

ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS: UMA ANÁLISE ACERCA DA SEGMENTAÇÃO INDEVIDA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

Maria Aldetrudes de Araújo Moura Paula Quadros

(Secretaria de Educação do Piauí – SEDUC-PI, aldetrudes@gmail.com)

RESUMO: Identificar a forma como os discentes estão se apropriando da norma de ortografia é um amplo desafio que professores de língua portuguesa lidam cotidianamente, nos diferentes níveis da educação básica. Diante disso, destaca-se que a convenção ortográfica tem sido, durante anos, um grande entrave enfrentado por muitos alunos, para entender as diversas relações fonográficas, bem como para compreender que as palavras são separadas por espaços em branco. Nesse contexto, o presente artigo objetiva: Analisar as alterações ortográficas decorrentes da segmentação indevida, em produções textuais de alunos do 6º ano. Este trabalho se justifica, dentre outros aspectos, pela proeminência de se entender melhor os desvios ortográficos relativos à segmentação indevida, hipo e hipersegmentação, de se refletir sobre o panorama do ensino ortográfico hodiernamente e de se promover um diagnóstico das hipóteses que os alunos formulam quanto estão se aprendendo acerca do sistema de língua escrita. Desse modo, este estudo foi efetivado mediante uma pesquisa quantitativa, na qual se constatou a quantidade de erros ortográficos enquadradas na categoria de análise, e de campo, já que os dados foram coletados por meio de produções de textos espontâneos, como alunos do 6º ano, em uma escola pública e estadual da cidade de São Raimundo Nonato-PI. Para consolidar este trabalho, teve-se como base autores como Soares (2003), Rojo (1998), Cunha e Miranda (2009), Nóbrega (2013), Chacon (1998), Zorzi (1998, 2009), dentre outros. Tendo como parâmetros os dados analisados concernentes à segmentação indevida, observou-se que as alterações relacionadas à hipossegmentação, a qual ocorre quando há a junção de duas ou mais palavras de forma inadequada, foram mais presentes nas produções textuais do que os concernentes à hipersegmentação, que acontece quando uma palavra é fracionada.

Palavras-chave: Ensino de ortografia, Alterações ortográficas, Hipersegmentação, Hipossegmentação.

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços alcançados no cenário educacional do Brasil, ao longo do século XX e início do século XXI, ao analisarmos o panorama escolar, ainda notamos que muitas são as dificuldades enfrentadas por professores de todas as áreas e, como reflexo disso, é perceptível os resultados insatisfatórios dos alunos em avaliações nacionais e internacionais. No que reporta à língua portuguesa, os docentes, especialmente os do Ensino Fundamental, convivem cotidianamente com os entraves que os aprendizes evidenciam para se apropriar do sistema de língua escrita.

Nesse sentido, não é raro se deparar com produções textuais que apresentam problemas linguísticos de diversas ordens. Dentre esses, os relativos a não apropriação efetiva da língua escrita é um dos mais evidentes, principalmente, quando se trata do ensino e da aprendizagem sobre o sistema ortográfico. Diante dessa conjuntura, o objetivo maior deste trabalho foi: Analisar as alterações ortográficas decorrentes da segmentação indevida, em produções textuais de alunos do 6º ano. Como objetivos específicos, apresentamos os elencados a seguir: refletir acerca da



alfabetização e do letramento no contexto educacional; identificar os diferentes tipos de relações fonográficas do sistema de língua escrita do português brasileiro; e evidenciar a relevância do ensino de ortografia organizado de forma sistemática e reflexiva.

A discussão acerca da taxonomia de alterações ortográficas apresentada neste artigo é importante, dentre outros aspectos, pela necessidade de compreender e/ou diagnosticar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, quando se trata de aprender sobre do sistema de língua escrita, bem como de se repensar o ensino de ortografia que ainda ocorre em muitas salas de aula do país.

Além disso, é proeminente também debter sobre o ensino reflexivo e sistematizado de ortografia e o papel dele no desenvolvimento da aprendizagem significativa do aluno. Dessa forma, acreditamos que o referido tipo de ensino propicia ao aprendiz compreender de forma eficiente as regularidades e arbitrariedades da ortografia, ao passo que entende as diferentes notações estabelecidas entre grafemas e fonemas.

Assim, investigar como os alunos adquirem e internalizam os conhecimentos relativos à língua escrita, é indispensável, especialmente em um país com índices ainda altos de analfabetismo, apesar dos vários anos de escolarização de boa parte da população, como é o caso Brasil.

Nesse sentido, Soares (2003) argumenta que o vínculo entre alfabetização e escolarização é forte, uma vez que a alfabetização escolar é padrão para as demais modalidades de leitura e de escrita. Conforme relata, o que predomina sobre alfabetização, analfabeto e letramento é uma posição arbitrária afirmando que a conclusão da 4^a série / 6^o ano é satisfatória para indicar um grau de letramento, fato que não é confirmado.

Diante desse panorama, defendemos a proeminência de se compreender mais sobre a norma ortográfica e como os discentes estão aprendendo sobre as relações fonográficas. Assim, a partir do momento que o professor compreende as hipóteses que os alunos elaboram para aprender a convenção ortográfica, há uma probabilidade maior de que o ensino dessa convenção ocorra de forma pontual e tomando como parâmetro o que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ENSINO

É consenso entre professores e especialistas educacionais que o aluno, ao sair do Ensino Fundamental anos iniciais, deve ter domínio das habilidades de ler, escrever e fazer operações matemáticas básicas, isto é, deve estar alfabetizado. Contudo, observarmos um panorama diferente na educação brasileira, pois percebemos que tal realidade ainda está longe de ser alcançada.

A alfabetização pode ser entendida como conjunto de tecnologias básicas de escrita. Já o letramento, é concebido, de forma geral, como exercício competente e efetivo das habilidades de ler ou escrever em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Apesar de distintos, ambos os processos são interdependentes. Nesse contexto, destaca-se, também, a importância da escolarização, processo referente ao que se aprende na escola (SOARES, 2003).

De acordo com Cook-Gumperz,(1991), a alfabetização é um acontecimento socialmente construído. Em uma perspectiva social, a alfabetização enfatiza os processos pelos quais ela é construída no cotidiano, mediante intercâmbios e negociação de significados. A aprendizagem da alfabetização, nesse contexto, é entendida como processo social da capacidade de adquirir conhecimento. Sob a perspectiva psicológica, a alfabetização é entendida como conjunto de habilidades que engloba processos cognitivos na produção e compreensão textuais.

Ao longo do tempo, a concepção acerca da alfabetização foi se transformando, influenciada por questões de diferentes ordens. Nesse contexto, Morais (2009) menciona que tal concepção se modificou:

com base nas reflexões acerca de sua conceituação, natureza e complexidade, dado o seu caráter multifacetado, de modo a enfatizarmos outros aspectos acerca do processo de alfabetizar, deixando de lado o viés negativo das considerações em torno do fracasso escolar, buscando compreender os aspectos desenvolvidos no interior da escola, tendo em vista o desvelamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras bem-sucedidas, postulando que a ação docente favorece situações significativas de aprendizagem no tocante à apropriação do sistema alfabético, mediadas por diferentes situações de interação, apoiando-se nos mais variados suportes de leitura e escrita decorrentes de práticas de letramento desenvolvidas no interior da sala de aula enquanto ambiente alfabetizador que enfatiza a leitura e a escrita como práticas sociais (MORAIS, 2009, p. 45).

Dessa forma, defendemos que é indispensável haver na escola o desenvolvimento efetivo de boas práticas de alfabetização, por meio de situações didáticas que deem ao aluno o suporte necessário para aprender, e de letramento, processo sem o qual é difícil se inserir na sociedade atual, cada vez mais exigente, competitiva, taxativa e, muitas vezes, excludente.

A alfabetização como fenômeno social é estabelecida por meio da escolarização. O processo de alfabetização é adquirido e construído, muitas vezes, mediante testes e avaliações padronizados ou não. Assim, a concretização da leitura e da escrita é feita em ambiente social, por meio de intercâmbios interacionais, possibilitando uma construção de aprendizagem mútua entre professor e aluno (COOK-GUMPERZ, 1991).

Destacamos que, atualmente, a educação básica brasileira é gratuita e assegurada a todos os indivíduos, entretanto, há uma diferença muito relevante entre ter acesso e permanecer na escola.

Nesse sentido, Rojo (2009) argumenta que, no Brasil, o acesso dos alunos ao Ensino Fundamental foi garantido, mas a permanência não. Comprovação disso é que apenas 1/3 da população acima de 15 anos concluiu a referida etapa de ensino.

Assim, apesar de algumas mudanças no final do século XX, o quadro de fracasso e exclusão permanece no cenário educacional e a escolaridade de longa duração ainda não foi efetivada. Dessa forma, é preciso evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola significativa, em termos de letramento e acesso ao conhecimento e à informação (ROJO, 2009).

Sabemos que, para garantir o acesso e a permanência do alunado nas instituições educacionais, é preciso repensar a forma como o ensino e aprendizagem vêm sendo desenvolvidos. Além disso, é importante refletir acerca do próprio processo de escolarização dos alunos, especialmente quando notamos que nem sempre o fato de o aluno frequentar a escola, mesmo que por vários anos, vai garantir o desenvolvimento efetivo e pleno da alfabetização, do letramento escolar e da aprendizagem efetiva acerca ensino mediado no ambiente educacional.

Por outro lado, Soares (2003) argumenta que, os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) evidenciam de modo significativo, porém não absoluto, que quanto mais duradouro for o processo de escolarização, bem como a participação nos eventos e práticas escolares de letramento, mais bem sucedidos os indivíduos serão nos eventos e práticas sociais de letramento.

Ainda de acordo com a autora, há diferenciação entre o letramento social e o letramento escolar. No primeiro caso, os eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social, sendo vividos e interpretados de forma natural ou até mesmo espontânea. No segundo, o letramento ocorre de forma planejada, na escola, e é voltado, quase sempre, para a uma avaliação.

Soares (2003) também aborda que a escola autonomiza as atividades de leitura e escrita, em relação a suas circunstâncias e usos sociais, a chamada pedagogização do letramento, processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas de letramento. Desse modo, percebemos que o letramento escolar muitas vezes se sobrepõe ao letramento social, sendo consequência do prestígio que a escola tem como instituição social e cultural.

Diante do exposto, compreendemos a relevância da alfabetização e do letramento na formação escolar do indivíduo e como práticas diferentes, uma vez que cada uma atende a demandas diferenciadas, contudo, complementares e inter-relacionadas, pois a alfabetização é um dos pilares do letramento escolar e esse não ocorre sem a alfabetização. Dessa forma, fazer com que a escola seja o local de desenvolvimento pleno desses dois relevantes processos é fator

relevante para o avanço educacional e a para promoção de equidade do ensino. Não podemos deixar de mencionar que essas duas práticas contribuirão muito para a aprendizagem dos alunos em todas as áreas e em diversos âmbitos, inclusive, no ortográfico.

REGULARIDADES E IRREGULARIDADES DA CONVENÇÃO ORTOGRÁFICA

O sistema de escrita da língua portuguesa não apresenta uma correspondência única entre grafemas e fonemas, isso é atestado quando notamos que uma letra pode representar mais de um som, dependendo do contexto, e que um fonema pode ser representado graficamente por diferentes letras/grafemas.

No caso do português brasileiro (doravante PB), os vinte e seis fonemas existentes são representados por vinte três grafemas, havendo, pois, mais unidades sonoras que gráficas. Ressaltamos que isso é possível pelo fato de alguns grafemas corresponderem a mais de um som (como o *x*, na escrita caixa, exato, fixo, representando sonoramente *ch*, *z*, *ks*, respectivamente), como de um mesmo som ser representado por diversos grafemas (como o fonema /s/, que, dependendo do contexto no qual se encontra em uma palavra, pode ter dez formas gráficas competindo no sistema para representá-lo).

Adotamos, neste artigo, a denominação usada por Morais (2000) para caracterizar as relações fonográficas. O autor argumenta que tais relações podem ser: regulares e irregulares. No primeiro caso, há três classificações diferentes: as regularidades diretas, as contextuais e as morfossintáticas, e em todas elas temos regras que garantem a escrita correta das palavras. Em relação às irregularidades, não há regras que asseguram a escrita correta de determinadas palavra.

Quando não há competição na correspondência entre letras e sons, temos as regularidades diretas, representadas por P, B, T, D, F, V, A e M, N (MORAIS, 2000). Mesmo não existindo competição no sistema, alguns aprendizes, quando estão iniciando a aprendizagem acerca da ortografia, podem confundir os pares p/ e /b/, /f/ e /v/, /t/ e /d/, devido à sonoridade ser a única distinção entre cada par evidenciado.

Quando o contexto é quem determina qual grafema usar para representar um dado som, temos as regularidades contextuais (MORAIS, 2000). Como exemplo das regras contextuais, temos, por exemplo, o emprego do *r* e *rr*, assim, ao compreender que o “som forte” só poderá ser representado pelo dígrafo em contexto intervocálico e nas demais situações a representação só poderá ser realizado pelo *r*, o aluno não terá dúvidas quanto ao emprego de um ou outra na grafiação de palavras, mesmo que não tenha conhecimento prévio da forma gráfica da palavra.

Inicialmente, é relevante que o professor trabalhe os conteúdos relativos às regularidades contextuais com os alunos, posteriormente, ele pode desenvolver atividades que envolvam esse tipo de regularidade, permitindo que o aluno reflita acerca do que está aprendendo, observem as diversas possibilidades de grafiação e compreendam o emprego adequado de cada caso de contextualidades.

Para que isso ocorra, é imprescindível o desenvolvimento de um ensino ortográfico sistemático, reflexivo, contínuo e adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, apesar da quantidade de situações que envolvem as regularidades contextuais, o professor poderá oportunizar aos aprendizes situações didáticas que possibilitem a internalização de tais regras.

Quando o estabelecimento de uma regra é baseado nas questões de categorias gramaticais, temos as regularidades morfossintáticas. Nesse tipo de regra, “quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles ‘pedações’ de palavra, não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas” (MORAIS, 2000, p. 34).

Nesse sentido, ressaltamos que para aprender efetivamente esse tipo de relações entre grafemas e fonemas, não é necessário que o aprendiz memorize todas as palavras de uma dada “família”, pois a compreensão e assimilação de tais relações serão satisfatórias para assegurar a grafiação adequada de palavras que contenham casos de regularidades morfossintáticas. Dessa forma, ao entender e assimilar, por exemplo, que no futuro do presente do indicativo usamos a terminação - *ão*, enquanto que no fim de verbos no pretérito ou no presente usamos - *am*, os alunos não farão mais confusão na grafiação de verbos que contenham os referidos tipos de terminação.

Quando se analisa uma palavra e não é possível prever pelo tipo de correspondência, de contexto ou de classe gramatical como escrevê-la corretamente, temos os casos de irregularidades ou arbitrariedades. “A arbitrariedade é resultante do fato de o sistema não dar conta de todas as relações existentes entre grafemas e fonemas. Assim sendo, o aprendizado da ortografia envolve aspectos contextuais e imotivados do sistema ortográfico” (ARAÚJO, 2012, p. 24).

Nesse tipo de relação fonográfica, não há uma regra que garanta a escrita correta do vocábulo, já que existe mais de um grafema para representar o mesmo fonema ou um fonema representado por mais de um grafema. Segundo Moraes (2000, p. 35), “a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual”.

Geralmente, as correspondências fonográficas irregulares são as que apresentam mais dificuldades de assimilação por parte dos alunos, já que não há regra ou princípio gerativo que

assegure a grafiação correta da palavra. Assim, ao trabalhar com esse tipo de relação entre grafemas e fonemas, bem como com os demais tipos, o professor pode desenvolver atividades que permitam aos alunos a verbalização das regras, a compreensão das irregularidades e a conscientização de que há casos em que é preciso conhecer a forma gráfica da palavra, memorizá-la ou fazer uso de etimologia para escrever correto.

Também é relevante que os aprendizes tenham um registro escrito do que aprendem, das reflexões que fazem, do uso correto da ortografia e das regras que formulam em sala de aula, pois “quando escritas, as ideias ou informações tornam-se ‘objetos’, algo que seus autores – as crianças – podem observar, reanalisar e, inclusive, memorizar mais facilmente” (MORAIS, 2000, p. 74).

Dessa forma, salientamos que é relevante que o ensino ortográfico, para ser reflexivo e promovedor de conhecimento efetivo, seja organizado de modo que os alunos sejam conscientizados dos diferentes tipos de relações fonográficas e da necessidade de sistematização do que ele aprende em sala de aula

O aluno, ao se apropriar dos conhecimentos sobre o sistema ortográfico, de acordo com Araújo (2012, p. 24), deverá estar atento a aspectos ortográficos do PB, pois “o sistema ortográfico, por se tratar de um todo organizado segundo o funcionamento da língua e por possuir contextualidades que lhe são próprias, fixa regras que são contextuais e outras que são arbitrárias”.

Assim, no processo do ensino organizado de forma sistemática, é possível sempre diagnosticar quais os erros mais produtivos nas produções escritas dos alunos e quais as necessidades mais imediatas de intervenção. É proeminente, também, que o professor, ao ensinar ortografia, saiba lidar com as dificuldades que os alunos terão em aprender a convenção ortográfica e planejar situações didáticas que os ajudem a entender mais sobre as regularidades e irregularidades dessa convenção.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma pesquisa quantitativa e de campo, já que os textos foram coletados junto aos alunos do mencionado ano e os dados foram quantificados quanto às ocorrências de erros ortográficos decorrentes dos casos de segmentação não-convencional. Para este estudo, selecionamos textos de quatro alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública e estadual do município de São Raimundo Nonato -PI. A escolha dos referidos alunos foi motivada pelo fato de eles apresentarem inúmeras dificuldades no que concerna à apropriação de

conhecimentos sobre o sistema ortográfico. A turma era composta por trinta e oito (38) alunos, com idade variando entre 11 e 15 anos.

Coletamos os dados durante três oficinas de produção textual, do tipo narrativo, de gêneros diversos. Enfatizamos que, optamos por textos espontâneos e de temática livre, por considerar que são esses os que evidenciam melhor as hipóteses que os alunos formulam quando estão aprendendo sobre a língua escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento deste artigo, analisamos a produção escrita de quatro (4) alunos do 6º ano. Tais análises permitiram observar que muitos dos erros presentes nas escritas desses aprendizes eram relativos a processos fonológicos e, especialmente, referentes à segmentação indevida. Ao todo, constatamos duzentos e seis desvios ortográficos de diversas categorias e dentre tais desvios, oitenta (80) eram relacionados à segmentação indevida, ou seja, trinta e nove por cento (39%), índice extremamente elevado para a etapa escolar.

Autores como Nóbrega (2013), Cunha e Miranda (2009) denominam as alterações ortográficas relativas à segmentação não-convencional de hipossegmentação, quando há a junção desautorizada entre palavras, e hipersegmentação, quando ocorre a separação não convencional no interior do vocábulo.

De acordo com Tenani e Paranhos (2011), as segmentações não autorizadas se caracterizam pelo presença/ausência do espaço em branco em determinadas locais preditos pela ortografia. Além disso,

em função da ausência ou da presença do espaço em branco, essas segmentações podem ser classificadas em dois tipos principais: (i) hipossegmentação: quando há a ausência do espaço em branco em locais previstos pela ortografia, como em: “anoite”, “perseguido” e “denovo”; (ii) hipersegmentação: quando há a presença do espaço em branco em locais não previstos pela ortografia, como em: “em bora”, “de pressa”, “a noiteceu”. (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 479 e 480).

Assim, um olhar mais acurado para as produções textuais dos alunos, em processo de alfabetização, bem como posterior a ele, permite evidenciar a influência da oralidade na escrita, já que na apropriação do conhecimento acerca da língua escrita, existe uma tendência de entender a escrita como uma reprodução fiel da fala.

Apresentamos, a seguir, um quadro com a descrição dos erros ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos:

Alunos	Ocorrência de segmentação não-convencional
Aprendiz 1	11/25: porição – porisso – teamo – mizua – comeus (com meus) – tabom , a trás – nurei (no reino) – temuintos lugamuitobo – uminino
Aprendiz 2	28/40: aformiga – pelomudo – siligadissa – inau – quiaformiginha – estavasesta – iela – fona – iaformiga – iestavala – acigara – morendode – deum – repreendiupai – jatídiso – cideve – decegei – ameza – euma – apartidi – ficadi – continuatomdo – umisto – oremosso – upaipergunta – uquivocêqueriamidize – culhedisopa – quem ete
Aprendiz 3	23/38: acigarra – trabalnhadososinha – prala – uverão – emuito – muitotrabalnhodora – iasigarra – naora – confrio – agrita – coniso – jatidise – sideve – desegeito – diagora – quiumisto – graça sadeu – amorte – graça zadeu – viminhas – daminha – viaminha – viamolhe
Aprendiz 4	18/33: pofavo – Em veno – Noiveno – Arimnha – Queta balha – Tudubem – Oim veno – Efalo – noiveno – I a – Meda – Soque – Edise – Jatidise – Toma do – Curio sidade – A final – Medisse

Quadro 1: Alterações gráficas decorrentes da segmentação indevida

Fonte: Pesquisa direta

Dos desvios observados, há uma forte predominância de hipossegmentações, 70 casos, enquanto que as hipersegmentações corresponderam a 10 ocorrências. As classificações dos casos de segmentação não convencional, neste trabalho, segue a proposta de Cunha (2004, p. 95 e 96), a qual subdivide os dois tipos de segmentações em quatro grupos “ ‘palavra gramatical + palavra fonológica’; b) ‘palavra fonológica + palavra gramatical’; c) ‘palavra gramatical + palavra gramatical’; d) ‘palavra fonológica + palavra fonológica’ ”.

Em relação às hipossegmentações, encontramos no grupo palavra gramatical + palavra fonológica os seguintes erros: *porição, porisso, teamo, mizua, nurei, uminino, aformiga, siligadissa, inau, iela, iaformiga, iestavala, acigara, deum, cideve, euma, apartididi, umisto, remosso, upaipergunta, uquivocêqueriamidize, acigarra, uverão, emuito, iasigarra, agrita, jatidise, sideve, diagora, amorte, viminhas, viamolhe, viaminha, daminha, noiveno, arimnha, efalo, noiveno, meda, edise, medisse, soque*.

Na categoria palavra fonológica + palavra gramatical detectamos: *apartidi, ficadi morendode*. Já no grupo palavra gramatical + palavra gramatical, observamos: *prala*.

No que reporta à junção de palavra fonológica + palavra fonológica, averiguamos os seguintes casos: *temuintos, lugamuitobo, pelomudo, quiaformiginha, estavasesta, repreendiupai, decegei (desse jeito), continuatomdo, upaipergunta, uquivocêqueriamidize, culhedisopa, trabalnhadososinha, muitotrabalnhodora, tudubem*.

No concernente às hipersegmentações, analisamos no grupo palavra gramatical + palavra fonológica: *a trás, em veno, a final, oim veno*. Na categoria palavra fonológica + palavra gramatical detectamos: *toma do, quem ente*. Já no grupo palavra gramatical + palavra gramatical,

observamos: *i a*. Na categoria palavra fonológica + palavra fonológica, constatamos: *graça zadeu, graça sadeu, curio sidade, queta balha*.

Concordamos com Cunha (2004, p. 120), quando a autora declara que a “decisão sobre onde segmentar o texto não envolve apenas um tipo de processo para a criança e suas escolhas não são aleatórias, essas decisões são sempre o resultado de processos complexos, que envolvem, geralmente, mais do que apenas uma motivação”.

Tal fato também é evidenciado ao notar que o aluno, em alguns momentos, segmenta indevidamente mais de duas palavras, como é o caso de *lugamuitobo, uquivocêqueriamidize, culhedisopa, jatídiso, quiaformiginha, siligadissa, repreendiupai, upaipergunta, apartidi, quiumisto, graça sadeu, graça zadeu*.

Notamos, também, os casos em que os alunos hipossegmentam e hipersegmentam uma mesma palavra, como em: *queta balha, oim veno, graça zadeu, graça sadeu*. Todos esses casos corroboram o fato de quanto é difícil segmentar adequadamente uma palavra, especialmente quando o aluno ainda não se apropriou efetivamente da língua escrita.

Assim, percebemos que para efetivar adequadamente a escrita alfabética, é necessário separar os vocábulos através de espaços em branco. Nesse mesmo contexto, Chacon (1998) defende que são as influências rítmicas da oralidade que propiciam segmentação não-convencional. O aluno, durante a apropriação de conhecimento, formula e testa hipóteses, que para ele são válidas e devem ser compreendidas pelos professores.

Dentre os alunos, o que apresentou maior número de segmentação indevida foi o aprendiz 2, todavia, notamos que todos os aprendizes, cujas produções foram analisadas, apresentam sérios problemas de não compreensão dos limites das palavras e, possivelmente, ainda não foram totalmente alfabetizados, mesmo cursando o 6º ano.

Diante do panorama mostrado, acreditamos que é relevante o professor refletir sobre as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem dos alunos acerca dos limites dos vocábulos, estabelecer atividades que diagnostiquem os principais entraves dos alunos para aprender ortográfica e realizar um ensino sistemático e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos questões relativas à alfabetização e ao letramento, por considerarmos que esses aspectos são muito relevantes para o panorama educacional e, conseqüentemente, para o ensino-aprendizagem de ortografia. Versamos também acerca das

regularidades e irregularidades da convenção ortográfica, pois defendemos a relevância de se compreender mais acerca dessa temática e da aprendizagem dessa convenção.

Dessa forma, o presente trabalho pretendeu: Analisar as alterações ortográficas decorrentes da segmentação indevida, em produções textuais de alunos do 6º ano. Para que isso fosse possível, realizamos análises de quatro (4) produções textuais de alunos do referido ano. Nessas análises, constatamos mais de 200 erros ortográficos de diferentes motivações e observamos que quase 40% estavam relacionados à segmentação não-convencional, isto é, aos casos de hipossegmentação e hipersegmentação.

As análises permitiram evidenciar que, quanto aos dados de hipossegmentação, duas tendências mostraram-se predominantes: juntura entre palavra gramatical e fonológica, além da juntura entre duas palavras fonológicas. Já no que reporta à hipersegmentação, os casos mais produtivos foram a separação de uma palavra em duas, uma gramatical e outra fonológica, e a segmentação de uma palavra em duas outras fonológicas.

Tais erros são bastante presentes na escrita de alunos dos anos iniciais ou que não estão totalmente alfabetizados, todavia, esperávamos que por se tratar de alunos do 6º ano, os índices não seriam tão altos nos textos analisados. Os dados explicitados na nossa investigação corroboraram os estudos de autores como Cunha (2004), Zorzi (1998, 2009), Tenani e Paranhos (2011), os quais atestam que os erros ortográficos de hipossegmentação são muito mais produtivos na escrita dos alunos do que as alterações gráficas decorrentes dos casos de hipersegmentação.

Diante do exposto, defendemos que é proeminente o professor diagnosticar os erros que estão sendo mais produtivos na escrita dos seus alunos, para, a partir desse diagnóstico, estabelecer situações didático-pedagógicas que auxiliem na compreensão das relações fonográficas e dos limites das palavras, e na superação das dificuldades de compreender o funcionamento e a organização do sistema de língua escrita. Para isso ocorrer, é indispensável um ensino reflexivo e sistemático que dê subsídios para o aluno superar os entraves que são inerentes ao processo de apropriação do conhecimento acerca do sistema ortográfico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Pâmela Renata Machado. **O nível de representação do conhecimento ortográfico de professoras dos anos iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas 2012.

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

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização.** (Trad. por Dayse Batista). Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **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.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação em dados de aquisição de escrita: a influência da prosódica. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 53, p. 127-148, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes de. MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula.** 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007 p. 11-28

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina 2009.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia.** São Paulo: Editora Melhoramento, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003 .

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

TENANI, Luciani Ester; PARANHOS, Fabiana Cristina. Análise Prosódica de segmentações não-conveccionais de palavras em textos do sexto ano do EF. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 13, p. 477-504, 2011.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a ler: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Como escrevem nossas crianças: estudo do desempenho ortográfico em alunos das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.** 1. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009. v. 1. 64p .