



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS
GRADUAÇÃO EM LETRAS/PORTUGUÊS

CAMILA LIMA DE MOURA

HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PICOS

2021

CAMILA LIMA DE MOURA

**HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof. Maria Aldetrudes de Araújo Moura

PICOS

2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
Rua Cícero Duarte N° 905. Bairro Junco CEP 64600-000 - Picos- Piauí
Fone: (89) 3422 2032

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO

Às 16 horas do dia 12 de julho do ano de dois mil e vinte e um, em sala virtual do Google Meet, sob a presidência do **Prof. Maria Aldetrudes de Araújo Moura**, reuniu-se a banca examinadora de defesa de monografia de autoria da aluna **Camila Lima de Moura** do curso de Letras desta Universidade com o título: **HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**. A Banca Examinadora ficou assim constituída: **Prof. Maria Aldetrudes de Araújo Moura (orientador – presidente)**, **Prof. Juscelino Francisco do Nascimento (1º examinador)** e **Prof. Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo (2º examinador)**. Foram registradas as seguintes ocorrências: **após a apresentação do aluno pelo Presidente da banca, ocorreu a apresentação da monografia, seguido de questionamentos pelos membros da banca; finalizando, foram sugeridas algumas modificações e correções**. Concluída a defesa, procedeu-se o julgamento pelos membros da banca examinadora, em reunião fechada, tendo o aluno obtido às seguintes notas: nove e meio; nove e meio; e nove e meio. Apuradas as notas, verificou-se que o aluno foi aprovado com média geral nove e meio. E para constar, eu, **Maria Aldetrudes de Araújo Moura**, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada pelos membros da banca examinadora, será assinada por todos. Picos, 12 de julho de 2021.

Assinatura dos membros da Banca Examinadora.

Maria Aldetrudes de Araújo Moura

Presidente

Juscelino

1º examinador

Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo

2º examinador



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
"JOSÉ ALBANO DE MACEDO"**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
() Monografia
(X) Artigo

Eu, Camila Lima de Moura, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação

Hipóxia e hipossuplementação: uma análise acerca da escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental

de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 23 de junho de 2021.

Camila Lima de Moura
Assinatura

Camila Lima de Moura
Assinatura

HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*

CAMILA LIMA DE MOURA*

MARIA ALDETRUDES DE ARAÚJO MOURA*

RESUMO: Ao se observar o cenário da educação brasileira, nota-se que há diversos entraves que norteiam o ensino da norma ortográfica advindos tanto do trabalho docente quanto do entendimento dessa norma por parte dos discentes. O presente artigo versa sobre a convenção ortográfica e faz uma categorização dos casos de hipersegmentação e hipossegmentação na escrita de alunos do ensino fundamental. O objetivo geral da pesquisa foi caracterizar os desvios decorrentes da segmentação indevida na escrita de alunos do 6º ano, tendo como parâmetro a proposta de Cunha (2004). Partiu-se das seguintes perguntas de pesquisa: Por que as segmentações não-convencionais acontecem na escrita de alunos 6º do ensino fundamental? Quais são as principais motivações que influenciam a hiper e a hipossegmentação na escrita desses estudantes? Qual tipo de segmentação indevida é mais presente nas produções escritas de alunos do 6º ano? A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Dom Expedito Lopes – PI, através da análise de textos produzidos por alunos do referido ano escolar. Após a coleta, foi realizada a quantificação e a categorização das segmentações encontradas a partir da proposta de Cunha (2004). Como suporte teórico, foram usados autores como Marcuschi (2010), Zorzi (1997 e 1998) e Carraher (1990), Cunha (2004), Paranhos (2013), dentre outros. Com a realização do trabalho, constatou-se tanto a presença de hipo quanto de hipersegmentação nos textos analisados; entretanto, os desvios referentes à hipossegmentação foram mais frequentes e a categoria denominada de palavra gramatical + palavra fonológica teve maior incidência nas produções textuais dos alunos investigados.

Palavras-chave: Convenção ortográfica. Categorização de erros ortográficos. Hipersegmentação. Hipossegmentação.

1. INTRODUÇÃO

Os progressos obtidos ao longo do tempo na educação brasileira são consideráveis; entretanto, há uma perceptível dificuldade advinda dos alunos para compreender o sistema ortográfico da Língua Portuguesa. Assim, ao analisarmos o contexto escolar, deparamo-nos, frequentemente, com produções textuais que demonstram problemas linguísticos de diversas ordens.

Nesse panorama, percebemos a abundância de desvios ortográficos presentes em textos de alunos de todas as fases da educação. Dentre esses desvios apresentados pelos discentes, os escolhidos como foco de análise foram os relativos à hipersegmentação e à hipossegmentação. O primeiro diz respeito à separação indevida das palavras, como, por exemplo, em *com migo* (comigo), *em fim* (enfim). O segundo compreende a ausência de espaço nas fronteiras das palavras, como em *comcerteza* (com certeza), *porisso* (por isso).

* Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras/Português da Universidade Federal do Piauí como pré-requisito para a obtenção do Título de Licenciatura em Letras.

*Aluna regularmente matriculada no curso de Letras/Português da Universidade Federal do Piauí. E-mail: camila.clm763@gmail.com

* Mestre em Letras, docente do curso de Letras/Português da Universidade Federal do Piauí. E-mail: aldetruedes@gmail.com

Esta pesquisa tem como objetivo geral: caracterizar os desvios decorrentes da segmentação indevida na escrita de alunos do 6º ano, tendo como parâmetro a proposta de Cunha (2004). Os objetivos específicos são: entender as motivações que acarretam esses desvios relativos à segmentação indevida; analisar a influência da oralidade na produção de erros de ortografia relativos à hiper e à hipossegmentação; e identificar qual o tipo de segmentação inapropriada é mais frequente.

Procuramos responder as seguintes perguntas: Por que as segmentações não-convencionais acontecem na escrita de alunos 6º do ensino fundamental? Quais são as principais motivações que influenciam a hiper e a hipossegmentação na escrita desses estudantes? Qual tipo de segmentação indevida é mais presente nas produções escritas de alunos do 6º ano?

Diante disso, apresenta-se como hipóteses as listadas a seguir: A não apropriação de conhecimentos sobre as limitações e possibilidades do sistema ortográfico, além da pouca prática de leitura prejudica a aprendizagem dos alunos no que se refere a segmentação convencional das palavras; a influência rítmica da oralidade é um dos principais fatores que influenciam a produtividade de desvios ortográficos resultantes da hiper e da hipossegmentação; a hipossegmentação é a mais frequente, e isso elucida a hipótese de a oralidade ter forte influência no que se refere à escrita.

Ao observarmos as produções escritas dos alunos do ensino fundamental anos finais, notamos que, ainda, há muita dificuldade no que se refere à apropriação de conhecimento quando se trata da norma ortográfica. A compreensão do ensino e da aprendizagem do sistema de escrita alfabética é desafiador para quem lida com o ensino de língua materna. Nesse sentido, destacamos a importância de entender os tipos de erros que os alunos cometem ao se apropriarem do referido sistema.

A relevância desta pesquisa se dá pela possibilidade de compreender os motivos de os desvios ortográficos relacionados à hiper e à hipossegmentação, ainda, acontecerem na escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que há um entendimento que já deveriam ter sido superados. Essa pesquisa contribuirá de forma notória no meio escolar e acadêmico, pois seu enfoque possibilita reflexões e debates sobre as alterações gráficas relativas à segmentação de palavras.

Ao pesquisar esse tema, debatemos a importância do ensino reflexivo de Língua Portuguesa, uma vez que muitos professores ainda utilizam métodos de ensino que separam a língua falada da escrita como categorias dicotômicas. Dessa forma, é proeminente observar o papel que cada uma tem para o ensino e abordá-las de modo adequado na escola.

Consideramos, também, que esta pesquisa tem uma importância significativa, pois refletimos acerca das motivações que propiciam ao estudante escrever as palavras sem respeitar as suas fronteiras. Ao observar as segmentações indevidas na escrita dos alunos, alguns professores interpretam como “incapacidade” do discente em se apropriar corretamente da norma ortográfica, falta de atenção ou ignorância. No entanto, para cada desvio cometido, há uma explicação pautada na linguística para o seu acontecimento.

O interesse em pesquisar o tema em voga surgiu através de um projeto de produção e interpretação de contos e de crônicas realizado no período em que participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola estadual da cidade de Picos, com alunos do Ensino Médio. No projeto, o

qual foi desenvolvido em um período de dois meses, apresentamos para os estudantes de turmas de 1º e 2º anos do ensino médio os gêneros conto e crônica, por meio de uma sequência didática, e solicitamos que fizessem textos dos gêneros trabalhados. Separamos os participantes em dois grupos: os que escolheram o gênero conto para produzir seus textos e os que optaram pela crônica. Semanalmente, eram produzidos textos sob nossa orientação e assim fazíamos as correções.

Ao entrar em contato com as produções, percebemos desvios ortográficos das mais variadas ordens e, dentre eles, os de ordem segmental eram encontrados com bastante frequência, fato que chamou nossa atenção enquanto futuros professores. Posteriormente, levamos essa temática para um evento em que participamos na época, o SIUFPI (Seminários Integrados da UFPI), e, após esse projeto e apresentação, tivemos interesse em pesquisar mais sobre esse tema com alunos do ensino fundamental.

Diante do exposto, ressaltamos que este artigo se divide em introdução, a qual aborda os aspectos gerais do trabalho; metodologia, com explicação de como e onde a pesquisa foi realizada; fundamentação teórica, na qual dialogamos com autores da literatura especializada; análise de dados, parte em que apontamos os desvios coletados e explicamos as suas motivações; e as considerações finais, com as exposições do que foi abordado.

2. METODOLOGIA

Esta seção trata da metodologia da pesquisa e está dividida em quatro subseções: caracterização da pesquisa, local da pesquisa, sujeitos da pesquisa e instrumentos de coletas de dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

No desenvolvimento desta investigação, pautamo-nos em uma pesquisa quantitativa, uma vez que, nos dados coletados, quantificamos os erros motivados pelas segmentações indevidas. Foi, também, descritiva, pois descrevemos o nosso objeto de análise, por meio da categorização estudada nesta pesquisa. Além disso, tratou-se, ainda, de uma pesquisa de campo, já que os dados foram coletados através de textos produzidos por alunos em uma escola pública municipal.

A pesquisa quantitativa é caracterizada pelo uso da quantificação na coleta de dados e no tratamento destes. Goldenberg (2002, p. 61) descreve que os métodos quantitativos “[...] simplificam a vida social limitando-a aos fenômenos que podem ser enunciados. [...] As abordagens quantitativas sacrificam a compreensão do significado em troca do rigor matemático”. A pesquisa de caráter quantitativo “evidencia a observação e valorização dos fenômenos; estabelece ideias; demonstra o grau de fundamentação; revisa ideias resultantes da análise; propõe novas observações e valorização para esclarecer, modificar e/ou fundamentar respostas e ideias” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 284).

O caráter descritivo de um trabalho tem por finalidade principal, segundo Gil (1999), a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis obtidas. A pesquisa descritiva, geralmente, utiliza dados dos levantamentos e caracteriza-se por hipóteses especulativas que não especificam relações de causalidade.

A pesquisa de campo é usada com o fito de se obter informações e/ou conhecimentos acerca de um determinado problema, para o qual se procura uma resposta ou uma hipótese que se queira comprovar, ou, até mesmo, descobrir fenômenos novos ou as relações existentes entre eles. Consiste, portanto, na observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem, na coleta de dados referentes e no registro de variáveis que se consideram relevantes, para, por fim, analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2010).

2.2 Local da pesquisa

A pesquisa realizada para efetivação deste trabalho, consoante mencionado, foi de campo e a coleta de dados foi realizada em uma escola pública municipal da região de Dom Expedito Lopes – PI, por meio de textos escritos pelos alunos do ensino fundamental anos finais. Tratava-se de uma pequena escola municipal, cujo corpo docente era composto por 14 professores e 270 alunos. O método de ensino usado, mesmo que de forma remota, seguia os modelos tradicionais, sem muita inovação didática ou tecnológica.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Como mencionado, há uma enorme dificuldade enfrentada pelas crianças em apropriar o sistema ortográfico. Tomando como base essa dificuldade, buscamos analisar a escrita de alunos no ensino fundamental, tendo como foco alunos do 6º ano, com idades que variaram entre 10 e 12 anos. A turma contava com 28 alunos, sendo 17 meninas e 11 meninos.

A coleta de dados ocorreu durante o estágio de regência e, dos textos produzidos, escolhemos aqueles em que a categoria por nós selecionada eram mais evidentes. Os textos foram coletados durante os meses de março, abril e maio de 2021.

2.4 Instrumentos de coletas de dados

Para a coleta de dados, foram solicitadas produções textuais que abordavam, predominantemente, a tipologia narrativa, como, por exemplo, o relato de fábulas e a produção de textos espontâneos. Por se tratar de um período remoto, as aulas aconteciam pelo *WhatsApp* e pelo *Google Meet* e os textos eram enviados em forma de fotografia via *WhatsApp*. Após o recebimento dos textos escritos, eram observados aspectos gerais concernentes aos gêneros, mas tendo como foco a presença dos desvios ortográficos relativos às segmentações. Por fim, quantificávamos esses desvios e os analisávamos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está dividida em três subseções: a primeira discute sobre a fala e a escrita; a segunda, o ensino ortográfico; por fim, apresentamos algumas categorias de análises de erros ortográficos e detalhamos a categoria adotada neste trabalho.

3.1 Fala e escrita

A fala é um dos mecanismos linguísticos que empregamos no dia a dia para a comunicação no meio em que vivemos e é através dela que podemos nos expressar e manter relações. A sua importância é explícita, uma vez que, para viver em sociedade a interação é indispensável. A linguagem oral é considerada a primeira forma de se socializar e é reproduzida pelas crianças nos seus primeiros anos de vida, antecedendo assim à escrita. Ao adquirir essa segunda modalidade, a criança enfrenta empecilhos, conexos aos seus próprios limites cognitivos e é obrigada a ultrapassá-los, a fim de desempenhar a tarefa básica que é a de entender a natureza do sistema escrito.

A relação intrínseca entre fala e escrita é estudada por Marcuschi (2010), para quem a escrita tem um papel fundamental no cotidiano das pessoas, por ser uma maneira utilizada como registro de letramento, mas mesmo sendo reconhecida a importância da linguagem escrita, o homem é caracterizado principalmente pela fala. No entanto, embora haja a precedência de uma sobre a outra, não há uma relação de superioridade entre elas.

Marcuschi (2010) relata que por causa do dinamismo que abarca a fala e escrita não há uma concordância acerca das relações marcadas entre as duas:

Discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Dessa forma, há a necessidade de tornar evidente a importância da oralidade e do letramento na prática de linguagem, denotando assim o seu papel, lugar e importância. É relevante, também, compreender mais sobre o que a escrita dos alunos revela acerca do que já sabem e do que ainda precisam aprender sobre a convenção ortográfica. Silva (1991) assinala que é por meio da linguagem, enquanto procedimento comunicativo e enquanto procedimento cognitivo, que a criança edifica a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar.

Para Marcuschi (2010, p. 26), é ressaltante perguntar se “as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas”. Diante disso, ele põe em destaque diferentes maneiras de observar essas relações existentes e ainda sugere a maneira mais adequada que ele acredita para tratar essas duas modalidades da língua. A primeira é apoiada em uma dicotomia em que considera fala e escrita como antagônicas, a segunda é de cunho Culturalista, a terceira trata-se da Variacionista seguida da Sociointeracionista.

A perspectiva tratada inicialmente pelo autor, trata a fala e a escrita como sendo opostas, sendo uma dicotomia. Segundo o Marcuschi (2010), isso se deve ao fato de os estudiosos dessa área em sua maioria centrarem no código linguístico e não com o uso da língua e a produção textual. Nesse sentido, aponta as diferenças entre cada uma delas.

Para o autor, a fala é contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária enquanto a escrita é descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Ainda, de acordo com Marcuschi (2010), a perspectiva dicotômica é totalmente insensível aos fenômenos do diálogo e do discurso e ainda traz a concepção da fala ser lugar e caos, espontaneidade e erro, já a escrita é o lugar da norma e do bom uso da língua.

A segunda tendência é a de cunho Culturalista, nela há uma observação maior na natureza prática da oralidade *versus* escrita e analisa a parte cognitiva. Segundo o autor, essa visão é pouco adequada para análise de certos fenômenos da língua, pois são mais voltadas para outras áreas de conhecimento, como psicologia e antropologia.

O autor traz ainda mais duas tendências: a Variacionista, considerada um intermédio entre as duas primeiras. Nela não se busca evidenciar disparidades entre a fala e a escrita, mas entre variedades linguísticas quaisquer. Os estudiosos dessa área defendem que a decisão sobre qual das variedades poderá ser considerada a padrão é muito mais ideológica do que linguística. Não há aqui uma distinção entre fala e escrita, mas uma observação de variedades linguísticas diferentes.

A quarta e última tendência é a Sociointeracionista, e tem como princípio a visão da linguagem como interação. Nela, tanto a fala como a escrita apresentam usos estratégicos, envolvimento, negociações, coerência, dinamicidade dentre outros aspectos que envolvem a comunicação oral e escrita.

Ao analisar todas essas perspectivas, Marcuschi (2010) ressalta que não há uma concordância geral entre as relações da fala e escrita e que isso se dá possivelmente pelo dinamismo que envolve as duas. “As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Levando para o âmbito escolar, havia o entendimento que seria necessário ensinar a criança apenas a modalidade escrita, pois “já sabiam falar”. Essa visão, trazia uma separação da fala e escrita como sendo modalidades distintas e sem ligações entre si. Desse modo, subtendia-se que a escrita seria mais importante e correta do que a linguagem oral. Marcuschi (2010) propõe que sejam realizadas atividades de transformação de uma modalidade para outra, dessa forma, ao propor atividades dessa estrutura, o professor poderá proporcionar à criança conhecimentos sobre a estruturação de um texto oral e do escrito além de eliminar concepções errôneas envolvendo as duas formas de linguagem.

Quando chegam fase da alfabetização, em geral, os professores se atentam, de início, à pronúncia/sons das palavras e, a partir desse processo, as crianças iniciam a escrita das palavras conforme seus sons. Se a palavra tiver a pronúncia com alguma consoante ou vogal a mais, ou a menos, por exemplo, provavelmente a criança escreverá da mesma forma, e é nesse aspecto que se encontra a dificuldade de compreender a variação

existente entre formas de falar e de escrever. Dessa maneira, quando utiliza a fala como base da escrita, a criança terá a tendência de escrever como se fala.

Segundo Milanez (1993), o papel da escola é permitir que o aluno se aproprie das diferentes formas de emprego da língua, e o professor deve, portanto, apontar desde os primeiros anos de escolarização, as distinções entre a modalidade oral e escrita da língua, não deixando de abordar ainda a diversidade existente de variações.

Como observado, a linguagem oral e a escrita são interligadas, mas podemos notar também que a primeira exerce uma forte influência sobre a segunda. Ao analisar a escrita de alunos de anos finais do ensino fundamental, percebemos alguns desvios ortográficos decorrentes do que demonstra ser uma espécie de transposição da fala para o texto. Isso pode ocorrer tanto por meio de aspectos relacionados ao apoio na oralidade na grafiação de palavras, resultando em uma escrita cheia de metaplasmos, ou através do desconhecimento das fronteiras das palavras. Neste aspecto, alguns alunos levam o ritmo oral para os textos escritos, realizando portanto, as segmentações indevidas.

Antunes (2003) fala que, ainda, há uma omissão da fala como objeto de trabalho na escola e que é considerada como um lugar para erros. Essa visão apresentada pela autora é bastante percebida, pois o que vemos, em geral, é uma preocupação focada, quase exclusivamente, no ensino da escrita, deixando a oralidade em segundo plano, desconsiderando a ligação que há entre as duas.

No que se refere ao ensino da escrita nas escolas, a autora relata que a prática realizada é mecanizada e periférica, concentrada, principalmente, na capacidade de memorizar regras e sinais gráficos com atividades que muitas vezes não passam de criações de listas ou palavras soltas, sem a menor conexão com um contexto ou com a realidade.

Como destacado, há uma profunda relação entre a fala e a escrita e, possivelmente, por não conseguir distinguir uma da outra a criança toma a primeira como parâmetro para a segunda. Nesse sentido, é importante que o professor assinale para o aluno as distinções existentes entre as duas e oportunizem em sala de aula atividades que possam denotar essa diferença, demonstrando assim as diversas formas de uso da linguagem.

3.2 Ensino de ortografia

A ortografia é o conjunto de regras estabelecidas que normatizam a escrita considerada correta das palavras e os seus usos. Historicamente, a preocupação advinda dos professores com os aspectos ortográficos é encontrada nas gramáticas mais antigas, apresentando que o fato de alguém ter passado pela educação escolar não garante suficientemente o domínio da grafia correta das palavras.

Segundo Zorzi (1998), a oralidade, quando passa a ser usada como referência para a escrita, faz com que a criança escreva do modo como fala. Quando isso ocorre, percebemos quão árduo é para o aluno compreender o que pertence ao plano da fala e ao da escrita, desse modo, é substancial o professor desenvolver metodologias que sejam pertinentes à realidade dos alunos e à heterogeneidade de cada turma.

Equívocos relativos às normas ortográficas são observados em todas as etapas da educação, o que torna evidente a necessidade de uma maior atenção pelos professores. Muitas vezes, ao se depararem com esses desvios, os docentes reagem negativamente por desconhecerem que o português apresenta um sistema alfabético-ortográfico que difere do sistema fonológico, e que o último interfere visivelmente no primeiro, mormente, quando o aluno ainda não se apropriou totalmente das convenções ortográficas, ocasionando transtornos para a vida educacional desse estudante.

É notória a dificuldade enfrentada pelos professores no que se refere ao ensino da ortografia. Muitas vezes, o ensino se reduz a mera descrição e conceituação das palavras, o que torna a aprendizagem do aluno restrita e sem menções às variações desconsiderando partes essenciais da língua. Silva (2006) postula que:

Muitos professores para ensinar ortografia na escola utilizam como estratégia pedagógica a descrição e a classificação de palavras isoladas. Dessa maneira, toda a ação é concentrada no reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais em exercícios que primam pelo treinamento e cópia de palavras. Quando essas atividades são dadas, o professor acredita estar ensinando ortografia, mas seu efeito não vem sendo nada satisfatório. A grande maioria dos alunos apenas memoriza as instruções, formulando algumas noções ortográficas de forma passiva e mecânica, sem, no entanto, compreender, de fato, o sentido das atividades propostas (SILVA, 2006, p. 1)

É essencial que o professor adeque o ensino a técnicas menos “engessadas” e comecem a tecer uma gramática ligada a língua oral, as suas variações e usos no cotidiano. Nessa perspectiva, corroboramos o pensamento de Moraes (2002), o qual defende que os professores conheçam as regularidades e irregularidades da ortografia na mediação de um ensino mais reflexivo.

Nesse mesmo sentido, Nóbrega (2013) defende a relevância de diagnosticar o que o aluno já sabe sobre a norma ortográfica e o que ele ainda precisa aprender. Conforme aborda, esse diagnóstico auxiliará no desenvolvimento da autonomia do aluno na aprendizagem acerca da convenção de ortografia e o auxiliará a entender mais sobre o que é regular e irregular na relação fonográfica.

É imprescindível que a aula tenha um significado e uma contextualização e que chame a atenção do aluno. De acordo com Pellegrini (2002), o ensino de ortografia não evoluiu como os demais ramos do ensino da Língua Portuguesa, como por exemplo o da leitura e da produção de textos, nas quais foram feitas diversas modificações na atuação do professor, não acontecendo o mesmo com o ensino da ortografia.

Ainda, segundo Silva (2006):

Um dos equívocos cometidos pela escola é tratar o registro linguístico que o aluno traz de casa como um empecilho ao ensino da ortografia. Forçar o aluno a falar como escreve não o ajudará a compreender o funcionamento da escrita. Muitos erros de ortografia são decorrentes das concepções tradicionais de alfabetização que lidam com o processo de transcrição dos sons da fala como se a língua fosse uma entidade homogênea ditada pelos rigores da Gramática (SILVA 2006, p. 1).

Notamos vários equívocos advindos do ensino de ortografia, dentre eles, a não compreensão da relação entre norma e variação, denotando a variedade padrão como a única correta e as variações como erradas e não diferenciando a escrita da fala, fazendo com que a escrita seja uma espécie de transcrição da língua falada. Percebemos, assim, que muitos alunos cometem desvios das mais variadas ordens, e isso ocorre devido a inúmeros fatores, dentre eles observamos, por exemplo, o não conhecimento a representação ortográfica das palavras em sua totalidade ou porque as atividades de escrita não têm significado.

Segundo Morais (2002), no cotidiano, os desvios ortográficos ocasionam censura e discriminação, tanto no âmbito escolar como fora dele. Na escola, isso é ainda mais grave, porque a competência textual do estudante é confundida com seu proveito ortográfico, focando nos equívocos ortográficos que os alunos cometem, além disso alguns professores ignoram os avanços que eles apresentam em outros quesitos concernentes a produção escrita.

Cagliari (2006) relata que seria fundamental incentivar as crianças a escreverem textos espontâneos para que com a prática passem a fazer a passagem correta da fala para a escrita e da escrita para ortografia. Se torna necessário que haja uma reflexão no que se refere ao ensino de ortografia nas escolas, o professor deve levar em consideração todos os aspectos da língua e trabalhá-los de forma reflexiva e conectada ao contexto do aluno.

Ao ensinar ortografia, não se pode deixar de lado o uso cotidiano da língua e da sua influência na escrita, das suas variações e das diferentes formas de uso. É importante, ainda, que as atividades propostas em sala de aula tenham significado para o estudante e que estejam ateadas ao contexto de vida destes.

3.3 Algumas propostas de categorização dos desvios ortográficos

Os erros concernentes ao sistema ortográfico acontecem por uma série de questões relacionadas ao entendimento da língua. Dentre essas, destacamos a não compreensão do que é regular e irregular, assim como a influência da fala na escrita. Para entender mais a escrita dos alunos, vários autores, nas últimas décadas, desenvolveram propostas de categorizações de desvios ortográficos. Em relação aos autores que trabalham nessa perspectiva, destacamos, no nosso trabalho, as propostas de Carraher (1990), de Zorzi (1997) e a de Cunha (2004), esta que é a adotada nesta investigação e engloba, exclusivamente, as segmentações indevidas.

Carraher (1990) faz a sua classificação em oito categorias, são elas:

1. *Erros de transcrição da fala*: a criança toma a fala como parâmetro para a escrita: *pexe* (peixe);
2. *Erros por supercorreção*: generalização de algumas possibilidades da escrita: *caranqueijo* (caranguejo);
3. *Erros por desconsiderar as regras contextuais*: por exemplo, a letra M só pode ser usada antes de P e B: *brimcar* (brincar);
4. *Erros por ausência de nasalização*: a não utilização de marcadores para indicar a nasalização: *iteiro* (inteiro);
5. *Erros ligados à origem da palavra*: algumas palavras se escrevem de uma forma diferente por conta da sua etimologia, como por exemplo o uso de *s* ou *z* entre vogais ou em final de palavras: *meza* (mesa), *timides* (timidez).
6. *Erros por troca de letras*: acontece principalmente entre consoantes sonoras e surdas: *vaca* (faca);
7. *Erros nas sílabas de estruturas complexas*: temos como exemplo em consoante-vogal-consoante (C+V+C), consoante-consoante-vogal (C+C+V) e assim por diante: *cata* (carta), *tago* (trago);
8. *Ausência de segmentação e segmentação indevida das palavras*: casos de hiper e hipossegmentação: *de vagar* (devagar); *com certeza* (com certeza);

Zorzi (1997), considerando que as classificações dos estudiosos da área eram insuficientes para a categorização dos “erros” ortográficos descobertos por ele em sua pesquisa, criou uma classificação composta por dez categorias:

1. *Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas*: alterações ortográficas decorrentes das várias utilizações que um fonema pode ser representado. Por exemplo, o fonema /s/ pode ser representado por letras com *s, ss, c, ç*.
2. *Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade*: as palavras são grafadas de acordo como a pronúncia: *arrois* (arroz);
3. *Omissões de letras*: palavras escritas de forma incompleta: *canta* (cantar);
4. *Alterações caracterizadas por separação não-convencional ou junção das palavras*: a hiper e hipossegmentação: *com tigo* (contigo) e *porisso* (por isso).
5. *Alterações decorrentes de confusão entre as terminações AM e ãO*: isso acontece em decorrência da semelhança fonética entre elas: *viajão* (viajam);
6. *Generalização de regras*: erros decorrentes da generalização indevida da escrita convencional: *comprol* (comprou);
7. *Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros*: *cato* (gato);
8. *Acréscimo de letras*: *probre* (pobre);
9. *Letras parecidas*: utilização de letras incorretas por apresentarem alguma semelhança. Por exemplo: a troca de *m* por *n*: *pimha* (pinha);
10. *Inversão de letras*: inversões das posições das letras ou sílabas: *tauba* (tábua).

Cunha (2004) propõe uma análise dos casos de segmentação baseada em quatro categorias relacionadas à hipersegmentação e à hipossegmentação: a) palavra gramatical + palavra fonológica; b) palavra fonológica + palavra gramatical; c) palavra gramatical + palavra gramatical; d) palavra fonológica + palavra fonológica.

De acordo com a autora, a palavra gramatical é a que não tem significado lexical, nessa categoria, encontram-se, por exemplo, os pronomes, artigos e preposições. Já a palavra fonológica engloba as palavras que carregam significado, nela incluem-se os verbos e substantivos e palavras que possuem acento primário, ainda que não possuam significado conhecido na língua.

3.4.1 Segmentações indevidas

As segmentações indevidas das palavras, como já exposto, são denominadas de hipersegmentação e hipossegmentação (ZORZI, 1998; CUNHA, 2004; NÓBREGA, 2013). No primeiro caso, ocorre a separação não convencional no interior da palavra. Já no segundo, acontece a junção de duas ou mais palavras.

Em relação à escrita alfabética, Zorzi (1998) destaca que é preciso separar as palavras através de espaços em branco e para que esse fato se efetive, é necessário ter domínio da forma convencional da escrita. Assim, quando um aluno junta ou separa as palavras de modo não autorizado demonstra que ainda não tem domínio sobre a escrita.

Na dissertação de Cunha (2004) há um entendimento sobre a profunda relação entre a oralidade e a escrita, em que a autora descreve e analisa os fatos de aquisição da escrita relacionados à segmentação de palavras, com a finalidade de verificar a influência dos aspectos orais sobre a apropriação da escrita alfabética.

Autores como Cunha (2004), Cunha e Miranda (2007) e de Tenani (2011) consideram relevante compreender as ocorrências de hiper e de hipossegmentação assim como entender sobre os constituintes prosódicos. Nesta investigação, detivemo-nos, especificamente, na categorização proposta por Cunha (2004), pelo fato de considerarmos adequada ao nosso propósito de análise.

Em sua pesquisa, Pereira (2011) estuda os casos de hiper e hipossegmentação e observa que, na grande maioria dos casos, os alunos entendem que o fluxo contínuo e não segmentado da fala deve ser representado na escrita. A autora não faz uma categorização sobre os desvios, mas percebe que, para algumas crianças, os artigos, preposições, pronomes e conjunções não pertencem às classes de palavras, e por isso não fazem a separação.

Como já mencionado, a influência rítmica da oralidade na escrita é notória. Conforme Chacon (1998), em produções textuais escritas de crianças dos anos iniciais, é possível notar a presença de hiper e hipossegmentação. Entretanto, essas segmentações impróprias acontecem, também, em todas as fases do ensino e isso pode ser decorrente, dentre outros aspectos, pelo fato de os alunos tomarem a cadeia rítmica da fala como parâmetro para a escrita, é como se fizessem uma espécie de transcrição fonética, levando aspectos prosódicos e demonstrando, assim, a forte influência que a oralidade representa.

Paranhos (2013), ao estudar essa relação prosódica entre fala e escrita, observou que as segmentações não-convencionais de palavras podem ser interpretadas como indícios de como se dá uma relação complexa entre os enunciados orais/falados e letrados/escritos. Notamos isso ao nos deparar com alguns erros decorrentes da hipossegmentação. O aluno considera o encadeamento sonoro da fala e coloca na escrita, ferindo assim as fronteiras das palavras. Nesse contexto, cabe destacar que o referido tipo de apropriação acerca da norma ortográfica acompanha o aluno ao longo de todo o ciclo da escolarização.

Pereira (2011) investigou a hiper e a hipossegmentação e percebeu que na primeira existe uma dificuldade por parte das crianças em como separar adequadamente as palavras no processo de compreensão do sistema alfabético. Provavelmente, as separações são feitas por analogia à língua oral ou pela assimilação com o modelo escrito já conhecido por elas. No segundo caso, observou que a princípio a criança escreve as palavras unidas da mesma forma como são faladas, mas que com o passar do tempo, começam a tomar conhecimento da necessidade de espaço entre elas.

Nusa, Gusmão e Seraglio (2015), estudaram as ocorrências de hiper e hipossegmentação na escrita de estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e perceberam a forte influência da oralidade em relação à escrita. De acordo com o estudo realizado:

Notamos que a oralidade tem uma forte influência na produção escrita, pois durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, há uma propensão do aluno, em entendê-la como uma reprodução da fala. É importante ressaltarmos, que é inegável que essas marcas do oral no escrito não acontecem por acaso, pois elas estão continuamente amparadas nos fenômenos das variações linguísticas, pois a língua não é estática (NUSA, GUSMÃO e SERAGLIO, 2015, p. 5).

Os autores observaram que esses desvios acontecem pela ausência de domínio linguístico e desconhecimento acerca da fonologia da língua. Muitos alunos ainda não têm discernimento entre a escrita e a fala e consideram uma o reflexo da outra. É necessário que entendam que a língua é constituída de duas partes interligadas, a escrita (letras e combinações) e unidades sonoras (fonemas) e que elas são interdependentes.

Assim, defendemos que o debate acerca taxionomia de alterações gráficas tratadas neste trabalho é importante, especialmente, pela necessidade de compreender os principais problemas que os alunos demonstram para compreender e aprender sobre o sistema de língua escrita, assim como de se refletir sobre o ensino ortográfico que ainda acontece em muitas escolas.

É importante saber mais sobre o ensino sistematizado dos aspectos ortográficos, o qual promove ao aprendiz o entendimento consciente do que é regular e irregular no sistema alfabético e lhe permite, ainda, perceber os limites entre as palavras. É necessário, ainda, que haja um aprofundamento nas questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas, pois muitos alunos têm dificuldades na aprendizagem de normas ortográficas, o que acaba trazendo a concepção que muitos carregam sobre a sua língua materna ser difícil.

Capristano (2007) esclarece que a segmentação escrita não-convencional está conexas à relação indevida, mas necessária, que a criança faz entre a fala e a escrita. Identificar onde começa e onde termina uma palavra, para que se possa traçar os limites entre uma palavra e outra, é uma atividade difícil para quem está em processo de aquisição da língua escrita. Dessa forma, é notório o surgimento de segmentações que fogem às normas ortográficas que regem a escrita.

4. ANÁLISE DE DADOS

Apresentamos, a seguir, aspectos relacionados à análise dos dados, isto é, aos casos de hiper e de hiposegmentação na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

4.1 Hipersegmentação

No que reporta aos casos de hipersegmentação, Cunha (2004) menciona que, em sua pesquisa, a palavra gramatical + fonológica foi encontrada em ocorrências como “*em bora*” (embora). Isso acontece, provavelmente, devido ao fato de o aluno já entender que existe a preposição *em* e que ela é usada separada da palavra, dessa forma, acredita que o correto é usá-la separada das palavras. Portanto, percebem que a primeira sílaba da palavra como uma palavra gramatical e a separaram do restante.

Concernente à categoria palavra fonológica + palavra gramatical, a mencionada autora ressalta que na hipersegmentação, os alunos separam a palavra fonológica do que acreditam ser uma palavra gramatical. Essa ocorrência foi uma exceção e, no seu estudo, encontrou apenas 3 ocorrências, sendo elas “*gitan do*” (gritando), “*correm do*” (correndo) e “*tu do*” (tudo).

A autora destaca que, na categoria palavra gramatical + palavra gramatical foi encontrada apenas uma ocorrência, a palavra “porque”, escrita separadamente quando o certo deveria ser junto; no entanto, essa ocorrência não se torna estranha, pois sabemos que a palavra por que pode ser escrita separadamente.

Relativo à categoria palavra fonológica + fonológica, Cunha (2004) relata três tipos de ocorrências: 1. palavra fonológica é dividida em duas que não possuem significado na língua, como por exemplo em *verda deiro* (verdadeiro), 2. palavra fonológica se transforma em duas palavras lexicais (*ter mina* - termina) e 3. palavra fonológica divide-se em duas, uma lexical e outra sem significado (*chapeu sinho* - chapeuzinho).

Apresentamos, a seguir, o quadro com os dados de hipersegmentação encontrados nos textos dos alunos participantes da pesquisa.

Quadro 1: Hipersegmentação

Palavra gramatical + palavra fonológica	Palavra fonológica + palavra gramatical	Palavra gramatical + palavra gramatical	Palavra fonológica + palavra fonológica
<i>de mais</i> (demais) <i>com migo</i> (comigo) <i>com tigo</i> (contigo) <i>a prender</i> (aprender) <i>a onde</i> (aonde) <i>em costa</i> (encosta) <i>de vagar</i> (devagar) <i>a inda</i> (ainda) <i>de pressa</i> (depressa) <i>a trais</i> (atrás) <i>em verno</i> (inverno)	<i>gritan do</i> (gritando) <i>correm do</i> (correndo) <i>fazen do</i> (fazendo)	<i>por que</i> (porque) <i>em tão</i> (então)	<i>sobre viver</i> (sobreviver) <i>mau tratados</i> (maltratados) <i>ter minar</i> (terminar) <i>simples mente</i> (simplesmente) <i>tranquila mente</i> (tranquilamente)

Fonte: Pesquisa direta (2021)

Percebemos que os desvios decorrentes dos casos de palavra gramatical + fonológica foram os mais produtivos, no que se refere à hipersegmentação. Cunha (2004) relata que muitos casos dessa categoria têm como motivação o reconhecimento de uma palavra gramatical. Notamos, portanto, que esse desvio ocorre porque há o entendimento advindo do aluno que existem as preposições *de*, *com*, *em* e *a* e que estas são escritas separadamente. Dessa forma, ao se depararem com palavras dessa estrutura, fazem essa separação equivocada.

No segundo caso, palavra fonológica + gramatical, foram encontradas três ocorrências. Nesse episódio, o aluno também tem a consciência da existência da preposição *do*, e o agrega no fim na palavra. Provavelmente, o reconhecimento da palavra gramatical pode ter motivado o seu isolamento do restante da palavra. No entanto, Cunha (2004, p. 108) fala na sua pesquisa que, “parece mais provável que essas segmentações tenham sido motivadas pela presença da nasal e da tonicidade da palavra, pois ambas foram

segmentadas logo após uma sílaba tônica com coda nasal”. Tal fato observado pela autora foi notado nos nossos dados.

Em palavra gramatical + gramatical, assim como na dissertação de Cunha (2004), foi encontrada a ocorrência do *por que* (porque) escrito separadamente quando deveria ser junto. E encontramos, ainda, o *em tão* (então) escrito com separação. No entanto, esses desvios são compressíveis, pois sabemos que o *porque* pode ser escrito de várias formas inclusive separado e que existe as palavras gramaticais *em* e *tão* escritas de formas separadas.

Na última classificação, fonológica + fonológica, as palavras fonológicas “sobreviver”, “maltratados”, “simplesmente” e “tranquilamente”, por exemplo, foram subdivididas em duas palavras que existem e possuem significado na língua separadamente; no entanto, nas outras ocorrências, as palavras não existem separadamente na nossa língua.

As ocorrências mais frequentes foram as de palavra gramatical + fonológica, esse tipo de segmentação aponta que há o reconhecimento de uma palavra gramatical por parte do aluno e que isso o faz separá-la do restante da palavra, evidenciando o desconhecimento gramatical acerca da norma padrão da língua escrita.

É de suma importância que o docente ao se deparar com desvios desse caráter reflita sobre as suas motivações e que promova atividades que possam amenizar esses episódios. Há diversas formas de se trabalhar a segmentação em sala de aula, como atividades de leitura e produção de textos, em que o professor pode observar os desvios e explicar as formas certas de escrita, por exemplo.

4.2 Hipossegmentação

No que se refere à hipossegmentação, na categoria palavra gramatical + palavra fonológica corresponde à junção de uma palavra sem significado semântico com uma palavra carregada de significado, como por exemplo em “*agente*” (a gente). Percebemos a junção feita de um artigo (palavra gramatical) com um substantivo (palavra fonológica). Notamos que essa categoria abrange a maior parte dos erros cometidos pelos alunos e que denota forte influência da cadeia sonora da fala.

A ocorrência da categoria palavra fonológica + gramatical foi menos frequente. Um exemplo foi a escrita de “*chamavase*” (chamava-se). Ao fazer essa junção na escrita, o estudante considera o pronome como parte integrante da palavra.

Na categoria palavra gramatical + palavra gramatical, encontramos casos como em “*porisso*” (por isso). São ocorrências raras, segundo Cunha (2004), mas que, ainda, acontecem. Ao cometer esse equívoco, o aluno parece denotar uma desconfiança em ser correto a ocorrência de palavras com poucas letras ao lado da outra.

No que diz respeito à palavra fonológica + palavra fonológica, esse tipo de ocorrência demonstra influência entonacional. Ao falar, muitas vezes, as palavras podem ser pronunciadas juntas e, dessa forma, o indivíduo acredita que na escrita elas também o sejam, como em “*miaroupa*” (minha roupa).

Quadro 2: Hipossegmentação

Palavra gramatical + palavra fonológica	Palavra fonológica + palavra gramatical	Palavra gramatical + palavra gramatical	Palavra fonológica + palavra fonológica
<i>medeu</i> (me deu) <i>derrepente</i> (de repente) <i>diagora</i> (de agora) <i>concerteza</i> (com certeza) <i>ticomer</i> (te comer) <i>teamo</i> (te amo) <i>aflor</i> (a flor) <i>dinovo</i> (de novo) <i>agrita</i> (a gritar) <i>sideve</i> (se deve) <i>agente</i> (a gente) <i>acigarra</i> (a cigarra) <i>aformiga</i> (a formiga) <i>tidise</i> (te disse)	<i>matalo</i> (matá-lo) <i>persseguilo</i> (persegui-lo) <i>pegala</i> (pegá-la) <i>chamavase</i> (chamava-se) <i>vencelo</i> (vencelo)	<i>paraque</i> (para que) <i>oque</i> (o que) <i>eo</i> (e o) <i>ea</i> (e a) <i>porisso</i> (por isso) <i>sinão</i> (se não)	<i>tavindo</i> (está vindo) <i>belodia</i> (belo dia) <i>viminhas</i> (vi minhas)

Fonte: Pesquisa direta (2021)

Nos dados de hipossegmentação, no que diz respeito à palavra gramatical + fonológica, houve uma ocorrência acentuada. Muitos alunos parecem não compreender que exista uma palavra de um tamanho menor que pode ser escrita separadamente de outra. Aqui, podemos perceber, inclusive, uma forte influência rítmica da fala, pois, ao fazer essa pronúncia, o som das palavras sai junto e então as crianças acreditam que se trata de uma única palavra. Em sua análise, Paranhos (2013), percebeu que de fato há o predomínio de uma das estruturas prosódicas, ou seja, um clítico seguido de uma palavra fonológica, como por exemplo em “*teamo*”, ocorrência encontrada também na sua pesquisa.

A segunda ocorrência, palavra fonológica + gramatical, é bastante vista em casos de ênclises, em que o pronome vem após o verbo. O estudante considera o pronome como parte da palavra. Segundo Cunha (2004), essa ocorrência entre verbo e pronome em posição enclítica são os desvios mais encontrados nessa categoria e, como notamos no Quadros 3, os dados colhidos na nossa pesquisa também apontam para isso.

No terceiro caso palavra gramatical + gramatical, foram encontradas seis ocorrências em que o estudante fez a junção de duas palavras sem significado, isso se deve ao fato do aluno não considerar que exista duas palavras com poucas letras escritas uma ao lado da outra. Cunha (2004) ressalta que casos em que

há uma junção de conjunção + artigo são raros e isso parece indicar que o estudante tem uma restrição quanto à presença de duas letras isoladas lado a lado em início de frase.

Na última categoria, palavra fonológica + fonológica foram encontradas três ocorrências. As palavras fonológicas *tavindo* (está vindo), *belodia* (belo dia) e *viminhas* (vi minhas), escritas juntas, reforçam a influência entonacional defendida por Cunha (2004). Sobre esse aspecto, Silva (1991, p. 10) expõe que em casos como esses existe “a percepção de um componente tônico da fala, uma vez que, por desconhecer a palavra, o escrevente transpõe para seu texto escrito unidades que lhe fazem sentido na linguagem oral”.

Em todos os participantes, notamos que o desvio decorrente da palavra gramatical + fonológica foi o mais presente, o que denota, possivelmente, a forte influência da fala, pois ao realizar a pronúncia, as palavras saem juntas fato que possibilita ao aluno entendê-las como apenas uma palavra.

Autores como Marcuschi (2010) defendem que, ao tratar de aspectos que relacionam fala e escrita, é importante o professor propor atividades de retextualização, ou seja, a produção de textos tendo como base um ou mais textos. Dentre as várias possibilidades de desenvolver atividades dessa natureza em sala de aula, acreditamos que, para auxiliar no panorama por nós observado, as relativas à transformação do texto falado para o escrito são as mais adequadas. Assim, o docente realizaria atividades que trariam reflexões sobre a fala e a escrita, ajudando os alunos a se apropriarem mais sobre os conhecimentos da língua materna.

Ressaltamos que os dados analisados revelaram 21 casos de hipersegmentação e 28 de hipossegmentação e que a categoria palavra gramatical + fonológica foi a mais frequente. A análise nos permitiu refletir acerca da aprendizagem de língua e compreender a relevância de o professor entender a natureza da escrita do aluno. Pontuamos que, além de diagnosticar os eventuais problemas dessa aprendizagem, é importante pensar em estratégias de ensino que os atenuem e promovam o entendimento do aluno sobre o sistema de escrita alfabética.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, procuramos, por meio das análises das segmentações não-convencionais encontradas em textos de alunos do 6º ano do ensino fundamental, caracterizar os desvios ortográficos, assim como entender as suas motivações, identificar qual tipo de segmentação indevida foi mais produtiva e a influência da oralidade nelas. Ressaltamos que os objetivos desse trabalho foram alcançados, uma vez que conseguimos categorizar os desvios ortográficos relativos à segmentação utilizando a proposta Cunha (2004).

Os dados de hipo e hipersegmentação corroboram o pensamento de Paranhos (2013), para quem as segmentações não-convencionais “são motivados frequentemente por uma dificuldade na forma de grafar categorias gramaticais expressas por monossílabos não-acentuados, como por exemplo, preposições como *em*, *de*, *com*, e pronomes como *me*, *lhe*, *lo*.” (PARANHOS, 2013, p. 9). Percebemos, ao longo das análises, que, em casos em que havia palavras gramaticais seguidas de fonológicas, as segmentações foram mais presentes, tanto em hiper como em hipossegmentação.

Os casos de hipossegmentação foram mais frequentes do que os de hiper. Na nossa pesquisa, assim como na pesquisa de Cunha (2004), a categoria palavra gramatical + fonológica foi a mais produtiva. Isso se

deve, possivelmente, a forte influência rítmica da oralidade, em casos como esses, não há o entendimento por parte do aluno sobre as distinções entre fala e escrita. Em ambos os casos, hiper e hipossegmentação, a categoria palavra gramatical + fonológica foi a mais recorrente.

Podemos concluir, também, que esses desvios acontecem devido a inúmeros fatores, dentre eles a influência da oralidade na escrita. Além disso, o desconhecimento do sistema ortográfico e a pouca prática de leitura contribuem para que ocorrências como essas sejam tão presentes. Dessa forma, apontamos que as nossas hipóteses levantadas acerca das segmentações foram confirmadas. Enfatizamos, ainda, que esse trabalho buscou contribuir para os estudos sobre as segmentações de palavra, como também para os estudos sobre ensino da escrita.

É válido ainda enfatizar que precisamos de mais estudos desse caráter e que haja uma atenção sobre as motivações que acarretam os desvios ortográficos na escrita de alunos, para que assim possamos entender a natureza de cada uma delas além de buscar práticas interventivas que possam ser utilizadas em sala de aula para minimizar tais ocorrências.

Dentre essas práticas, defendemos que o professor tenha conhecimento linguístico para trabalhar melhor com o que é regular e irregular na ortografia; entenda bem as relações assimétricas entre grafemas e fonemas; faça diagnósticos do conhecimento que seu aluno possui sobre a convenção ortográfica e, a partir deles, estruture o ensino de modo a atender as demandas mais imediatas de aprendizagem; perceba os desvios ortográficos como hipóteses que os alunos formulam quando estão se apropriando do sistema de escrita alfabética; e desenvolva atividades que sejam pertinentes à realidade dos discentes e que promova reflexões sobre questões relativas a língua. Tais práticas, eventualmente, não resolverão todos os problemas ortográficos; entretanto, amenizarão as questões mais produtivas e que causam maiores dificuldades para os aprendizes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Campinas, 2007.

CARRAHER, T. N. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português**. Isto se aprende com o ciclo básico. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1990, p. 109-117.

CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CUNHA, A. P. N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

_____; MIRANDA, A. R. M. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial n. 1, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 6. ed. São Paulo: Record, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas: Sama, 1993.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2013. (Como eu ensino)

NUNES, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E. M. S. S. (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. (p. 13-49). São Paulo: Cortez, 1992.

NUSA, GUSMÃO, SERAGLIO, B, G, J. Variação linguística na escrita: a hipossegmentação e a hipersegmentação. **Revista Avelavbra**. Mato Grosso. Edição 15. p. 1-12. Setembro, 2013.

PARANHOS, F. C. **Segmentação não-convencional de palavras em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental: uma análise prosódica**. Estudos Linguísticos. São Paulo. v. 42, n. 2. p. 1-11. Maio-agosto, 2013.

PELLEGRINI, T. **Português-Palavra e arte**. São Paulo: Atual, 2002.

PEREIRA, T. **A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita**. Estudos Linguísticos. Juiz de Fora. v. 15 n. 1. p. 1-16. Março, 2011.

SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, J. R. C. **Chegando mais perto das regras ortográficas**. Rede de Letras, Rio de Janeiro, n. 1, set. 2006.

TENANI, L. E; PARANHOS, F. C. Análise prosódica em hipossegmentação da escrita de crianças das séries iniciais. **Revista Virtual Filologia e Linguística Portuguesa**, v.13, p 477-504, 2011.

ZORZI, J. L. **A apropriação do sistema ortográfico nas quatro primeiras séries do primeiro grau**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

TEXTO 1

É no tempo das Acções a Família
A Família tem balcão Parcialmente
o Cato do acção uma vez Pligula For
ga Parque não Para mi alimento no
no. Pligula um viver no, este chegou
e viver no isto. Deche de chegar não
Pligula em estava Casado comidopara
alimento tu não Pligula disse
mivivo assi cato do dis Casado

TEXTO 2

Era uma vez uma menina que gostava
de mais de se pendurar no estuário
meio em casa por que não sabia
para ela estudar. Ela queria ser uma
bela menina de moda e quer muito
olhar para as meninas que estão
aquela ela tem muitos amigos de casa.

TEXTO 3

Quanti un jantar da familia i donos laran
tobando sopa tanchilamente quando são zikho
começa a bruta:
Pai? Pai!
Pai com tua agona! Reprende pai! Bravo
Quantas vezes tu já te dizes que não sodes
guita de si qito a tua? Grande mentira
Uma grande paz! Reprende agona! Calado
na tirada castiga!
Sistemado agona! Don condutas com ondas man sopas
! omino qate quei umi to derimosa a curiosidade
Fais o pai pa gubla
mas! atipa o quei voci quei rim mederen!
Dike em sôj azala quei titha uma marca notando
na sua classe de SOPA [00]

A festa de aniversário que eu fui
com meu pai e ^{minha} ~~mea~~ mãe foi
lugar eu eliminava amigos da
roda prima.

A festa com ~~esse~~ bolo e torta
simplesmente delicioso com certeza
foi a dia que eu fiz parasse
~~estou~~ ^o gostoso. A flor do
bolo era rosa para que
combina com a ~~da~~ vestido de
Estyomi.

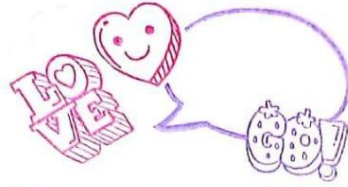
~~... ..~~
Durante o jantar da família todos
estão tomando sopa tranquilamente quando
Joãozinho começa a gritar

Pai não foi! Mãe
Pare com isso não se lembra o pai! Bravo
Quem não viu já foi de se lembrar se deu
Gritaria desse jeito a mesa? a ora da sopa
~~com~~ não vai ficar de castigo!

Silêncio agora, todos continuam terminando
na sala até que um misto de ruído e disor-
denância

mas ninguém avistou o que você queria
dizer?

Oh eu só queria dizer uma coisa
adã de na sua colher de sopa



Um belodia na

caça da minha amiga a gente
brinca de pega e pega e ela
me deu uma boneca

Ela chamava-se maria da boneca
desi te amo. eu gostei muito

eu comi Luzante e refrigerante
de noite meu pai Foi me busca
e eu fui pra minha casa e Fim

Quando o grito da família, todos
estão clamando sapa francamente, quando
tãoinho começa a gritar:

— pai | pai | pai |

pare com isso agora! — repreende o pai!

— Quantas vezes eu já te disse que não
se deve gritar desse jeito a mesa! A hora
da reunião sempre para de paz! Aparte de
da diáspora, calado, se não vai ficar de
cordão!

— Enquanto isso, todos continuam tomando
suas saps, até que um misto de remorso
e de curiosidade faz o pai perguntar:
— mas, o filho, o quê é o que me
dizem?

— A mesa na qual que tem uma mesa
nada na sua cultura saps...

A memina e o lobo mau

A memina tem uma ovelha e lá dela mora quando viu um lobo

a tirar dela. Ela ia de vacas e o lobo a comera em noite

Quem ela viu a noite comera ela de pressa ao lobo mau

disse

— vá ticomen

A memina foi escondida com a ovelha no ^{pinheiro} flegala ao lobo tavinda
em tão ela viu a cara de lá dele e ela saiu.

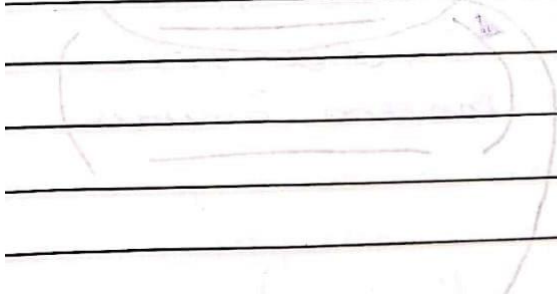
— a lá pergunto que matou a ovelha. A memina disse o
lobo mau a imela.

Acipora e a Formiga

- Era um dia um ciporó e a formiga Acipora existia.
Um formiga e a ciporó disse: "Vô formiga
trabalha de mas o ciporó, pora nós trabalhamos e a
formiga disse: "nós também que trabalhamos."
Porque quando chegar o em terra o ciporó tem muito?
- Comido o ciporó chegou e Acipora
batina perto da formiga e a ciporó estava com
sono, e quis e a formiga disse: "que no casa das formigas
toda tem que trabalhar e a formiga disse: "vô que
comer pora gente! e a formiga disse: "tudo a comida
para ela."

meu final de semana foi muito bom.

Assisti um filme legal. um bandido vai atrás de um homem que
matou o pai dele. o meu pai assistiu com mim. O homem fugiu do
carrão da polícia e o bandido ~~perseguiu~~ ~~o~~ ~~homem~~ ~~matou~~
toda a gente do mercado e os moradores de perto e que o
homem tentou vencer.



Dep. Durante o jantar da família, dados
estão, ~~terminando~~ de sopa tranquilamente
quando para de repente começa a gritar:

- ~~paí!~~ pai, pai!

- ~~paí!~~ - disse com isso a dona! - suprimindo
o pai, ou não. - (Quantos anos ela já tinha se
querido e idêntico de se feita a mesa?)

hora de de regresso e assim havia paz! A partir daí a
colado, não há mais de este pai

até que misto de rebeldia e curiosidade faz o pai
perguntar:

- mas, afinal, o que você querio mi
dizer, im?

resposta - "A, eu sou o pai que tinha um
mas a razão é que sou o pai de sopa..."

1 - 8 - 3 .

CHAPEUZINHO VERMELHO
ERIFLORINET

VIVA A SEMINHA QUE ANDA VO
PELA FURTELA PARA CASA DA
VIOZINHA. QUANDO DERRE
TEVETE A PARECEU O LOBO
MAL.

música: o crastosa

o canto legal com arara

o canto de uma sacca

o canto azul feido

o canto de petalada

o canto feido de um

o canto de um

o canto de um

o canto de um

A cigarra e a formiga

- Era uma vez uma cigarra preguiçosa que não gostava de trabalhar queria cantar, dormir, brincar, curtir a vida.
De repente a cigarra reparou que uma formiga carrega um monte de folhas.

A cigarra diz: o que está fazendo formiguinho venha brincar comigo o verão e pra se divertir e não pra trabalhar, a formiga virou e foi embora.

Outra formiga passou pelo peto e viu a cigarra ali de boa sem fazer nada só de boa e a formiga. Pensou a eu mereço um descanso por que eu trabalhei muito e todo mundo merece um descanso, a formiga vai até a cigarra e disse: por que brinca com você sim claro que pode, a formiga brincou muito. até a rainha aparece, a rainha disse: cigarra volte a trabalhar, a cigarra não tinha nada pra comer e a cigarra não tinha nada pra comer a pobre cigarra vai pedir comida, pras formigas, comendo as formigas abriram a porta e estava com metade de fome e a rainha disse: cigarra se que fica conosco terá que trabalhar e aceita e todos viveram felizes para sempre até hoje a cigarra vive feliz com as formigas

beijo para todas as funcionarias da escola.

A cigarras e a formiga

A cigarras e a formiga, ele diz
que é vivo para a gente dividir
e ele não come e se ele diz que é vivo
no verão!!

Para dividir. Para a cigarras e a formiga. Para a
sifica com a i code va a vida
e a formiga disse um para a tabala. A formiga
disse que não, a tabala. A cigarras disse para
si não, a tabala e a formiga come um
no verão. A cigarras disse que não, a tabala!
a formiga vo tofa caba

Durante ou jantar da família, todos
estão tomando sopa tranquilamente, quando
já o sino começa a gritar:

- Pai! Pai, Pai!

Papai com isso agora! - repulendo o pai, bravo.
- Quantos vezes eu gatinhelei que não sidierei
grita de jeito ímprobo? agora da reflexão uma
hora, olha pai! a partir de agora! calado! senão
vai ficar de castigo!

(Silêncio geral, todos continuam sumo sup
sopos, at que misto de remorso e curiosidade
faz um pai pergunta:

- mas, afinal, que afinal, não queria me dizer,
om?

(- eu só ia falar que tinha umad mesca
nada no m'ho ma sua color de sopa oca.