pois o mito ativa determinados conteúdos que a criança ainda não está preparada para lidar. Como explica Busatto (2012, p. 30) “um conto de fadas é o mito para a criança. Há mitos certos para cada estágio da vida”.

Contudo, o clássico final feliz dos contos de fadas pode estar isento de maiores questionamentos e serve aos nossos objetivos, que é fazer o reconhecimento destas formas de Literatura oral.

Os contos de fadas apresentam sempre uma situação a ser resolvida pelo herói ou heroína, esses, geralmente não possuem nome próprio, são apresentados à criança como a princesa, o rei, a rainha, a mãe, a madrasta, a bruxa e assim por diante. Se apresentam nome próprio, normalmente são nomes comuns, indicando que poderia ser qualquer criança a personagem daquela história. Por maiores que sejam as dificuldades encontradas pelos personagens dos contos de fadas, no final eles sempre vencem. Pensando assim, Busatto (2012, p. 37) contribui: “muitos contos de fadas, catalogados nessa categoria não são verdadeiramente

contos de fadas, pois os seus personagens não encontram no final da história a resolução para os seus problemas, e, portanto, um final feliz”.

Nos contos de fadas geralmente alguns personagens desaparecem quando já cumpriram com a sua função na narrativa. Por exemplo, o pai que surge no início da história como aquele que causa conflito que o filho terá que resolver, simplesmente desaparece após essa introdução. Esses contos simplificam as situações, são diretos e relativamente curtos. As lutas entre as forças do bem e do mal são sempre solucionadas e o vilão, por mais ameaçador e poderoso que possa parecer, sempre sai perdendo, tendo um terrível fim.

A abordagem da Literatura infantil do ângulo de seu relacionamento com o leitor supõe uma verificação da constituição de um universo ficcional, centrado na personagem; e da projeção produzida pelo narrador de um papel para o destinatário. Tais atividades transcorrem simultaneamente, porque, devido à circunstância particular do gênero, o herói atua como indicador da condição de seu recebedor. Assim, essa verificação leva em conta, de um lado, as relações entre o protagonista e o mundo (adulto), e, de outro, como este fato mimetiza os confrontos da criança com a realidade, a atuação do narrador que converte o narratário em um papel desenhado pelo relato.

3.4 A contação de histórias e seus caminhos

A importância de o professor contar histórias é vista como “possibilidade para inspirar e insuflar o espírito, como um afago ao coração, um alento aos sentidos” (BUSATTO, 2003, p. 38). Considerando que “o que é apreendido por estas vias não se perderá jamais” (2003, p. 41), a contação de histórias é, como elucida Busatto (2003, p. 43), “um caminho de construção e compreensão, pois a criança compreende o mundo à maneira que o constrói e, uma vez que ele não está posto, vai sendo inventado na linguagem, por isso, ouvindo histórias pelo educador, ela potencializa seu mundo, sua linguagem, sua escrita”.

Muito embora, o pequeno leitor, ao escutar uma leitura em voz alta, adota uma atitude de comparar, discriminar, enumerar, descrever, recriar e interpretar (de acordo com o que já sabe) a contação de histórias, por si só, já é portadora de uma mensagem decifrável para ele. Cada história representa uma unidade de ação e de leitura, e permite a compreensão e a utilização de um vocabulário adaptado às situações propostas pelos autores dos livros.

O ato de contar faz-se presente cada vez mais na alfabetização dos pequenos e, em função da crescente valorização que a nossa época dá à linguagem como fator essencial na formação da criança, a Literatura tem supervalorizado o ato de narrar – compreendido como “o ato de criar através da palavra” (COELHO, 2000, p. 153).

Esse aspecto da Literatura infantil visa levar os leitores, ou seja, as crianças, a descobrirem que a invenção literária é um processo de construção verbal, inteiramente dependente da decisão daquele que lê a história. Além disso, a eficácia da literatura como instrumento de formação do pequeno leitor está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a escrita.

Assim, a contação de literatura durante o processo de alfabetização de pequenos aprendizes: forma leitores; valoriza as etnias; mantém a História viva; faz aquele que escuta se sentir vivo; encanta e sensibiliza o ouvinte; estimula o imaginário; articula o sensível; toca o coração; alimenta o espírito; resgata significados para nossa existência entre diversos outros pontos positivos que tornam as contações essenciais (não apenas, mas especialmente) na educação de crianças. Porém, quando os pequenos têm esse prazer satisfeito dentro da sua própria casa, ou melhor, quando os pais se dispõem a essa tarefa, a criança é capaz de desfrutar, além das questões mencionadas acima, o prazer de estar junto da família em uma atividade que acalenta.

Se desejarmos que a narrativa atinja toda a sua potencialidade devemos, sim, narrar com o coração, o que implica em estar internamente disponível para isso, doando o que temos de mais genuíno, e entregando-se a esta tarefa com prazer e boa vontade. Ao contar doamos nosso afeto, a nossa experiência de vida, abrimos o peito e compactuamos com o que o conto quer dizer. Por isso, torna-se fundamental que haja uma identificação entre o narrador e o conto narrado.

Antes de sensibilizar o ouvinte, o conto precisa sensibilizar o contador. A maneira como enxergamos o conto será a mesma maneira com que o conto irá enxergá-lo. Se o considerarmos uma mera distração e entretenimento, será assim que o pequeno ouvinte irá considerá-lo também; porém, se acreditarmos que ele pode ser uma pequena luz lançada em nosso caminho, o conto será ouvido como tal. Como contribui Busatto (2003, p. 48): “Não é por acaso que Lewis Carroll se referia aos contos de fadas como presentes de amor”.

Por contar com o coração, refiro-me em acreditar que em uma educação onde está presente o afeto e não apenas o impulso profissional em repassar conhecimentos. Educar também se relaciona com o *estar com*, implicando em uma troca de experiências que tem como

base o respeito mútuo e o reconhecimento dos afetos. Educar implica em amorosidade, e essa pode ser uma das vias de acesso não somente ao conhecimento formal, mas ao desenvolvimento do ser, objetivando torná-lo mais humano.

Somos carentes de experiências que deem significados à nossa existência. Temos total domínio sobre o que nos rodeia em uma dimensão prática, material. Assistimos ao noticiário de televisão, lemos todos os jornais diários, mas pouco sabemos sobre nossa verdadeira natureza. Nascemos e fomos desconectados da nossa origem, nos voltamos para o exterior, para a sobrevivência do corpo. Entramos em viagens desvairadas, ficamos vagando, com o coração inquieto e pulsando insatisfação. Mas no que isso implica em contação de histórias?

A literatura para o espírito e os grandes pensadores foram banidos das prateleiras. Os meios de comunicação nos oferecem uma avalanche de inutilidades que entorpecem os sentidos. O lazer se tornou uma indústria fértil, promissora e deseducadora, que causa mais ansiedade que prazer, e o barulho é a tônica da atualidade. Vivemos um tempo onde ter vem antes do ser, como em outros tempos pensar veio antes de existir. Mas então, para onde ir?

Esse questionamento não é novo. Já não há instituições que proponham a incômoda tarefa de oferecer ao espírito vivências que venham a nutri-lo. A criança vai encontrar um caminho que lhe assegure que a vida vale a pena ser vivida, mesmo não sendo cor-de-rosa. Vamos encontrar, é claro, a dor, a frustração e muitos “não” pela frente, mas ao permitimos que eles andem ao lado da alegria e dos “sim”, seremos mais plenos.

A contação de histórias pode reassegurar a esperança. Os contos de ensinamento podem indicar valores que estão caindo em desuso e reafirmar que ser bom não quer dizer aceitar a tudo calado e sem discernimento. Se formos tocados pelas mensagens dos contos e meditarmos a partir deles, apreenderemos o que eles querem dizer, e talvez seja possível passarmos adiante com uma voz diferenciada, o que eles já disseram e continuam dizendo. É possível também que nosso espírito seja alcançado, e isso é o que quero dizer com “tornar-se mais humano”, ser atingido, ter a consciência de que há outras necessidades a serem atendidas que as meramente materiais.

Neste capítulo, tratei sobre a Literatura infantil e suas perspectivas, revisando bibliografias que procuraram explicitar a função da contação de histórias no processo de alfabetização de crianças, bem como outros aspectos considerados importantes para o entendimento deste estudo. No capítulo seguinte, discutirei as possibilidades e possíveis reflexões acerca das contribuições da Literatura oral no contexto fonológico, assim como reflexões e desafios na formação de estudantes leitores.

4 DISCUSSÃO

Utilizando-se da contação de histórias para contribuir com o processo de um resultado satisfatório, foram priorizadas as revisões e discussões de pesquisas que procuraram colocar lado a lado a consciência fonológica e a alfabetização, bem como minha experiência enquanto auxiliar de desenvolvimento infantil.

Em decorrência disso, com base na revisão de Literatura feita nos capítulos anteriores e, a partir da minha experiência como monitora de crianças com 4 e 5 anos de idade em processo de alfabetização na Educação Infantil (Pré I) da rede de ensino municipal, a discussão deste trabalho visa refletir sobre as possíveis contribuições que a contação de histórias pode dar para o desenvolvimento da consciência fonológica por crianças em processo de alfabetização; direcionando-se a contribuir com os estudos da área de Letras.

4.1 A Literatura oral no contexto fonológico

Um profissional da Educação, na maioria das vezes, está atento às percepções e às produções em todas as etapas da vida da criança, pois passam mais tempo na escola, junto dos professores, do que em casa.

A aprendizagem do sistema alfabético, como é o caso da Língua Portuguesa, estabelece a relação entre o grafema e o fonema, depende da capacidade do indivíduo em processar a fala. Não é de hoje que estudos vêm sendo desenvolvidos na tentativa de compreender a relação existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Quando o aprendizado escolar se inicia, a criança, por sua experiência primária com a linguagem oral, já tem conhecimento da língua materna, mesmo que inconscientemente. Pois, uma vez que a criança utiliza adequadamente os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, interage com eles, de uma maneira ou de outra.

Espera-se que, na época em que a criança inicie o aprendizado formal do código escrito, ela se torne um falante bem sucedido em sua língua nativa, sendo a linguagem oral de grande importância para uma posterior alfabetização. Dessa forma, quando há prejuízos na linguagem oral, nesse período inicial de aprendizado, a probabilidade de ocorrerem dificuldades na

aquisição da linguagem escrita é maior quando comparada a situações em que não há tal prejuízo.

Esse fato ocorre porque as operações de processamento de leitura e escrita são baseadas, inicialmente, na estrutura fonológica da linguagem oral, pelo fato de a língua portuguesa (além de sua memória etimológica e convenção do léxico) ser uma língua alfabética, e envolver a organização conceitual, a representação lexical e a própria memória, responsável por recuperar as representações gráficas relacionadas aos sons da fala. Ou seja, ao mencionar os possíveis desvios da linguagem oral, um leque de possibilidades surge; esse leque inclui desde alterações de linguagem como parte de quadros que afetam todo o desenvolvimento infantil, até alterações que acometem especificamente a linguagem nos seus diferentes níveis: se a criança, ao aprender a falar, escuta várias vezes a pronúncia “lua” para designar “rua”, automaticamente vai aprender a falar dessa maneira e, posteriormente a escrever.

Portanto, o interesse em verificar quais aspectos da linguagem oral mantém uma relação mais direta com o aprendizado da linguagem escrita é evidenciado na literatura. O estudo dessa relação implica em admitir que essas modalidades de linguagem se inter-relacionam. Sobre isso, Silva (2017, p. 99) afirma que:

A consciência da palavra concretiza-se no momento em que há o entendimento pela criança de que uma palavra é uma unidade linguística distinta das outras unidades (tais como fonemas e frases), e que é um símbolo arbitrário, o qual não tem nenhuma relação direta com o objeto que representa.

Foi somente a partir dos anos de 1970 que a ciência começou a evidenciar estudos que revelaram a importância da fala e da Literatura oral para a aquisição da linguagem escrita, por isso, acredito que por meio das minhas experiências enquanto auxiliar de desenvolvimento infantil com crianças em processo de aquisição fonológica, descartar a contação de histórias ou simplesmente não a valorizá-la o suficiente durante o processo de alfabetização de crianças é simplesmente um crime.

Assim, durante o tempo em que observei esses estudantes de 4 e 5 anos, para compor um esquema de trabalho que não só estimula o progresso da produção linguística do aluno, mas também lhe assegura o domínio eficiente das formas da língua, experienciei que os fatos podem ser distribuídos em três grupos, levando em consideração o tipo de raciocínio linguístico dedutível dos pequenos aprendizes: (a) da escrita fonética, (b) da regularização sistêmica e (c) da instabilidade gráfica. Com base nisso, é possível subsidiar a formulação de exercícios e tarefas que levem o aluno à pesquisa de formas e ao treinamento sistemático padrão da consciência fonológica a partir da Literatura oral.

Para melhor demonstrar essas formas, seguem exemplos:

a) Da escrita fonética: “ispaso” (espaço); “posa” (pousa); “praneta” (planeta), etc;

Nesses casos, é possível entender que o aluno tenta reproduzir na escrita a sua fala, registrando, inclusive, as alterações de pronúncia decorrentes de uma possível variação linguística. Na forma *ispaso*, o que se vê é a grafia da forma oral da vogal, por desconhecimento das convenções ortográficas: para a criança, quando se fala [i], escreve-se [i].

b) Da regularização sistêmica: “vai a o ispaso” (vai ao espaço); “começo a” (começo a – destaque da preposição), etc;

Neste caso, a criança capta, ainda que intuitivamente, a complementação preposicional. Ou seja, a grafia que decompõe a combinação *ao* (a + o), possivelmente é de uma observação apurada dos sintagmas nominais (Seara et. al, 2019). Levando em conta que as primeiras frases infantis são do tipo: “a menina viu a boneca”, “o papai deu a mamadeira” ou “o gato pegou o passarinho” etc, e que os sintagmas nominais são construídos com artigo mais substantivo, é possível concluir que o pequeno escritor dá mostras de uma percepção estrutural da língua, ao apresentar separadamente a preposição e o artigo, uma vez que ele ainda não teve notícias desse mecanismo de combinação. O mesmo acontece com a nasalidade das palavras: “mostro” (monstro) ou “quado” (quando).

c) Da instabilidade gráfica: “socoo” (socorro); “comeo” (começo); “ce” (se), etc.

Ao retomar a questão da grafia do fonema /s/, é possível observar que a imprecisão gráfica dos elementos destacados acima, pode ser decorrência da influência de formas gráficas conhecidas sobre as desconhecidas ou da não familiaridade gráfica com as tais formas, pois, diferentemente de *sol*, tais vocábulos não participam da rotina de leituras escolares, principalmente se tratando da alfabetização de livros tradicionais, como, por exemplo: *Eva viu a uva*. Tais considerações já não podem ser aplicadas às formas verbais *começo/ce* que, por seus conteúdos abstratos, não provocariam do mesmo modo a atenção por suas grafias.

O estudo da língua precisa ser visto de forma globalizante, por isso, os diferentes planos de análise linguística devem ser, sempre que possível, relacionados com a leitura e a produção de textos (principais metas da aquisição da língua na modalidade escrita). Portanto, o acompanhamento no período de alfabetização deve levar em conta que as escritas iniciais são produzidas para o professor (interlocutor imediato e exclusivo), dadas as condições de entrada nos domínios da escrita no âmbito escolar.

4.2 As possíveis contribuições da Fonologia para o processo de alfabetização de crianças

Desde muito cedo a criança já esboça suas tentativas de balbucio e projeção de primeiras palavras. A trajetória até que esses balbucios e palavras comecem a tomar forma é muito complexa, tendo muitos momentos difíceis e de indecisão a percorrer, mas também, muitos avanços. Faraco (2005) salienta, entretanto, que alfabetizar vai além de codificar. Ele cita: “o ensino sistemático da grafia é apenas parte do processo mais amplo de domínio da linguagem escrita e deve sempre estar subordinado a este” (2005, p. 53). Portanto, como qualquer processo, ela exige o emprego de métodos para que seus fins sejam atingidos.

Em suas primeiras tentativas de produção de palavras, reproduzidas pelas produções dos adultos, ou ainda quando ingressam na escola com apenas quatro anos de idade sem pronunciar algumas palavras corretamente, as crianças tentam adaptar a forma dessas palavras, de maneira que consigam produzi-las o mais próximo possível daquilo que escutam. Ou seja, as suas produções iniciais não são perfeitas, cópias fiéis da fala adulta, tampouco são algo que foge da realidade. Essas produções são antes tentativas de produções próximas à fala daqueles que pronunciam corretamente as palavras, por isso, contêm “erros” e desvios de pronúncia que podem mostrar muitas coisas: quais estratégias a criança está utilizando para produzir determinados tipos de sons, qual a dificuldade que a criança está enfrentando para executar outros tipos. Muitas vezes, já mostram o nível de consciência fonológica que ela tem, por exemplo.

As tentativas de produção dos pequenos não são desordenadas ou assistemáticas, muito menos caóticas. Durante minha experiência, pude observar que há um sistema fonológico que antecede ao conhecimento da criança, o qual podemos perceber quando, ao tentar falar determinadas palavras, ela troca este ou aquele tipo de som por outro, por exemplo: falar “cacu” ao invés de “tatu”, “picoca” ao invés de “pipoca”, ou ainda “arubu” ao invés de “urubu”, denunciando, assim, algumas de suas estratégias de produção de sons na língua materna. Sobre isso, Othero (2005, p. 1-2) sustenta dizendo que “as crianças normalmente têm formas sistemáticas de reduzir as palavras adultas a formas que se adequam a suas capacidades de produção”.

Isso quer dizer que as primeiras produções das crianças podem ser organizadas em padrões e estudadas a partir deles. Essas primeiras produções não são, como já mencionado anteriormente, caóticas, mas seguem uma coerência sistemática. Dessa forma, o estudo da fala dessa criança pode prever como ela irá tentar produzir uma determinada palavra da fala adulta

e até mesmo avaliar como a criança está enfrentando a produção de determinados sons ou grupos de sons da fala que ela escuta.

A análise fonológica de desvios, seja com base em processos fonológicos ou em traços distintivos, apresenta métodos capazes de identificar a sistematicidade da fala das crianças e os padrões de erros produzidos. A partir disso, o tratamento baseado em qualquer das duas abordagens, em oposição ao tratamento de sons isolados, resulta na facilitação da emergência de novos padrões de som, oportunizando o desenvolvimento do sistema fonológico e podendo conduzir para a generalização da aquisição a todos os sons afetados por um determinado processo ou por um determinado traço.

Como os desvios fonológicos são um fenômeno complexo, com acentuada variação de criança para criança, é preciso que (não só, mas especialmente) o professor, em sala de aula, perceba, tenha bom senso e leve em conta diferentes critérios de avaliação, bem como diferentes modelos de análise.

Os processos fonológicos servem, então, para facilitar a produção de sons, ou grupos de sons, pelas crianças. Em outras palavras, é possível dizer que um som com certa propriedade “difícil” (em termos articulatórios, motores ou de planejamento, como indica Seara et al, 2019) é substituído por algum outro que seja similar, mas desprovido dessa propriedade que o torna mais complexo para o pequeno falante.

Por exemplo, a consoante líquida não lateral representa, em geral, uma possível dificuldade para a criança, principalmente quando ela se encontra em posição intervocálica. Sendo um som de difícil produção, ela poderá adotar várias estratégias, como (a) o simples apagamento da líquida não-lateral; (b) a semivocalização; ou (c) a substituição dessa líquida pela líquida lateral, de mais fácil produção, por exemplo: “cabrita”: [ka'pita]; “agora”: [a'kɔya]; “horas”: [ˈɔlas], etc.

E como exemplo de um processo fonológico atuando na produção de uma sequência de sons, temos as palavras com encontros consonantais, que representam uma grande dificuldade para a maioria das crianças em seu estágio inicial de fala (na verdade, de acordo com estudos, o encontro consonantal representa um desafio à criança até por volta dos quatro anos de idade). Por isso, é muito comum encontrarmos a redução desse encontro na produção de fala e escrita do pequeno falante: “cobra”: [kɔba], “placa”: [paka], etc.

Othero (2005, p. 3), mostra que essa troca sistemática de um som por outro (ou um grupo de sons por outros) é motivada por diversos fatores, mas principalmente por causa de características físicas da fala: “apesar de a substituição fonológica ser uma operação mental, ela

é claramente motivada pelo caráter físico da fala – suas propriedades neurofisiológicas, morfológicas, mecânicas, temporais e acústicas”.

4.3 Reflexões e desafios na formação de estudantes leitores: considerações didáticas

A consciência fonológica já é uma habilidade observada em crianças e vem sendo estudada há muito tempo no mundo todo, especialmente na sua relação com a alfabetização e aquisição da língua escrita.

A capacidade de refletir sobre os sons da língua, que, em crianças em processo de alfabetização, manifesta-se pela percepção de rimas e pela segmentação de palavras em sílabas e, em pouco tempo, manifesta-se na prática de leitura, faz da alfabetização muito mais que apenas ensinar grafar e a reconhecer o grafado; o ensino sistemático da grafia é apenas parte de um longo processo de domínio da língua escrita, cabendo (não só, mas especialmente) ao professor alfabetizador a elaboração da ordem mais adequada a partir do saber que ele tem do sistema gráfico e da situação concreta de seus alunos.

Não deve ser difícil perceber, por meio do sistema gráfico, que a escola tem criado certos mitos em torno de facilidades e dificuldades gráficas (eu mesma percebi). Acredito que, pela minha experiência em já ter trabalhado com docentes que procedem dessa maneira, o professor pode ter diferentes pontos de partida e criar diferentes ordenações (e fará isso necessariamente se trabalhar com a Literatura – não só, mas especialmente – oral e a produção de textos desde o início). Suas opções, em cada caso, aproveitarão as muitas regularidades do sistema, assumindo que é mais simples (e mais produtivo) aprender primeiro situações previsíveis e depois as imprevisíveis.

Se tomarmos isoladamente a grafia de cada palavra, não faz muito sentido falar em grafias fáceis ou difíceis. Pode-se, nessa perspectiva, concordar com Busatto (2003, p. 107) quando explana que para a criança

tudo é igualmente difícil no começo; portanto, escrever – “peixe”, “trens” ou “pata”, “macaco” – apresenta o mesmo grau de dificuldade, em princípio; o que significa, em outras palavras, que (deixando de lado os métodos) qualquer criança pode escrever ou aprender a escrever qualquer palavra, desde que queira fazer isto, uma vez que não faz sentido dizer que há letras mais difíceis do que outras para se aprender a escrever.

Contudo, aprender a grafar palavra por palavra – embora possa ser visto como uma estratégia didática – seria uma tarefa obrigatória, considerando que é possível que o professor simplifique o processo, aproveitando muitas regularidades do sistema gráfico em suas relações

com o sistema fonológico da língua. Assim, aprendendo que [ka] se grafia “ca” (sílabas que ocorrem em diversas palavras da nossa língua), é possível abreviar a tarefa de ensinar e aprender a grafar. Nessa perspectiva, faz um certo sentido falar em dificuldade e facilidade. As dificuldades maiores aparecem justamente em casos em que o sistema tem duas ou mais grafias e nenhum (ou quase nenhum) grau de previsibilidade.

Assim, não me parece inadequado iniciar a sistematização da grafia, pois o aluno criará uma hipótese generalizante de que cada letra representa um som, o que é, em parte, correto em um sistema alfabético. Inadequado seria permanecer nessa hipótese e, pior, não encontrar no docente o auxílio necessário para superá-la.

O pequeno aprendiz deverá relativizar essa hipótese, percebendo aos poucos que o sistema tem algumas representações arbitrárias e, para que ele consiga dominar, deve memorizar a forma gráfica da palavra. Para isso, podem ser muito úteis certos recursos como o de parentesco entre as palavras. Cabe, por óbvio, ao professor avaliar o momento mais propício (e a forma de linguagem mais adequada) para passá-los aos alunos.

Em qualquer situação, acredito que o professor não deveria esquecer que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber. É preciso, portanto, trabalhar na alfabetização, sempre com elementos verbais plenos de significado para a criança e em meio a atividades significativas com a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, os desvios de escrita dos alunos devem ser encarados como parte do processo de internalização do sistema. Em geral, esses desvios de escrita são perfeitamente previsíveis e decorrem, em boa parte das vezes, das próprias características do sistema gráfico e da hipótese de que há correlações entre letras e sons (o aluno, ao orientar-se por esse critério, transfere diretamente para a grafia as características de sua fala, o que nem sempre é possível).

Do ponto de vista pedagógico, a Literatura infantil, com suas histórias tão atraentes às crianças, cumpre um papel fundamental na aprendizagem e no domínio da escrita, fazendo com que elas percebam os sons da língua. Saraiva (2003, p. 120) complementa dizendo que “língua e literatura constituem um binômio cujos termos mantêm uma relação de unidade e de harmonia quando se trata de seu ensino no nível fundamental”.

Portanto, contar histórias para os pequenos seres que estão em processo de alfabetização é, sob meu olhar, a possível capacidade para que possam desenvolver as habilidades necessárias para tanto. Para isso, Coelho (2000, p. 129) diz: “ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser

um leitor, e ser um leitor é um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Os contos orais encantam porque fazem rir e chorar, é um treino para as emoções. Encanta por alimentar o nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior. O conto é mesmo uma das formas de expressão artística mais democrática, pois através dele cada pessoa constrói a sua história, de comum acordo com os seus referenciais, e o que eles possam significar para si. Por isso, é preciso fazer com que as crianças experimentem e dominem práticas de leitura e escrita, sobretudo, antes mesmo de iniciar a alfabetização, elas devem ser estimuladas a refletir sobre o que ouvem e o que falam, também fazendo suas experimentações a respeito da língua ao mesmo tempo em que criam hipóteses e avançam em suas descobertas.

O profissional que se dedica ao ensino deve, no mínimo, conhecer o objeto que ensina e refletir sobre como se dá o processo de aprendizagem, para que, posteriormente, seja capaz de perceber quais estratégias estimulam as descobertas que fazem a criança aprender. Com isso, pode-se pensar que cabe às instituições de ensino criarem condições que permitam às crianças ampliarem suas capacidades de reflexão e ação no mundo, oferecendo meios para que os estudantes possam desenvolver as habilidades necessárias para tanto.

As estratégias dos alfabetizadores diante da aquisição fonológica durante o processo de alfabetização de crianças continua sendo muito controvertida sob meu ponto de vista, pois a dificuldade ortográfica é algo que se resolve com o tempo e com o uso frequente das formas escritas da língua. Portanto, textos infantis como as contações de histórias mencionadas neste trabalho, para uns, seriam considerados ricas influências para que se diminuíssem os desvios de escrita. Para outros, a grafia incorreta é marca de incompetência linguística grave, logo, os exemplos de desvios de escrita trazidos neste estudo seriam mostras de deficiências linguísticas do aluno.

No entanto, a Linguística contemporânea e a Pedagogia têm trazido importantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da língua, reservando a aprendizagem das formas gráficas do uso padrão para um estágio posterior ao processo de alfabetização. Até mesmo em relação ao aperfeiçoamento do domínio da língua, vê-se que a conquista das formas gráficas é algo decorrente de escutar, uma vez que aprendemos a falar ouvindo, também podemos ensinar a escrever, falando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de trabalhar com o tema em questão e aprofundar os estudos sobre ele surgiu a partir de observações da realidade feitas em sala de aula enquanto atuei como auxiliar de desenvolvimento infantil em uma rede de ensino municipal, prestando assistência a crianças de quatro e cinco anos em atividades de desenvolvimento pedagógico. Pude, então, me dar conta de que os pequenos aprendizes chegavam à escola com alguns desvios de escrita, o que me chamou a atenção. Verifiquei que muitas são as contribuições que o contato com a contação de histórias é capaz de trazer, essas, então, foram apresentadas no decorrer deste trabalho.

O problema de pesquisa foi anunciado da seguinte maneira: *que contribuições a contação de histórias pode dar para o desenvolvimento da consciência fonológica por crianças em processo de alfabetização?* O objetivo geral deste estudo, de um ponto de vista teórico, foi discutir as possíveis contribuições que a contação de histórias pode dar para o desenvolvimento da consciência fonológica por crianças em processo de alfabetização. Os objetivos específicos foram: (a) apresentar o sistema fonológico e seu funcionamento, a fim de discutir as contribuições que pode dar para a alfabetização de crianças; bem como (b) discutir a relação entre contação de histórias e fonologia, apresentando as considerações didáticas acerca da Literatura infantil e do desenvolvimento da consciência fonológica para os professores que participam do processo de alfabetização de crianças. A justificativa acontece pela importância que a ciência linguística pode ter ao ser aplicada à sala de aula e com os profissionais que nela atuam. Também se justifica socialmente, pois contribui para a educação, bem como para a formação de crianças. Conseqüentemente, a consciência do sistema fonológico, como discutido anteriormente, impacta no sistema ortográfico implicando no processo de alfabetização infantil, reforçando a relevância deste estudo.

A Fonologia ocupa um importantíssimo lugar na alfabetização, não só no processo em sala de aula, mas em todos os aspectos que lhe dizem respeito. Desse modo, a Literatura infantil, quando bem trabalhada e a fim de servir como recurso à alfabetização de crianças, estimula que o pequeno aprendiz ouça os sons e aprenda-os a transpassá-los à escrita, aumentando a responsabilidade do professor na aproximação e aceitação dos desafios postos pelo uso da contação de histórias durante a aquisição da consciência fonológica da criança em seu processo de alfabetização. Ao professor alfabetizador, a contação de histórias fornecerá subsídios para que ele entenda como as regras fonológicas atuam na língua, causando mudanças – não apenas, mas especialmente – estruturais e, na maioria das vezes, variações dialetais (no nível fonético)

que os alunos acabam transferindo para a escrita, vistas, portanto, como desvios de escrita. Desse modo, o professor poderá fazer as intervenções devidas para entender a natureza dos erros com os quais se depara.

Logo, é sensato que o docente tenha conhecimentos acerca do assunto, e que os materiais didáticos de que os alfabetizandos fazem uso tragam informações que ajudem a compreender o funcionamento dos sistemas sonoro e gráfico da língua. Pois, embora sejam sistemas de signos distintos, a língua falada e a língua escrita possuem um vínculo indissociável, ainda mais quando as unidades mínimas que as compõem mantêm uma relação de considerável transparência, como ocorre no português.

Questões que trabalham melhor os métodos de ensino da alfabetização, ou, apontamentos mais específicos sobre o melhor (ou melhores) método(s) de aquisição da consciência fonológica em estudantes em processo de alfabetização poderiam ser incluídos neste estudo, entretanto, por limitação de tempo e de bibliografia acessada, não foram contempladas aqui. Análises e discussões de Literatura oral e infantil, como, por exemplo, quais são os livros que devemos ler às crianças que estão em processo de alfabetização, ou, como devemos ler para elas, são aspectos interessantes que poderiam ser aprofundados e investigados.

REFERÊNCIAS

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização: características do sistema gráfico do português*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a língua portuguesa).

OTHERO, Gabriel de Ávila. *Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança*. ReVEL, v. 3, n. 5, 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SARAIVA, Juracy A. *Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEARA, Izabel C., et al. *Para conhecer – Fonética e Fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SILVA, Thaís. *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.