

ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Paulina Borges da Silva Santos (Unimontes)
paulinaborges28@gmail.com

Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)
soccoelho@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a interferência de traços da fala nas produções escritas, especificamente em casos de processos fonológicos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual João Alves dos Santos, em Varzelândia (MG). O estudo fundamentou-se nos pressupostos teóricos da Fonética, Fonologia e da Sociolinguística Educacional. A metodologia adotada incluiu as pesquisas bibliográfica, documental e os pressupostos da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Trabalhou-se em duas etapas. Na primeira, a diagnóstica, aplicaram-se atividades de produção textual para identificação e análise de desvios ortográficos relacionados a processos fonológicos. Na etapa seguinte, aplicou-se uma proposta de prática de ensino, que incluía atividades de leitura, escrita e reescrita, voltadas à superação das dificuldades detectadas. Os resultados apontaram que o trabalho sistemático com a linguagem, baseado na análise das próprias produções, contribui significativamente para que os alunos reconheçam os efeitos da fala na escrita e desenvolvam maior domínio da norma ortográfica.

Palavras-chave:

Escrita. Fala. Processos fonológicos.

ABSTRACT

This article presents the results of a study in which we analyzed the interference of speech features in written productions, specifically in cases of phonological processes observed in 8th-grade students from João Alves dos Santos State School, located in Varzelândia (MG), Brazil. The theoretical frameworks of Phonetics, Phonology, and Educational Sociolinguistics grounded the research. The methodology included bibliographic and documentary research, as well as the principles of action research, under a qualitative approach. We carried out research in two stages: the diagnostic phase and the implementation of teaching practices phase. In the first, we proposed writing activities to identify and analyze spelling deviations related

to phonological processes. In the second stage, we carried out teaching practices consisting of reading, writing, and rewriting activities aimed at overcoming the identified difficulties. Results indicated that systematic work with language, based on the analysis of the students' own productions, significantly contributes to their awareness of the influence of speech on writing and to the development of greater command of standard orthography.

Keywords:

Speech. Writing. Phonological processes.

1. Introdução

A aprendizagem e o desenvolvimento da habilidade da escrita constituem um grande desafio, tanto para os alunos, quanto para os professores. Para estes, o desafio consiste em desenvolver estratégias, técnicas e procedimentos que favoreçam a aprendizagem de uma escrita proficiente.

Para os alunos, por sua vez, o desafio está em escrever de forma coesa e coerente, observando os padrões linguísticos exigidos no contexto do mundo letrado. Ressalte-se que, em sociedades letradas e tecnológicas, o domínio da escrita torna-se crucial para a ascensão e o êxito sociais, já que muitas formas de comunicação são mediadas pelo uso da língua e muitas delas exigem competência na norma culta.

A escrita, no entanto, frequentemente revela marcas da fala, especialmente em contextos escolares nos quais os alunos ainda se encontram em processo de letramento linguístico. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo investigar como traços da fala interferem na produção escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, e de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas na Fonologia e na Sociolinguística Educacional podem contribuir para a superação dessas interferências.

Este artigo fundamenta-se nos estudos da Fonética, Fonologia e da Sociolinguística Educacional, Fonologia e do ensino de Língua Portuguesa, com foco na relação entre fala e escrita e na influência que a fala pode exercer na produção escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O aporte teórico contempla autores como Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (1999; 2009), Faraco (2008), Roberto (2016) e Travaglia (2011), entre outros. Utilizaram-se, ainda, informações advindas de documentos normativos sobre o ensino de Língua Portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022).

2. Alfabetização, leitura e escrita

A alfabetização não se limita ao mero ato de ensinar a ler e escrever, mas envolve, também, o desenvolvimento da compreensão textual, da fluência na leitura e da capacidade de utilizar a escrita como meio eficaz de comunicação. Além disso, a alfabetização é essencial para o desenvolvimento acadêmico e para o exercício pleno da cidadania, pois permite ao indivíduo acessar informações, participar da vida social e se desenvolver intelectualmente.

É notório que o aprendizado da leitura e da modalidade escrita constitui um processo complexo, que exige dos educandos esforço cognitivo significativo. Ler e escrever são habilidades fundamentais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos como futuros cidadãos. Ao se posicionar sobre o processo de alfabetização, Cagliari (2009) destaca que esse momento representa uma das etapas mais significativas da trajetória escolar, comparável, em importância, à própria invenção da escrita na história da humanidade.

Para o autor, é por meio dos registros escritos, que o conhecimento acumulado se torna passível de controle e de acesso aos indivíduos, sendo esse acúmulo essencial para o desenvolvimento dos atuais meios de registro e manipulação de dados, como os gravadores, os videocassetes e os computadores. Para o mesmo autor, ao contrário do que seria desejável, o domínio da escrita e o acesso ao saber têm sido, historicamente, fontes de poder e privilégio das classes dominantes.

Cagliari (1999) define a alfabetização como o processo de ensinar a ler e a escrever, ou seja, de decifrar a escrita de forma que o aluno compreenda e aplique esse conhecimento em suas produções. Segundo ele, além de problemas estruturais relacionados à precariedade das escolas, como condições inadequadas dos prédios e mobiliários, muitos professores ainda não dispõem de recursos mínimos adequados, como livros e materiais didáticos escritos ou impressos. Outros entraves poderiam ser superados, se o professor alfabetizador tivesse uma formação sólida orientada para o ensino da leitura e da escrita, além de melhor remuneração e boas condições de trabalho.

A formação de alunos escritores proficientes passa, necessariamente, pela compreensão dos processos de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares. Neste texto, a alfabetização é entendida como um processo que transcende a simples decodificação de símbolos: ela envolve o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão textual, fluência e comunicação eficaz. Como destaca Cagliari (2009), a alfabetização representa o ponto central da formação escolar, pois o domínio da escrita abre caminho para o acesso ao saber acumulado, historicamente, sempre reservado às elites.

Ferreiro e Teberosky (1984) sustentam que a escrita é uma representação gráfica da linguagem falada, e que seu aprendizado exige que os alunos compreendam como as letras se relacionam com os sons. Essa concepção fonológica da escrita fundamenta-se na correspondência entre símbolos gráficos (grafemas) e unidades sonoras (fonemas), o que implica a necessidade de um ensino atento à transição da linguagem oral para a escrita.

Esse conceito reflete a ideia de que cada símbolo (letra) corresponde a um som da fala — princípio básico do alfabeto, no qual as letras representam fonemas da linguagem falada. Por exemplo, na palavra “casa”, a escrita busca refletir a sequência de sons pronunciados oralmente (Ferreiro; Teberosky, 1984).

Essas autoras ressaltam que esse processo de transcrição da fala para a escrita é central para a alfabetização e o letramento,

pois implica a capacidade de associar os símbolos gráficos às unidades sonoras da língua. Para aprender a ler e escrever, a criança precisa entender como as letras se conectam aos sons da fala, o que lhe permitirá, inclusive, reconverter o texto escrito para a forma oral, quando necessário, uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem.

Cagliari (1999; 2009) destaca que o ensino da escrita exige mais do que infraestrutura adequada: requer professores bem formados, com domínio das questões relativas à linguagem oral e escrita e sensíveis às condições socioculturais dos alunos. A escola, nesse contexto, deve promover a compreensão de que a fala e a escrita são duas modalidades igualmente importantes da língua, e ambas devem ser trabalhadas em sala de aula.

O autor também enfatiza que a escola deve considerar os conhecimentos prévios e as habilidades já adquiridas e desenvolvidas pelos alunos, os quais os tornam participantes ativos em seu meio social. Para Cagliari (2009), muitas vezes, a escola não compreende a realidade do aluno e tende a julgá-lo com base em expectativas alheias ao seu contexto. Isso reforça a importância de o professor conhecer os processos de aquisição do conhecimento, compreender as especificidades da fala, a natureza e as funções da escrita, para alcançar êxito no seu processo de alfabetização e, por consequência, no ensino da língua.

Dessa forma, destaca-se a importância de o professor explorar, em sala de aula, tanto a habilidade da fala, quanto a da escrita dos discentes, reconhecendo que ambas são competências essenciais, não apenas no ambiente escolar, mas, também, em seu cotidiano e para a sua vida futura. É fundamental que os estudantes desenvolvam proficiência nas duas modalidades para se tornarem participantes plenos da sociedade.

Entretanto, observa-se que o sistema de ensino bem como a sociedade tendem a desvalorizar a fala e a supervalorizar a escrita, o que pode levar os alunos a concentrarem seus esforços apenas em uma das modalidades, comprometendo, assim, seu desenvolvimento linguístico integral.

3. A BNCC e o CRMG: Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa

As modalidades oral e escrita da língua apresentam momentos distintos de uso e formas específicas de realização. No entanto, em determinadas situações interacionais – especialmente os contextos escolares –, essas modalidades se entrecruzam. Analisar o impacto da fala nas produções escritas auxilia o professor de Língua Portuguesa a refletir sobre as melhores estratégias para evidenciar aos alunos as particularidades de cada modalidade, e facilitando-lhes o reconhecimento de suas diferenças, e façam escolhas linguísticas adequadas aos diversos contextos de produção textual. Nesse processo, cabe à escola a responsabilidade de planejar e implementar atividades de leitura e escrita que atendam às necessidades específicas de seus alunos.

Ao mesmo tempo, é imprescindível considerar os documentos normativos que orientam a prática docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe um trabalho integrado com oralidade, escrita e análise linguística, incentivando a reflexão sobre as relações entre fala e escrita. O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2022) também reforça essa perspectiva, ao propor que o ensino de Língua Portuguesa contemple a articulação entre os eixos de oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística, com foco na formação do sujeito letrado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) define conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Orientada por princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC estabelece fundamentos que norteiam a educação brasileira e propõem para o ensino de Língua Portuguesa uma abordagem centrada no uso real da linguagem.

No que diz respeito à oralidade, o Documento enfatiza a importância da escuta ativa, da produção de textos orais e da compreensão das especificidades da fala em diferentes contextos sociais. A relação entre fala e escrita também é valorizada, especialmente com o reconhecimento de suas semelhanças, diferenças e

adequações linguísticas, conforme cada situação comunicativa. Tanto a BNCC (2018) quanto o CRMG (2022) oferecem diretrizes que orientam o ensino da Língua Portuguesa com foco na oralidade, leitura, escrita e análise linguística. A BNCC propõe que o texto seja a unidade central do trabalho pedagógico, valorizando abordagens discursivas e contextuais que promovam o letramento e a reflexão crítica sobre a linguagem.

Em outras palavras, o ensino da Língua Portuguesa deve-se pautar pelo trabalho com textos, de forma contextualizada e voltado à atividade discursiva, ou seja, utilizar a língua para agir no mundo. Apesar disso, ainda é comum se observarem práticas pedagógicas que utilizam o texto apenas como pretexto para exercícios mecânicos, como cópias, memorização ou identificação de tipologias textuais, priorizando um ensino gramatical descontextualizado.

Conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018), é fundamental mobilizar conhecimentos sobre gêneros textuais, linguagem, norma-padrão e outras linguagens (semioses), com o objetivo de desenvolver a leitura, a escrita e a análise linguística, ampliando as possibilidades de participação dos alunos nas diferentes esferas da vida social. As práticas de oralização também devem envolver situações socialmente significativas, promovendo interações e discussões sobre temáticas diversas, considerando as múltiplas dimensões do trabalho com a linguagem nos diferentes campos de atuação.

Ainda, segundo a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve ser adaptado ao contexto sociocultural. Ao compreender a realidade em que os aprendizes vivem, o professor pode planejar práticas pedagógicas mais eficazes, conectando os conteúdos curriculares às vivências deles, tornando o aprendizado mais significativo. Para tanto, é essencial adotar uma abordagem que priorize as necessidades dos discentes, tratando-os como sujeitos ativos e protagonistas de sua aprendizagem, e não como meros receptores de conteúdo.

Os documentos normativos também ressaltam a importância da diversidade linguística como elemento essencial da prática pedagógica. A escola deve respeitar as variedades linguísticas presentes na comunidade escolar, promovendo momentos de reflexão sobre a norma-padrão, sem excluir ou deslegitimar outras formas de expressão.

De acordo com o CRMG (2022), nos anos finais do Ensino Fundamental, o foco deve ser a ampliação das capacidades de leitura, produção textual e de análise linguística. O documento reforça a necessidade de ações pedagógicas que integrem práticas sociais de linguagem aos eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, escrita, oralidade e análise linguística /semiótica.

Nesse sentido, os documentos orientadores da educação brasileira indicam que, para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, é necessário oferecer atividades diversificadas que estimulem sua formação como leitores e escritores e incentivem sua participação nas práticas sociais da cultura letrada. Assim, os estudantes poderão se apropriar de conhecimentos essenciais à prática da escrita e desenvolver a competência para produzir diversos gêneros textuais.

É importante ter em mente que fala e escrita são processos distintos. Ao se escrever, não se reproduzem com exatidão gestos, entonações ou expressões que acompanham a fala; por outro lado, ao se falar, não se representam graficamente elementos como tipo, cor ou tamanho da letra. Apesar disso, observa-se que muitos alunos, mesmo ao final do Ensino Fundamental II, ainda não demonstram o nível de proficiência escrita esperado para esta etapa, o que evidencia a necessidade de um trabalho contínuo e articulado com as duas modalidades da linguagem.

Dessa forma, reconhece-se a importância de a escola garantir o acesso ao conhecimento da língua materna a todos os usuários das diferentes variedades linguísticas — sejam elas sociais, regionais, etárias ou de gênero. É essencial ensinar os alunos a não substituírem uma variedade por outra, nem a classificar, ou rotular, como superiores ou inferiores. Pelo contrário, é necessário

mostrar-lhes as razões da existência da diversidade linguística no ambiente escolar e no país, promovendo a valorização da variedade de fala que lhes é própria, ao mesmo tempo em que se ensina o uso da variedade padrão em contextos formais. Com esse conhecimento, os alunos podem se tornar competentes usuários da língua portuguesa, conscientes de seus diferentes usos e funções sociais.

4. Contribuições da Fonética e da Fonologia para o ensino da escrita

Fonética e Fonologia são níveis da língua e áreas fundamentais para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de apropriação da escrita. Enquanto a Fonética se ocupa dos sons da fala em sua realização física, a Fonologia estuda os sistemas sonoros e as relações funcionais entre os fonemas de uma língua e seu desempenho nas palavras. Ambas oferecem ferramentas analíticas valiosas para se compreender como a fala influencia a escrita.

Segundo Cagliari (2009), os erros ortográficos devem ser entendidos como manifestações do processo de aprendizagem, que expressam as hipóteses do entendimento dos alunos sobre o funcionamento da escrita. Cabe ao professor compreender os processos fonológicos que subjazem os desvios, e propor atividades que desenvolvam a consciência fonológica, promovendo o uso adequado da linguagem escrita.

Pesquisadoras como Silva (2007) e Roberto (2016) ressaltam que o domínio da estrutura sonora da língua portuguesa permite ao docente diagnosticar com mais precisão as dificuldades dos alunos e elaborar estratégias pedagógicas eficazes. Para Seara, Nunes e Volcão (2011), a Fonética e a Fonologia são essenciais nos processos de alfabetização e letramento, pois possibilitam a reavaliação das práticas de ensino, com base na relação entre grafemas e fonemas.

Nesse contexto, é fundamental que os docentes se conscientizem de que a aprendizagem da escrita está estreitamente atrelada ao conhecimento da língua em uso, à escuta atenta dos processos da fala e à reflexão crítica sobre a linguagem. Nessa perspectiva, o papel do professor transcende a mera e corriqueira correção dos chamados “erros”, porquanto trata-se de atuação mediadora, que conduz o aluno à consciência linguística e ao domínio progressivo da escrita formal.

Para promover essa abordagem, o educador pode utilizar textos tradicionais e contemporâneos da tradição oral, bem como atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras. O trabalho com parlendas, cantigas e trava-línguas, por exemplo, pode ser bastante produtivo no processo de alfabetização, porque permite explorar a escrita e a pronúncia das palavras, destacando fonemas e grafemas. Sob essa ótica, o uso desses textos possibilita a exploração lúdica dos recursos da linguagem com a língua, estimulando os alunos a refletirem sobre as modalidades oral e escrita.

Ao ampliarem seu repertório lexical, os estudantes também podem produzir novos textos inspirados nos já conhecidos. Nessa proposta, o professor pode orientar os alunos a observarem os sons iniciais e finais das palavras, promovendo a atenção fonológica.

Ainda dentro dessa perspectiva, é fundamental que todos os professores da área de Linguagens tenham domínio desses conhecimentos para disseminar o aprendizado com mais eficácia. Muitos docentes, especialmente aqueles que atuam com a alfabetização, podem desconhecer os diferentes fones da Língua Portuguesa e, por isso, desconsideram a fala dos alunos – os quais, muitas vezes, utilizam uma variedade linguística distinta daquela utilizada na região onde o professor ou outros colegas vivem.

Em síntese, os saberes fonético-fonológicos são indispensáveis à formação de professores de Língua Portuguesa, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O domínio desses conhecimentos contribui para a produção e utilização de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, que apontem a influência da fala na escrita, e de

promover o desenvolvimento e a competência desta modalidade significativamente.

4.1. Processos fonológicos

Após reconhecerem o código alfabético, os aprendizes enfrentam um novo desafio: o domínio da ortografia de sua língua materna. Nessa etapa, passam a perceber a complexa relação entre fala e escrita, observando, por exemplo, que uma mesma letra pode representar diferentes sons, fonemas.

Ao pensar sobre como escrever, os estudantes buscam compreender as regras que regem o sistema ortográfico, formulando hipóteses com base em suas experiências linguísticas. Ao observar os primeiros contatos da criança com a escrita, Cagliari (2009) ressalta que muitos “erros” ortográficos ocorrem, porque o aluno se baseia na forma fonética para escrever. O autor defende que é necessário ouvir os alunos, permitir que falem, e compreender que a escola não deve se preocupar apenas com a ortografia, mas, também, com o funcionamento da fala.

Segundo o mesmo autor, ao ingressarem na escola, as crianças já possuem uma longa experiência como ouvintes e falantes da língua, ou seja, já trazem certo letramento à escola. No entanto, a instituição escolar frequentemente as afasta de seu ambiente natural de uso da linguagem, inserindo-as em um contexto artificial, no qual a linguagem passa a ser avaliada constantemente, em vez de ser utilizada prioritariamente para a comunicação e a interação. Dessa forma, é fundamental que a escola esteja consciente da realidade linguística de seus alunos, desde os primeiros anos da escolarização, e desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de comunicação e interação linguística.

É sabido que as línguas são dinâmicas e estão em constante transformação, pois são construídas nas interações sociais. Ao combinarmos sons para formar palavras ou frases, esses elementos estão sujeitos a diversas modificações – fenômeno conhecido co-

mo processos fonológicos, ou metaplasmos, que envolvem o acréscimo, supressão ou transposição de fonemas.

Seara, Nunes e Volcão (2011) definem os processos fonológicos segmentais como alterações nos fonemas – elementos abstratos do sistema linguístico – e nos fones – sons efetivamente produzidos na fala, sujeitos a variações regionais. As autoras explicam que esses processos podem ser observados, tanto do ponto de vista sincrônico (em um determinado momento da língua), quanto diacrônico (ao longo da evolução da língua).

Essas pesquisadoras classificam os processos fonológicos em quatro categorias principais:

- a) Assimilação: ocorre quando segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume traços distintivos de um segmento vizinho. Por exemplo, na palavra “menino”, as vogais médias se elevam, transformando-se em altas, como em [mi'niu].
- b) Estruturação silábica: refere-se à alteração na distribuição de consoantes e vogais dentro da sílaba, podendo haver inserção, eliminação ou permutação de segmentos. Um exemplo comum é a redução de estruturas silábicas complexas para a estrutura básica CV. Na pronúncia da palavra “livro”, por exemplo, o tepe é eliminado, resultando em ['livu]; a sílaba final CCV se transforma em CV.
- c) Enfraquecimento e reforço: trata-se de modificações nos segmentos conforme sua posição na palavra. Em palavras proparoxítonas, como “fósforo”, pode ocorrer a síncope, ou seja, a eliminação da vogal da penúltima sílaba, resultando em ['fɔsfrɔ] (síncope). Outro exemplo é a ditongação de vogais fortes (acentuadas), como em certos falares do português brasileiro, em que “três” e “paz” são pronunciadas como ['trejs] e ['pajs], respectivamente.
- d) Neutralização: refere-se à fusão de segmentos em contextos fonológicos específicos. Isso ocorre, por exemplo,

quando a oposição entre vogais “e” e “i” deixa de existir em final de palavras não acentuadas, como em “júri” e “jûre”, ambas pronunciadas como [ˈʒuri].

Esses processos fonológicos incidem, muitas vezes, de forma inconsciente, tanto na fala quanto na escrita. Por isso, é função do professor ensinar a norma ortográfica, promovendo a análise de regularidades e irregularidades da escrita, a partir de uma variedade de textos que auxiliem no desenvolvimento dessa consciência linguística.

Cagliari (2002) afirma que os processos fonológicos são regras utilizadas para explicar as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas – as menores unidades significativas das palavras –, quando se realizam foneticamente. No contexto desta pesquisa, é relevante observar como essas alterações sonoras são frequentemente transpostas para a escrita, sendo caracterizadas como desvios ortográficos por se afastarem da norma-padrão.

É pertinente, quando se debruçarem sobre tais conceitos que os docentes de Língua Portuguesa questionem, de que maneira devem lidar, em sala de aula, com os aspectos da fala presentes na escrita dos alunos: como corrigi-los? Como intervir de forma adequada?

Bortoni-Ricardo (2004) destaca a importância da mediação docente nos casos em que o professor se depara com produções escritas nas quais os alunos utilizam regras de variedades linguísticas diferentes da norma-padrão. A autora explica que, ao apresentar a variedade padrão, o professor proporciona uma justaposição entre as duas variantes, favorecendo a reflexão por parte do aluno, que passa a reconhecer as diferenças entre elas e seus usos sociais.

Essa postura evidencia que a função do educador não é eliminar a variedade linguística trazida pelos estudantes, mas apresentar outra variante – aquela ensinada pela escola –, de modo que o aluno compreenda em quais contextos deve utilizar cada uma. Ao dominar essas distinções, o discente tende a tornar-se um leitor

e escritor mais proficiente, o que atende às exigências sociais e educacionais do ensino da língua.

Desse modo, cabe ao professor, em sua prática pedagógica, reconhecer as variações linguísticas dos alunos e integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem possibilita o acesso à norma ortográfica prestigiada, ao mesmo tempo em que valoriza a forma de falar dos estudantes, sem deslegitimá-la. Para alcançar esse objetivo, é essencial utilizar textos orais e escritos inseridos em práticas sociais significativas, bem como adotar estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura, fala e escrita.

Por fim, é fundamental que o trabalho em sala de aula contemple a leitura, a produção e a análise de gêneros textuais oriundos, tanto da oralidade quanto da escrita, de forma que os estudantes compreendam as especificidades de cada modalidade e saibam utilizá-las adequadamente, em diferentes contextos e situações comunicativos.

5. Metodologia

Este estudo assumiu a pesquisa bibliográfica, porque adotou os pressupostos teóricos de autores das áreas selecionadas, os conteúdos dos documentos oficiais sobre a educação brasileira, a pesquisa ação, com abordagem qualitativa, que orientou a reflexão sobre a prática docente e a proposição de estratégias pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento da competência escrita.

A pesquisa foi realizada com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual João Alves dos Santos, localizada no distrito de Campo Redondo, no município de Varzelândia, Norte de Minas Gerais.

A investigação foi estruturada em duas etapas principais: a diagnóstica e a proposta de práticas de ensino. Na primeira, foram aplicadas atividades de produção textual com o objetivo de identificar os desvios presentes nas escritas dos alunos. Os textos cole-

tados foram analisados à luz da teoria descrita por Cagliari (2009) e Roberto (2016), com ênfase nos processos fonológicos de apagamento, acréscimo e substituição de fonemas. O foco principal recaiu sobre a transcrição fonética da fala para a escrita, por se tratar de um dos desvios mais recorrentes e significativos.

O *corpus* da pesquisa foi composto por 216 registros de desvios ortográficos, organizados em categorias como: transcrição fonética, uso indevido de letras, problemas sintáticos, falta de pontuação, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, hiper-correção, junção intervocabular e segmentação. Esses dados possibilitaram uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa, subsidiando a construção da proposta de práticas de ensino.

A segunda etapa consistiu na elaboração e aplicação de uma proposta de práticas de ensino que incluiu atividades de leitura, escrita, reescrita e reflexão sobre os processos fonológicos identificados nos textos dos alunos. Além disso, foi ministrado um minicurso com o tema “Variação linguística e adequação da fala e da escrita em diferentes contextos comunicativos”, com o objetivo de ampliar a consciência linguística dos discentes e promover o uso adequado da língua escrita em situações formais.

A avaliação da eficácia da proposta ocorreu por meio da comparação entre os textos produzidos nas duas etapas. A análise evidenciou uma redução significativa no número de desvios de escrita, especialmente nos casos de transcrição fonética, apagamento do “r” em verbos no infinitivo e nos de alçamento vocálico, o que demonstrou o impacto positivo da proposta de ensino na aprendizagem dos alunos.

A escolha pela pesquisa permitiu não apenas diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, mas, também, intervir diretamente sobre elas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa.

6. *Análise dos Resultados*

A análise dos dados obtidos a partir das atividades diagnósticas evidenciou a ocorrência de diferentes categorias de desvios ortográficos, conforme listadas por Cagliari (1999; 2009).

Após a aplicação das atividades, procedeu-se a uma primeira leitura geral das produções escritas, seguida de uma leitura criteriosa para o levantamento e a categorização dos “erros” ortográficos. O diagnóstico mostrou-se eficaz, pois possibilitou a identificação de aspectos linguísticos relevantes, entre eles, a transcrição fonética – foco deste estudo.

Na etapa diagnóstica, foram contabilizadas 216 ocorrências de desvios ortográficos, das quais 42 (20%) referiam-se à transcrição fonética – número inferior apenas à ausência de pontuação, que apresentou 53 ocorrências (25%), e ao uso indevido de letras, com 43 ocorrências (20%). Esses dados revelaram que, embora os alunos estejam no 8º ano do Ensino Fundamental, ainda demonstram dificuldades relacionadas à dissociação entre fala e escrita.

As demais categorias de desvios incluem: problemas sintáticos (29 – 13%), uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas (22 – 10%), hipercorreção (7 – 3%), modificação da estrutura segmental das palavras (9 – 4%), juntura intervocabular (6 – 3%), acentuação gráfica (3 – 1%) e segmentação indevida (2 – 1%). A presença expressiva desses desvios indica que muitos estudantes ainda não consolidaram competências essenciais ao domínio do sistema ortográfico da Língua Portuguesa. Em contrapartida, alguns alunos demonstraram pleno domínio da escrita, o que evidencia a diversidade de níveis de proficiência dentro da mesma turma.

No que se refere à transcrição fonética, observou-se a presença de formas influenciadas por diferentes processos fonético-fonológicos, tais como:

• **Apócope do /r/ final** – supressão do fonema final de uma palavra: Exemplo: “cantá” por “cantar”; “fala” por “falar”. Esse processo consiste na omissão do fonema /r/ em posição final de verbos no infinitivo, comum na fala do português atual.

• **Síncope** – supressão de fonema no interior da palavra: Exemplo: “pronucia” por “pronúncia”.

• **Aférese** – supressão de fonema no início da palavra: Exemplo: “vira” por “revirar”.

• **Epêntese** – inserção de fonema entre outros dois: Exemplo: “ultilizar” por “utilizar”.

• **Ditongação** – transformação de uma vogal em ditongo: Exemplo: “mais” no lugar de “mas”.

• **Alçamento vocálico** – substituição de uma vogal média por uma vogal alta: Exemplo: uso de “i” no lugar de “e” ou de “u” no lugar de “o”. Trata-se de um fenômeno frequente no português atual.

Esses desvios evidenciam tentativas dos alunos de representar graficamente a fala, atribuindo à escrita uma função de transcrição direta dos sons da fala, como já discutido por Cagliari (2009).

Na segunda etapa da pesquisa, conforme a análise das respostas dos alunos nas três atividades propostas, e considerando o expressivo número de ocorrências de desvios, observou-se que muitos ainda apresentavam dificuldades semelhantes às da etapa diagnóstica. Além da transcrição fonética, verificaram-se problemas como ausência de pontuação, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, falta de acentuação gráfica, uso indevido ou troca de letras, grafias incorretas e separação silábica indevida.

Nos dados analisados nesta etapa, foram registradas 177 ocorrências de desvios. A transcrição fonética apresentou 32 casos (18%), a ausência de pontuação 41 (23%), e o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas 38 (21%). O uso indevido de letras somou 29 ocorrências (16%), seguido pela ausência de acentos

gráficos (20 – 11%), problemas sintáticos e de segmentação (8 – 5%) e, por fim, juntura (1 – 1%).

Esses dados indicam que alguns dos “erros” observados não deveriam mais ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental, pois deveriam ter sido superados nos anos iniciais. No entanto, alguns alunos apresentaram poucas ou nenhuma ocorrência de desvios, e conseguiram atender satisfatoriamente à proposta de reescrita e produção textual, o que pode demonstrar que a proposta de ensino contribuiu, significativamente, para o progresso na escrita.

Esses resultados reforçam a importância de um trabalho contínuo com atividades de escrita e reescrita, acompanhado de orientações claras e reflexões sobre os processos envolvidos na escrita. É essencial propor atividades significativas, explicando aos alunos a função social da escrita, conforme defende Cagliari (2009).

O professor deve analisar cuidadosamente os desvios encontrados nas produções dos alunos, planejando estratégias de ensino que integrem ortografia, leitura e escrita de forma contextualizada. Além disso, é fundamental adotar estratégias pedagógicas diversificadas, que ajudem os alunos a compreenderem o funcionamento do sistema ortográfico e a superar preconceitos linguísticos.

No trabalho com a produção textual, é necessário que o professor transcenda a mera correção dos “erros”, promovendo momentos de reflexão e reescrita orientada, com foco no aprimoramento da competência escrita.

Após a aplicação das atividades da proposta de ensino, observou-se uma redução de fenômenos como o alçamento vocálico e a apagamento do “r” final dos verbos infinitivos. Embora ainda presentes, os casos foram menos frequentes, indicando que a proposta impactou a aprendizagem positivamente.

Esses resultados comprovaram a necessidade de um trabalho sistemático e reflexivo com a escrita, que leve em considera-

ção a variação linguística como parte da formação do sujeito. A abordagem tradicional, pautada em memorização e repetição, é inócua e insuficiente. O ensino da escrita precisa ser contínuo, contextualizado e centrado na leitura, produção e reescrita de textos, com estratégias bem planejadas.

Por fim, conforme Bortoni-Ricardo (2004), os desvios ortográficos analisados revelaram não apenas dificuldades no domínio da norma escrita, mas também o perfil sociolinguístico dos estudantes. Esse aspecto deve ser considerado no planejamento didático, a fim de que se promovam práticas pedagógicas mais sensíveis à realidade linguística dos alunos e, conseqüentemente, mais eficazes para o desenvolvimento da competência escrita.

7. *Considerações finais*

Neste artigo discutiram-se os resultados de uma investigação sobre a interferência de traços da fala nas produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Os dados obtidos indicaram que, ao reconhecer e valorizar a realidade linguística dos estudantes, incluindo as variedades trazidas de seus contextos sociais, a escola pode favorecer avanços significativos na aprendizagem da escrita. Essa valorização não implica a negação da norma culta, mas, a construção de pontes entre diferentes formas de expressão linguística, fortalecendo a apropriação consciente da norma-padrão.

O estudo, acredita-se, contribuiu para ampliar a compreensão dos impactos dos traços da fala na escrita e para incentivar outros profissionais da educação a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas. Reforça-se, por fim, a necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa se baseie em estratégias inclusivas e contextualizadas, que respeitem a diversidade linguística dos alunos, rechacem as possibilidades de preconceito e discriminação linguística, e promovam, de maneira efetiva, o desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). *Variação linguística na escola*. São Paulo: Contexto, 2023.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial atenção para o modelo fonêmico*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. *Fonologia, Fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016.

SILVA, Thais Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/no-vo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMG.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.