

## Hipossegmentação e Hipersegmentação Uma análise da escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Maria Aldetrudes de Araújo Moura<sup>1a</sup>, Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo<sup>1b</sup>, Camila Lima de Moura<sup>2</sup>,  
Patrینه Silva Nascimento<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Piauí-UFPI, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Programa de Pós- Graduação em  
Letras, Teresina, Piauí, Brasil.

<sup>2</sup>Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, Dom Expedito Lopes, Piauí.

<sup>3</sup>Secretaria de Estado da Educação do Piauí - SEDUC-PI, Santo Antônio de Lisboa, Piauí, Brasil.

### RESUMO

**Introdução.** Este trabalho aborda, de forma panorâmica, alguns vieses da convenção ortográfica e apresenta uma proposta de análise dos casos de hipersegmentação e hipossegmentação em produções escritas por alunos do ensino fundamental. **Objetivo.** O objetivo maior foi categorizar os erros ortográficos ocasionados pela segmentação indevida, na escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada em Santa Cruz do Piauí. **Metodologia.** A pesquisa se trata de um trabalho de campo, quantitativo e descritivo, que foi desenvolvido em uma escola pública municipal, em uma turma de 5º ano, que contava com onze alunos, dos quais quatro têm os dados analisados neste estudo. A coleta ocorreu, predominantemente, através da produção de textos da tipologia narrativa, a qual já havia sido trabalhada pela professora da turma, especificamente, mediante o reconto de fábulas e de contos. **Resultados e discussão.** Nos dados gerais, os quatro alunos participantes cometeram 136 erros ortográficos. No que tange, especificamente, aos desvios de natureza segmental, a análise evidenciou 80 erros, que equivalem a 58,8% do total dos desvios observados nas produções desses discentes. Entre esses erros, 69 foram decorrentes da hipossegmentação e 11 da hipersegmentação. **Considerações finais.** Diante disso, os dados compulsados permitem concluir a presença produtiva de ambos os tipos de segmentação indevida na escrita de alunos do 5º ano e revelam que os casos de hipossegmentação foram bem mais frequentes do que os de hipersegmentação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fonologia. Convenção ortográfica. Categorização. Hipossegmentação. Hipersegmentação.

## Hyposegmentation and Hypersegmentation an analysis of 5th grade students' writing

### ABSTRACT

**Introduction.** This paper provides a panoramic approach to some biases of orthographic conventions and presents an analysis proposal for cases of hypersegmentation and hyposegmentation in written productions by elementary school students. **Objective.** The main objective was to categorize

Correspondência dos Autores

<sup>1a</sup>ORCID: [0000-0003-4527-0939](https://orcid.org/0000-0003-4527-0939) E-mail: [aldetrudes@ufpi.edu.br](mailto:aldetrudes@ufpi.edu.br)

<sup>1b</sup>ORCID: [0000-0001-5886-7721](https://orcid.org/0000-0001-5886-7721) E-mail: [franciscocarlos@ufpi.edu.br](mailto:franciscocarlos@ufpi.edu.br) (Autor correspondente)

<sup>2</sup>ORCID: [0009-0002-8227-0321](https://orcid.org/0009-0002-8227-0321) E-mail: [camilaclm763@gmail.com](mailto:camilaclm763@gmail.com)

<sup>3</sup>ORCID: [0009-0000-7321-5473](https://orcid.org/0009-0000-7321-5473) E-mail: [patrinefernandes639@gmail.com](mailto:patrinefernandes639@gmail.com)

Artigo submetido a sistemas de verificação de similaridade

Submetido 23/07/2024 – Aceito 07/11/2024 – Publicado 29/01/2025

orthographic errors caused by improper segmentation in the writing of 5th-grade students in a public municipal school located in Santa Cruz do Piauí, Brazil. **Methodology.** The research is a field study, quantitative and descriptive in nature, conducted in a public school with a 5th-grade class of eleven students, four of whom had their data analyzed in this study. Data collection primarily involved the production of narrative texts, a typology already addressed by the class teacher, specifically through the retelling of fables and stories. **Results and Discussion.** Overall, the four participating students made 136 orthographic errors. Regarding segmentation-related deviations, the analysis revealed 80 errors, representing 58.8% of the total deviations observed in their productions. Among these, 69 errors were due to hypossegmentation and 11 to hypersegmentation. **Final Considerations.** These findings indicate the significant presence of both types of improper segmentation in the writing of 5th-grade students and reveal that cases of hypossegmentation were considerably more frequent than those of hypersegmentation.

**KEYWORDS:** Phonology. Orthographic convention. Categorization. Hypossegmentation. Hypersegmentation.

## 1 INTRODUÇÃO

Embora se reconheça os progressos ocorridos no cenário educacional brasileiro, os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem ainda são muitos: altos índices de analfabetismo, analfabetismo funcional, evasão escolar, repetência escolar, entre outros. No âmbito da Língua Portuguesa, podemos evidenciar as dificuldades de leitura e escrita, as demandas que envolvem a alfabetização e o letramento e, também, a complexidade de possibilitar que os alunos se apropriem da convenção ortográfica. É sobre esta questão que discutimos neste trabalho.

Os alunos, sobretudo no início da vida escolar, têm dificuldades relacionadas à compreensão das relações entre grafemas e fonemas. Assim, espera-se que, com os anos de escolarização, tais relações se tornem menos problemáticas e que os discentes se apropriem delas com mais facilidade. Contudo, na prática, nem sempre isso ocorre: são comuns relatos de professores sobre a dificuldade de escrita dos alunos. Entre tais dificuldades, um assunto sempre em pauta diz respeito à quantidade de erros<sup>1</sup> ortográficos produzidos pelos discentes. Deste modo, vislumbramos evidenciar um dos tipos (entre muitos outros possíveis) de erros, os relativos à segmentação indevida. Nosso foco incide nos desvios relacionados à hipossegmentação – relacionada à ausência de espaço entre as palavras, como em: “porenquanto” (por enquanto), “comcerteza” (com certeza) – e à hipersegmentação – caracterizada pela separação não convencional de palavras, como em: “com tigo” (contigo), “já mais” (jamais).

Para tanto, partimos da seguinte pergunta: Que motivações podem ocasionar a segmentação indevida na escrita desses estudantes? Acreditamos, baseadas em nossa prática docente, que não existem uma única motivação para que erros desse tipo ocorram. Dessa forma, consideramos pertinente, além de diagnosticar que dificuldades ortográficas os alunos enfrentam no processo de aprendizagem da língua escrita, desenvolver um ensino escolar que permita ao aluno atuar crítica e ativamente nesse processo e ter o suporte adequado para compreender as diferentes relações fonográficas e, no caso específico deste estudo, as segmentais. Dito isso, o principal objetivo maior deste estudo foi: categorizar os erros ortográficos ocasionados pela segmentação indevida, na escrita

<sup>1</sup> A utilização do termo “erros ortográficos” não está vinculada a alguma aceção negativa. Entendemos, tal como postula Zorzi (2018), que esses erros são hipóteses que os alunos formulam para alcançar um conhecimento mais profícuo com relação à língua escrita.

de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada em Santa Cruz do Piauí. Além disso, buscamos discutir, pontualmente, o viés prosódico nos erros dessa natureza e identificar qual tipo de segmentação indevida é mais recorrente nas produções dos alunos que participaram da pesquisa. Este artigo está organizado do seguinte modo, além desta introdução, apresentamos a fundamentação teórica, na qual dialogamos com autores da literatura especializada; a análise de dados, parte em que apontamos os desvios ortográficos, conforme a categorização eleita para estudo; e as considerações finais, que sumarizam o que foi discutido no texto.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico, dividido em quatro subtópicos, apresenta de forma panorâmica uma discussão sobre oralidade e escrita, convenção ortográfica e ensino, constituintes prosódicos, abordados mediante a adoção da Fonologia Prosódica, nos termos de Nespor e Vogel (1994), e a hipo e a hipersegmentação.

### 2.1 Oralidade e escrita

A língua é um meio essencial para nos comunicar, expressar ideias e interagir socialmente. O domínio dela, seja na modalidade oral, na escrita ou na gestual, tem sido objeto de interesse de muitos estudiosos (Marcuschi; Dionísio, 2007; Marcuschi, 2010; Fayol, 2014). Em se tratando da escola, entende-se que é indispensável propiciar meios para que alunos possam usar adequadamente a língua em diferentes situações comunicativas. Entretanto, nota-se que várias instituições de ensino ainda dão um tratamento diferenciado, dando ênfase apenas à escrita. Dessa forma, observa-se, em muitas salas de aula, uma supervalorização da escrita em relação à oralidade. Esta pode ser compreendida como uma prática social que objetiva a comunicação. Ela se materializa sob diversas formas ou gêneros e permeia todo tipo de situação comunicativa, das mais formais às menos informais. A escrita, por sua vez, pode ser entendida como um modo de produção textual-discursivo, com intenção comunicativa e particularidades materiais que, embora se caracterize por sua composição gráfica, engloba aspectos de ordem pictórica. No que diz respeito à sua tecnologia, a escrita se materializa mediante o uso de unidades alfabéticas, iconográficas ou ideogramas (Marcuschi, 2010).

Referentemente às diferenças entre oralidade e escrita, é importante ter em conta que elas se dão como um tipo de *continuum*, que se relaciona às atividades mais ou menos monitoradas, isto é, a dita dicotomia diz respeito ao grau de monitoramento e às condições de ativação da linguagem: as características físicas das situações comunicativas, a interatividade de tais situações e os traços nomeadamente linguísticos delas (Fayol, 2014). Considerando o referido *continuum*, elucidam Marcuschi e Dionísio (2007), é complexo separar o que é, de fato, da oralidade ou da escrita. A título de exemplificação, de um lado, uma notícia de um telejornal é exposta na modalidade oral, entretanto, baseia-se em um texto escrito; do outro, uma entrevista, realizada de forma oral em uma interação de face a face, pode ser levada a público mediante o uso da modalidade escrita e aparecer em um texto impresso ou digital.

Em referência às dicotomias estritas entre fala e escrita, pode-se dizer que, enquanto a escrita é tida como “descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa” (Marcuschi; Dionísio, 2007 p. 28), a fala é considerada como “contextualizada, dependente,

implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 28). Todavia, em conformidade com os citados pesquisadores, o que ocorre não é, efetivamente, isso. Ao se analisar os usos da língua, seja na escrita ou na oralidade, por exemplo, observa-se que esses usos acontecem de modo contextualizado em qualquer circunstância comunicativa. Desta maneira, os textos escritos e orais são, sim, planejados, ainda que de formas diferenciadas. O viés dicotômico no tratamento das modalidades escrita e oral subsidiou o prescritivismo e, de certa maneira, contribuiu (e continua contribuindo) para o ideal de que existe uma “única forma autorizada” de se usar adequadamente a língua. Nesse contexto, desvela-se a noção equivocada e ainda sustentada em muitas salas de aula de que a oralidade é o lugar do “erro” e a escrita é o lugar do “uso ideal” da língua.

Diante disso, entendemos, tal como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), que é preciso rever a forma como o ensino da oralidade é tratado na escola. Embora saibamos que não é tarefa da escola ensinar o aluno a falar, é seu papel, especialmente no respeito ao ensino de Língua Portuguesa, tratar dessa modalidade em sala de aula, promover um ensino que considere os diversos contextos comunicativos, possibilitar o domínio dos usos linguísticos, efetivar a alfabetização e o letramento, além, é claro, de ampliar a competência comunicativa dos alunos. Nessa mesma perspectiva, Neves (2011) postula que o processo de escolarização deve tanto dar suporte para que o aluno compreenda melhor a língua que usa cotidianamente como desenvolver as atividades que subsidiem as práticas de leitura e escrita. Assim, é proeminente trabalhar com atividades que se pautem nos usos reais da língua, independentemente se se está tratando de oralidade ou de escrita. Para essa autora, não se pode continuar lidando, no espaço escolar, com essas modalidades como pares opositivos, é imprescindível estabelecer “uma vivência da língua em uso em sua plenitude: falar, ler e escrever. A escola está aí para isso, e não se pode desconhecer que tal atitude passa por uma valorização – com justiça há muito requerida – da língua falada no espaço escolar” (Neves, 2011, p. 90).

Diante disso, defendemos que a escola, como instituição social, e formativa, pode e deve propiciar a todos os alunos um ensino que considere a língua em uso, principalmente para que esse ensino faça sentido para os educandos, e que possibilite o acesso à norma-padrão, à norma culta, às diferentes variedades linguísticas e à diversidade linguística do país. Posteriormente a essa discussão da oralidade e da escrita, evidenciamos, a seguir, algumas considerações sobre a ortografia e o ensino.

## 2.2 Convenção ortográfica e ensino

A convenção ortográfica pode ser entendida, de modo genérico, como um conjunto de regras que normatiza a escrita correta das palavras. Quando se trata do ensino escolar, mais notadamente do ensino de Língua Portuguesa, um dos aspectos que sempre está no rol de debate e reflexões diz respeito à ortografia. Os PCN (1997) enfatizam que, por muito tempo, o ensino ortográfico ocorreu mediante a reprodução de regras, a realização/correção de ditados e redações e de exercícios de repetição, nos quais os alunos precisavam escrever repetitivamente as palavras que tinham errado nesses ditados, exercícios e redações. Tal prática, além de não surtir efeito, inviabiliza uma aprendizagem efetiva da relação entre grafemas e fonemas. Assim, não se pode continuar tratando dessa questão de forma tradicional e, evidentemente, ultrapassada.

Os próprios PCN (1997) se dedicam a esclarecer a questão. De acordo com o documento, é proeminente que o ensino deve ser organizado de forma que promova:

- inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 52).

A partir do excerto exposto acima, percebemos que o ensino de ortografia precisa ser organizado de forma que os alunos: entendam a organização da convenção ortográfica; sejam conscientizados dos casos de regularidade e de irregularidade<sup>2</sup> dessa convenção; formulem hipóteses sistemáticas, tendo como base as diversas relações fonográficas, e entendam que nem sempre haverá uma regra que assegure a grafia correta e, nesses casos, é preciso memorizar a forma gráfica ou consultar, por exemplo, um dicionário; e sejam tratados como pessoas ativas e não como meros receptores de conhecimento.

Na visão de Silva e Morais (2007), o ensino ortográfico brasileiro se norteia, principalmente, por três vertentes: uma mais tradicional, focada na aprendizagem por meio de memorização e repetição; uma mais progressista, a qual defende não haver necessidade de ensinar a convenção ortográfica, uma vez que o aluno pode aprendê-la naturalmente; e uma terceira, cujo foco é o ensino sistemático e reflexivo. Nesta vertente, entende-se que é papel do professor mediar o conhecimento de uma forma que o aluno seja: conscientizado das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem; motivado a se posicionar como ativo nesse processo; incentivado a formular hipóteses enquanto aprende, uma vez que estas o auxiliam a entender a assimetria da relação entre grafemas e fonemas; e estimulado a se interessar pelo entendimento de como funciona e se organiza o sistema ortográfico de sua língua materna. Para que este cenário ocorra, é relevante que o professor, como mediador do conhecimento, diagnostique as maiores dificuldades da turma no que tange à escrita.

Referentemente a isso, Nóbrega (2013) enfatiza que é importante selecionar de forma criteriosa o texto do diagnóstico, com a finalidade de assegurar que “as palavras que o compõem favoreçam a emergência que se quer investigar. [...] Caso o texto selecionado não permita diagnosticar algum conteúdo ortográfico satisfatoriamente, sempre é possível organizar uma lista complementar de palavras” (Nóbrega, 2013. p. 89). O professor pode, ainda, utilizar textos não verbais ou imagéticos, assim, não é preciso ditar as palavras, evitando, pois, uma pronúncia artificial que pode comprometer o diagnóstico. Após esse diagnóstico, o professor terá uma noção melhor do que os alunos já conhecem da convenção ortográfica, de quais são as maiores dificuldades da turma, que tipo de relações

<sup>2</sup> Morais (2000, 2007) divide as correspondências fonográficas em regulares e irregulares. As primeiras são de três tipos: diretas, contextuais e morfossintáticas. Embora cada tipo de correspondência regular possa apresentar diferentes graus de dificuldades, em cada uma delas é possível prever a escrita correta. Tal fato não ocorre com as irregularidades, já que nesse tipo de relação grafofonêmica não existe uma regra que garanta a escrita correta. Apesar disso, Leite (2007) argumenta que um ensino reflexivo e sistemático de ortografia, que conscientize o aluno de que as correspondências fonográficas irregulares existem e de que as dificuldades em compreendê-las podem ser superadas, é uma das melhores alternativas para que professor de língua materna possa efetivar, de fato, esse tipo de ensino.

grafofonêmicas causa maiores dificuldade e o que é mais urgente ensinar. É preciso também que o trabalho se inicie pelas correspondências fonográficas regulares, isto é, por aquelas em que há regras que garantam a escrita correta, e, posteriormente, volte-se para as irregularidades, ou seja, aquelas que, além de não haver regras que assegurem a grafiação correta da palavra, são responsáveis pela maioria dos erros ortográficos dos alunos.

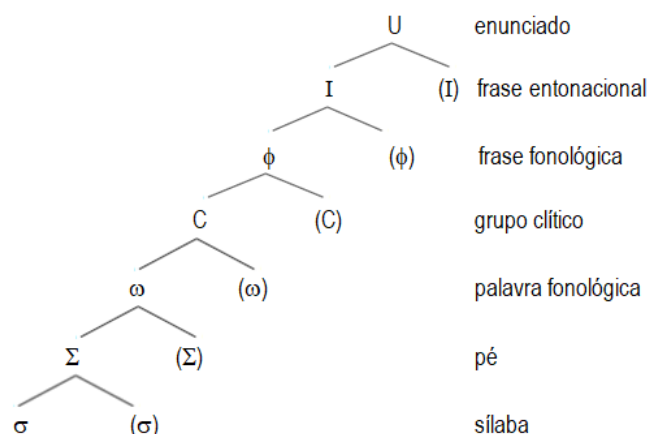
Desta maneira, defende-se que o ensino da convenção ortográfica esteja pautado: em contextos que considerem o uso real da língua, uma vez que esse uso provavelmente será evidenciado no texto escrito do aprendiz; no desenvolvimento de atividades que despertem o interesse dos alunos; na consideração do discente como um indivíduo ativo no processo de ensino-aprendizagem; e no uso de procedimentos de ensino que possibilitem ao aluno aprender de forma reflexiva, entendendo, pois, o que é ou não regular.

### 2.3 Teoria prosódica

Cunha e Miranda (2009) explicitam que, em conformidade com a teoria prosódica, “a representação mental da fala está dividida em segmentos hierarquicamente organizados. A cadeia da fala é um ato contínuo, porém compreender uma língua pressupõe saber dividir mentalmente essa continuidade em componentes psicologicamente significativos, os *constituintes prosódicos*” (Cunha; Miranda, 2009, p. 130). Nos termos de Bisol (2001), um constituinte pode ser entendido como uma unidade linguística complexa, constituída de dois ou mais membros, os quais instituem entre si uma relação do tipo dominante e dominado. Segundo esta fonóloga, cada constituinte pressupõe um cabeça, o dominante, e um ou mais dominados. Tendo em conta essa questão, é preciso entender que “o constituinte prosódico, que conta com informações de diferentes tipos, fonológicas ou não-fonológicas para a sua definição inicial de domínio, não apresenta compromissos de isomorfia com os constituintes de outras áreas da gramática” (Bisol, 2001, p. 229).

Em conformidade com Nespor e Vogel (1994), a hierarquia prosódica é composta de sete constituintes prosódicos, quais sejam: *enunciado* (U), *frase entonacional* (I), *frase fonológica* ( $\phi$ ), *grupo clítico* (C), *palavra fonológica* ( $\omega$ ), *pé* ( $\Sigma$ ) e *sílaba* ( $\sigma$ )<sup>3</sup>. De acordo com Bisol (2001), a referida hierarquia pode ser representada através dos elementos apresentados na Figura 1.

**Figura 1:** Constituintes da hierarquia prosódica.



Fonte: Bisol (2001, p. 230).

<sup>3</sup> Estes constituintes estão apresentados de forma decrescente, ou seja, do maior para o menor.

A respeito dos princípios que regulam a hierarquia prosódica apresentada na Figura 1, Bisol (2001, p. 230-231) explica:

- i) cada unidade da hierarquia prosódica é composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa;
- ii) cada unidade está exhaustivamente contida na unidade imediatamente superior de que faz parte;
- iii) os constituintes são estruturas n-árias;
- iv) a relação de proeminência relativa, que se estabelece entre nós irmãos, é tal que a um só nó se atribui o valor forte (s) e a todos os demais o valor fraco (w).

Quando o constituinte prosódico atende aos quatro requisitos mencionados acima, esse constituinte se erige pela constituição da seguinte regra: vincule-se a um  $X^p$  todos os  $X^{p-1}$  incluídos em uma sequência balizada pelo domínio de  $X^p$  (Nespor; Vogel, 1994). Na regra proposta por essas estudiosas,  $X^p$  é um dos constituintes prosódicos (grupo clítico, frase fonológica, palavra fonológica, por exemplo) e  $X^{p-1}$  é o constituinte seguidamente inferior na hierarquia prosódica. Comentamos a seguir, em linhas gerais, os referidos constituintes.

A *sílaba* ( $\sigma$ ) é o menor constituinte da hierarquia, segundo se observa na Figura 1. Como um constituinte, a *sílaba* tem um cabeça, que na língua portuguesa é sempre uma vogal, ou seja, o elemento de maior sonoridade, e tem seus dominados, no caso da citada língua, as consoantes ou os glides. A *sílaba* é a categoria basilar da hierarquia e seu domínio é a *palavra fonológica*, mesmo que intermediada pelo *pé métrico* (Bisol, 2001).

“O *pé métrico* ( $\Sigma$ ) é constituído por uma sequência de duas ou mais sílabas ou moras que estabeleçam uma relação de dominância, ou seja, que estejam sob o mesmo nó” (Cunha; Miranda, 2009, p. 131, grifos nosso). Como informam as autoras, tal constituinte geralmente se estrutura de modo a ter uma sequência, constituída com uma sílaba mais forte e as outras mais fracas.

Em consonância com Bisol (2001), entre os constituintes mais baixos da hierarquia, é a *palavra fonológica* ( $\omega$ ) que faz uso considerado de noções não-fonológicas. “Por exigência dos princípios que regem a hierarquia prosódica todos os pés de uma cadeia, e nenhuma outra categoria, são agrupados em *palavra fonológica*” (Bisol, 2001, p. 233, grifos nossos). Dessa forma, a *palavra fonológica* (ou *prosódica*) é a categoria que domina o *pé métrico*.

Relativamente ao *grupo clítico* (C), Bisol (2001, p. 234) enfatiza que ele é uma “unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo”. Comumente, informa a pesquisadora, entende-se o clítico como elemento da palavra fonológica ou prosódica. “Assim fala-se e te espero constituiriam um só vocábulo. Mas se, ao invés da obrigatoriedade do acento, levarmos em conta que o vocábulo fonológico não pode ter mais do que um acento, então palavras destituídas de acento próprio podem entrar nesta categoria” (Bisol, 2001, p. 234). Conforme destaca, há dois tipos de clíticos, os que possuem certa independência, submetendo-se às mesmas regras da *palavra prosódica*, e os que se juntam à palavra de conteúdo, comportando-se como se fossem uma única unidade fonológica.

A seguir, na hierarquia prosódica, está a *frase fonológica* ( $\phi$ ), a qual agrega um ou mais grupos clíticos, isto é, o *grupo clítico* (C) e a *palavra prosódica* ( $\omega$ ), ambos se comportando como (C) neste

nível. Em outras palavras, a frase fonológica é composta dos constituintes imediatamente mais baixos na hierarquia, ou seja, o grupo clítico, que pode ser tanto uma locução (a casa) como somente uma *palavra fonológica* (casa) (Bisol, 2001).

O próximo constituinte, a frase entonacional (I), destacam Cunha e Miranda (2009), pode ser formada por uma única frase fonológica, desde que esta tenha uma linha entonacional, ou por um conjunto de frases fonológicas. “Não temos conhecimento de regras do português cujo domínio específico seja a *frase entonacional*, mas o *sândi*<sup>4</sup>, que se estende do grupo clítico ao enunciado, aí também se manifesta” (Bisol, 2001, p. 240).

O último elemento da hierarquia é o enunciado (U). Para Cunha e Miranda (2009, p. 132 e 133), esse constituinte “tem sua proeminência relativa sempre mais à direita e sua identificação é feita através dos limites sintáticos e da pausa, no entanto, nem sempre U tem o mesmo tamanho do constituinte sintático”. Conforme a proposta Nespor e Vogel (1994), o enunciado é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica.

Tendo em vista o que foi panoramicamente apresentado acerca dos constituintes prosódicos, entendemos ser relevante pontuar que cada um deles está “em jogo quando a criança tem a sua frente a tarefa de segmentar sequências linguísticas em sua grafia” (Cunha; Miranda, 2007, p. 5). Assim, os constituintes prosódicos acima elencados, da sílaba ao enunciado, possuem papéis relevantes na efetivação da habilidade do aluno em compreender a estrutura fonológica de sua língua materna.

Embora não tenhamos a pretensão e nem seja cabível que os alunos dominem as terminologias da hierarquia prosódica, o entendimento do ritmo da fala e dos padrões de entonação pode auxiliá-los a identificar as unidades menores na cadeia sonora da fala e, eventualmente, compreender as fronteiras das palavras. A título de exemplificação, a *sílaba*, como um dos constituintes prosódicos, propicia ao aprendiz segmentar as palavras em unidades menores, o que facilita o reconhecimento de padrões fonológicos da língua que usa contidamente e pode impactar positivamente a aprendizagem ortográfica. O *pé métrico*, por seu turno, dá suporte ao entendimento de padrões rítmicos, nos quais ocorre a alternância entre sílabas átonas e tônicas, e fornece subsídios para a compreensão de como as palavras de uma língua podem/devem ser estruturadas. Constituintes maiores, como a *frase entonacional* e o *enunciado*, possibilitam o entendimento mais profícuo de como segmentar adequadamente as palavras de uma frase ou de um texto. Diante desse cenário, defendemos que é relevante o professor de língua possuir uma formação linguística que contemple a Fonologia, uma vez que o aporte desse campo se desvela como relevante para a compreensão de como se organiza e funciona o sistema fonológico das línguas.

Feitas essas considerações sobre a Fonologia e os constituintes prosódicos, debatemos, no próximo subtópico, a hipo e a hipersegmentação.

## 2.4 Hipossegmentação e hipersegmentação: algumas pesquisas

Uma das questões com as quais os aprendizes se deparam no processo de aquisição da língua escrita diz respeito à necessidade de descobrir para que servem os espaços em branco usados

<sup>4</sup> No Brasil, a maioria dos pesquisadores que investigam o *sândi* se volta para a análise do *sândi* externo. Este, informa Bisol (1996, p. 83, grifos nossos), em qualquer de suas manifestações, *elisão*, *ditongação* ou *degeminação*, é um processo de ressilabação, cujos resultados estão diretamente ligados à operação de princípios universais da Teoria Fonológica.

na escrita para demarcar a palavra (orto)gráfica (Machado; Capristano, 2016). Tal descoberta não se dá de forma rápida e, em se tratando de aquisição ou de aprendizagem da escrita, muitos estudos têm tomado essa questão como alvo de interesse. Esses trabalhos costumam destacar quão difícil é para o aluno descobrir quais são os limites dos vocábulos.

Em linhas bem gerais, a segmentação não convencional se caracteriza pela ausência ou presença do espaço em branco em dados locais convencionados pela ortografia. Para Tenani e Paranhos (2011, p. 479-480), essa segmentação pode ser classificada em dois tipos “(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”. Neste panorama, entendemos que um olhar mais criterioso para a produção textual do aluno, principalmente dos que ainda estão nos anos iniciais, possibilita perceber as dificuldades inerentes no processo de aquisição da língua escrita, mas, principalmente, possibilita ao professor diagnosticar os casos que precisam de intervenção mais urgente.

Na literatura especializada, os erros ortográficos decorrentes da segmentação indevida são tratados mediante o uso de diferentes aportes. Em textos escritos de alunos dos anos iniciais, argumenta Chacon (1998), nota-se a presença constante de casos de hipo e de hipersegmentação. Isso pode ser atribuído, entre outros fatores, ao fato de o aprendiz tomar a cadeia rítmica da fala como parâmetro para a escrita e, nesse sentido, ele realiza uma espécie de transcrição fonética. Isso ratifica a forte influência que a oralidade tem sobre a escrita. Cumpre evidenciar que os desvios decorrentes do viés segmental, ainda que mais recorrentes nos primeiros momentos de escolarização, continuam ocorrendo, por razões diversas, na escrita de muitos alunos no decorrer de boa parte de sua jornada escolar. Na nossa pesquisa, feita no 5º ano, seria esperado um número bem menos significativo de hipo e de hipersegmentação, contudo, notamos o inverso, essas alterações ortográficas foram bem produtivas nos textos investigados.

Cunha (2004) realizou uma pesquisa que tematiza os citados erros. A autora objetivou “descrever e analisar fatos de aquisição da escrita, especificamente, aqueles relacionados à segmentação de palavras, a fim de que se verifique a influência dos constituintes prosódicos – conforme definidos por Nespor e Vogel (1986) – nos casos de hipo e hipersegmentação” (Cunha, 2004, p. 11). Nesse trabalho, a análise se baseou na investigação de textos escritos produzidos por crianças de escolas pública e privada. A investigação evidenciou que os erros ortográficos cometidos pelos participantes revelam questões do conhecimento linguístico e, mais notadamente, do conhecimento da fonologia da língua. Consoante a pesquisadora, os casos de hipossegmentação foram muito mais produtivos do que os de hipersegmentação, o que corrobora a noção segunda a qual é mais comum, nos momentos iniciais de aquisição da escrita, a criança compreender a palavra como uma *frase fonológica*.

Outro estudo da qual lançamos mão é o de Pereira (2011). Ao investigar a hipo e a hipersegmentação, a autora menciona que, na maioria dos casos desses tipos de desvios, o aluno entende que o fluxo não segmentado e contínuo da fala deve ser representado também na escrita. Embora não tenha realizado uma categorização de tais erros ortográficos, ela constata, concernentemente à hipossegmentação, que o aluno, no início da aquisição, grafava as palavras unidas

por influência da oralidade. Como na cadeia sonora da fala muitas palavras são pronunciadas juntas, não é incomum o aluno transpor para a escrita tais características. Nesse sentido, tal como Chacon (1998), a pesquisadora considera a influência da oralidade como um fato relevante em trabalhos que discutem tal temática. No que respeita à hipersegmentação, menciona que há dificuldades por parte das crianças em separar corretamente as palavras, uma vez que estão em processo de aprendizagem da natureza do sistema de escrita alfabética.

Paranhos (2013) também dedicou-se a investigar a questão segmental na escrita escolar. Ao tratar da relação prosódica entre fala e escrita, notou que a segmentação indevida pode ser considerada como indício de que há uma relação complexa entre os enunciados letrados/escritos e orais/falados. Referentemente à hipossegmentação, parece razoável observar que o encadeamento da fala reflete na escrita, ainda que, de fato, esta não seja, nem de longe, um reflexo da fala. Conforme já discutimos, cada modalidade tem suas particularidades e precisam ser tratadas de forma adequada no contexto de ensino.

Por fim, apresentamos a pesquisa de Fagundes, Silva e Silvestre (2023). As autoras investigam apenas o fenômeno de hipossegmentação. Além de discutir analiticamente esse fenômeno, propõem “atividade pedagógica preliminar que busca auxiliar o aprendizado dos estudantes no que tange aos desvios de escrita” (Fagundes; Silva; Silvestre, 2023, p. 159). Segundo argumentam, ao grafar algo, o aluno evidencia um acúmulo de conhecimentos diversos, como a vivência em um dado grupo social, o conhecimento linguístico, a variedade linguística do qual é procedente e o reflexo da oralidade na escrita. Esses conhecimentos, de certa maneira, desvelam-se na escrita, seja de uma palavra, de uma frase ou de um texto. Desse modo, é importante refletir sobre a forma como os alunos aprendem e por que escrevem como escrevem: “o que chamamos ‘inadequações’/erros de escrita é derivado das adaptações feitas pelo falante/escrevente dos constituintes prosódicos da língua entre as práticas orais e escritas” (Fagundes; Silva; Silvestre, 2023, p. 172).

Em linhas gerais, os estudos apresentados destacam, entre outros: a possível interferência da fala na escrita; a importância de o professor compreender a natureza dos desvios cometidos pelos alunos; a relevância de que o docente tenha um bom conhecimento linguístico, especialmente fonético e fonológico para lidar com tais erros; e a necessidade de que se olhe para o processo de ensino-aprendizagem de ortografia de forma criteriosa e desprovida de julgamentos. Assim, entendemos, tal como postula Zorzi (1998, 2018), Morais (2007), Silva e Morais (2007), que é urgente mediar um ensino que seja adequado às demandas escolares, mas, sobretudo, ao contexto sociocultural e linguístico no qual o aluno está inserido.

Destacamos que categorização dos casos de segmentação incorreta, neste artigo, segue a proposta de Cunha (2004, p. 95-96), que analisa os casos de hipo e de hipersegmentação, no que se relaciona à variável “tipo de palavra”, em quatro grupos, quais sejam: “a) ‘palavra gramatical + palavra fonológica’; b) ‘palavra fonológica + palavra gramatical’; c) ‘palavra gramatical + palavra gramatical’; d) ‘palavra fonológica + palavra fonológica’”. A pesquisadora considera como *palavra fonológica* aquela que tem acento primário e que, embora não possua um significado existente/conhecido na língua portuguesa, é, eventualmente, candidata potencial para tal, e como *palavra gramatical* aquela em que não há significado lexical, como os clíticos. Neste trabalho, acatamos a proposição da autora quanto às palavras fonológicas e gramaticais.

### 3 METODOLOGIA

Este artigo se trata de uma pesquisa de campo, quantitativa e descritiva. A pesquisa de campo pode ser adotada quando se tem o objetivo de obter dados relativos a um dado problema para o qual se busca uma resposta. Consiste, pois, na investigação de fenômenos precisamente como acontecem (Lakatos; Marconi, 2010). Trabalhos quantitativos, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), englobam a observação e a valorização dos fenômenos; demonstram o grau de fundamentação; revisam noções decorrentes da análise; propõe observações novas e valorização com o intuito de elucidar, alterar e/ou subsidiar respostas e ideias. O viés descritivo de uma pesquisa, na visão de Gil (2002), relaciona-se, por exemplo, à descrição do fenômeno a ser investigado ou ao estabelecimento de relações entre as variáveis postuladas.

Diante disso, relatamos que os dados foram coletados em uma escola pública municipal de Santa Cruz do Piauí, mediante textos produzidos por uma turma de 5º ano. A escola funciona nos turnos manhã e tarde, contando com turmas do maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental. A instituição conta ainda com um quadro profissional formado por uma diretora, uma coordenadora, uma secretária, dois auxiliares de secretaria, uma psicopedagoga, duas auxiliares de serviços gerais, dois vigilantes e onze docentes. Atende, principalmente, alunos oriundos do bairro Cohab e da zona rural do município de Santa Cruz do Piauí. Embora realize projetos pedagógicos diversos, a quantidade de alunos que apresentam dificuldades relativas à leitura e escrita é bem evidente. É válido salientar que os dados foram coletados no decorrer de um período de ano letivo, em diferentes meses, com o intento de diagnosticar, também, as possíveis evoluções dos alunos quanto à aprendizagem de certos aspectos da convenção ortográfica.

A turma de 5º ano era composta por 11 (onze) alunos, com idades que variavam entre 10 e 12 anos, dos quais foram selecionados quatro para participar desta análise. A seleção dos alunos partiu dos seguintes critérios: consentimento dos pais para a participação da pesquisa; assentimento dos alunos de que sabiam que seus textos seriam usados em uma pesquisa acadêmica; quantidade de desvios ortográficos decorrentes de segmentação indevida.

Na coleta, sugerimos a tipologia narrativa, que já tinha sido trabalhada pela professora da turma, mais especificamente o reconto de fábulas e de contos. Baseamo-nos, ainda, em produções de textos espontâneos, sem observarmos, especificamente, o tipo ou o gênero usado pelo discente. Ao todo, coletamos 5 textos de cada aluno. O intento foi diagnosticar que conhecimentos da língua escrita o aluno demonstrava e quais as maiores dificuldades em relação à apropriação da convenção ortográfica. Em seguida, procedemos à análise de aspectos mais gerais dessas produções, mas dando ênfase aos erros ortográficos de ordem segmental. Posteriormente à coleta, quantificamos esses erros de acordo com categorização adotada por Cunha (2004). Por fim, descrevemos e analisamos os dados à luz da literatura especializada no assunto.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em conformidade com o que debatemos neste trabalho, o processo de apropriação do sistema da língua escrita não é uma tarefa fácil. Nesse processo, o aluno pode apresentar entraves que, embora não inviabilizem a aprendizagem, podem repercutir no desempenho escolar. No escopo da

convenção ortográfica, selecionamos os erros ortográficos de natureza segmental, mais especificamente, os casos de hipo e de hipersegmentação.

Os dados dos quatro alunos participantes da investigação estão apresentados no Quadro 1:

**Quadro 1:** Erros ortográficos.

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aluno 1 | 28 de 40 erros: “quem ete” (quente); “culhedisopa” (colher de sopa); “apartidi” (a partir de); “quiaformiginha” (que a formiguinha); “aformiga” (a formiga); “euma” (e uma); “siligadissa” (se liga, disse); “estavasesta” (estava certa); “fona” (foi na); “iaformiga” (e a formiga); “acigara” (a cigarra); “repreendiupa” (repreende o pai); “continuatomdo” (continua tonto); “jatidiso” (já te disse); “pelomudo” (pelo mundo); “iela” (e ela); “iestavala” (e estava lá); “morendode” (morrendo de); “decegei” (desse jeito); “ficadi” (fica de); “umisto” (um misto); “uquívocêqueriamidize” (o que você queria me dizer); “deum” (de um); “cideve” (se deve); “ameza” (a mesa); “oremosso” (o remorso); “upaipergunta” (o pai pergunta); “inau” (e não). |
| Aluno 2 | 23 de 38 erros: “acigarra” (a cigarra); “trabalnhadososinha” (trabalhando sozinha); “prala” (pra lá); “uverão” (o verão); “emuito” (e muito); “muitotrabalhadora” (muito trabalhadora); “amorte” (a morte); “viminhas” (vi minhas); “naora” (na hora); “confrio” (com frio); “sideve” (se deve); “diagora” (de agora); “desegeito” (desse jeito); “quiumisto” (que um misto); “agrita” (a gritar); “iasigarra” (e a cigarra); “coniso” (com isso); “jatidisso” (já te disse); “daminha” (da minha); “viaminha” (vi a minha); “viamolhe” (vi a mulher); “graça zadeu” (graças a Deus); “graça sadeu” (graças a Deus)                                                                                                                                              |
| Aluno 3 | 18 de 33 erros: “noiveno” (no inverno); “arimnha” (a rainha); “tudubem” (tudo bem); “efalo” (e falou); “im veno” (inverno); “i a” (ia); “queta balha” (que trabalha); “meda” (me dá); “noinveno” (no inverno); “soque” (só que); “edise” (e disse); “curio sidade” (curiosidade); “toma do” (tomando); “pofavo” (por favor); “jatidise” (já te disse); “a final” (afinal); “em veno” (inverno); “medisse” (me disse)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Aluno 4 | 11 de 25 erros: “mizua” (me zoam); “porisso” (por isso); “poriço” (por isso); “comeus (com meus)”; “teamo” (te amo); “nurei (no reino)”; “temuintos” (tem muitos); “lugamuitobo” (lugar muito bom); “uminino” (o menino); “tabom” (está bom); “;”, “a trás” (atrás)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Nos dados gerais, esses alunos cometeram 136 desvios ortográficos de diversos tipos. Em se tratando dos casos de hipo e de hipersegmentação, observa-se 80 desvios, ou seja, 58,8% do total de erros presentes nas produções deles. Entre esses, 69 são de hipossegmentação, 11 de hipersegmentação. Um fato a ser mencionado é que encontramos ambos os casos de segmentação indevida na escrita dos quatro participantes desta pesquisa.

Dividindo os dados conforme a categorização proposta por Cunha (2004), temos o cenário apresentado no Quadro 2:

**Quadro 2:** Categorização dos erros ortográficos.

| HIPOSEGMENTAÇÃO                                                                                                                                                                         |                                         |                                         |                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Palavra gramatical + palavra fonológica                                                                                                                                                 | Palavra fonológica + palavra gramatical | Palavra gramatical + palavra gramatical | Palavra fonológica + palavra fonológica                                                |
| “aformiga”; “euma”; “acigara”; “pelomudo”; “decegei”; “umisto”; “cideve”; “ameza”; “iela”; “oremosso”; “comeus” “inau”; “acigarra”; “uverão”; “emuito”; “coniso”; “amorte”; “viminhas”; | “fona”; “morendode”; “ficadi”; “soque”; | “deum”                                  | “continuatomdo”; “trabalnhadososinha”; “estavasesta”; “muitotrabalhadora”; “temuintos” |

| “naora”; “confrio”; “sideve”;<br>“diagora”; “dessegeito”; “prala”;<br>“daminha”; “agrita”; “noiveno”;<br>“arimnha”; “tudubem”; “efalo”;<br>“meda”; “edise”; “pofavo”;<br>“medisse”; “mizua”; “porisso”;<br>“poriço”; “teamo”; “nurei”;<br>“uminino”; “noinveno”; “tabom” |                                         |                                         |                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| HIPERSEGMENTAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                         |                                         |                                         |                                                                         |
| Palavra gramatical + palavra fonológica                                                                                                                                                                                                                                  | Palavra fonológica + palavra gramatical | Palavra gramatical + palavra gramatical | Palavra fonológica + palavra fonológica                                 |
| “a trás”, “em veno”, “im veno”; “a final”                                                                                                                                                                                                                                | “toma do”                               | “i a”                                   | “quem ente” “graça zadeu”, “graça sadeu”, “curio sidade”, “queta balha” |

Fonte: Adaptado pelos autores, a partir da categorização proposta por Cunha (2004).

Conforme se nota, a proposta de categorização adotada é muito pertinente para caracterizar os desvios ortográficos de natureza segmental. Relativamente aos casos de hipossegmentação, a categoria *palavra gramatical + palavra fonológica* foi a mais produtiva nos textos analisados, ocorrendo 45, ou seja, mais de 50% dos erros gráficos de natureza segmental. As demais categorias de hipo expostas no Quadro 2, quando somadas, chegam ao total de dez ocorrências. Cunha (2004) constatou, relativamente à hipossegmentação, tal como a nossa pesquisa, que “os dados que envolvem a juntura entre uma *palavra gramatical* e uma *palavra fonológica* [...] são os mais numerosos. [...] A palavra gramatical, por não possuir acento, integra-se à palavra adjacente como uma de suas sílabas pretônicas” (Cunha, 2004, p. 115, grifos nossos).

Na hipersegmentação, percebe-se que as categorias *palavra gramatical + palavra fonológica* e *palavra fonológica + palavra fonológica*, respectivamente, com quatro e com cinco desvios, são as mais presentes nas produções analisadas. As outras duas categorias, *palavra fonológica + palavra gramatical* e *palavra gramatical + palavra gramatical*, registram apenas duas ocorrências, uma de cada tipo. Essas constatações do nosso estudo, no que diz respeito aos dados de hipersegmentação, também foram observadas por Cunha (2004). Sobre isso, ela informa: “duas tendências apresentaram-se como predominantes [...]: separação de uma palavra em duas, uma *gramatical* e outra *fonológica*, como nos exemplos: *a trasado*, *em bora*, *com versando*, e separação de uma palavra em duas *palavras fonológicas*, como: *mau tratados*, *ter minar*, *ar partamento*” (Cunha, 2004, p. 117).

É relevante pontuar que, embora a categorização proposta por Cunha (2004) contemple a maioria dos casos de erros ortográficos de viés segmental, há um conjunto desses que não se enquadra nas categorias propostas pela pesquisadora. São casos de *frase fonológica* – que, conforme vimos, agrupa um *grupo clítico* e a *palavra fonológica*, ambos se comportando como *grupo clítico* nesse nível da hierarquia prosódica (cf. Bisol, 2001) – e de *frase entonacional* – constituída por uma ou por mais *frases fonológicas* (cf. Cunha; Miranda, 2009).

No que concerne diretamente à *frase entonacional*, observamos o seguinte caso: “uquivocêqueriamidize”, composta de duas *frases fonológicas*: “uquivocê” (o que você) e “queriamidize” (queria me dizer). No caso das *frases fonológicas*, observamos as seguintes sequências: a) palavra

gramatical + palavra fonológica + *palavra gramatical*: “apartidi”; b) *palavra fonológica* + *palavra gramatical* + *palavra fonológica*: “viaminha”, “viamolhe”, “culhedisopa”, “jatidise”, “jatidisse”, “jatidiso”, “repreendiupai”; c) *palavra gramatical* + *palavra gramatical* + *palavra fonológica*: “iafomiga”, “iasigarra”, “quiaformiginha”, “quiumisto”; d) *palavra fonológica* + *palavra fonológica* + *palavra fonológica*: “lugamuitobo”; e) *palavra gramatical* + *palavra fonológica* + *palavra fonológica*: “iestavala”, “siligadissa”, “upaipergunta”. Cumpre mencionar que esses casos de hiposegmentação no rol dos textos investigados constituem *frases fonológicas* que estão incorporadas em uma *frase entonacional*.

Essa sucinta análise evidencia, entre outros aspectos, que os erros ortográficos decorrentes da hipo e da hipersegmentação são ocasionados por fatores diversos, tais como: desconhecimento dos limites das palavras (Cunha, 2004; Tenani e Paranhos, 2011), influência da oralidade na escrita, questão bastante debatida por especialistas na questão (cf. Chacon, 1998; Pereira, 2011; Fagundes, Silva e Silvestre, 2023, entre outros), questões prosódicas (Cunha, 2004; Cunha e Miranda, 2009). Desse modo, entendemos que é imprescindível, minimamente, uma formação sólida no âmbito da Fonologia e o desenvolvimento de um ensino ortográfico reflexivo e sistemático, que olhe além do erro e possibilite ao aluno se apropriar adequadamente do sistema ortográfico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos aspectos relacionados à oralidade e à escrita, à convenção ortográfica, à Fonologia Prosódica e à segmentação indevida na escrita escolar. Este suporte nos propiciou discutir melhor a natureza dos tipos de desvios ortográficos por nós investigados, a hipo e a hipersegmentação, e apresentar algumas nuances do que acreditamos ser uma alternativa para minimizar tais erros, isto é, a concretização de um ensino que possibilite ao aluno, além de entender as relações fonográficas, poder colocá-las em prática nos momentos de escrita e entender como funciona o sistema ortográfico.

Nosso estudo pretendeu: categorizar os erros ortográficos ocasionados pela segmentação indevida na escrita de alunos do 5º ano de uma escola municipal de Santa Cruz do Piauí. Para tanto, analisamos um conjunto de produções escritas dos alunos que evidenciaram um universo de mais de 130 erros ortográficos, entre os quais os concernentes ao viés segmental totalizaram 80 ocorrências. Ao adotarmos a proposta de Cunha (2004), constatamos que, relativamente ao “tipo de palavra”, esses erros podem ser de diferentes categorias. No rol das categorias eleitas para a pesquisa, nossos dados corroboram a investigação da supramencionada autora, no que se relaciona tanto aos casos de hiposegmentação, nos quais a categoria *palavra gramatical* + *palavra fonológica* foi a mais presente, quantos aos de hipersegmentação, em que observamos a predominância da *palavra gramatical* + *palavra fonológica* e da *palavra fonológica* + *palavra fonológica*. Assim, entendemos ter cumprido nosso objetivo.

Consideramos proeminente voltar ao foco das motivações dos desvios de aspecto segmental. Como vimos, esses desvios não ocorrem por um único fator. Dessa forma, atribuímos a alta produtividade dos dados desses desvios a diferentes fatores, entre os quais estão: o desconhecimento do limite das palavras, a não compreensão da necessidade de segmentá-las usando um espaço em branco, a influência da oralidade na escrita e o viés prosódico que interfere na escrita (ver, por

exemplo, Chacon, 1998; Cunha, 2004; Cunha; Miranda, 2009; Pereira, 2011; Tenani; Paranhos, 2011; Paranhos, 2013; Fagundes; Silva; Silvestre, 2023).

Acreditamos que é preciso, no contexto escolar como um todo, entender que os desvios, como os que pontuamos panoramicamente neste trabalho, têm implicações no modo com o ensino é mediado e como a aprendizagem é construída. É preciso ir além da noção de erro, investigar que dificuldades os alunos enfrentam para aprender a língua escrita e entender que é importante o processo de ensino-aprendizagem refletir uma formação mais ampla do aluno, propiciando-lhe meios de ler, escrever, ampliar a competência comunicativa e usar socialmente os conhecimentos escolares.

Relativamente ao desenvolvimento de um ensino mais reflexivo e mediador de um conhecimento mais efetivo, sugerimos a organização de atividades a partir do diagnóstico feito na turma. Assim, o professor pode:

- i) Realizar um diagnóstico do que os alunos já sabem da convenção ortográfica;
- ii) Analisar o diagnóstico e observar que dificuldades mais visíveis (por exemplo, segmentação de palavra ou problemas no uso de regras contextuais – *s/ss*; *r/rr*; *m/n* –, de regras morfológico-gramaticais – *esaleza*; *-ão/am* – ou de irregularidades do sistema ortográfico – a notação do som */s/*, do */f/* ou do */λ/*);
- iii) No caso da segmentação, sugere-se, especialmente, atividades que possibilitem aos alunos ler, ouvir e escrever diferentes palavras que tenham aparecido no diagnóstico como aquelas que podem causar dúvidas na hora da escrita, a exemplo de segmentações formadas por *palavra gramatical* + *palavra fonológica*, as mais produtivas nos dados levantados. Inicialmente, é preciso que eles sejam conscientizados de que a cadeia sonora nem sempre pode ser repetida na escrita. Depois, as palavras mapeadas no diagnóstico podem ser ditas por diferentes alunos e os demais devem observar como os colegas as pronunciam. Ao escutarem tanto suas pronúncias quanto a de seus colegas, os alunos podem levantar hipóteses de que palavras são escritas juntas ou separadas. Nesse cenário, eles podem escrever novos textos que contemplem algumas dessas palavras e justificar o motivo de a escrita ser junta ou separada. Com a ajuda do professor, essas hipóteses e justificativas podem ser anotadas no quadro e discutidas conjuntamente. Tal debate tem o fito de propiciar que os reflitam sobre o que estão aprendendo e compreendam melhor a assimetria entre cadeia sonora e escrita. Por fim, depois do levantamento de hipóteses e do debate, através de um trabalho consciente com o ensino de ortografia, o professor explica as motivações de a escrita nem sempre refletir a fala. Essas atividades, evidentemente, não atenuarão todas as dificuldades encontradas pelos alunos, contudo, apresentam sugestões exequíveis de como mediar o ensino ortográfico de uma forma que faça mais sentido para o aprendiz.

Diante de exposto, entendemos que é importante levantar esse tipo de dado na educação básica. Entretanto, defendemos que apenas diagnosticar o que pode estar inviabilizando ou dificultando a aprendizagem da escrita é apenas um dos passos que o professor de língua materna deve dar. Em seguida, é relevante: dar um tratamento adequado à escrita do aluno, livre do preconceito ainda presente no discurso de alguns docentes de que “o aluno não sabe escrever”; propor atividades que contemplem o oral e o escrito; desenvolver, efetivamente, a alfabetização e o letramento; entender que dificuldades precisam de intervenções mais urgentes (no nosso caso, no que tange aos erros ortográficos, os de ordem segmental precisam ter um tratamento mais acurado);

pensar o ensino como um processo contínuo, que necessita, constantemente, de procedimentos didático-pedagógicos adequados à realidade sociocultural, histórica e linguística dos discentes; propiciar um ensino que faça sentido para o aluno e que o trate como um ser crítico, participativo e ativo no cenário educacional; e refletir sobre a prática docente e a formação continuada.

**CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES.** MAAM, FCVMA, CLM, PSN: Conceituação; MAAM: Metodologia, Curadoria de dados; MAAM, FCVMA, CLM, PSN: Análise formal, Redação – rascunho original, Visualização, Investigação; Redação – revisão e edição; MAAM, FCVMA: Supervisão. Todos os autores participaram ativamente da discussão dos resultados, revisaram e aprovaram a versão final do artigo.

**CONFLITO DE INTERESSE.** Os autores declaram que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**APROVAÇÃO ÉTICA.** Os dados usados nesta pesquisa foram coletados durante a pesquisa de mestrado de um dos autores. A pesquisa em questão foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, com o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE - 36661714.7.0000.5209 e o número do Parecer: 880947.

## RREFERÊNCIAS

BISOL, L. O sândi e a ressilabação. **Letras hoje**, v. 31, n. 2, p. 159-168, 1996. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15601/10260>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (org.), **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: 1997.

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, 2004, 132f. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/anapaula.-disserta1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CUNHA, A. P. N. MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação em dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 53, p. 127-148, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1681>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A Influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Edição especial, n.

1, p. 1-19, 2007. Disponível em: [https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_esp\\_1\\_a\\_influencia\\_da\\_hierarquia\\_prosodica.pdf](https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_1_a_influencia_da_hierarquia_prosodica.pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.

FAGUNDES, A. M. S.; SILVA, L. F. A.; SILVESTRE, A. P. S. Fatores prosódicos na hipossegmentação e implicações na produção escrita de alunos no EFII: uma proposta pedagógica preliminar. **Pensares em Revista**, v. 29, p. 159-174, 2024. Doi: 10.12957/pr.2023.79255. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/79255>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. (Tradução de Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, K. M. B. S. (Orto)grafia e revisão textual: os impasses da correção. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. 1 ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 109-124.

MACHADO, T. H. S.; CAPRISTANO, C. C. Rasuras ligadas à segmentação de palavras na aquisição da escrita. **Educação em revista**, v. 32, p. 337-364, 2016. Doi: 10.1590/0102-4698143874. Disponível em: <https://www.scielo.br/edur/a/5BWDRRxNML3TpPKV6KtBNdx>. Acesso em: 15 mar. 2024.

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

MARCUSCHI, L. C.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. C.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007 p. 11-28.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **La prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2013.

PARANHOS, F. C. Segmentação não-convencional de palavras em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental: uma análise prosódica. **Estudos Linguísticos**, v. 42, n. 2. p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/950/536>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PEREIRA, T. M. A. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Estudos Linguísticos**, v. 15 n. 1. p. 1-16, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/>

[veredas/article/view/25110/14141#:~:text=No%20que%20se%20refere%20%C3%A0,v%C3%ADrgulas%2C%20pontos\)%20da%20escrita](https://veredas/article/view/25110/14141#:~:text=No%20que%20se%20refere%20%C3%A0,v%C3%ADrgulas%2C%20pontos)%20da%20escrita). Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007 a. p. 61-76.

TENANI, L. E.; PARANHOS, F. C. Análise Prosódica de segmentações não-convecionais de palavras em textos do sexto ano do EF. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 13, p. 477-504, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f14a395a-75d3-4621-a244-d5731bbe7637/content>. Acesso em: 15 mar. 2024.

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

ZORZI, J. L. Programas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na alfabetização e no aprendizado da ortografia: propostas metodológicas. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 108, p. 340-347, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n108/09.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.