**UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM TEXTOS DE ALUNOS DA EJA: A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ORTOGRAFIA**

Maria Aparecida Porto Bessa

Graduanda do curso de Letras-Português -CAMEAM/UERN

E-mail: [cyda\_bessa87@hotmail.com](mailto:cyda_bessa87@hotmail.com)

Francisco Diego Sousa

Graduando do curso de Letras-Português -CAMEAM/UERN

E-mail: [diego.nobre3@hotmail.com](mailto:diego.nobre3@hotmail.com)

Jéssica Tailane da Costa

Graduanda do curso de Letras-Português -CAMEAM/UERN

E-mail: tayllanej@gmail.com

Rosângela Alves dos Santos Bernardino

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: rosealves\_23@yahoo.com.br

**RESUMO**: Este trabalho versa sobre os problemas ortográficos na produção textual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O artigo está vinculado ao subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), intitulado “Práticas de linguagens na sociedade tecnológica”. Nosso objetivo geral é investigar a influência da oralidade sobre as regras ortográficas da língua portuguesa, durante o processo de aquisição da escrita. Para tanto, adotamos como *corpus* seis textos produzidos por alunos com faixa etária entre 15 e 40 anos, que cursam o 4º período da EJA numa escola estadual do município de Pau dos Ferros/RN. A corrente de estudo na qual este trabalho está subsidiado é a Psicolinguística. Apoiamo-nos em Alves e Rodrigues (2013), Bessa, Oliveira e Bezerra (2012), Cagliari (2010), Costa (2016), Fávero (2000), Paula *et al.* (2017), entre outros autores. Os resultados apontam que, dentre as marcas de oralidade que nosso *corpus* apresentou, três se destacaram pela frequência com que ocorrem: a ausência do “r” nos verbos no infinitivo, a troca dos segmentos consonantais “s” e “z” em posição intervocálica, e a incidência de segmentações indevidas das palavras, por hipersegmentação e hipossegmentação, permitindo-nos concluir que a produção escrita de alunos da modalidade EJA apresenta marcas de oralidade, característica comum entre os estudantes que se encontram em fase de aquisição das regras ortográficas. Pelo exposto, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve envolver uma série de atividades metalinguísticas, visando diminuir a reincidência de desvios ortográficos influenciados pela fala, e, sobretudo, ampliar a competência discursiva dos educandos, a fim de torná-los falantes/leitores/escritores proficientes, ativos e críticos.

**Palavras-chave:** EJA. Aquisição da escrita. Marcas de oralidade. Desvios ortográficos.

**1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A educação é o principal instrumento de formação humana, sendo, por isso, uma das maiores aliadas da convivência e da organização social. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) estabelece que todos os cidadãos devem usufruir do pleno direito de acesso à educação básica, uma vez que esta constitui direito público subjetivo, visando o desenvolvimento físico, intelectual e profissional do indivíduo. No entanto, dados coletados em 2016, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), mostram que, embora as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos tenham caído nos últimos anos, 7,2% da população brasileira ainda não sabe ler nem escrever (FERREIRA, 2017).

Na tentativa de erradicar esse problema, os órgãos competentes vêm fortalecendo e alargando políticas públicas voltadas para o atendimento educacional de pessoas não-escolarizadas, que, muitas vezes, compõem os grupos mais desfavorecidos da pirâmide social. Dessa forma, as práticas pedagógicas necessitam ser reavaliadas e inovadas continuamente, de modo que se possa garantir o sucesso no ensino e na aprendizagem de educandos que ingressem tardiamente em programas de alfabetização ou na escola regular na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme defendem Alves e Rodrigues (2013). Contudo, uma das maiores dificuldades reveladas na formação de escolares da EJA diz respeito ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, problema esse que tem despertado o interesse de muitos pesquisadores que contemplam, em seus estudos, temáticas relacionadas às práticas de linguagem trabalhadas em sala de aula, especialmente as produções escritas ou textuais de estudantes da EJA. (ARAÚJO, 2016)

Todavia, no tocante à apropriação devida do sistema de escrita, poucas são as pesquisas que priorizam questões ortográficas na produção textual de jovens e adultos da EJA, havendo, portanto, a necessidade de se ampliar esse quadro de estudos, proporcionando maiores esclarecimentos sobre os problemas mais recorrentes de ordem linguística em textos de alunos inseridos nesse contexto. Diante disso, este trabalho objetiva investigar a influência da oralidade sob as regras ortográficas da língua portuguesa, durante a aquisição da escrita, em textos produzidos por alunos que cursam o 4º período da EJA em uma escola estadual do município de Pau dos Ferros/RN. Para tanto, pretende-se identificar os desvios gramaticais que ocorrem com maior frequência no *corpus* analisado; discutir sobre o modo como a influência da oralidade se materializa nos textos de alunos que estão em processo de aquisição dos mecanismos de escrita; e dialogar com pesquisas já existentes que também manifestam interesse por essa temática sob a ótica da Psicolinguística. É fundamental ressaltar que este trabalho pode contribuir significativamente no trato didático-pedagógico da escrita, já que prioriza a importância de se considerar a construção da consciência fonológica dos estudantes durante o processo de aquisição, incentivando a adequação das metodologias de ensino.

Visando atender aos objetivos propostos, adotou-se como *corpus* para esta pesquisa, seis textos produzidos por alunos com a faixa etária entre 15 e 40 anos, que cursam o 4º período da EJA. Na ocasião de elaboração dos textos, os discentes foram estimulados a dissertarem sobre o tema “Depressão: sintomas, causas e possíveis soluções para esse problema”, em virtude de uma avaliação curricular e de nossas ações didáticas realizadas como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas aulas de língua portuguesa.

A natureza desta pesquisa é do tipo documental, já que possui a finalidade de adquirir a compreensão da realidade por intermédio de fontes documentais, expondo a análise de um material empírico sem requerer qualquer tipo de controle sob os dados obtidos (CALADO; FERREIRA, 2005). E, uma vez que esta pesquisa está pautada em dados linguísticos reais que poderão ser comprovados a partir do exame das informações existente no *corpus* analisado, elegeu-se como método o “processo misto de análise” (MORAES, 2003), que consiste em associar os métodos indutivo e dedutivo durante a análise. Além disso, este trabalho também se caracteriza por fazer uma abordagem qualitativa dos dados, visto que foi a partir dos textos produzidos pelos alunos que se extraíram significações visíveis e latentes apenas perceptíveis ao olhar sensível dos pesquisadores (CHIZZOTTI, 2003).

Quanto a organização estrutural deste trabalho, especificamos que, a princípio, ocorre uma contextualização teórica sobre as temáticas de relevância, descrevendo-se os objetivos pretendidos e procedimentos analíticos, em seguida são detalhados os resultados e, por fim, está a discussão final com as conclusões acerca dos dados verificados.

**2 BREVE DISCUSSÃO SOBRE A PSICOLINGUÍSTICA**

Fundada em 1954 num seminário promovido por psicólogos e linguistas, a psicolinguística, nos dias atuais, pode ser entendida “[...] como a ciência da linguagem que estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem.” (DEL RÉ, 2006, p. 14). Em sua primeira fase, a demanda partiu da psicologia e seu principal empreendimento era entender o funcionamento da linguagem para compreender a mente humana, a partir da relação entre a ação da fala e a ação do pensamento. Já na segunda fase, a demanda partiu dos linguistas, influenciados pela teoria gerativa de Chomsky. Nessa fase a linguagem passa de comportamento a saber internalizado, com aquisição instantânea. Enquanto que na terceira fase, também denominada de “período cognitivo”, a psicolinguística reivindica sua autonomia e abre-se para outras áreas do conhecimento, “como a Epistemologia Genética, a Etologia e a Psicanálise.” (DEL RÉ, 2006, p. 15).

Desse modo, a psicolinguística tornou-se uma área de pesquisas variadas, em que o investigador tem a possibilidade de optar por diferentes recortes. Diante disso, esse artigo centra-se na aquisição da linguagem – em que “[...] tenta-se explicar, entre outras coisas, o fato das crianças [...] serem capazes de fazer uso – produtivo – de suas línguas.” (DEL RÉ, 2006, p. 15), dando maior ênfase à aquisição da escrita, em especial no que concerne ao letramento, à alfabetização e à relação fala/escrita. Temos em vista que a familiaridade com a escrita se efetua “[...] em função dos estímulos, das solicitações e da frequência de inserção em situações que impliquem a percepção e/ou a utilização de escritos diversos.” (FAYOL, 2014, p. 34).

**3 A AQUISIÇÃO DAS CONVENÇÕES DA ESCRITA ORTOGRÁFICA: O RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DAS “LEIS” DO CÓDIGO ESCRITO**

A aquisição das convenções da escrita ortográfica já institucionalizadas é imprescindível. De acordo com Costa (2016, p. 23), “[...] a ortografia unifica a escrita. Ao unificar a escrita, a normatização ortográfica facilita a comunicação e mantém a liberdade de pronúncia das palavras [...]”. Outrossim, a necessidade que incide sobre a aprendizagem da escrita e as convenções atinentes à chamada “norma padrão” é intensificada pelo fato de, na sociedade hodierna, existir uma cobrança relativa ao uso da linguagem culta. Ainda segundo Costa (2016, p. 24),

[...] o indivíduo deve sim aprender e dominar o uso padrão da língua (inclui-se a ortografia oficial) para que possa evitar práticas discriminatórias, tornando-se um ser capaz de estar presente em igualdade de condições nas inter-relações comunicativas nas quais este esteja inserido no meio social.

A unificação provocada pelas convenções ortográficas é resultado da natureza relativamente fixa dessas “leis” de escrita. De acordo com Cagliari (2010, p. 28), “A fala apresenta uma variedade de dialetos, a escrita tantas leituras quantos forem os dialetos, mas a escrita ortográfica é o único uso da língua que não admite (por princípio) variação e que pela mesma razão não precisa ser reformado.” A inflexibilidade da escrita ortográfica traz benefícios (como mostramos há pouco); todavia, o que podemos fazer quando os alunos ainda não dominarem (seja por influência da oralidade na escrita ou por outro motivo) os acordos ortográficos socialmente prestigiados? Para Cagliari (2010, p.28), “[...] quando a escola ainda não pode exigir o conhecimento ortográfico dos alunos [...], [ela deve] aceitar a variação de escrita baseada em possibilidades de uso do sistema de escrita refletindo a variação da fala individual ou dialetal [...]”. O que o autor propõe é uma saída aceitável que nos direciona a inclusão sem, no entanto, negar a importância da aquisição das convenções da escrita ortográfica.

**4 A ORALIDADE E A ESCRITA: QUANDO UM DOMÍNIO INTERFERE NO OUTRO**

O estudo sobre o domínio oral da linguagem nem sempre foi realizado pelos linguistas. Na verdade, somente a partir de 1980 a oralidade tornou-se alvo dos estudos linguísticos, sendo que antes desse período as pesquisas concentravam-se apenas sobre o código escrito. De acordo com Bessa, Oliveira e Bezerra (2012, p. 201), “[os estudos sobre oralidade] ganham mais força quando se passa a ver a influência da fala em textos escritos por crianças em fase de aquisição da escrita.” A influência da oralidade em textos escritos é, pois, uma realidade inquestionável, e estudá-la deixou de ser uma opção para ser uma obrigatoriedade, haja vista a relevância de estudos sobre esse fenômeno para melhor compreensão do processo de aquisição de escrita.

A expressão de marcas da oralidade na escrita tem sido uma das principais causas de violação às convenções do código escrito. De acordo com Costa (2016, p. 71),

[...] na maioria das pesquisas sobre erros ortográficos, principalmente em séries menores do ensino fundamental, [a marca do oral] é o fator que mais gera erros ortográficos, porque o aluno, ao não ter a consciência fonológica, não se desvencilha totalmente da oralidade e acaba por produzir seus textos com escrita ortográfica de maneira falha.

Não queremos, através desse trabalho, que nossos leitores entendam que pensamos ser a oralidade um entrave para a (co)construção do conhecimento relativo às convenções de escrita, pois isso seria inepto, visto que a oralidade não é inferior à escrita nem o contrário é verdade. Pensamos, assim como Cagliari (2010, p. 11), que “Quando escrevem, as crianças passam a analisar a própria fala para descobrir a forma gráfica das palavras [...]”; essa atitude também se estende aos alunos da EJA em processo de aquisição da escrita, o que revela uma capacidade de raciocínio lógico que deve ser estimada[[1]](#footnote-1).

Tanto a escrita pode ser pensada a partir dos conhecimentos da língua oral que os alunos já possuem como a oralidade pode ser ensinada/estudada considerando a escrita como um domínio colaborativo. Segundo Fávero (2000, p. 13), “[...] o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.” A interferência da fala na escrita pode ser vista sob diversas perspectivas, mas a importância dos domínios oral e escritural não pode ser desconsiderada.

**5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA PERSPECTIVA SOBRE A COMPLEXIDADE QUE ENVOLVE ESSA MODALIDADE DE ENSINO**

Como dissemos em tópicos anteriores, é de extrema importância que os alunos consigam dominar o código escrito com todas as suas convenções, o que não é diferente para os discentes que fazem parte do Ensino de Jovens e Adultos (doravante EJA). Não podemos negar a complexidade que envolve essa modalidade de ensino. Segundo Paula *et al.* (2017, p. 622), “Enquanto é muito fácil conseguir de uma criança pré-alfabetizada produções escritas, no adulto analfabeto a ‘consciência de não saber’ é muito forte e ele se sente incapaz de tentar escrever.” Acresce a essa problemática o fato de grande parte dos alunos que compõem essa modalidade tentar conciliar a vida estudantil à empregatícia e, ainda, a evasão escolar, que tem sido comum entre os jovens e adultos.

Afora esses dilemas, é possível enxergar, assim como Alves e Rodrigues (2013, s/p), que:

O adulto é um ser pensante, profissional, dono de casa e atuante na sua comunidade, assim sendo, o desenvolvimento fundamental considerado deve ser o social. Portanto, os avanços conquistados na leitura e na escrita só irão alargar a sua consciência. Por essa razão, deve-se ter cuidado com alguns erros comuns, como: supor ignorância, acreditar em causas abstratas, utilizar métodos inadequados e encarar o analfabetismo como anormalidade ou doença, evitando evidenciá-los nas práticas educativas, e sendo reprodutores de uma sociedade excludente que desconsidera o valor social de alguns cidadãos.

Ao entendermos o adulto dessa forma, não correremos o risco de vê-los como pessoas ignorantes que não podem aprender, mas como sujeitos que já trazem consigo muitos saberes, porém precisam dominar as convenções de escrita para poderem ocupar outros lugares sociais. A aprendizagem da escrita não acontece de forma natural ou espontânea, mas na forma de processo contínuo, no qual deve existir uma cooperação envolvendo professor-aluno. Essa cooperação deve ser subsidiada por uma perspectiva que reconhece a complexidade que envolve a EJA, mas que, também, enxerga a carga de conhecimento trazida pelos discentes e a necessidade de formar sujeitos críticos.

**6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A influência da oralidade na escrita é, de fato, um objeto de investigação relevante em se tratando de textos de alunos da EJA em fase de aquisição da linguagem escrita. Como afirma Paula *et al*. (2017, p. 626), “[...] o presente estudo aponta que, com adultos, [a influência da oralidade na escrita] é um tema de extrema relevância, e que deveria ser priorizado, já que é um aspecto que apresenta grande influência na escrita inicial desses aprendizes.” Compartilhando desse mesmo pensamento, apresentamos a análise de três marcas de oralidade na escrita de alunos da EJA, escolhidas usando como critério o grande número de ocorrências.

A primeira marca, presente em quase todos os textos, é a ausência do “r” nos verbos no infinitivo. Observemos um quadro com alguns fragmentos que apresentam verbos com essa marca de oralidade.

**Quadro 1** – Trechos que apresentam a ausência do grafema “r” no final dos verbos na produção escrita de alunos da EJA

|  |  |
| --- | --- |
| Nomes codificados dos alunos | Fragmentos |
| M. G. R | “[...] você ta com algo problema na família aquilo tudo entra na sua cabeça você começa a **acha** que sua vida não tem mais sintido [...]”  “[...] a pessoa começa a se **isola** no seu quarto a **fala** menos com seus amigos com seus pais [...]” |
| F. P. S | “[...] se não **trata** ela pode levar até a morte [...]” |
| S. J. S | “[...] ninguim pra ter **ajuda** no momento que você mais precisa [...]” |

**Fonte**: Elaborado pelos autores.

Os verbos em negrito são reveladores da dificuldade dos alunos em saberem quando adicionarem ou não o grafema “r”. Nos fragmentos de M. G. R, os verbos “achar”, “isolar” e “falar” não apresentam a letra “r”. No texto de F. P. S, observamos que a grafia do verbo “levar” está correta, todavia a escrita do verbo “tratar” está inconclusa. Nesse trecho, é possível perceber que há um esforço do (a) aluno (a) por acertar na escrita de todos os verbos. No caso do fragmento do texto de S. J. S, a grafia do verbo “ajudar” está inconclusa, mas o “r” foi adicionado à partícula “te”, transformando-a no verbo “ter”.

A exclusão do grafema “r” no final dos verbos acontece por causa da sua posição na palavra. Quando o fone [ɹ] encontra-se posicionado no final das palavras, ele perde sua força, de maneira que não pronunciamos esse som. Esse apagamento sonoro não acontece apenas na fala de pessoas analfabetas, mas também de pessoas com alto grau de escolaridade – a diferença é que quanto menor a escolaridade mais facilmente haverá transferência dessa marca de oralidade para a escrita. Essa marca da linguagem oral também foi encontrada nas pesquisas de Costa (2016). Ao verificar os erros ortográficos da categoria “terminação verbal”, Costa (2016, p. 80) constatou que “[...] todos os erros elencados têm uma motivação fonética a começar pela primeira situação bastante recorrente entre os alunos que é o apagamento da coda final /r/ dos verbos no infinitivo, ou seja, não grafam esses verbos com [r] final, característico do infinitivo [...]”. A constatação do autor é reveladora de que essa marca da linguagem oral é frequente em textos de alunos em fase de letramento linguístico.

O segundo desvio ortográfico detectado no *corpus* refere-se à troca dos segmentos consonantais alfabéticos “s” e “z”. Vejamos, abaixo, alguns excertos em que ocorre a substituição gráfica dessas letras.

**Quadro 2** – Trechos que apresentam a troca das letras “s” e “z” em posição intervocálica na produção escrita de alunos da EJA.

|  |  |
| --- | --- |
| Nomes codificados dos alunos | Fragmentos |
| F. P. S. | “[...] isso as **veses** são causadas por drogas [...]” |
| D. I. R. | “[...] **crizi** de choro [...]” |
| S. J. S. | “[...] sofre **sosinho** [...]” |

**Fonte**: Elaborado pelos autores.

As palavras destacadas nos fragmentos acima são ilustrativas do fenômeno da substituição gráfica, que foi bastante recorrente nos textos analisados. Na fase de aquisição da língua escrita, é comum que os alunos, durante o processo de construção da consciência fonológica e da internalização das convenções ortográficas, confundam-se com a escrita correta de alguns fones emitidos pela fala, já que o funcionamento do sistema escritural apresenta muitas especificidades. Os contínuos fala-escrita estão mutuamente ligados, contudo, Kato (1995) *apud* Moura (2004) depreende que não há uma isomorfia perfeita entre os sons da fala e os símbolos ortográficos, algo bastante evidente na emissão do fonema [z] e na sua correspondência gráfica.

A partir dessas informações, observemos as similaridades entre os fonemas [s] e [z], representados, respectivamente, pelas letras alfabéticas “s” e “z”. Essas consoantes apresentam simetria fonética, uma vez que possuem pontos de articulação – lugar e modo – semelhantes: ambas são alveolares e fricativas, com a diferença de que [s] é um segmento desvozeado (sua produção sonora ocorre com a glote aberta) e [z] é um segmento vozeado (sua produção sonora ocorre com a glote fechada). Entretanto, dependendo do ambiente em que o grafema “s” está situado, ele pode, na pronúncia, adquirir o som do fone [z] se estiver diante de um segmento vozeado, através do processo de assimilação – capacidade de um segmento incorporar alguma característica de outro segmento que lhe seja próximo (SILVA, 1999). Isto quer dizer que, em posição intervocálica, ou seja, entre vogais, o fonema [s] compartilhará alguma propriedade dos sons que lhe são vizinhos, e, neste caso, a propriedade assimilada é o vozeamento.

A partir destas informações, podemos inferir que, na escrita de inúmeras palavras do léxico, o “s” ortográfico pode ser pronunciado tanto como [s] (em sábado, caçador, balas...) quanto [z] (em casa, mesmo, peso...). Logo, os alunos F.P.S. e S.J.S. foram induzidos a escreverem “veses” (vezes) e “sosinho” (sozinho) por conta da manifestação do som [z], que, nestes casos, também são simbolizados pelo grafema “z” e não “s”. O mesmo desvio foi reproduzido pelo aluno D.I.R. na escrita de “crizi” (crise), devido a ocorrência do fone [z], que, neste contexto, é representado pelo grafema “s”. No mais, ressaltamos que além da fala, o contato com outras leituras ou materiais escritos também pode propiciar a ocorrência deste tipo de “erro” ortográfico, influenciado pela mudança de sons.

Outro aspecto que demonstra a influência da fala sob a escrita em nosso *corpus* é a incidência de segmentações não-convencionais das palavras. Como sabemos, a linguagem escrita impõe regras claras e fixas em relação à ortografia das palavras, que nem sempre encontram correspondências nas pausas e segmentações da fala. Essas distinções podem despertar dúvidas quanto à constituição dos termos naqueles que estão em processo de aquisição da escrita (adultos e/ou crianças), ocasionando a *hipersegmentação* – quando ocorre separações além das previstas pelo sistema gramatical, e a *hipossegmentação* – quando ocorre a junção de duas ou mais palavras.

Tais ocorrências devem ser encaradas como uma espécie de reflexão metalinguística, em que o indivíduo falante, por não ter assimilado completamente as regras ortográficas, reestrutura as palavras a seu modo para a formação do sentido pretendido, o que não implica dizer que ele não seja capaz de adequar-se às convenções da escrita ortográfica em outros momentos do texto. Vejamos o fragmento abaixo.

**Quadro 3** – Marcas de hipossegmentação e hipersegmentação na produção escrita de alunos da EJA.

|  |  |
| --- | --- |
| Nome codificado do aluno | Fragmento |
| 1. P. S. | “[...] os primeiro passo é o isolamento das pessoas e parentes, deixa sai com os amigos eafamilia, perde a vontade devive, não sai da cama, fica muito tempo sozinho, olha vazio, crize de choro, não que toma banho e nem sialimenta, **principal mente** não ter **dis posição** pranada ninpra si alimentar.”[[2]](#footnote-2) |

**Fonte**: Elaborado pelos autores.

Nesse trecho, observamos que o aluno, em diversas ocasiões, hipossegmentou as palavras ao juntá-las com artigos, preposições e pronomes, como em: *eafamilia* (e a família), *devive* (de viver), *sialimenta* (se alimentar), *pranada* (para nada) e *ninpra* (nem para). Tais ocorrências podem ter sido originadas pelo fato do aluno escrever as palavras conforme o ritmo da fala, uma vez que, na grafia de outros termos, ele empregou adequadamente os critérios ortográficos, provavelmente, por já estar familiarizado com a escrita correta dessas palavras por meio de leituras prévias. Em parte, essa mesma justificativa também pode ser utilizada para a ocorrência de hipersegmentação na grafia das palavras *principal mente* (principalmente) e *dis posição* (disposição). Tendo em vista que, com exceção do termo “dis”, a escrita isolada dessas palavras é perfeitamente reconhecida pelo sistema lexical da língua portuguesa, sendo possível que o aluno tenha entrado em contato com elas em outro contexto de escrita/leitura, mudando apenas a semiologia dos termos, o que coloca em evidência a tentativa do aluno em realizar uma escrita correta no que diz respeito às regras de ortografia.

**7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivemos em uma sociedade que exige, cada vez mais, o uso consciente de práticas letradas que cumpram uma gama de propósitos comunicativos, materializados nos mais diversos gêneros textuais, orais e escritos. A modernidade impõe condições que permeiam todas as instâncias sociais em que a interação verbal aconteça (família, trabalho, escola...), pois a evolução humana e tecnológica atinge a maioria das culturas que utilizam representações gráficas da fala durante a comunicação. É por esta razão que leitura e escrita constituem atividades pedagógicas formadoras, dentro e fora do ambiente escolar, tendo em vista que o professor, como mediador do conhecimento, “precisa garantir ao aluno a alfabetização, ou seja, a habilidade de ler (decodificar) e escrever (codificar), mas também o letramento, habilidade de usar a escrita em suas mais diversas funções sociais.” (ARAÚJO, 2016, p. 27).

Todavia, o *corpus* deste trabalho evidenciou que a produção escrita de alunos da modalidade EJA ainda apresenta marcas de oralidade, algo que é comum na linguagem escrita de estudantes em fase de aquisição das regras ortográficas e gramaticais. Nesse sentido, constatamos que os problemas mais recorrentes nos textos analisados podem ser categorizados em três tipos: ausência do grafema “r” na terminação de verbos no infinitivo; troca dos segmentos consonantais alfabéticos “s” e “z” em posição intervocálica; e indícios de hipersegmentação e hipossegmentação. Os resultados desta pesquisa indicam que os fenômenos verificados também são comuns em textos de alunos em idade escolar adequada que estejam aprendendo as regras do código escrito.

Concluímos, portanto, que no contexto da Educação de Jovens e Adultos, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita precisa abarcar uma série de atividades metalinguísticas, que visem à ampliação da competência discursiva do educando, de modo a torná-lo um falante/leitor/escritor proficiente, ativo e crítico, capaz de despertar suas potencialidades, valorizar suas experiências e conhecimentos de mundo. Compreender as necessidades educativas deste público é um passo ímpar para a criação de metodologias inclusivas nas aulas de língua materna, que incitem a reflexão e resultem na aplicação das normas convencionadas pela escrita, atenuando, assim, a incidência de desvios ortográficos influenciados pela fala.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**:pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2010.

COSTA, A. J. da S**. Escrita ortográfica**: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

ALVES, D. A. da S.; RODRIGUES, L. P. Aquisição da escrita na educação de jovens e adultos: rediscutindo alfabetização e letramento. **Revista Encontros de Vista**. Pernambuco, n. 12, jul/dez, 2013.

ARAÚJO, F. M. S. de. **A prática de produção escrita dos alunos da EJA**: um olhar sobre a turma do 4º período da Escola Estadual Lions Clube da cidade de Currais Novos – RN. 2016. 54 f. Graduação (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016.

BESSA, M. J. R.; OLIVEIRA, M. D.; BEZERRA, L. de M. D. A influência da oralidade na aquisição da escrita de alunos do ensino fundamental de nove anos. **Revista Ideação**. Foz do Iguaçu, v. 14, n. 2, p. 199-214, 2012.

CALADO, C.; FERREIRA, C. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2005. Metodologia da Investigação I. DEFCUL; 2004/2005 (versão eletrônica). Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 02, p. 221-236, 2003.

DEL RÉ, A. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: \_\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 13-44.

FAYOL, M. A criança diante da escrita. In: \_\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 33-47.

FERREIRA, P. Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE. **O GLOBO**, Rio de Janeiro, 21 dez. 2017.

MEDEIROS, M. das V. dos S.; SANTOS, M. M. dos. Produção textual e desvios ortográficos na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: algumas reflexões. In: Congreso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina, 17, 2014, João Pessoa. **Anais**...João Pessoa: UFPB, 2014, p. 4213- 4222.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOURA, E. M. de. Desvios ortográficos nas produções textuais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Construir Notícias**. n. 18, 2004.

PAULA *et al*. Perfil da escrita de adultos em fase inicial de aquisição de leitura e escrita. **Revista CEFAC**. São Paulo, v. 19, n. 5, p. 620-628, 2017.

PEREIRA, T. M. A. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Veredas**. Minas Gerais, v. 15, n. 1, p. 273-288, 2011.

1. Ao fazer uso da fala para tentar chegar a uma conclusão sobre a grafia correta de uma palavra, os alunos estão recorrendo a algo que precede a escrita e tem tanta importância quanto a uma modalidade da linguagem já dominada e exercida de forma profícua. [↑](#footnote-ref-1)
2. Destacamos, em negrito, as palavras que foram hipersegmentadas e sublinhamos as palavras hipossegmentadas. [↑](#footnote-ref-2)