

**DESVIOS ORTOGRÁFICOS  
NA ESCRITA DE ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS DE UMA ESCOLA  
DO INTERIOR DO  
MARANHÃO: UM ESTUDO  
SOBRE REGRAS DE  
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

**SPELLING DEVIATIONS IN THE WRITING OF ADULT EDUCATION  
STUDENTS FROM A SCHOOL IN THE INTERIOR OF MARANHÃO: A STUDY  
ON RULES OF LINGUISTIC VARIATION**

Linguística & Letras e Artes • 10/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775744218](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775744218)

Francisco das Chagas Silva Costa<sup>1</sup>

Thiago de Sousa Amorim<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo identificar e analisar os desvios ortográficos mais recorrentes na escrita de alunos da 4<sup>o</sup> etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do interior do Maranhão, buscando compreender suas motivações fonológicas. A pesquisa parte da seguinte questão norteadora: como os processos fonológicos influenciam a ocorrência de desvios ortográficos na escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? A base teórica ancora-se em Haddad e Di Pierro (2000), que apresentam um panorama da EJA no Brasil; em Bortoni-Ricardo (2006), com contribuições sobre o papel dos processos fonológicos na aquisição da escrita; e em Cardoso (2009) e Silva (2011), que fundamentam a compreensão da relação entre oralidade e escrita e dos principais processos fonológicos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, com coleta de dados por meio de oficina de produção textual. Os resultados evidenciam que os desvios refletem a influência da oralidade e revelam hipóteses de escrita em construção, marcadas por estratégias cognitivas dos aprendentes.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Desvios ortográficos. Variação linguística. Processos fonológicos.

## ABSTRACT

This article aims to identify and analyze the most recurrent spelling errors in the writing of students in the 4th stage of Youth and Adult Education (EJA) at a public school in the interior of Maranhão, seeking to understand their phonological motivations. The research starts from the following guiding question: how do phonological processes influence the occurrence of spelling errors in the writing of students in Youth and Adult Education (EJA)? The theoretical basis is anchored in Haddad and Di Pierro (2000), who present an

overview of EJA in Brazil; in Bortoni-Ricardo (2006), with contributions on the role of phonological processes in the acquisition of writing; and in Cardoso (2009) and Silva (2011), who provide the foundation for understanding the relationship between orality and writing and the main phonological processes. Methodologically, this is a qualitative, field research, with data collection through a text production workshop. The results show that the deviations reflect the influence of orality and reveal writing hypotheses under construction, marked by the learners' cognitive strategies.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Spelling deviations. Linguistic variation. Phonological processes.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino voltada a sujeitos que, por diferentes razões históricas, sociais e econômicas, tiveram seus percursos escolares interrompidos ou negados. No contexto brasileiro, essa modalidade carrega as marcas de profundas desigualdades estruturais, refletidas não apenas no acesso tardio à escola, mas também nas dificuldades enfrentadas pelos educandos no processo de apropriação da leitura e da escrita. Nesse cenário, a escrita assume um papel central, uma vez que se configura como instrumento de inserção social, acesso a direitos e participação ativa nas práticas letradas da sociedade contemporânea.

Entre os desafios mais recorrentes no ensino da língua portuguesa na EJA, destacam-se as dificuldades relacionadas à ortografia. Assim, observamos que muitos alunos apresentam produções escritas permeadas por desvios ortográficos, tais como trocas de letras

motivadas por semelhanças sonoras, omissões ou acréscimos de grafemas e registros fortemente influenciados pela oralidade. Essas ocorrências, frequentemente interpretadas sob uma perspectiva normativa e punitiva, tendem a reforçar processos de exclusão e preconceito linguístico, desconsiderando os contextos socioculturais e as trajetórias de letramento dos sujeitos da EJA.

Sob a perspectiva da sociolinguística e dos estudos da alfabetização<sup>3</sup>, compreendemos que a linguagem é um fenômeno social, histórico e culturalmente situado, atravessado por relações de poder e por diferentes formas de variação linguística. Assim, os desvios ortográficos não podem ser compreendidos apenas como ausência de conhecimento ou falhas individuais, mas como indícios de processos linguísticos em construção, nos quais a oralidade exerce forte influência sobre a escrita, especialmente em contextos de menor escolarização formal. Conforme apontam estudos na área, o aprendiz tende a recorrer às hipóteses fonológicas construídas a partir de sua experiência com a língua falada para representar graficamente as palavras, o que se reflete diretamente em sua produção escrita.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os desvios ortográficos presentes nas produções escritas de alunos da 4ª etapa da EJA de uma escola pública localizada no município de Araiões, no interior do Maranhão, em conformidade com regras de variação linguística do português brasileiro. Nesse caminho, buscamos: (a) identificar os desvios ortográficos que têm motivação fonológica; e (b) verificar a recorrência desses desvios a partir dos processos fonológicos.

A relevância deste estudo justifica-se tanto no âmbito acadêmico quanto no pedagógico e social. Do ponto de vista acadêmico, evidenciamos uma escassez de trabalhos que abordem os desvios ortográficos na escrita de alunos da EJA em escolas públicas do interior do Maranhão, o que reforça a necessidade de investigações que considerem as especificidades regionais e sociolinguísticas desse público. No campo pedagógico e social, a análise dos desvios ortográficos pode subsidiar a elaboração de práticas de ensino mais sensíveis, contextualizadas e inclusivas, capazes de valorizar os saberes prévios dos educandos e promover o desenvolvimento da competência escrita de forma crítica e reflexiva.

Por fim, este artigo contribui para a formação de professores ao reforçar a necessidade de uma postura pedagógica que compreenda o “erro” como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Conforme destaca Soares (2002), ele deve ser entendido como um sinal de aprendizagem em curso, e não como ausência de conhecimento. Assim, ao problematizar os desvios ortográficos na EJA, este estudo busca colaborar para a construção de uma educação linguística comprometida com a equidade, a valorização da diversidade linguística e a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema educacional.

O artigo está organizado em cinco seções: a Introdução, que apresenta o tema, os objetivos, a questão norteadora e a justificativa; o Referencial Teórico, que discute os fundamentos do estudo, com foco no perfil dos alunos da EJA, nos desafios da escolarização e nas relações entre oralidade, variação linguística, escrita e processos fonológicos; a Metodologia, que descreve os procedimentos adotados; a Análise e Discussão dos Dados, que examina os desvios

ortográficos à luz do referencial teórico; e, por fim, as Considerações Finais, que retomam os resultados e as contribuições do estudo.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta seção tem como objetivo discutir sobre o perfil dos alunos da EJA, bem como os principais desafios enfrentados por esse público no processo de escolarização. Além de questões socioeconômicas, é importante considerar também aspectos linguísticos que influenciam diretamente no desempenho escolar dos alunos dessa modalidade, sobretudo no que diz respeito à escrita. Nesse contexto, serão discutidos conceitos fundamentais, tais como as motivações fonológicas em torno dos desvios ortográficos, isto é, quando a escrita reflete a forma como as palavras são pronunciadas, bem como as regras de variação linguística no nível fonológico, que explicam a diversidade de fala e escrita entre diferentes regiões e grupos sociais.

### **2.1. A Variação na Perspectiva Sociolinguística**

Segundo Marcos Bagno (2007, p. 38), “o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social”. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que não é possível compreender a língua de forma dissociada da sociedade, uma vez que ambas se constituem mutuamente.

Partindo desse viés, os sociolinguistas formularam conceitos e definições que orientam os estudos da área, dentre os quais se destaca a variação linguística, elemento de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa. O referido autor enfatiza que o conceito de variação linguística constitui a “espinha dorsal” da

Sociolinguística, o que implica afirmar que tal noção é fundamental para a compreensão do funcionamento da língua em uso, uma vez que essa disciplina se organiza, essencialmente, em torno da análise das diferentes formas de falar que coexistem em uma mesma comunidade linguística.

Nesse sentido, Bagno conceitua a variação linguística como a língua em seu estado permanente de transformação, caracterizada pela fluidez e pela instabilidade (Bagno, 2007). Assim, a presente pesquisa parte desse entendimento e busca considerar as múltiplas possibilidades de realização da língua, que se manifestam conforme fatores sociais, regionais, históricos e situacionais. Ao adotar essa perspectiva, o estudo afasta-se da concepção de língua homogênea e fixa, defendendo que as diferenças nos modos de falar não constituem erros, mas sim variações legítimas e sistemáticas. Assim, é fundamental compreender os processos que envolvem alterações sonoras na língua, especialmente por sua relação com a fala e a escrita.

Segundo Silva (2011, p. 80), os processos fonológicos correspondem a alterações que incidem sobre “fones ou fonemas”. O autor também emprega o termo “metaplasmos” para designar os processos que acrescentam, suprimem ou transpõem fonemas em uma palavra. A partir dessa definição, compreendemos que tais alterações podem ocorrer por diferentes mecanismos, como troca, apagamento, acréscimo, transposição ou substituição de fonemas. O estudioso ressalta, ainda, que esses processos podem ser analisados tanto sob uma perspectiva diacrônica quanto sincrônica.

Tendo feito essas considerações sobre a variação linguística no viés da sociolinguística, a seguir serão discutidas as relações entre escrita

e poder, a fim de se pensar as marcas linguísticas que caracterizam a escrita de alunos da EJA e suas relações sociais que envolvem o contexto de produção no contexto escolar.

## **2.2. Escrita e Poder: Reflexão Sobre o Processo Grafo-fonológico**

O domínio da escrita tornou-se um mecanismo extremamente necessário para a humanidade, pois, no contexto contemporâneo, ela garante o acesso a bens sociais, culturais e econômicos, configurando-se, assim, como um artifício em disputa de poder.

Sob a perspectiva do domínio da escrita e das relações de poder que dela decorre na sociedade, é necessário considerar e refletir quais os grupos sociais detêm e quais não detêm o domínio desse sistema. Nessa perspectiva, são diversos os grupos sociais que ainda apresentam dificuldades em dominar a escrita e em fazer uso dela de forma eficaz. Nas diversas etapas do ensino, é recorrente encontrar alunos cometendo desvios ortográficos, o que pode ocasionar diversos problemas decorrentes da falta de domínio pleno das variadas formas de escrita. Entre esses problemas, destaca-se o preconceito linguístico, que reforça desigualdades sociais e educacionais.

Entre esses grupos, encontram-se os alunos da EJA, os quais, por sua vez, são estudantes que não conseguiram completar seu ciclo escolar na idade considerada adequada ou sequer tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Essa ausência da educação institucional na vida desses indivíduos implica em relações desiguais de poder, que os impede de ter acesso a bens culturais e a diversos espaços.

Ao retornarem à escola, o primeiro contato desses alunos com a leitura e a escrita pode parecer bastante dificultoso, pois um dos maiores problemas enfrentado por eles é representar graficamente aquilo que é reproduzido na fala e compreender as distinções simbólicas entre letras e sons da fala (Lemle, 2001).

Bortoni-Ricardo (2006), destaca que essas competências não são adquiridas de uma só vez, mas sim gradualmente, conforme o leitor e escritor em formação amplia seu vocabulário e seu conhecimento ortográfico, ou seja, as competências linguísticas, como o domínio da ortografia e a capacidade de interpretar textos não surgem de forma imediata. Elas são construídas aos poucos, através de experiências práticas e contínuas de leitura e escrita.

Diante disso, a autora evidencia que:

*Ler e escrever são processos complexos – o segundo ainda mais complexo que o primeiro –, que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase de alfabetização. Mas ressalve-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico. (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 204).*

Tratando-se do contexto da EJA, essa dificuldade torna-se ainda mais complexa, pois os alunos carregam consigo marcas de variações linguísticas adquiridas durante o tempo que esteve fora da escola que implica diretamente no processo fonológico. Bortoni-Ricardo (2006, p. 204), ressalva que a fonologia é essencial na alfabetização porque ajuda o aprendiz a ligar sons e letras. No início da leitura, a principal tarefa do aluno é reconhecer palavras, o que ocorre por meio da decodificação fonológica: “o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve”.

No entanto, na EJA, pelo fato de existirem variações linguísticas, por meio de diferentes pronúncias, omissões ou acréscimos de sons comuns presentes nas comunidades que os alunos fazem parte, esse processo pode apresentar rupturas ou interferências, dificultando a decodificação da língua escrita conforme a norma-padrão, pois essa diversidade linguística presente no modo de falar dos alunos, por vezes, é estigmatizada nesse contexto, uma vez que há uma predominância no ensino da norma-padrão da língua, que desconsidera as variedades linguísticas trazidas pelos alunos para a sala de aula.

Soares (2020, p. 75) destaca que, para a criança se apropriar da escrita alfabética, é necessário que ela desenvolva a consciência fonológica. A autora define esse processo como: “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas”. Embora a autora se refira à criança, tal princípio também se aplica no contexto dos jovens e adultos não alfabetizados, em virtude de que o aprendiz da EJA, ao iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, enfrenta a mesma necessidade de compreender a relação entre

sons e letras. Portanto, a capacidade de segmentar a cadeia sonora das palavras em sílabas, rimas e fonemas continua sendo fundamental, pois é essa habilidade que sustenta a decodificação e possibilita o avanço na leitura e na escrita, independentemente da idade do aprendiz.

Essa consciência fonológica, por sua vez, manifesta-se de forma desordenada em alunos da EJA, uma vez que, ao iniciarem a escolarização, já possuem fluência na linguagem oral adquirida em outros contextos. Esses contextos trazem formas específicas de pronunciar determinadas palavras, e tal influência fonológica repercute diretamente na reprodução dessa outra modalidade da língua: a escrita.

Diante dessa questão congênita que gravita em torno do processo de apreensão do código escrito, evidenciam-se desvios ortográficos que podem ter motivações não apenas fonológicas, mas morfossintáticas e pragmático-discursivas. Neste trabalho, direcionamos o nosso olhar para os primeiros, os quais podem ser descritos a partir de diferentes grupos que dependem do tipo de manipulação sonora que é feita no segmento ou no suprasegmento (Cardoso, 2009; Silva 2011), tal como veremos na seção 4.

Pesquisas recentes apontam que os desvios ortográficos observados na escrita de alunos de EJA apresentam forte influência da oralidade. Isso ocorre porque, na tentativa de representar graficamente determinadas palavras, os alunos tendem a recorrer às formas como as percebem na fala, o que pode resultar em desvios na escrita.

Nesse contexto, destaca-se a pesquisa de Assis (2016), intitulada *A representação da consoante em final de sílabas em textos de alunos de EJA*. A pesquisa destaca três principais processos fonológicos presentes na escrita dos alunos: substituição, inserção e apagamento, sendo este último o mais frequente, especialmente com /R/ em final de palavra. A autora, ao investigar, classificar e analisar os processos relacionados à coda silábica, pôde compreender de maneira mais aprofundada os mecanismos que permeiam a escrita desses estudantes. Seus resultados indicam que os processos fonológicos identificados estão, em sua maioria, relacionados à oralidade e à variação linguística, bem como às tentativas de mobilização de conhecimentos prévios sobre a escrita.

De modo semelhante, a pesquisa de Alves (2025), intitulada *Desvios ortográficos em aprendizes de EJA e conhecimento linguístico internalizado*, ao analisar os desvios ortográficos e sua relação com o conhecimento linguístico internalizado dos alunos, concluiu que a transferência da oralidade para a escrita constitui a principal fonte desses desvios. Dentro da pesquisa destacam-se os principais processos fonológicos presentes na escrita dos alunos, entre eles, o apagamento de segmentos (como a ausência da coda /r/ e da nasalização), a substituição de sons, a metátese, a hipossegmentação, a hipercorreção e a neutralização de contrastes sonoros.

Ademais, os estudos evidenciam que a ocorrência de determinados desvios não implica, necessariamente, desconhecimento das normas ortográficas, mas reflete processos linguísticos complexos envolvidos na aprendizagem da escrita.

Da mesma forma, esta pesquisa se articula com os estudos anteriormente apresentados, na medida em que também se propõe a analisar os desvios ortográficos presentes na escrita de alunos de EJA, bem como a identificar e classificar os processos fonológicos que emergem nessas produções. Assim como nas pesquisas mencionadas, parte-se da concepção de que tais desvios devem ser compreendidos à luz dos pressupostos da variação linguística. Nessa perspectiva, entende-se que as ocorrências ortográficas não convencionais resultam, em grande medida, da influência da oralidade e das diferentes variedades linguísticas que atravessam o contexto social, cultural, econômico e estilístico dos estudantes.

À vista disso, concluímos que a escrita é um instrumento de poder e inclusão social, cujo domínio se constrói de forma gradual. Na EJA, esse processo é ainda mais desafiador devido às variações linguísticas e às desigualdades educacionais enfrentadas pelos alunos. Por isso, é essencial que a prática pedagógica respeite essas particularidades, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica e valorizando os saberes prévios, a fim de contribuir para a superação de barreiras sociais e ampliar o acesso a direitos e oportunidades.

### **2.3. Perfil e Desafios dos Alunos da EJA**

A pesquisa em torno da educação brasileira permite investigar e, posteriormente, levantar soluções para os problemas identificados. Tratando-se do contexto da educação pública, as problemáticas são ainda mais evidentes, uma vez que ela ainda apresenta fragilidades no ensino. Problemas como a má infraestrutura escolar, a desvalorização dos profissionais e a falta de recursos, que causam a desmotivação dos educandos, nos levam a um abismo social e ao

crescimento da evasão escolar. Esses problemas sempre fizeram parte do cenário da educação brasileira e, em grande parte, os mais afetados por eles foram as classes das camadas populares.

O modelo educacional concebido para a população brasileira foi elaborado por grupos que, ao longo da história do país, detinham o controle dos meios de produção social, cultural, econômica e institucional. Essa dominação lhes conferiu o poder de decidir quem teria acesso à educação e quem seria excluído desse processo.

Sobre esse aspecto, Haddad e Di Pierro (2000) destacam que:

*[...] no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres [...] o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).*

Os autores evidenciam um dos problemas sociais e estruturais presentes no cerne da sociedade, que afeta diretamente os indivíduos considerados marginalizados, e esse problema ainda continua a excluí-los do cenário educacional. Por essa razão, temos

hoje o fruto desse quadro nas sociedades contemporâneas; um expressivo número de jovens e adultos fora das escolas, muitos dos quais nunca chegaram a ser alfabetizados.

Graças aos esforços de diversos grupos de educadores para incluir, nos meios legais e constitucionais, os sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional, surgiu o que conhecemos hoje como EJA. Essa modalidade de ensino possibilita a essas pessoas o acesso pleno ao direito à educação. No entanto, devido ao longo período afastadas do ambiente escolar e às constantes atualizações do conhecimento, esse público apresenta dificuldades específicas de aprendizagem, o que torna o processo de aquisição do conhecimento ainda mais lento.

Os alunos que compõem a EJA representam um público com perfil diversificado. Por um lado, há aqueles que chegaram a frequentar a escola, mas, por algum motivo, acabam evadindo; por outro, há os que não tiveram a oportunidade de frequentá-la. Esse distanciamento do ambiente escolar, faz com que eles adquiram conhecimento em ambientes formais e informais, através de outras instituições e fontes de conhecimento. A EJA sempre foi compreendida como um conjunto bastante diverso de processos e práticas, tanto formais quanto informais (Haddad; Di Pierro, 2000).

Essas práticas estão relacionadas aos conhecimentos que os alunos passam a adquirir fora do ambiente escolar, como destacam os autores:

*Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 108).*

Portanto, essas pessoas não foram privadas do conhecimento em si, mas lhes foi negado um dos poucos direitos que dignificam o ser humano e são capazes de transformar sua vida: o acesso ao conhecimento escolar, pois é por meio dela que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita que vão muito além do domínio técnico da língua. Negar esse direito é, portanto, limitar o potencial transformador da educação e perpetuar a exclusão social.

Pensar no alfabetramento dos sujeitos fora da escola torna-se algo quase ingênuo, pois, embora ela não seja o único espaço possível para a aquisição de conhecimentos técnicos sobre alfabetização e letramento, ainda é o único espaço que os indivíduos das classes sociais menos favorecidas têm para recorrer. Nesse sentido, o próximo tópico propõe uma reflexão acerca da escrita enquanto ferramenta de poder, com foco no processo grafo-fonológico e em como ele impacta diretamente na inserção social dos sujeitos.

### **3. METODOLOGIA**

Neste estudo, adotamos a perspectiva do professor como pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008), fundamentando-se na abordagem qualitativa que orienta toda a investigação. São descritos os instrumentos e técnicas empregados para a geração e análise dos dados, com destaque para as oficinas de produção textual realizadas com os estudantes. Por fim, apresentamos o contexto da pesquisa, com informações sobre a escola, a turma e os participantes envolvidos.

### **3.1. O Conceito de Pesquisa na Formação do Professor Pesquisador**

A sala de aula tornou-se um verdadeiro laboratório de pesquisa, à medida que, com o passar do tempo e as constantes mudanças no cenário educacional, foram sendo desvendados graves problemas que exigem do professor um olhar que vá além da sua atuação tradicional. É desejável que o professor adote uma postura investigativa em sua prática docente, aproximando-se do perfil de professor pesquisador. Isso implica assumir uma atitude reflexiva e investigativa diante dos próprios desafios profissionais, identificando as questões que permeiam o ambiente escolar e buscando soluções para enfrentá-las.

Sobre a atuação do professor como pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) destaca que:

*O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.*

Por se originar de um problema real, vivenciado diretamente pelo pesquisador, que também atuou como professor dos alunos envolvidos na pesquisa, este estudo permite não apenas a produção de conhecimento, mas também uma reflexão crítica sobre a própria prática docente. Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza exploratória e descritiva, cujo propósito é identificar e analisar os desvios produtivos na escrita dos alunos, para que, posteriormente, possam ser implementadas estratégias que contribuam efetivamente para o aprimoramento do processo educativo, assumindo-se, assim, o papel de professor pesquisador.

### **3.2. A Abordagem de Pesquisa**

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, pois se propõe a analisar os desvios ortográficos registrados na escrita de alunos da EJA. Segundo Oliveira (2008), na pesquisa qualitativa “a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas”. Partindo desse princípio, a proposta deste

estudo não é tratar os desvios como simples erros gramaticais, mas compreendê-los a partir da interação com os participantes da pesquisa, reconhecendo-os como manifestações linguísticas que podem estar relacionadas à oralidade e às trajetórias escolares interrompidas dos estudantes. Assim, a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo interesse em compreender os fenômenos em seu contexto natural, buscando interpretações e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Além dessa abordagem qualitativa, a pesquisa também contempla um viés quantitativo, uma vez que se procedeu à verificação da recorrência dos processos fonológicos identificados nos textos analisados, permitindo observar a frequência com que tais ocorrências se manifestam no *corpus* investigado.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa de campo, já que será realizada diretamente no ambiente escolar, com interação direta com os alunos da EJA. A geração de dados ocorreu por meio das produções textuais dos estudantes, bem como por atividades específicas desenvolvidas com os participantes, buscando compreender, de maneira prática, como se manifestam os desvios ortográficos em seus escritos e quais fatores podem estar associados a esses fenômenos.

### **3.3. Local e Participantes da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Unidade Escolar Presidente Dutra, escola esta que faz parte da rede pública de ensino, localizada no município de Araiases, estado do Maranhão, que oferta a modalidade de EJA no turno noturno. A escolha da instituição para o desenvolvimento da pesquisa relaciona-se pelo fato de o

pesquisador já desenvolver atividades pedagógicas no local e também fazer parte do quadro de professores da turma, o que facilita a geração de dados de forma ética e contextualizada.

Os participantes<sup>4</sup> da pesquisa foram alunos da 4ª etapa da EJA (6º e 7º anos). Os estudantes apresentam idades variadas, em sua maioria, jovens e adultos que retomaram à escola após um período de evasão escolar. A turma selecionada conta com 15 alunos, dos quais somente 9 participaram da pesquisa, uma vez que alguns deles ainda apresentavam dificuldades significativas no processo de escrita e resistências em participar da oficina, o que poderia dificultar o andamento da pesquisa, pois o critério norteador da pesquisa é coletar a escrita dos alunos. Os dados que foram analisados se referem às produções escritas realizadas ao longo das aulas de Língua Portuguesa, por meio de oficinas de leitura e produção textual.

### **3.4. Os Instrumentos e Técnicas de Pesquisa**

A técnica de geração de dados consistiu na realização de uma oficina de produção textual, organizada especificamente para estimular a escrita dos participantes da pesquisa no período. A oficina, intitulada “Escrevendo Nossas Histórias”, teve como objetivo principal promover a produção escrita espontânea dos alunos da EJA, possibilitando a coleta de dados ortográficos para diagnóstico e análise de possíveis desvios na escrita. A atividade foi planejada de forma acolhedora e participativa, permitindo que os alunos se expressassem livremente por meio da escrita, sem a pressão de correção imediata.

A oficina de produção textual foi organizada conforme o procedimento de Sequência Didática (SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa abordagem tem como objetivo central favorecer o ensino da oralidade e da escrita por meio de práticas intencionais, estruturadas e progressivas, voltadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos a partir do trabalho com gêneros textuais específicos. Dessa forma, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

A estrutura da Sequência Didática prescrita pelos autores se organiza em quatro etapas principais: Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos de ensino e Produção final. Aqui vamos fazer uma conceituação conforme os autores que nos deram embasamento. Para um maior detalhamento sobre a Sequência que elaboramos e aplicamos, pode-se fazer a conferência do material completo que apresentamos nos Apêndices deste artigo.

Na Apresentação da situação, de acordo com os autores, “[...] visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final [...]” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98). Essa fase é de extrema importância, pois consiste no momento em que o professor explicita o gênero a ser trabalhado, o público-alvo, a finalidade do texto e o suporte da produção.

Na Produção inicial, os alunos elaboram um primeiro texto, sem intervenções corretivas imediatas, o que permite ao professor diagnosticar as habilidades e dificuldades dos estudantes. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100), “Contrariamente ao que se

poderia supor, este encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso [...] todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto que responda corretamente à situação dada”. Essa etapa revela as representações e os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero e serve de base para planejar intervenções pedagógicas adequadas nos módulos seguintes.

Nos Módulos de ensino, “[...] trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 102). Isso corresponde ao desenvolvimento de atividades específicas que abordam os principais desafios identificados na produção inicial. Os módulos trabalham com aspectos diversos da produção textual, como a estrutura do gênero, a elaboração de conteúdos, a organização do texto e o uso adequado da linguagem. As atividades propostas devem ser variadas, envolvendo leitura, análise, escrita, reescrita, comparação de textos entre outras.

Por fim, a Produção final “[...] dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos [...]” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 106). Esta produção permite a avaliação dos avanços obtidos e a consolidação das aprendizagens, funcionando como uma avaliação somativa. Ainda segundo os autores (p. 97), essa avaliação funciona como uma questão de comunicação e de trocas, “[...] Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional [...]”.

Logo, organizar a oficina conforme a estrutura da Sequência Didática possibilita um ensino mais eficaz e reflexivo da escrita, contribuindo para a autonomia dos alunos no uso da linguagem e para o desenvolvimento de sua competência textual. No contexto da EJA, essa metodologia favorece ainda uma prática pedagógica sensível às particularidades dos sujeitos, promovendo o acolhimento, a escuta ativa e a valorização das experiências de vida expressas por meio da escrita. Além disso, tal metodologia contribuiu de forma significativa para o desenvolvendo e geração de dados da pesquisa, uma vez que ela propõe uma organização nos conteúdos que servem para gerar a escrita dos participantes da pesquisa.

### **3.5. Metodologia de Análise de Dados**

A análise dos dados foi de natureza qualitativa, com base nas produções textuais realizadas pelos alunos durante a oficina. O objetivo principal foi identificar os tipos de desvios mais recorrentes e descrever suas motivações fonológicas, com base na análise dos principais processos fonológicos evidenciados nas produções dos alunos, a considerar a categorização prevista principalmente por Silva (2011).

Após a geração dos textos produzidos pelos alunos, realizamos uma leitura atenta e integral de todo o *corpus*, com o objetivo de identificar e mapear as ocorrências de alterações fonológicas presentes na escrita espontânea. Concluído o mapeamento, os dados foram classificados com base na tipologia proposta por Cardoso (2009) e Silva (2011), considerando os processos por troca, apagamento, acréscimo e transposição de fonemas. Em seguida, as ocorrências foram organizadas em quadros<sup>5</sup> para fins de análise

qualitativa, conforme apresentado na Seção 4 deste trabalho. Paralelamente, elaboramos gráficos que possibilitaram observar, em termos quantitativos, a recorrência desses processos no conjunto dos textos analisados.

Pretendemos evidenciar que os processos fonológicos estão em grande parte consolidados, embora ainda sofram interferências da oralidade, especialmente em contextos de menor letramento formal. Esperamos, com isso, identificar padrões recorrentes nas produções dos participantes da pesquisa, bem como compreender os mecanismos linguísticos envolvidos.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção, objetivamos apresentar os dados coletados ao longo da pesquisa, bem como destacar e discutir os resultados obtidos. Para tanto, será adotado um olhar crítico-reflexivo, à luz dos pressupostos teóricos abordados ao longo do trabalho.

### **4.1. Regras de Variação Linguística na Escrita de Alunos da EJA**

Nesta seção analisamos qualitativamente os dados fundamentados nos aportes teóricos que orientam o desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo para uma reflexão consistente e embasada dos resultados alcançados.

#### **Quadro 1 – Processos fonológicos por troca**

<b>CASOS DE TROCA</b>			
<b>Desvio Ortográfico</b>	<b>Forma Padrão</b>	<b>Contexto</b>	<b>Referência</b>

<sentindo>	Sentido	“a dor que eu estava sentido”	A1
<mim>	Me	“que Deus mim deu”	A2
<semtembro>	Setembro	“Data 25 de semtembro”	A3
<filiz>	feliz	“Dia mais filiz da minha vida”	A3
<tem>	Ter	“Queria tem uma filha mulher”	A3
<teve>	Tive	“Eu teve muita alegria”	A5
<narcio>	Nasci	“Eu narcio no baxão”	A5
<chegaro>	Chegaram	“Chegaro atarde”	A6
<dada>	Data	“Dada 11.4.98”	A8
<nasimeto>	Nascimento	“nasimeto do me premeiro filho”	A8
<premeiro>	Primeiro	“Do meu premeiro filho”	A8

**Fonte:** dados da pesquisa (2025).

No quadro 1, apresentamos casos de troca, que são entendidos por Silva (2011, p. 84) como um processo fonológico no qual “[...] enquadra-se toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer [...]”. Tais ocorrências são comuns em produções escritas de aprendentes em processo de apropriação do sistema ortográfico, pois refletem a influência da percepção fonológica e da organização dos sons da língua na tentativa de representação gráfica das palavras.

Entre os tipos mais comuns de troca, destacamos a desnasalização, processo que torna a vogal nasal oral por causa da assimilação da

vogal oral (Cardoso, 2009, p. 50 ). Tal fenômeno é perceptível nas palavras <sentido> (em vez de sentindo), em <nasimeto> (em vez de nascimento), em <chegaro> (em vez de chegaram).

No caso de <sentido>, ocorre uma desnasalização, já que a nasalidade presente no segmento /n/ é apagada na realização oral, o que leva o escrevente a registrar apenas a sequência mais perceptível auditivamente. Do ponto de vista fonológico, esse fenômeno pode ser interpretado como um processo de redução de encontro consonantal, associado à tendência da fala de simplificar estruturas silábicas mais complexas. Vale ressaltar que, o mesmo processo também já foi discutido em outras pesquisas que trata sobre a ocorrência de processo fonológico na escrita espontânea de alunos de EJA, como a de Alves (2025) que em seus dados destaca a omissão dos grafemas nasais <m> e <n> nas produções dos alunos.

Entretanto, as ocorrências não se restringem ao nível fonológico, pois envolvem também aspectos morfológicos, já que há modificações em elementos estruturais que compõem a palavra. No caso de <sentido>, há alteração da terminação **-ndo**, característica do gerúndio. Ao ser a palavra reduzida a “sentido”, ocorre a substituição dessa desinência pelo sufixo -ido, típico do particípio passado. Assim, não se trata apenas de uma alteração fonológica, mas de uma reconfiguração morfológica, na qual uma forma verbal é substituída por outra. Na fala, essa sequência frequentemente sofre processos de assimilação ou redução, sendo realizada como –no (por exemplo, sentino). Esse fenômeno é bastante comum na oralidade e pode influenciar a escrita de aprendentes em processo de apropriação da norma ortográfica. Além disso, é possível considerar a hipótese de **analogia lexical** com a palavra “sentido”, já estabilizada no léxico dos falantes, o que pode ter favorecido essa

forma gráfica. Esse tipo de ocorrência pode revelar estratégias de regularização ou apoio em palavras mais familiares durante o processo de escrita.

Em <*nasimeto*>, a alteração não acontece apenas em um fonema isolado, mas afeta uma parte da estrutura da palavra, especificamente o sufixo –mento, muito comum em português para formar substantivos derivados (como em *nascimento*, *pensamento*, *conhecimento*). Neste caso, também ocorre caso de desnasalização, uma vez que há redução do seguimento nasal /n/ no grupo –mento, o que provoca uma mudança sonora: um som nasal (representado pelo /n/) deixa de aparecer e passa a ser representado como um som oral.

Outro aspecto que vale atenção, é a troca do dígrafo –sc por –s. Esse tipo de substituição é bastante recorrente na escrita de crianças e adultos em fase de alfaletamento, uma vez que envolve dificuldades relacionadas às regras ortográficas do português que associam um mesmo som a diferentes grafemas<sup>6</sup>. Nesse caso, o fonema /s/ pode ser representado por diversas possibilidades gráficas, como –s, –ss, –sc, –c, –ç, –xc, entre outras, dependendo do contexto ortográfico. Exemplos como *casca*, *passar*, *nascimento*, *nascer*, *paçoca* e *exceto* ilustram essa multiplicidade de representações. Assim, a correspondência não biunívoca entre som e grafema tende a gerar dificuldades na escrita, sobretudo em fases iniciais ou em processos de retomada da escolarização, como ocorre frequentemente na EJA.

Em <*chegaro*><sup>7</sup> (em vez de *chegaram*), também há implicação fonológica de desnasalização em posição final. Essa troca pode acontecer por influência da oralidade, pois em muitas variedades do

português brasileiro, especialmente na fala cotidiana, a nasalidade final –am pode ser pouco percebida ou reduzida. Assim, quando alguém pronuncia a palavra <chegaram>, em contexto de pouco monitoramento, o som final pode soar próximo de <chegaro>, assim, o aluno registra apenas a vogal oral /o/, interpretando-a como correspondente à forma ouvida.

Além da motivação fonológica, essa alteração também apresenta motivação morfológica, uma vez que envolve a desinência verbal indicadora de terceira pessoa do plural no pretérito perfeito do indicativo. Ao não reconhecer essa marca morfológica na escrita, o aluno deixa de registrar um elemento que não apenas representa um som, mas que também desempenha função gramatical na estrutura verbal.

Outro tipo de troca identificado na escrita dos alunos é a nasalização, na qual acontece a transformação de uma vogal oral em nasal devido à assimilação a uma vogal nasal (Cardoso, 2009, p. 50). Como exemplos, destacamos os seguintes casos: <mim> (em vez de “me”); <semtembro> (em vez de “setembro”); <tem> (em vez de “ter”).

No caso de <mim> (em vez de “me”), observamos a substituição de um som oral por um nasal. Do ponto de vista fonológico, essa escolha pode ser explicada pela maior saliência perceptiva da forma nasalizada, tornando a palavra mais perceptível na fala, o que favorece sua escolha na escrita, evidenciando a influência da oralidade no processo de aquisição da norma ortográfica.

No entanto, observamos que o fenômeno não se restringe ao nível fonológico, uma vez que envolve também uma implicação

morfossintática: ocorre a substituição do pronome oblíquo átono “me” pelo pronome oblíquo tônico “mim”. Na norma padrão da língua portuguesa, o pronome “me” funciona como objeto direto e indireto utilizado como complemento sem preposição, enquanto “mim” funciona como objeto indireto e geralmente aparece após preposição (por exemplo: *para mim, de mim*). Entretanto, em contexto que envolve a oralidade do português brasileiro, é comum a utilização expressiva da forma “mim” em situações que exigem a colocação da forma “me”<sup>8</sup>.

Portanto, observamos que, no plano da ortografia, os dois termos estão grafados corretamente, mas empregados em contexto gramatical inadequado, pois na tentativa de grafar adequadamente as expressões, o som nasal apresenta maior influência e o aluno reproduziu graficamente a expressão “mim”, ou seja, do ponto de vista fonológico, ao oralizar a forma “mim” o aluno percebe maior tonicidade sonora em comparação a “me”, que o favorece sua escolha na escrita.

No registro <*semtembro*> (em vez de “setembro”), verificamos um fenômeno relacionado a aspectos fonológicos e ortográficos, influenciado pela oralidade. Do ponto de vista fonológico, a inserção do fonema /m/ pode estar associada à percepção de nasalidade na fala, já que, em português, os seguimentos /m/ e /n/ costumam marcar sons nasais na escrita. Assim, o participante pode ter percebido um traço nasal na pronúncia da palavra e o representado graficamente. Fenômeno semelhante ocorre em palavras como <*mortandela*>, (no lugar de “mortadela”); <*igreja*> (no lugar de “igreja”) e <*indentidade*>, (no lugar de “identidade”). Dessa forma, a grafia evidencia uma tentativa de aproximar a escrita da forma como o som é percebido na oralidade.

Na ocorrência de <tem> (em vez de “ter”), verificamos um caso de nasalização em posição final de sílaba. Esse fenômeno fonológico está relacionado ao enfraquecimento do fonema /r/ em final de palavra, o que pode levar o aprendiz a não perceber claramente esse som e a reinterpretar essa posição como passível de nasalização. Como consequência, ocorre a substituição por um segmento mais perceptível e frequente na língua, como o /m/, que marca a nasalidade. Além disso, essa ocorrência pode ser influenciada por analogia com outras palavras do português brasileiro que apresentam a terminação -em, como “fazem”, “comem” e “dizem”. A recorrência desse padrão pode levar o aluno a associar formas verbais a essa estrutura, favorecendo a escrita de <tem> (em vez de “ter”).

Por outro lado, verificamos também uma implicação morfológica, pois o -r final do infinitivo é substituído pelo -m, característico da forma verbal flexionada da terceira pessoa do singular do presente do indicativo. Essa substituição interfere diretamente na forma do verbo, alterando sua estrutura, uma vez que o infinitivo é uma forma não flexionada, geralmente utilizada para indicar a ação de modo geral ou para complementar outro verbo, como nas locuções verbais, enquanto “tem” expressa uma ação conjugada, marcada por pessoa e número.

Constatamos, ainda, a ocorrência de troca por assimilação. Segundo Fernando (2011, p. 84), “um segmento adquire propriedades do segmento que está próximo a ele”. Esse fenômeno pode ser identificado nos registros <filiz> (em vez de “feliz”); <teve> (em vez de “tive”); <premeiro> (em vez de “primeiro”) e <dada> (no lugar de “data”).

No caso de <filiz> (em vez de “feliz”), verificamos um fenômeno de natureza fonológica, caracterizado pela substituição do fonema /e/ por /i/. Essa troca pode ser explicada por um processo de aproximação sonora, em que a vogal é pronunciada de forma mais fechada, aproximando-se de /i/, algo comum em diferentes variedades do português brasileiro. Esse fenômeno também recebe o nome de Harmonização Vocálica (HV), em virtude de que traços fonéticos se harmonizam conforme a influência que exerce a vogal tônica sobre a pretônica. O mesmo ocorre em exemplos como <minino> (em vez de “menino”), <perigo> (em vez de “perigo”). No processo de aquisição da escrita, especialmente entre estudantes da EJA, esse fenômeno pode gerar dificuldades, pois muitos aprendentes tendem a escrever conforme falam, sem perceber que o sistema ortográfico do português nem sempre apresenta correspondência direta entre som e grafia.

Situação semelhante ocorre em <teve> (em vez de “tive”). Nesse caso, observa-se uma interferência fonológica, marcada pela troca do fonema /i/ por /e/. No entanto, além do aspecto fonológico, há também uma implicação morfológica, pois, a alteração modifica a forma verbal do pretérito perfeito do indicativo do verbo *ter*. Enquanto *tive* corresponde à primeira pessoa do singular, *teve* refere-se à terceira pessoa do singular, o que pode provocar alteração no sentido da frase. Esse tipo de ocorrência indica que o estudante ainda não consolidou plenamente o princípio de concordância entre sujeito e verbo, fundamental para a construção de enunciados gramaticalmente adequados e semanticamente coerentes.

O mesmo ocorre na ocorrência <premeiro><sup>9</sup> (em vez de “primeiro”), em que se observa uma alteração na vogal da primeira sílaba, em

que /i/ é realizado como /e/. No nível fonológico, essa mudança pode ser interpretada como um processo de assimilação vocálica regressiva, em que a vogal média /e/, presente na sílaba seguinte (-*mei*-), exerce influência sobre a vogal alta /i/ da sílaba anterior, levando à sua abertura.

Na forma <*dada*><sup>10</sup> (em vez de “data”), verificamos um fenômeno de sonorização, em que a consoante surda /t/ é substituída pela consoante sonora /d/. Essa troca ocorre pela proximidade articulatória entre esses sons, o que pode gerar confusão na escrita. Nesse caso, o desvio envolve principalmente aspectos fonológicos e ortográficos, além de evidenciar a influência da oralidade, já que o aluno tende a registrar na escrita a forma como percebe a palavra na fala.

Além disso, é importante destacar que esse tipo de processo não é recente na história da língua. A sonorização de consoantes surdas intervocálicas foi um fenômeno recorrente na passagem do latim para o português, como se observa em casos como *maritu* > **marido**. Isso demonstra que a alternância entre /t/ e /d/ já fez parte de mudanças fonológicas históricas da língua, o que ajuda a compreender por que tal confusão ainda pode ocorrer na escrita de aprendizes.

Por fim, destacamos a troca por rotacismo, “[...] que consiste em pronunciar o som /r/ no lugar de outro fonema” (Silva, 2011, p. 86). Observamos essa ocorrência na escrita <*narcio*> (em vez de “nasci”). Nesse caso, ocorre um processo fonológico onde há a inserção do som /r/, alterando a estrutura sonora da palavra, mas também acontece uma modificação ortográfica o que demonstra que o aluno ainda está em processo de consolidação das convenções da escrita.

## Quadro 2 – Processos fonológicos por apagamento

CASOS DE APAGAMENTO			
Desvio Ortográfico	Forma Padrão	Contexto	Referência
<está>	Estar	“Felicidade está com minha filha”	A1
<esta>	estava	“na Parnaíba esta com prima ilda”	A3
<passa>	passar	“vinha pra minha casa passa a semana santa”	A6
<pra>	para	“vinha pra minha casa passa a semana santa”	A6
<Bernado>	Bernardo	“foi em são Bernado”	A7
<muta>	muita	“eu teve muta alegria”	A5
<Baxão>	Baixão	“eu narcio no baxão”	A5
<chego>	chegou	“meu esposo que chego na madrugada”	A6

**Fonte:** dados da pesquisa (2025).

O quadro 2, em destaque, ilustra casos de apagamento, configurando mais um exemplo de processo fonológico identificado na escrita dos alunos participantes da pesquisa. De acordo com Silva (2011, p. 81), “[...] o apagamento corresponde à supressão de um segmento, podendo envolver consoante, vogal ou glide, bem como a eliminação de uma sílaba inteira”.

Nesse sentido, os registros apresentados são analisados a partir das palavras produzidas pelos estudantes, com o objetivo de

compreender de que modo tais fenômenos se manifestam no processo de construção da escrita. De modo geral, segundo o mencionado autor, o apagamento consiste na supressão de um fonema ou de uma sílaba em determinada posição da palavra, podendo ocorrer no início, no interior ou no final do vocábulo, o que evidencia a influência de aspectos fonológicos na produção escrita durante o processo de apropriação do sistema ortográfico.

Entre os dados analisados, verificamos a ocorrência de apagamento por síncope, fenômeno fonológico caracterizado pela retirada de um fonema ou de uma sílaba no interior da palavra. De acordo com Cardoso (2009, p. 50), a síncope consiste na supressão de segmentos no meio do vocábulo, processo que pode ocorrer tanto na fala quanto refletir-se na escrita. Nas produções dos participantes da pesquisa, foram identificados nos seguintes registros: <pra> (em vez de “para”), em <Bernado> (em lugar de “Bernardo”). Esses registros evidenciam a influência de processos fonológicos na representação escrita das palavras.

Sob a perspectiva fonológica, esse fenômeno pode estar relacionado a processos de redução articulatória, que consistem na simplificação dos movimentos envolvidos na produção da fala. Nesse caso, o encontro consonantal presente na forma padrão pode demandar maior esforço articulatório, o que favorece a omissão de um dos segmentos durante a realização oral. Como resultado, a escrita tende a refletir essa simplificação, evidenciando a influência da oralidade no processo de representação gráfica da língua.

No registro <pra>, empregado (em vez de “para”), observamos um desvio de natureza fonológica decorrente do apagamento da vogal /a/ no interior da palavra. Tal redução evidencia uma forma mais

curta e fluida, característica da fala espontânea. Trata-se de uma redução fonética já estabilizada em muitos contextos informais, o que demonstra que a síncope, nesse caso, não ocorre de maneira aleatória, mas segue padrões de uso linguístico socialmente compartilhados. No entanto, do ponto de vista ortográfico, essa grafia não corresponde à forma prevista pela norma padrão em contextos formais de escrita, embora seja amplamente recorrente em registros informais da língua. Ainda assim, a alteração não compromete a estrutura morfossintática da palavra, uma vez que “pra” mantém a função de preposição, sem provocar mudança em sua categoria gramatical ou em sua função sintática no enunciado.

Outro tipo de desvio fonológico observado na escrita dos alunos é o apagamento por apócope, que corresponde à retirada de um elemento no final das palavras. De acordo com Cardoso (2009, p. 50), esse fenômeno caracteriza-se pela supressão de um fonema ou sílaba na posição final do vocábulo. Nos dados analisados, tal ocorrência foi identificada em registros como <está> (em lugar de “estar”), <passa> (em vez de “passar”). <esta> (em vez de “estava”). Esses casos evidenciam a influência da oralidade na escrita dos estudantes, uma vez que, na fala cotidiana, é comum a redução ou supressão de segmentos finais das palavras.

Nessas ocorrências, observamos a influência fonológica pela supressão de fonemas ou sílabas finais, como o apagamento do /r/ final em “estar” e “passar”. Do ponto de vista fonológico, o /r/ em posição final de infinitivo (coda silábica) apresenta baixa saliência articulatória e perceptiva, sobretudo em variedades populares e em contextos de fala espontânea, o que resulta em seu apagamento em contexto de fala. Esse processo fonológico já foi evidenciado em outras pesquisas, como de Alves (2025). Esse fenômeno está

relacionado a tendências gerais da língua, como a simplificação da estrutura silábica, favorecendo sílabas abertas terminadas em vogal, que são mais estáveis e frequentes no português, revelando não apenas uma tentativa de aproximação com a oralidade, mas também uma hipótese de escrita construída pelo aprendiz, baseada no princípio da correspondência fonema-grafema.

No entanto, nos registros analisados, percebemos também ocorrência de processos morfológicos, uma vez que há modificação na estrutura das palavras, alterando seu sentido e a compreensão de enunciados em contexto ortográficos, quando um elemento final é suprimido, sua marca morfológica sofre alteração, isto é, uma categoria gramatical passa ter outra função.

A forma <esta> (em vez de “estava”) pode ser interpretada, do ponto de vista fonológico, como o resultado de um processo de redução progressiva que tem como ponto inicial a eliminação de segmentos na margem final da palavra. No processo de apropriação de escrita, muitos aprendentes tendem a representar algumas palavras tal qual como são reproduzidas na fala. No caso específico de estudantes da EJA, esse aspecto tende a ser ainda mais evidente, uma vez que muitos já dispõem de um repertório linguístico consolidado, no qual se observam processos frequentes de apagamento de segmentos vocálicos e consonantais na fala cotidiana. No que se refere à forma verbal “estava”, são recorrentes, na oralidade, realizações reduzidas como <tava> e até formas ainda mais contraídas, como <tô> embora esta última corresponda, propriamente, a “estou”.

No entanto, ao tentar escrever a forma “estava”, o aluno não apenas reduziu a palavra, possivelmente partindo de uma forma como <tava>, mas acabou produzindo um desvio mais evidente ao

escrever <esta>, que, na língua, é um pronome demonstrativo. Isso mostra que, além da redução na fala, houve também uma mudança na estrutura da palavra, já que ele trocou um verbo por uma palavra de outra classe gramatical.

Por fim, destacamos o processo de monotongação, que consiste na transformação de um ditongo em uma vogal simples, fenômeno comum em determinadas realizações da fala do português (Cardoso, 2009, p. 50). Esse processo também pode refletir-se na escrita de alunos em processo de apropriação do sistema ortográfico. Nos dados analisados, observamos ocorrências como <muta> (em lugar de “muita”), <baxão> (em vez de “Baixão”) e <chego> (no lugar de “chegou”).

No caso da palavra <muta> (em lugar de “muita”), verificamos um processo de monotongação, em que o ditongo /ui/ é reduzido ao segmento /u/, com o apagamento da semivogal /y/. Do ponto de vista fonológico, o ditongo presente em “muita” é simplificado, resultando em uma forma mais econômica sob o aspecto articulatorio. Esse tipo de fenômeno é comum na fala rápida e informal, na qual há uma tendência à redução de segmentos menos perceptíveis.

Esse mesmo tipo de apagamento pode ser observado em outros registros semelhantes, especialmente na escrita influenciada pela oralidade, como em <cardo> (no lugar de “cuidado”). Nesses casos, a semivogal /y/ do ditongo tende a ser enfraquecida e, conseqüentemente, eliminada, sobretudo em contextos de fala pouco monitorada. Como resultado, permanece apenas a vogal nuclear /u/, o que gera formas fonologicamente mais simples e evidencia a tendência natural da língua à economia articulatória.

Em <*baxão*> (em vez de “Baixão”), observa-se um processo de monotongação do ditongo /ay/, que é reduzido à vogal /a/, com o apagamento da semivogal /y/. Do ponto de vista fonológico, trata-se da simplificação de um ditongo decrescente, no qual a vogal plena /a/ constitui o núcleo silábico, enquanto a semivogal ocupa uma posição marginal. Em contextos de fala rápida ou pouco monitorada, essa semivogal tende a perder proeminência articulatória, sendo frequentemente suprimida.

Esse processo ocorre com maior frequência em situações que não exigem monitoramento rigoroso da fala. Outros exemplos que ilustram esse mesmo fenômeno incluem: <*caxa*> (em vez de “caixa”), “*baxo*” (em vez de “baixo”) e “*pexe*” (em vez de “peixe”). Esses casos demonstram que a monotongação pode atingir diferentes ditongos, especialmente aqueles em que a semivogal ocupa uma posição menos proeminente na sílaba. Além disso, evidenciam que o aprendiz, em processo de aquisição da escrita, tende a reproduzir a palavra com o apagamento da semivogal justamente por ela ser menos perceptível ou até mesmo ausente na realização oral.

No caso de <*chego*> (em lugar de “chegou”), verificamos a redução do ditongo /ow/ à vogal /o/, caracterizando um processo de monotongação. Trata-se de um fenômeno bastante recorrente no português brasileiro, especialmente em posição final de palavra, como ocorre em verbos no pretérito perfeito. Na oralidade, a semivogal /w/ tende a ser enfraquecida ou até apagada, o que resulta em realizações como <*falô*> e <*andô*>.

Do ponto de vista fonológico, esse processo evidencia a instabilidade da semivogal, sobretudo em contextos de fala menos monitorada, revelando como a escrita, especialmente em fases iniciais de

aquisição, pode funcionar como um espelho da fala, incorporando padrões fonéticos que tendem à simplificação da estrutura silábica.

### Quadro 3 – Processos fonológicos por acréscimo

CASOS DE ACRÉSCIMO			
Desvio Ortográfico	Forma Padrão	Contexto	Referência
< <i>recebir</i> >	recebi	“um hora da tarde receber uma mensagem”	A6
< <i>formos</i> >	Fomos	“depois formos pra pizzaria”	A7

**Fonte:** dados da pesquisa (2025).

O quadro 3, em destaque, apresenta casos de acréscimo registrados na escrita dos alunos participantes da pesquisa. Conforme destaca Silva (2011, p. 81), “[...] os processos fonológicos de adição podem ocorrer por meio do acréscimo de consoantes, vogais ou glides”. Nesse sentido, o quadro reúne alguns dos principais casos de acréscimos observados nas produções escritas dos estudantes. Entre os exemplos, destacamos <*recebir*> (em vez de “recebi”) e <*formos*> (em vez de “fomos”), os quais ilustram de forma significativa a ocorrência desse tipo de processo fonológico na escrita.

No caso de <*recebir*>, verificamos um acréscimo por paragoge, processo que consiste na inserção de um fonema no final da palavra (Cardoso, 2009, p. 50). Nesse exemplo, conferimos o acréscimo do fonema /r/ na posição final do vocábulo. Inicialmente, tal ocorrência pode ser explicada por um aspecto fonológico, uma vez que o acréscimo da consoante pode estar relacionado à forma como o

estudante percebe ou associa os sons da língua, aproximando a palavra de verbos terminados em -ir, como *partir*, *abrir* e *dormir*.

Percebemos, ainda, uma alteração morfológica já que esse acréscimo altera a estrutura da forma verbal do pretérito perfeito do indicativo, aproximando-a do infinitivo (*receber*) e revelando uma possível confusão entre diferentes formas do verbo. Esse registro indica que o aluno ainda se encontra em processo de apropriação das formas verbais, especialmente no que se refere às flexões de tempo, modo e pessoa, revelando dificuldades na diferenciação entre distintas formas morfológicas do verbo.

No caso de <*formos*>, verificamos um acréscimo por epêntese, processo que consiste na inserção de um fonema no interior do vocábulo (Cardoso, 2009, p. 50). No exemplo, há o acréscimo da consoante /r/, que pode estar relacionado à influência da pronúncia e ao estabelecimento de analogias com outras formas verbais que apresentam a sequência -rm-, como *irmos* e *termos*. Esse tipo de ocorrência também pode indicar um processo de hipercorreção no qual o estudante, ao tentar empregar uma forma considerada mais adequada ou formal, aplica regras da norma padrão de maneira exagerada ou inadequada, resultando em um desvio.

É importante destacar que esse processo também foi abordado em outras pesquisas, como a de Assis (2016), que, sob a mesma perspectiva, evidenciou em suas análises que tais ocorrências, presentes na escrita dos alunos, sofrem forte influência da oralidade na representação gráfica. Dessa forma, torna-se evidente a interação entre oralidade e escrita, revelando as estratégias utilizadas pelos estudantes na construção de hipóteses acerca do funcionamento da língua.

#### Quadro 4 – Processos fonológicos por transposição

CASOS DE TRANSPOSIÇÃO			
Desvio Ortográfico	Forma Padrão	Contexto	Referência
<qaundo>	“quando”	“qaundo eu tive ele eu tinha 16 anos”	A4

**Fonte:** dados da pesquisa (2025).

O quadro 4 apresenta mais um caso de processo fonológico registrado na escrita dos alunos participantes da pesquisa, um caso de transposição por metátese. Segundo Silva (2011, p. 83), “[...] esse processo ocorre quando um segmento troca de posição dentro de uma mesma palavra. Pode ocorrer de três formas: transposição de consoantes, de vogais ou de elementos suprasegmentais (acento tônico)”.

No exemplo acima, verificamos que o aluno grafou <qaundo> (em lugar de “quando”). Esse fenômeno pode ser explicado, do ponto de vista fonológico, como resultado de um processamento ainda em desenvolvimento, no qual o escrevente reconhece os sons da palavra, mas apresenta dificuldades em organizá-lo conforme a convenção ortográfica. Soma-se a isso a influência da oralidade, especialmente no que se refere à percepção da semivogal /w/, bem como a complexidade do dígrafo “qu”, que pode gerar insegurança na sua representação escrita.

Esse tipo de reorganização dos segmentos sonoros é bastante comum na fala cotidiana, manifestando-se em realizações como <preda> (no lugar de pedra) e <vrido> (no lugar de vidro), em que há

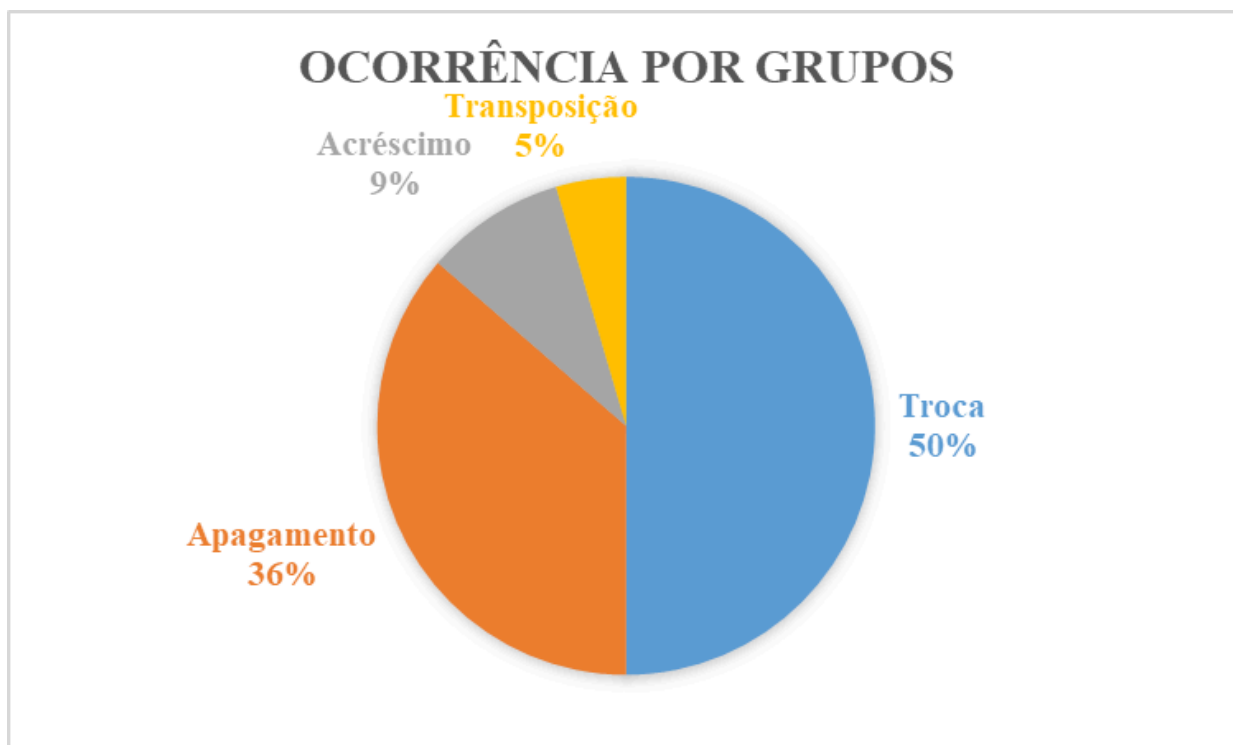
reordenação ou simplificação dos grupos consonantais. Assim, a grafia produzida pelo aluno reflete uma tentativa de transpor para a escrita uma percepção sonora influenciada por padrões recorrentes da oralidade.

Tal registro revela uma hipótese de escrita em construção, típica das fases iniciais de alfabetização, sem comprometer a inteligibilidade do termo. Assim, o caso indica que o aprendiz já possui certa consciência fonológica, embora ainda enfrente desafios na correspondência entre fonema e grafema e na ordenação sequencial desses elementos, caracterizando um estágio intermediário no domínio da escrita.

## **4.2. Análise Quantitativa**

Esta seção tem como objetivo apresentar os dados obtidos a partir da análise dos desvios ortográficos identificados na produção escrita dos alunos da EJA. Para uma melhor visualização e compreensão dos resultados, os dados foram organizados em gráficos que evidenciam a distribuição percentual dos diferentes processos fonológicos observados.

### **Gráfico 1 – Percentual por grupos**



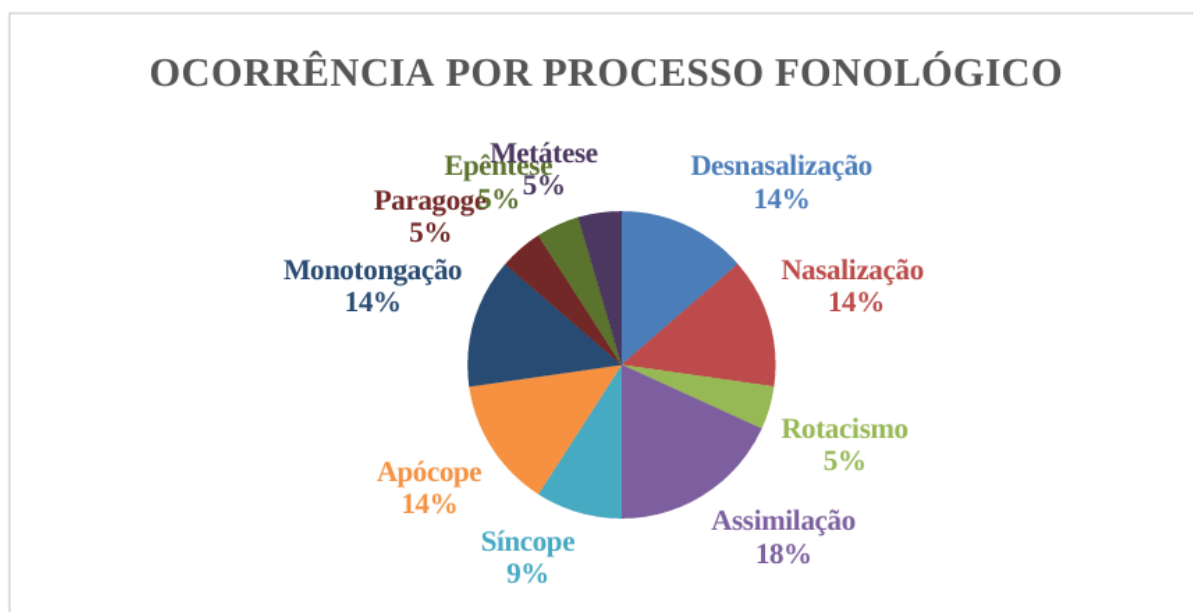
**Fonte:** autoria nossa.

O gráfico 1 apresenta o percentual de ocorrências de processos fonológicos por grupos, evidenciando que tais ocorrências acontecem de forma desigual na escrita dos alunos. Constata-se há ocorrência de maior predominância nos processos de troca e apagamento, que corresponde a 50% e a 36%, respectivamente, dos casos analisados, ao passo que, os processos de acréscimo 9% e transposição 5% que corresponde à menor incidência de ocorrência nas escritas dos alunos.

Nesse sentido, os gráficos apontam que os processos de troca, substituição de um som por outro, e apagamento, omissão de sons, são os mais recorrentes, o que evidencia que esses fenômenos exercem maior influência na escrita dos estudantes, correspondendo a 86% dos dados. Isso indica que a alta ocorrência dos processos de troca e apagamento, ao escrever, os estudantes tendem a registrar as palavras de acordo com sua percepção auditiva, substituindo sons por outros semelhantes ou omitindo aqueles que são pouco perceptíveis na fala cotidiana.

Por outro lado, os processos de acréscimo, inserção de sons, e transposição, mudança de posição dos sons, apresentam baixa incidência, indicando que são menos frequentes. Isso significa que os estudantes raramente acrescentam elementos ou trocam a posição dos sons ao escrever, ou seja, eles não costumam inventar sons nem reorganizar a estrutura, mas sim escrever com base naquilo que percebem na fala, preservando, em grande parte, a ordem dos fonemas. Dessa forma, a baixa incidência desses processos reforça a ideia de que as principais dificuldades estão mais relacionadas à correspondência entre sons e letras e à ausência de certos sons na escrita, e não à modificação da estrutura interna das palavras.

**Gráfico 2** – Percentual por processos fonológicos



**Fonte:** autoria nossa.

O gráfico 2 evidencia a distribuição das ocorrências segundo diferentes processos fonológicos, destacando a assimilação como o fenômeno de maior incidência, correspondendo a 18% dos casos analisados. Em seguida, destacamos quatro processos com igual representatividade (14% cada): desnasalização, nasalização, apócope

e monotongação, o que indica sua relevância significativa no conjunto de dados. A síncope apresenta uma frequência intermediária, com 9% das ocorrências. Por sua vez, rotacismo, paragoge e epêntese configuram-se como processos de baixa incidência, cada um com 4%, enquanto a metátese corresponde a 5% dos registros.

Os dados permitem compreender que os desvios ortográficos presentes na escrita dos alunos estão, em grande medida, relacionados às variedades de fala populares. Além disso, observamos que muitos ainda se encontram em processo de desenvolvimento da consciência fonológica, não distinguindo plenamente as categorias de letra e som. Cabe destacar que essa distinção não se configura como de fácil assimilação, uma vez que um mesmo grafema pode corresponder a diferentes fonemas. Nesse sentido, ao tentarem representar graficamente determinados sons, os alunos tendem a recorrer a estratégias de simplificação, grafando as palavras de acordo com a forma como as percebem na oralidade.

Assim, a predominância dos processos fonológicos apontados no gráfico sugere que a escrita dos alunos é fortemente influenciada por suas variedades linguísticas de uso. Nesse sentido, é importante destacar que os participantes da pesquisa pertencem a comunidades constituídas majoritariamente por sujeitos de perfis diversificados, entre os quais se encontram agricultores, pescadores e artesãos, além de indivíduos vinculados a diferentes tradições religiosas, como evangélicos e católicos. Muitos desses sujeitos possuem repertórios linguísticos enraizados, compreendidos por Bagno (2007) como variedades estigmatizadas.

No entanto, é necessário considerar que tais variedades constituem sobrevivências de fases anteriores da língua e como “nada na língua é por acaso; elas apresentam uma lógica linguística perfeitamente demonstrável, não tendo surgido por ignorância ou por suposta preguiça de seus usuários”, tal como destaca Bagno (2007, p. 143).

Portanto, à luz da perspectiva da variação linguística, tais ocorrências não devem ser interpretadas como erros, mas como manifestações legítimas de variantes fonológicas presentes na língua, condicionadas por fatores sociais, regionais e estilísticos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises realizadas neste estudo permitiram compreender que os desvios ortográficos presentes na escrita de alunos da EJA não devem ser interpretados como simples erros, mas como manifestações de processos linguísticos em desenvolvimento. Verificamos que tais ocorrências estão fortemente relacionadas à influência da oralidade, evidenciando que os estudantes recorrem às suas experiências com a língua falada para construir hipóteses sobre a escrita. Dessa forma, processos fonológicos como desnasalização, nasalização, assimilação, apagamento, acréscimo e transposição revelam estratégias cognitivas utilizadas na tentativa de representação gráfica da língua.

Além disso, os resultados evidenciam que os desvios ortográficos também envolvem implicações morfológicas e, em alguns casos, morfossintáticas, o que demonstra a complexidade do processo de apropriação da escrita. Tais aspectos reforçam a importância de práticas pedagógicas que considerem a heterogeneidade linguística dos alunos da EJA, valorizando seus saberes prévios e promovendo

um ensino que vá além da perspectiva normativa. Nesse sentido, compreender os desvios como parte constitutiva do processo de aprendizagem contribui para a construção de uma educação linguística mais inclusiva, crítica e sensível às especificidades desse público.

Por fim, este estudo destaca a necessidade de que o professor assumira uma postura investigativa e reflexiva diante de sua prática, atuando como mediador no processo de construção do conhecimento. Ao reconhecer os desvios ortográficos como indicadores de aprendizagem em curso, torna-se possível elaborar estratégias didáticas mais eficazes, que favoreçam o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Assim, a pesquisa contribui tanto para o campo acadêmico quanto para o pedagógico, ao propor uma abordagem que valoriza a diversidade linguística e busca promover a inclusão e o protagonismo dos sujeitos da EJA no processo educativo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, João Pedro Carvalho. **Desvios ortográficos em aprendizes de EJA e conhecimento linguístico internalizado**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Português e Inglês) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://share.google/bzzDMIF7CCGP0IATg>. Acesso em: 02 abr. 2026.

ASSIS, Maria das Mercês Cardoso de. **A representação da consoante em final de sílaba em textos de alunos da EJA**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18134>. Acesso em: 02 abr. 2026.

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

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARDOSO, Denise Porto. **Processos Fonológicos.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, p. 45-52, 2009. Disponível em: <https://share.google/NJ3VgYdwioSmOHus0>. Acesso em: 02 abr. 2026.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** Ed. Ática, 2001.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v.

2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://share.google/7uwGvi6xdmHJLGqk7>. Acesso em: 02 abr. 2026.

SILVA, Fernando Moreno da. Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa. **Littera**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/758>. Acesso em: 02 abr. 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Outras Linguagens da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de São Bernardo (CCSB). E-mail: [fcs.costa@discente.ufma.br](mailto:fcs.costa@discente.ufma.br)

<sup>2</sup> Doutor em Letras (área de concentração em Linguística) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor do Curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de São Bernardo (CCSB). E-mail: [amorim.thiago@ufma.br](mailto:amorim.thiago@ufma.br)

<sup>3</sup> Optamos por utilizar o termo alfabetramento, em consonância com as reflexões de Magda Soares (2020), que defende a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Para a autora, não se trata de processos separados, mas de dimensões que se articulam de forma simultânea e complementar no processo de aprendizagem da língua escrita. É essa perspectiva que orienta a presente investigação: ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos, buscamos ir além da mera codificação e da identificação de

desvios ortográficos tradicionalmente rotulados como “erros”, procurando compreender os conhecimentos linguísticos e as variações linguísticas que se manifestam nessas produções. Nessa perspectiva, o alfabetramento compreende tanto o domínio das relações entre fonemas e grafemas quanto a inserção do sujeito nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Trata-se, portanto, de uma abordagem que reconhece que aprender a ler e escrever vai além da decodificação de signos, envolvendo a compreensão, a produção de sentidos e a participação ativa do indivíduo em situações comunicativas mediadas pela escrita.

<sup>4</sup> Para preservar a identidade dos participantes, adotamos um sistema de codificação composto pela letra A, seguida de um número correspondente à ordem de organização dos textos no *corpus* da pesquisa (A1, A2, A3...). Essa identificação foi utilizada ao longo da análise para referenciar as produções escritas, garantindo o anonimato dos alunos e, ao mesmo tempo, permitindo a rastreabilidade dos dados.

<sup>5</sup> O quadro foi organizado a partir de quatro elementos que orientam a análise dos dados. 1) Desvio Ortográfico: corresponde à forma registrada pelo aluno em sua escrita espontânea, evidenciando a alteração fonológica observada. 2) Forma Padrão: apresenta a grafia convencional da palavra, conforme a norma ortográfica vigente, permitindo a comparação entre o uso do aluno e a escrita esperada. 3) Contexto: indica o trecho do texto em que o desvio ocorreu, possibilitando compreender a ocorrência dentro da produção discursiva do estudante. Por fim, 4) Referência: aponta o(a) autor(a) da produção escrita em análise, conforme codificação previamente considerada.

<sup>6</sup> Magda Soares (2020, p. 160) agrupa esse fenômeno dentro do que ela reconhece como “relações irregulares fonema – grafema – consoantes”, em que “um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas, não havendo regra para estabelecer a representação ortográfica correta.” Ela explicita, pois, que o fonema /s/ tem representação grafemática por: -s e -c em início de palavra, -s, -ss, -c, -ç, -sc, -sç, -x, -xc e -z.

<sup>7</sup> Bagno (2007, p. 144) assevera que esse fenômeno é um exemplo de traço descontínuo no português brasileiro, por sofrer estigma na sociedade. Além do mais, ele comenta que a não nasalização de sílabas postônicas é uma “[...] tendência antiga na história da língua; até hoje os dicionários registram pares como abdômen/abdome, régimen/regime, certâmen/certame, velâmen/velame, cerúmen/cerume, em que a variante sem nasalização final é a mais amplamente usada [...].”

<sup>8</sup> É interessante ressaltar que o uso do pronome oblíquo “mim” como sujeito de infinitivo é uma “[...] construção [...] cada vez mais frequente na fala dos cidadãos altamente escolarizados das zonas urbanas, particularmente na cidade e no estado de São Paulo.” (Bagno, 2007, p. 146). Assim, quando esse fenômeno aparece na escrita dos estudantes da EJA, pode ser compreendido como a transposição para o registro escrito de uma estrutura presente em seu repertório linguístico oral, evidenciando a influência da variedade falada sobre a produção escrita e reforçando a necessidade de analisar esses usos sob uma perspectiva sociolinguística, e não apenas normativa.

<sup>9</sup> Bagno (2007, p. 146) assegura que, casos como esse, “[...] representam sobrevivências de fases anteriores da língua e podem

ser encontrados na literatura medieval e clássica”. Outro exemplo citado pelo autor é a palavra “dereito” ao invés de “direito”, que passa pelo mesmo processo de modificação da palavra “premeiro” ao invés de “primeiro”, registrada na produção de A8.

<sup>10</sup> Soares (2020, p. 145) argumenta que esse fenômeno é um caso de relações regulares na ortografia, ocorrendo por intermédio da troca entre consoantes surdas e sonoras. Para a autora, é a proximidade do ponto de articulação entre os fonemas que gera dificuldades para sua diferenciação ortográfica. Ela cita um exemplo oriundo da escrita de criança: *cabivara* por *capivara*.