



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



Cláudia Reis Otoni de Paula

**O USO DE LETRAS MAIÚSCULAS NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: proposta pedagógica de intervenção**

Montes Claros (MG)

2016

Claudia Reis Otoni de Paula

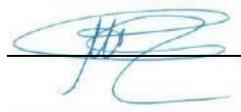
**O USO DE LETRAS MAIÚSCULAS NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: proposta pedagógica de intervenção**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial para obter o título de Mestre, sob a orientação da Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Dissertação liberada em 18/01/2017



Montes Claros (MG)
2016

Paula, Cláudia Reis Otoni de.

S000v O uso de letras maiúsculas na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: proposta pedagógica de intervenção / Cláudia Reis de Paula. Montes Claros, 2016.

163 f. :il.

Bibliografia – f. 000-000

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros, Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagens e Letramentos/PPGL, 2016.

Orientadora: Maria do Socorro Vieira Coelho

1. Ortografia. 2. Uso de letras maiúsculas. 3. Língua Portuguesa. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Maiúsculas.

CDD: 00000

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



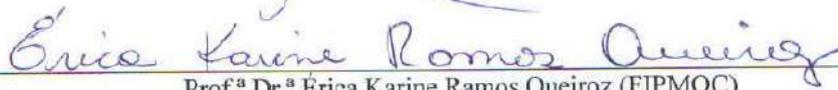
CLÁUDIA REIS OTONI DE PAULA

"O uso de letras maiúsculas na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: proposta pedagógica de intervenção "

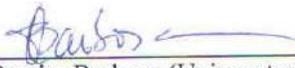
Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:



Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho – Orientadora (Unimontes)



Prof.^a Dr.^a Erica Karine Ramos Queiroz (FIPMOC)



Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Montes Claros (MG), 28 de novembro de 2016.

*A meu pai, Nilzete Otoni de Carvalho (in memoriam), à
minha mãe, Iralva dos Reis Otoni, à minha irmã, Juliana
dos Reis Otoni, a meu esposo, Harley Hudson Cardoso de
Paula, às minhas filhas, Luana Otoni de Paula e Maria
Cláudia Otoni de Paula.*

AGRADECIMENTOS

É intenso e muito esperado este momento de agradecimentos. Primeiramente, quero fazê-lo a Deus, pela tão sublime oportunidade, mas, ao mesmo tempo, tão especial, pois foi muito desejada a realização deste mestrado. Cursá-lo foi um grande aprendizado e uma grande realização pessoal. Devo a Deus muitas graças por ter me proporcionado tamanha força, empenho e persistência.

Agradeço, também, a meus familiares; todos foram e são especiais. Ao meu pai, Nilzete Otoni de Carvalho (*in memoriam*), pois tenho a certeza de que ele esteve todo o tempo ao meu lado. À minha mãe e amiga, Iralva dos Reis Otoni, pelo apoio incondicional, por estar sempre presente em todos os momentos dessa trajetória. À minha irmã, Juliana dos Reis Otoni, pelas palavras de aconchego. Ao meu esposo, Harley Hudson Cardoso de Paula, pela paciência e aceitação dos meus momentos de ausência, nas duradouras horas de estudo. Às minhas filhas, Luana Otoni de Paula e Maria Cláudia Otoni de Paula, a quem peço minhas inteiras desculpas pela ausência em momentos tão importantes das suas vidas, mas, hoje, compartilho com elas essa alegria.

À minha orientadora, professora Maria do Socorro Vieira Coelho, que acreditou em mim, dando-me estímulo para prosseguir. A você, professora, o meu considerável respeito e admiração, pois demonstrou, durante todo o curso, competência e ética profissional.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que autorizou a minha liberação para que eu me debruçasse sobre os estudos; aos funcionários da Unimontes, pelos trabalhos prestados; aos alunos do Profletras; aos professores, não podendo deixar de ressaltar as aulas e os momentos inesquecíveis que juntos passamos.

À Escola Estadual Tancredo Neves, espaço de realização da minha pesquisa. Agradeço a todos que contribuíram para que fosse possível alcançar os objetivos deste trabalho. À Diretora e colega de muitos anos, Sra. Gláucia Alves França, e aos funcionários; aos pais dos alunos pelo consentimento dos seus filhos na participação da pesquisa; aos alunos do 9º Ano, que aderiram à pesquisa e corresponderam positivamente.

Às diretoras, vice-diretoras, supervisores e colegas das demais escolas em que trabalho. Ao Colégio Comunitário Dr. Fernando Magalhães e à Escola Municipal Monteiro Lobato, minha gratidão pelo companheirismo, cuidado, carinho e compreensão.

A todos os amigos, ex-colegas de trabalho que conquistei na Unimontes/*Campus* Almenara, pela colaboração. Foram muitos os momentos de impaciência e exaustão, no entanto vocês compreenderam a minha situação.

A todos os colegas do ProfLetras, em especial às minhas amigas Marília Araújo e Adriana Mendes, que foram grandes companheiras.

A minha gratidão é extensiva aos professores das bancas de qualificação e de defesa, pelas contribuições dadas ao meu trabalho.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização do meu trabalho: professora Wanessa Pereira Froes Quadros, professora Helena Maria Gramiscelli Magalhães, professora Ros'elles Magalhães Felício.

Meus agradecimentos a todos que torceram para que esse momento se tornasse uma realidade.

Muito obrigada!

RESUMO

As pesquisas sobre a aprendizagem da escrita têm, nos últimos vinte anos, provocado mudanças na compreensão de como o ato de escrever é produzido, o que requer o envolvimento de dois processos concomitantes: o entendimento do sistema de escrita da língua e o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem. Nesse processo de ensino e aprendizagem da escrita, a ortografia merece ser destacada, por meio de um trabalho que motive os alunos a escrever, que permita a compreensão da função da escrita e das normas ortográficas e que considere o modo como os alunos se relacionam com a escrita. Assim, na prática ocorrida na Escola Estadual Tancredo Neves, em Almenara – Minas Gerais, na condição de professor-pesquisador na turma do 9º Ano A, observaram-se “erros” com relação aos aspectos ortográficos. A partir de um olhar crítico, foram identificados os tipos de “erros”, conforme os critérios discutidos por Cagliari, e selecionado o fenômeno, objeto da pesquisa, o uso indevido ou a falta de uso de letras maiúsculas, “erro” mais recorrente nas produções escritas analisadas. Diante disso, foi necessário realizar um trabalho de intervenção para que se pudesse amenizar ou resolver esses “erros”, pautando-se, para tanto, nos procedimentos da pesquisa-ação e nos pressupostos teóricos sobre o ensino da ortografia, as regras de uso das letras maiúsculas e os aspectos gráficos e funcionais das letras. Por meio da proposta didática desenvolvida, obteve-se um índice expressivo de uso devido de letras maiúsculas em início de frase, em substantivo próprio ou depois de sinal de pontuação final, totalizando 11780 casos (95%), enquanto, por outro lado, ocorreu pequeno número de uso indevido ou falta de uso dessas letras, que somaram 602 casos (5%). Verificou-se, dessa forma, que os casos de “erros” foram minimizados consideravelmente, mostrando a importância de se conciliar as abordagens tradicional e linguística da ortografia, por meio de um ensino contextualizado que articule as regras do emprego dessas letras. Espera-se, com isso, que esta pesquisa possa oferecer contribuições para todos os que se preocupam em abordar, em sala de aula, questões de ordem ortográfica, pois é de extrema necessidade promover análises e reflexões que possam auxiliar o trabalho dos professores da área, bem como todos os demais que estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ortografia. Ensino. Uso de letras maiúsculas.

ABSTRACT

Research on learning of writing has, in the last twenty years, caused changes in the comprehension of how the act of writing is produced, which requires the involvement of two concurrent processes: the understanding of the written language system and knowledge about the operating language. In this process of teaching and learning writing, the spelling deserves to be highlighted, through a work that will motivate students to write, in order to understand the function of writing and spelling rule and which considers the relation between students and the writing. So, in our practice in the Tancredo Neves State School in Almenara - Minas Gerais, as research professors in class 9th Year A, we observed "errors" regarding the spelling. Based on a critical perspective, we identified the types of "mistakes", according to the criteria discussed by Cagliari, and selected the phenomenon object of the research, the misuse or lack of capital letters use, most recurrent "error" in the written productions analyzed. Therefore, it was necessary to carry an intervention work out so we could minimize or solve these "mistakes", guiding us, to this end, in the procedures of action research and the theoretical assumptions about the teaching of spelling, the rules of capital letters use and the graphic and functional aspects of the letters. By the didactic proposal developed there was a significant rate of capital letters proper use at the beginning of sentences, in noun or after final punctuation mark, totaling 11,780 cases (95%), while, on the other hand, there was limited number of misuse or lack of capital letters use, which amounted 602 cases (5%). We found, therefore, that the cases of "mistakes" were considerably minimized, showing the importance of conciliating the traditional and linguistic approaches on spelling, using a contextualized learning that articulated the rules of use of these letters. We expect, therefore, that this research can provide contributions to all who care to approach, in the classroom, spell-order issues, since it is of extreme necessity promoting analysis and reflections that may assist the work of teachers and for all others who are involved with the teaching and learning process.

Keywords: Spelling. Teaching. Capital Letters Use.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	“Erros” de Transcrição Fonética – Atividade 1	59
Tabela 2	“Erros” de Estrutura e Segmentação da Palavra – Atividade 1	61
Tabela 3	“Erros” de Uso de Letras Maiúsculas e Minúsculas – Atividade 1	62
Tabela 4	“Erros” na Produção Escrita – Atividade 1	66
Tabela 5	“Erros” de Transcrição Fonética – Atividade 2	70
Tabela 6	“Erros” de Estrutura e Segmentação da Palavra – Atividade 2	71
Tabela 7	“Erros” de Uso de Letras Maiúsculas e Minúsculas – Atividade 2	72
Tabela 8	“Erros” na Produção Escrita – Atividade 2	76
Tabela 9	“Erros” de Transcrição Fonética – Atividade 3	82
Tabela 10	“Erros” de Estrutura e Segmentação da Palavra – Atividade 3.....	83
Tabela 11	“Erros” de Uso de Letras Maiúsculas e Minúsculas – Atividade 3	84
Tabela 12	“Erros” na Produção Escrita – Atividade 3	87
Tabela 13	Índice Geral de “Erros” nas Atividades 1, 2 e 3	87
Tabela 14	Registro de Nome Próprio com Letras Maiúsculas	121
Tabela 15	Índice de Registro de Nome Próprio com Letras Maiúsculas por Quantidade de Atividades	122
Tabela 16	Registro de Nome Próprio com Letras Maiúsculas e Minúsculas	122
Tabela 17	Índice de Registro de Nome Próprio com Letras Maiúsculas e Minúsculas por Quantidade de Atividades	123
Tabela 18	Tipo de Letra em Nome de Estado	123
Tabela 19	Registro de Nome de Lugar da Região de Almenara com Letras Maiúsculas e Minúsculas	124
Tabela 20	Uso de Letra Maiúscula e Minúscula em Nome de Lugar da Região de Almenara por Quantidade de Atividades	125
Tabela 21	Preenchimento do Mapa do Brasil	126
Tabela 22	Índices Específicos de Preenchimento de Mapa por Quantidade de Atividades	127
Tabela 23	Uso de Letra Maiúscula – Atividade 1 – Parte 2	130
Tabela 24	Índice de Uso Indevido de Letra Maiúscula em Início, Meio ou Fim de Vocábulo por Quantidade de Atividades – Atividade 1 – Parte 2	133
Tabela 25	Uso de Letra Maiúscula – Atividades de Intervenção 1 – Partes 1 e 2	134
Tabela 26	Uso de Letra Maiúscula – Atividade 2	137

Tabela 27	Índice de Uso Indevido de Letra Maiúscula em Início, Meio ou Fim de Vocábulo por Quantidade de Atividades – Atividade 2	141
Tabela 28	Uso de Letra Maiúscula – Atividade 3	145
Tabela 29	Índice de Uso Indevido de Letra Maiúscula em Início, Meio ou Fim de Vocábulo por Quantidade de Atividades – Atividade 3	150
Tabela 30	Uso de Letra Maiúscula – Atividades de Intervenção 1, 2 e 3	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos Alunos	49
Quadro 2	Perfil dos Responsáveis pelos Alunos	50
Quadro 3	Alfabeto	94
Quadro 4	Letras de Forma e Cursiva	95
Quadro 5	Dados do Município de Almenara	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Contínuo da fala e da escrita	26
Figura 2	Colégio Rui Barbosa, em Belo Horizonte (Unidade I – Centro)	43
Figura 3	Colégio Rui Barbosa, em Belo Horizonte (Unidade III – Pampulha)	44
Figura 4	Mapa do Brasil	96
Figura 5	Mapa do Brasil: Estados	97
Figura 6	Mapa de Minas Gerais	98
Figura 7	Número de Municípios	99
Figura 8	Mapa de Almenara	100
Figura 9	Almenara	104
Figura 10	Cartão de Natal	114

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	A fala e a escrita	24
2.1.1	<i>A ortografia</i>	29
2.1.1.1	<u>Visão tradicional da ortografia</u>	29
2.1.1.2	<u>Visão linguística da ortografia</u>	31
2.1.1.3	<u>O “erro” ortográfico</u>	34
2.1.1.4	<u>O ensino da ortografia</u>	38
2.1.1.5	<u>O emprego das letras maiúsculas</u>	41
2.2	Teoria da metodologia: a pesquisa-ação	46
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1	Contexto da pesquisa	48
3.2	Levantamento e classificação dos dados das atividades diagnósticas	51
3.2.1	<i>Atividade 1 – Produção de narrativa</i>	51
3.2.2	<i>Atividade 2 – Produção de relato</i>	67
3.2.3	<i>Atividade 3 – Prática de leitura e interpretação escrita</i>	76
3.2.4	<i>Uso indevido de letras maiúsculas</i>	89
4	PROPOSTA DIDÁTICA: ENSINO DE LETRAS MAIÚSCULAS, ANÁLISE E RESULTADOS	93
4.1	Proposta: ensino de letras maiúsculas	93
4.1.1	<i>Intervenção: Módulo 1 – “Meu nome, meu bairro, minha rua?”</i>	93
4.1.2	<i>Intervenção: Módulo 2 – Produção de bilhete</i>	107
4.1.3	<i>Intervenção: Módulo 3 – Produção de carta</i>	109
4.1.4	<i>Intervenção: Módulo 4 – Cartão de Natal</i>	113
4.2	Análise de dados e resultados	114
4.2.1	<i>Atividade de intervenção 1: Módulo 1 – “Meu nome, meu bairro, minha rua?”</i>	115
4.2.2	<i>Atividade de intervenção 2: Módulo 2 – Produção de bilhete</i>	134
4.2.3	<i>Atividade de intervenção 3: Módulo 3 – Produção de carta</i>	142
4.2.4	<i>Atividade de intervenção 4: Módulo 4 – Cartão de Natal</i>	151
4.2.5	<i>Comparação dos dados das atividades de intervenção 1,2 e 3</i>	152
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	158

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a aprendizagem da escrita têm, nos últimos vinte anos, provocado mudanças na compreensão de como o ato de escrever é produzido, o que requer o envolvimento de dois processos concomitantes: o entendimento do sistema de escrita da língua e o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem que se utiliza para escrever. Assim, ensinar a escrita é entender que é preciso trabalhar tanto os aspectos notacionais, ou seja, as representações gráficas da língua, quanto os aspectos discursivos, que se referem ao uso da linguagem (BRASIL, 1997). Nesse processo de ensino e aprendizagem da escrita, a ortografia merece ser destacada, por meio de um trabalho que aconteça dentro de um contexto que envolva os alunos em situações que os motivem a escrever, entendendo a função da escrita e as normas ortográficas.

É importante, dessa forma, perceber-se que, para aprender a ortografia, é imprescindível uma intervenção pedagógica, pois se trata de uma convenção social, a qual exige um ensino sistemático que incentiva o aluno a refletir sobre a grafia correta das palavras (MORAIS, 2010), sendo constituída, assim, como uma atividade que exige treinamento, prática constante e memorização consciente.

Com isso, faz-se necessário compreender o que envolve o estabelecimento de uma ortografia oficial, que, no caso da Língua Portuguesa, ocorreu, segundo Bagno (2011), em três momentos diferentes, cada qual com suas especificidades na maneira de grafar as palavras. Esses momentos ocorreram entre os séculos XIII e XXI: primeiramente, com a ortografia fonética; em seguida com a fase da ortografia etimológica; e, por fim, surge o período das reformas, procurando uma “ortografia mais moderna, prática e simplificada” (BAGNO, 2011, p. 381), tendo essa última entrado em vigor em 2009, com o Novo Acordo Ortográfico.

Diante dessa convenção que é a ortografia, a escola, então, deve ampliar, durante todo o Ensino Fundamental, os níveis de conhecimento sobre a escrita, para que cada aprendiz seja capaz de fazer a interpretação de diversos textos, como uma pessoa ativa e social, e redigi-los nas diversas situações, levando em consideração a diferença entre o que é produtivo, gerado a partir de regras, e o que é reprodutivo, orientando-se para uma escrita de memória (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, conforme Cagliari (2009), cabe ao professor compreender que os alunos, ao produzirem textos espontâneos, acabam fazendo reflexões durante a escrita,

apegando-se a possíveis regras do sistema de escrita da língua que vão influenciá-los durante todo o processo de produção textual, levando-os a cometerem “erros” previsíveis e explicáveis que precisam ser conhecidos e trabalhados de forma adequada pelos professores.

Percebe-se, assim, que o ensino da escrita deve ser tomado como objeto de grande preocupação para os docentes, sobretudo, para os professores de Língua Portuguesa, responsáveis por formar cidadãos não apenas alfabetizados, mas, também, competentes na escrita (e na leitura) de forma autônoma e com criticidade.

Torna-se, pois, evidente que o docente deve se embasar em teorias que o ajudarão a intervir na realidade da sala de aula, dispensando um olhar atento e compreensivo às dificuldades que os alunos apresentam na escrita, de modo que haja uma orientação por parte dos professores para que não estigmatizem o aluno como alguém que não sabe escrever “certo”.

Partindo desse pressuposto, e com base em Morais (2010) e Bagno (2011), faz-se oportuno que o docente trabalhe em sala de aula a ortografia, de forma sistemática, levando em consideração as dificuldades ortográficas de cada aluno, de maneira que, com esse tratamento, o aprendiz tenha condições de perceber os desvios cometidos em relação às convenções ortográficas e escreva de modo mais adequado.

Assim, têm-se, na condição de professor-pesquisador, de acordo com a prática em sala de aula, observado “erros” dos alunos com relação aos aspectos ortográficos, como, por exemplo, casos de troca ou de supressão de letras, uso indevido de letras maiúsculas e junção ou separação de vocábulos.

A partir de um olhar crítico em relação a esses “erros”, elaborou-se uma proposta de pesquisa, a qual se submeteu à apreciação do Comitê de Ética/Unimontes, sendo essa aprovada, conforme Parecer 1.615.396.

Desenvolveram-se, então, atividades diagnósticas, de interpretação e produção de textos, a fim de se identificarem, precisamente, os tipos de “erros” – segundo critérios discutidos por Cagliari (2009) – e pôr em prática a seleção do fenômeno que seria o foco da pesquisa.

Tornou-se perceptível, por meio da análise dessas atividades, que o fenômeno do uso indevido de letras maiúsculas em contextos não esperados, ou a ausência de uso dessas letras, foi o tipo de “erro” mais evidenciado, podendo-se citar como exemplos:

- a) “E **A** menina aceitou” (A13);
- b) “podia **Ficar** algum tempo” (A8);
- c) “seu pai **Já** havia falecido” (A40);
- d) “um menino que se chamava **calvin**” (A33);
- e) “a **Roupa**, tomou café” (A20);
- f) “transformei neste rã. **preciso** de uma bela princesa” (A5);
- g) “abriu a **Boca**” (A12);
- h) “com um serrote **Cortando** um pedaço de madeira” (A22);
- i) “tão **proFundamente**” (A14);
- j) “por que **pedro** era pobre” (A34);
- k) “muito bonito. **mas** continuando” (A37).

Esses “erros” cometidos pelos alunos ao usarem letras maiúsculas, coletados em três atividades diagnósticas realizadas em sala de aula, propiciaram que se verificasse a necessidade da implementação de um trabalho de intervenção com o intuito de amenizar ou sanar esses “erros” produzidos, o que despertou o interesse em estudar o fenômeno, motivando o professor-pesquisador a levantar duas questões: 1) Em que contextos linguísticos ocorre o uso indevido de letras maiúsculas, na escrita dos alunos?; 2) Quais são os usos não convencionais mais recorrentes de letras maiúsculas, na escrita dos alunos investigados?

A partir de tais questões, foram apontadas duas hipóteses: 1ª) Os alunos do 9º Ano A do Ensino Fundamental usam indevidamente letras maiúsculas ou deixam de usá-las em sua escrita porque desconhecem as normas convencionadas da ortografia; 2ª) O desconhecimento dos alunos sobre o traçado das letras pode ocasionar a utilização indevida de letras maiúsculas no início, no meio ou no fim dos vocábulos, baseando-se na noção de Cagliari (1998, p. 281): “[...] letras maiúsculas no meio de palavras às vezes tem a ver com o conhecimento da grafia que os alunos têm. [...] têm certeza do traçado da letra na forma maiúscula, e têm dúvida sobre como se deve ser o traçado na forma minúscula ou cursiva [...]: ‘CaCHOrro’ [...]”.

Diante dessas hipóteses, delineou-se o objetivo geral desta pesquisa: oferecer contribuições para a melhoria do nível de qualidade do ensino e da aprendizagem da escrita de alunos do 9º Ano A do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Tancredo Neves/Almenara-MG, tendo como objeto de estudo o uso de letras maiúsculas na escrita de alunos. E como objetivos específicos:

- a. estudar e apresentar abordagens teóricas e metodológicas que auxiliem na compreensão do fenômeno em investigação;
- b. propor uma proposta pedagógica de ensino que contemple atividades capazes de minimizar e/ou sanar o problema em questão;
- c. aplicar a proposta pedagógica, interpretar à luz das teorias estudadas e avaliar resultados revelados.

Levando em consideração esses objetivos, pode-se afirmar que o propósito desta pesquisa é justamente garantir a melhoria da escrita dos alunos do 9º Ano A, de acordo com os pressupostos do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, que procura alcançar

o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental da escola brasileira; o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet, uma atitude proativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramento, compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental; [...] os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais (MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS, p. 2013).

Com referência a esses objetivos, esta pesquisa teve, com base em Faraco (2012), o cuidado de focar as atividades em uma escrita funcional e de cunho social, no desenvolvimento de práticas reflexivas sobre a linguagem em relação à ortografia, compreendendo que os “erros” ortográficos podem ser percebidos como previsíveis e explicáveis (BAGNO, 2013), para, assim, promover uma adequada intervenção no trabalho com as categorias gráficas e funcionais das letras (MASSINI-CAGLIARI, 1999).

Desse modo, procurou-se diversificar e ampliar a visão do aluno, com atividades produtoras de sentido, que propiciassem a interação e permitissem refletir sempre sobre a estrutura e o funcionamento da linguagem, pois, conforme Faraco (2012), o ensino de Português não se limita exclusivamente a ofertar atividades sociointeracionais de fala, leitura e escrita, mas também é necessária a realização de práticas reflexivas sobre a linguagem, compreendendo-se a realidade social e histórica.

O trabalho pautou-se, à vista disso, nos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, pois não se trata apenas de identificar, caracterizar e analisar um problema, mas também de intervir por meio de estratégias em sala de aula, com o objetivo de analisar os usos não convencionais de letras maiúsculas encontrados em atividades escritas dos alunos e, mediante tal análise, ensinar o emprego adequado dessas letras. Como afirma Tripp (2005), as estratégias utilizadas aprimoram a prática, por isso são tentativas continuadas, sistemáticas e empiricamente fundamentadas, em que é elaborada uma proposta didática em quatro módulos, divididos em quatro atividades, tendo como temática “Meu nome, meu bairro, minha rua?”, voltada para o contexto do aluno, aproveitando-se dela para trabalhar o uso das letras maiúsculas.

Posto isso, além da presente *Introdução*, organiza-se esta pesquisa da seguinte forma: a) na seção *Fundamentação Teórica*, apresentam-se os pressupostos teóricos que sustentaram a investigação, a fim de se compreender e esclarecer o fenômeno pesquisado, abordando, para tanto, as relações entre *A fala e a escrita*, as discussões sobre *A ortografia*, considerando-se a *Visão tradicional da ortografia* e a *Visão linguística da ortografia*, a questão que envolve *O “erro” ortográfico*, para, então, refletir sobre *O ensino da ortografia* e, nele, *O emprego das letras maiúsculas*, norteando-se pela *Teoria da metodologia: a pesquisa-ação*; b) na seção *Procedimentos Metodológicos*, são descritos os procedimentos que orientaram a realização da pesquisa, organizando-se em: *Contexto da pesquisa* e *Levantamento e classificação dos dados*, considerando-se a *Atividade 1: Produção de narrativa*; a *Atividade 2: Relato*; a *Atividade 3: Prática de leitura e interpretação de escrita*, e o fenômeno, objeto desta pesquisa, o *Uso indevido de letras maiúsculas*; c) na seção *Proposta Didática: Ensino de Letras Maiúsculas, Análise e Resultados*, é feita uma apresentação da *Proposta*, descrevendo-se o *Módulo 1*, o *Módulo 2*, o *Módulo 3* e o *Módulo 4*, com a apresentação dos resultados obtidos em *Atividade de intervenção 1*, *Atividade de intervenção 2* e *Atividade de intervenção 3*, para, com base nesses resultados, estabelecer-se uma *Comparação dos dados das atividades de intervenção 1, 2 e 3*; d) na última seção, são feitas as *Considerações Finais*, seguidas pelas *Referências* que foram utilizadas neste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na presente seção, é apresentado o referencial teórico que sustenta a pesquisa, para que se compreenda, com especificidade, o fenômeno em estudo: o uso de letras maiúsculas na escrita de alunos do Ensino Fundamental.

Destaca-se, para orientar a proposta deste trabalho, a percepção da linguagem como um fato social e que sobrevive graças às convenções sociais, conforme Cagliari (2009). Assim, pode-se considerar que a linguagem existe em sociedade, promovendo a interação entre os seres e possibilitando a comunicação entre os falantes.

Nesse sentido, segundo Antunes (2007), compreende-se que a linguagem (língua) parte do pressuposto de ser uma atividade interativa, podendo ocorrer entre dois ou mais interlocutores e se realizando sob a forma tanto de textos orais quanto escritos, com objetivos comunicativos diferentes, relacionados a fatores socioculturais e contextuais, percepção essa verificada também em Travaglia (2001), quando afirma que a linguagem é vista como forma ou processo de interação, para além de traduzir o pensamento ou transmitir informações, sendo usada nas interações entre as pessoas, na produção de efeitos de sentidos entre os interlocutores, dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico. Os interlocutores realizam, assim, a interação na qualidade/posição de sujeitos que ocupam, socialmente, lugares, falando/escrevendo ou ouvindo/lendo (d)esses lugares.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 20) afirmam que a linguagem é “uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”.

O domínio da linguagem é, em conformidade com essas acepções, condição de plena participação social do falante, pois é por meio dela que ocorre o processo de comunicação: as pessoas têm contato entre si e com o meio em que vivem, têm acesso à informação, expressam e defendem seu ponto de vista, analisam o mundo sob uma nova perspectiva e produzem cultura. O falar e o escrever, com isso, requerem acionar sentidos e representações, constituindo-se numa forma de externar intenções, de praticar ações e de intervir socialmente (ANTUNES, 2009).

Dessa forma, interagir pela linguagem “significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico

e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21). Isso significa que, ao produzir um discurso, os sujeitos interagem, realizando escolhas a partir de suas intenções, dos seus conhecimentos, das suas convicções, do grau de afinidade e de familiaridade com o interlocutor e da seleção dos gêneros e dos recursos linguísticos a serem utilizados.

Com base em Antunes (2007), os estudos sobre a linguagem devem priorizar conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas que focalizem a funcionalidade da linguagem, de modo que a escola tenha suas atividades voltadas para a compreensão, análise e produção de diferentes textos orais e escritos, de atividades que partam da convivência com o patrimônio literário do meio do aluno e do país, de momentos de reflexão entre as variedades linguísticas e a realidade político-social.

Nessa direção, de acordo com Faraco (2012), o ensino de Português deve oportunizar aos alunos a ampliação dos domínios de linguagem tanto nas práticas orais quanto nas escritas. Consequentemente, ao concluir toda a trajetória da Educação Básica, os alunos conseguirão autonomia e competência suficientes em relação à linguagem, considerada como prática sociointeracional, com atividades sociais significativas entre as pessoas. Indiscutivelmente, a escola deve respeitar a experiência linguística dos seus aprendizes, propondo situações para eles avançarem no processo da leitura, da escrita e dos conteúdos linguísticos.

Dessa forma, é necessária, segundo Travaglia (2004, p. 26), a promoção de uma educação linguística, compreendida como

o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).

Então, pode-se compreender que o ensino da língua propõe desenvolver a competência comunicativa dos falantes, isto é, a capacidade de realização e adequação da ação verbal às diversas circunstâncias de comunicação, pois a aprendizagem não consiste somente em saber como a língua se estrutura, mas também como funciona.

Nessa linha de pensamento, conforme Faraco (2012), cabe aos professores desempenharem um papel social, o de ensinar o Português, oferecendo aos alunos reflexões sobre como é a organização e uso da linguagem verbal, por meio de práticas orais e escritas

da linguagem. Bagno (2011) complementa essa afirmação enfatizando que ensinar a língua implica, além da leitura e da escrita, trabalhar atividades epilinguísticas, que promovam o percurso “uso-reflexão-uso” a partir de textos autênticos.

Ensinar a língua, nesse sentido, é propor ao aluno que domine a linguagem verbal como interação humana. Sabe-se que o uso da linguagem é realizado em vários discursos, o que implica a promoção do uso da linguagem de modo a desenvolver a capacidade do aluno de elaborar textos de qualidade, com os recursos disponíveis na própria língua, em diversas situações de comunicação, tornando-se necessário trabalhar as atividades com a linguagem de forma articulada, por se acreditar que o aprendizado seja um processo alimentado por práticas desafiadoras, por meio das quais o aluno atuará na tentativa de aplicar os recursos linguísticos necessários ao estabelecimento da comunicação, contribuindo para a formação social e cultural dos alunos e garantindo-lhes o acesso aos saberes linguísticos para que possam exercer a sua cidadania (BRASIL, 1998).

Nesse caso, cabe aos professores trabalhar a variação linguística em sala de aula, diversificando as atividades e abordando os diferentes gêneros orais e escritos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é preciso ter o cuidado para que não seja reproduzida a discriminação linguística, tratando as variedades linguísticas como se fossem desvios ou incorreções.

Em relação ao foco deste trabalho – a escrita ortográfica – é importante compreender que as atividades devem ser contextualizadas, para que possam ter função para o aluno, possibilitando, como afirma Faraco (2012), que o aprendiz perceba a importância da prática de escrita como atividade sociointeracional, não tendo esta somente como uma tarefa burocrática e mecânica, uma vez que é difícil imaginar, hoje, as pessoas sem o domínio ou uso da escrita. Se, durante milênios, a escrita foi uma prática restrita a poucas pessoas, vinculando-se ao poder econômico, político e religioso, atualmente está presente em várias práticas de letramento, sendo usada, em cada uma dessas práticas, de formas diversas: *chat*, *blog*, *email*, bilhete, carta, conto, crônica, piada, notícia, reportagem, receita, bula de remédio, manual de instrução, entre outras.

Nesses termos, cabe aqui elucidar, primeiramente, o conceito de letramento, que pode ser caracterizado como o “processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja,

letramentos” (MARCUSCHI, 2007, p. 21), enquanto alfabetização indica o domínio das técnicas de leitura e escrita.

O alfabetismo, com base em Soares (2001), é o estado ou qualidade de alfabetizado, nomeando aquele que teve como aprendizado a leitura e a escrita, ou seja, o domínio da tecnologia da leitura e da escrita. Por outro lado, tem sido enfrentada uma nova realidade que requer do indivíduo que saiba usar a leitura e a escrita, respondendo às exigências sociais a que cotidianamente é forçado, um condicionante para a necessidade de se compreender o letramento, que é uma situação das pessoas envolvidas em diferentes práticas sociais de leitura e escrita.

A esse respeito, Brito (2004), citado por Faraco (2012, p. 86), destaca:

Quanto maior o letramento, maiores serão, entre outras coisas, a manipulação de textos escritos, a realização de leitura autônoma, a interação com discursos menos contextualizados ou mais autorreferidos, a produção de textos para registro, a comunicação ou planejamento, enfim, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam monitoração, inferências diversas e ajustamento constante. Neste sentido, o letramento, mais que alfabetização ou o domínio das regras de escrita, é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e da escrita.

Entende-se, desse modo, que, quanto mais contato o aluno tiver com práticas de letramento, diferentes serão as formas de entender o seu contexto, ampliando seu universo referencial, de maneira que a escrita possa trazer novas possibilidades ao aprendiz de analisar o mundo ao seu redor. Pensando nas práticas de letramento em que a escrita está envolvida, é importante que se compreenda como se deu seu surgimento, que trouxe ao ensino grandes vantagens em todos os aspectos.

Acerca do surgimento da escrita, Cagliari (2009) afirma que se pode caracterizá-la, em linhas gerais, em três momentos diferentes: 1) a pictórica, através de desenhos ou pictogramas; 2) a ideográfica, caracterizada por desenhos especiais que são os ideogramas; 3) a alfabética, diferenciada pelo uso das letras, originadas dos ideogramas que, com o tempo, foram perdendo seu valor ideográfico e assumindo uma função fonográfica.

Assim, com o advento da escrita, a sociedade foi sendo (re)organizada, de forma que a memória foi ampliada, o conhecimento foi expandido, facilitando-se o desenvolvimento intelectual sistematizado, ao se registrar a vasta riqueza cultural da humanidade, com a escrita adquirindo importância significativa na história humana e assumindo uma posição de permanência.

Cagliari (2015) assevera que, em decorrência das transformações sociais, surge a necessidade do ensino da escrita, de modo que o surgimento da escola tenha sido uma consequência disso. Na Antiguidade, a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ter uma importância relevante, definindo profissões de prestígio. Antes as pessoas aprendiam, com as explicações de um mestre, a ler e, por meio da cópia, a escrever, em uma sociedade em que muitas pessoas sabiam ler. A escrita, por outro lado, era restrita a poucos, cenário esse que dispensava a existência da escola; depois, com as invasões europeias, surgiram o interesse e a necessidade de alfabetizar os povos conquistados, pois era preciso levar o poder político, o modelo social e a cultura dos invasores e ensinar a língua, sendo, para isso, essencial a escola. Além disso, como povo já não usava mais o Latim, e a Igreja Católica tinha como foco a catequização, houve a urgência de criação de escola do tipo regular. Nesse momento, aparece também a imprensa, com publicações de obras, inclusive de cunho didático, como as cartilhas, com textos de orientação religiosa.

Cabe analisar como tem sido desenvolvido o ensino da escrita, motivo de diversas críticas, pois se tem trabalhado sob uma perspectiva conteudista, com foco na transmissão de saberes gramaticais, distante de uma reflexão científica sobre o funcionamento e a organização da linguagem. Faraco (2012) alerta para o fato de haver uma necessidade de se discutir o ensino de Português nas nossas escolas, colocando no seu interior práticas socioculturais da cultura letrada como ponto essencial das atividades escolares, ultrapassando o entendimento de que o letramento é de responsabilidade do professor de Português.

Destaca-se o domínio das competências sociocognitivas, desenvolvendo-se a autonomia intelectual e a criticidade, uma vez que dominar a língua, seja ela oral e/ou escrita, é essencial para que o aluno possa participar socialmente e efetivamente da situação comunicativa e interativa. Nesse sentido, ao ser trabalhado o ensino da língua, é necessário garantir a todos o acesso a diversos saberes para que os alunos exerçam com dignidade a cidadania.

É preciso reconhecer os papéis da leitura e da escrita, para responder às exigências que cotidianamente a sociedade faz em relação às formas de realizá-las. Nessa discussão, é importante considerar a visão de Cagliari (2009, p. 103), quando afirma:

A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos na fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros simplesmente

com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado.

Isso significa que é essencial diferenciarmos a escrita de outras representações, porque ela induz à leitura, que é motivada, pois quem escreve almeja que sua escrita seja lida e interpretada por alguém. Com isso, se a escrita é a razão de ser da leitura, esta não é somente decifrar o que se escreve, mas é por meio da decifração que se chega à motivação do que está escrito. Pode-se afirmar que a leitura não pode ser reduzida somente ao somatório das letras e das palavras, contudo o leitor deve enquadrar todos esses elementos no mundo cultural, social, histórico em que o escrito se pautou para produzir o texto (CAGLIARI, 2009).

Uma proposta nesse sentido pressupõe, conforme Faraco (2012), incluir na formação dos professores as propriedades da linguagem verbal e suas formas de expressão, de modo a garantir que todos os professores sejam bem letrados, pois todas as tarefas desenvolvidas na escola estão voltadas para o letramento, de maneira que as práticas sociais de leitura e escrita devem ser desenvolvidas por todos os professores de todas as disciplinas. Discutir acerca dessas práticas sociais e culturais, analisando as relações entre a fala e a escrita, é tema da próxima seção.

2.1 A fala e a escrita

A concepção de linguagem que embasa esta pesquisa é a de processo ou forma de interação, ou seja, a linguagem como um fato social, de acordo com Faraco (2012). A linguagem se refere a um sistema complexo de comunicar e significar, que inclui não só a linguagem verbal (a língua falada e escrita), mas também a não verbal, como a pintura, os gestos e as expressões corporais, linguagens que podem aparecer isoladamente ou combinadas. Para esse autor, somos seres de múltiplas linguagens, em que a linguagem verbal é “marca constitutiva e, portanto, característica básica da espécie humana” (FARACO, 2012, p. 21). Assim, nós, seres humanos, não vivemos em uma biosfera, mas em uma semiosfera, em que a linguagem verbal ocupa um lugar especial, o que se justifica pela

ubiquidade da linguagem verbal na vida humana e o fato de toda a realidade se dissolver por completo em sua função de ser signo (é, por isso, o meio mais puro e genuíno da comunicação social e dá forma a toda e qualquer manifestação simbólica humana (VOLOSHINOV, 1992, *apud* FARACO, 2012, p. 25).

As formas da criação da consciência social podem, por meio da linguagem verbal, ser acompanhadas e comentadas, materializando nosso discurso interior, formas essas chamadas de criação ideológica, podendo-se citar as artes, as ciências, o direito e a religião.

Com base nisso, a linguagem verbal pode ser caracterizada da seguinte forma:

a) ela permite a articulação de um número infinito de enunciados [...]; b) seus signos – seja da articulação sonora (fonemas, sílabas), seja os da articulação morfossintática (morfemas, palavras, locuções e sentenças), são discretos, isto é, são decomponíveis e recombináveis ao infinito [...]; c) seus signos não estão limitados à situação imediata: a linguagem verbal permite aos seres humanos falar do passado – dá-lhes, portanto, a condição da memória –; permite-lhes falar do futuro e de todo o inexistente; permite-lhes falar do que está na situação de comunicação e do que está dali ausente ou distante; permite-lhes mentir e criar realidades imaginárias; d) seus signos admitem a significação figurada e, em geral, são semanticamente indeterminados, isto é, completam sua significação numa relação com as situações de uso em que ocorrem (FARACO, 2012, p. 22).

A linguagem verbal, seja na modalidade falada, seja na modalidade escrita, possui características que lhe são inerentes, produzindo enunciados nos quais os signos podem ser decompostos e, ao mesmo tempo, combinados entre si. Esses signos, além de não se limitarem a situações imediatistas, admitem sentido figurativo e, assim sendo, podem transitar por significados ajustáveis a cada contexto e situação comunicativa. Ainda, desempenha um papel que vai além do mero processo de comunicação: sua função é, também, instituir direitos e deveres entre os usuários da língua, pois está atrelada aos valores sócio-historicamente construídos e estabelecidos pelos agrupamentos humanos.

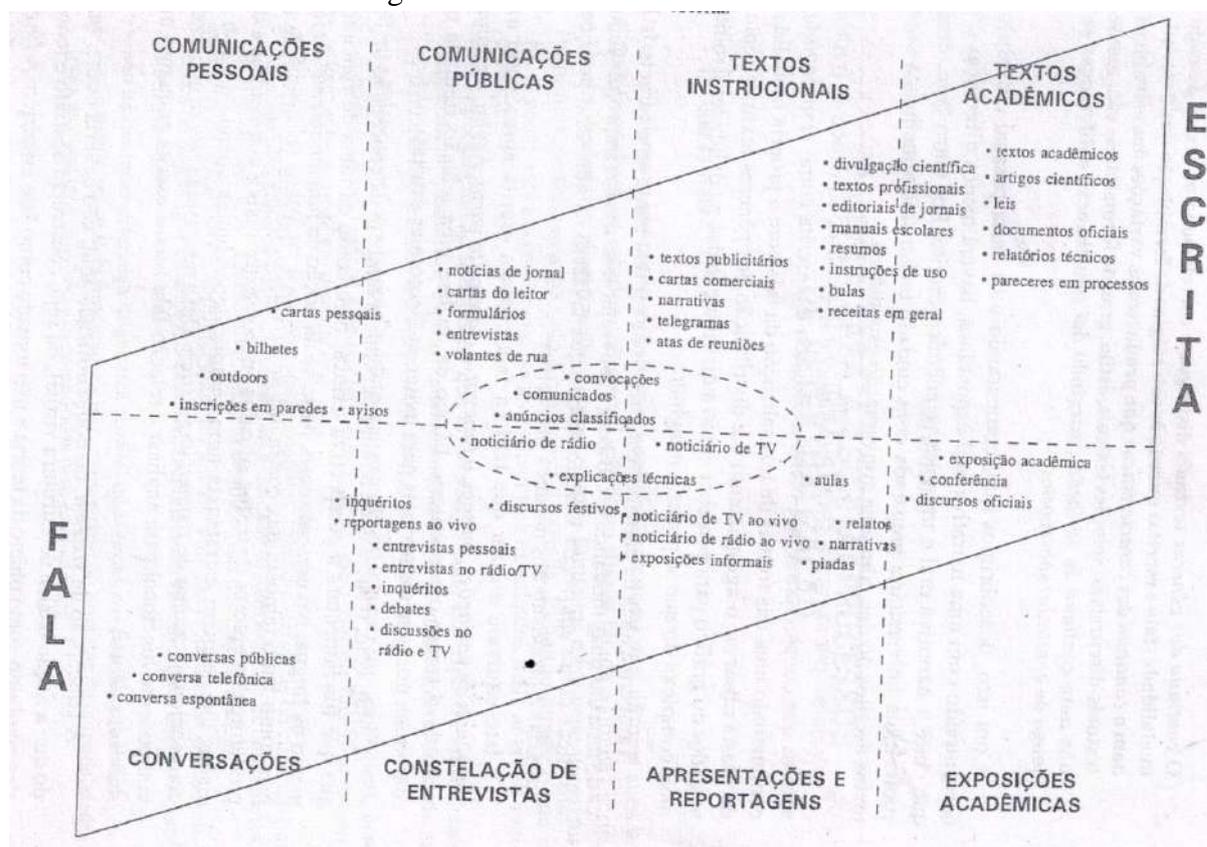
Nessa questão valorativa, a modalidade falada e a modalidade escrita eram examinadas como opostas, mas atualmente predomina uma percepção de que são atividades interativas e complementares, dentro das práticas sociais de uso da linguagem, que caracterizam os sistemas linguísticos, pois as duas podem promover a produção de textos com coesão e coerência (MARCUSCHI, 2007), compreendendo-se, dessa maneira, a relação entre oralidade e letramento como práticas sociais e, entre fala e escrita, como modalidades de uso da língua.

De acordo com o autor, a oralidade é uma prática social que se realiza em diversos gêneros, dos mais ao menos formais, fundando-se na realidade sonora, enquanto o letramento envolve formas diversificadas de práticas de escrita na sociedade. A fala é, pois, uma forma de produzir textos para fins comunicativos, na modalidade oral, situando-se, por isso, no plano da oralidade, ao passo que a escrita trata do modo de se produzir textos, também para fins comunicativos, mas com certas especificidades materiais, caracterizando-se por sua

constituição gráfica, embora possa reunir outros recursos, como os pictóricos, e, assim, situa-se no plano do letramento.

Como o autor ressalta, a escrita e a oralidade são usadas paralelamente no nosso dia a dia, em diferentes situações, como no trabalho, na escola ou na vida burocrática. Discutir, então, sobre oralidade/letramento e fala/escrita é situá-los numa relação que se estabelece entre fatos linguísticos (fala e escrita) e práticas sociais (oralidade e letramento), relação essa que não é nem óbvia nem linear e que se reflete num dinâmico *continuum* entre essas duas modalidades da língua, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Contínuo da fala e da escrita



Fonte: Marchuschi (2007, p. 41).

Na análise da Figura 1, percebe-se que, tanto a fala quanto a escrita se realizam em diversos gêneros textuais, desde os mais informais até os mais formais, com possíveis entrecruzamentos. Visualiza-se, assim, que há gêneros que se caracterizam pela fala, como uma conversa espontânea, outros que se enquadram nos usos escritos, como um artigo científico, e, ainda, aqueles em que as modalidades podem se misturar, como em um

noticiário de rádio, o que nos permite afirmar que os usos escritos e orais não são uma classificação rígida, mas pode haver semelhanças e diferenças, ao longo do contínuo.

Kato (1995) aborda sobre a natureza da linguagem escrita, afirmando que essa modalidade tem a pretensão de representar a fala na sua naturalidade; é a escrita que toma uma posição de autonomia a partir da fala. Nessa afirmação a fala é um resultado do letramento.

A autora analisa também semelhanças e diferenças entre a escrita e a fala, partindo de três critérios:

1) natureza do estímulo: essa natureza acontece do auditivo para a fala e do visual para a escrita, ou seja, os sons não correspondem a unidades linguísticas, a cadeia sonora é reestruturada em unidades não físicas, carregadas de sentido como: o fonema, a palavra e a oração. A autora afirma que essa reestruturação foge da nossa consciência, pois é uma operação cognitiva, somente percebida a partir de situações de letramento.

2) natureza da forma: as diferenças são acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem, havendo entre a linguagem oral e a escrita uma múltipla variação, influenciada por diferentes variáveis, como o grau de letramento, o gênero, o registro e o estágio de desenvolvimento linguístico, ao passo que as semelhanças decorrem do fato de que escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, podendo, assim, codificar os mesmos objetivos.

Bernstein (1971-1972), citado por Kato (1995), com base em seus estudos a respeito da linguagem e educação, faz uma relação entre a forma da linguagem, alusiva à variável classe social e ao nível de planejamento verbal, diferenciando código elaborado de restrito. O autor faz uma definição sociológica, afirmando que os grupos sociais se caracterizam pelas diferenças das suas seleções lexicais e estruturais; essas escolhas determinam o cognitivo.

E, por fim, Kato (1995) trata do critério 3) da natureza da função: há variação na forma como a linguagem é utilizada nas duas modalidades, por causa da evolução histórica e das diferenças sociais que acarretam usos funcionais.

Compreende-se, com isso, que tanto a fala quanto a escrita são parcialmente isomórficas e isofuncionais: “a fala é regida por imposições de ordem comunicacional e funcional, enquanto a escrita sofre, além disso, as imposições de ordem normativa e convencional, que podem, por vezes, conflitar com as de ordem funcional” (KATO, 1995, p. 28).

É necessário entender, ainda, que, nas relações entre fala e escrita, as letras, conforme Cagliari (2009), correspondem a segmentos fonéticos, tendo, assim, um uso alfabético, estabelecendo a relação entre símbolo e som, como, por exemplo, em *pata* [pata] e *vaca* [vaca]. Segundo o autor, “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras” (CAGLIARI, 2009, p. 101), podendo, por exemplo: a) duas letras serem usadas para representar um som, como *gu* em *guerra*; b) uma letra não representar nenhum som, como *h* em *hoje*; c) uma letra poder se relacionar a diferentes segmentos fonéticos, como o *x* em *próximo*, *exame* e *táxi*; d) um segmento fonético ser representado por letras diferentes, como [k] em *casa* e *queijo*.

Em relação a essas associações entre fala e escrita, Faraco (2012) afirma que se deve considerar que ensinar Português é oportunizar aos aprendizes ampliar as práticas orais de linguagem e dominar as escritas, de modo que os professores devem propor condições para que seus alunos avancem no processo de desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, o autor esclarece que, em qualquer atividade de linguagem, deve-se reconhecer a realidade sociointeracional, isto é, a dimensão a ser proposta para o ensino de Português é a de que as atividades de leitura e escrita sejam de relevância funcional, trabalhando-se, nesse contexto, as relações entre fala e escrita.

Assim, é inegável considerar que o objetivo, nas discussões das relações entre fala e escrita, é ensinar o funcionamento da língua, cabendo, pois, observar o que ressalta Cagliari (2009, p. 48):

se quiser relacionar fatos da escrita com os da fala, é necessário, antes de mais nada, esclarecer alguns pontos importantes. Do lado da fala, é preciso estabelecer que dialeto será tomado como base para a comparação, caso contrário haverá uma babel. Do lado da escrita, é preciso distinguir o sistema de escrita e a ortografia. A ortografia é uma convenção sobre as possibilidades de uso do sistema de escrita, de tal modo que as palavras tenham um único modo de representação gráfica.

Torna-se, portanto, necessário compreender o que envolve a ortografia e como abordá-la em sala de aula, assunto a ser tematizado a seguir.

2.1.1 A ortografia

Um dos grandes temas da Gramática Normativa é a ortografia, conforme Castilho (2014). O autor afirma que as línguas precisam de um código ortográfico uniformizado para facilitar que os textos circulem, garantindo, assim, a intercompreensão.

Partindo desse pressuposto, vê-se a relevância de se ter a ortografia como uma fixação para se registrar as palavras, pois as relações entre o que se fala e o que se escreve variam muito de uma língua para outra ou de uma variedade para outra, dependendo, por vezes, de circunstâncias extralinguísticas (sociais, políticas, culturais ou ideológicas), de forma que, se cada um escrevesse do jeito que falasse, a comunicação poderia ficar comprometida.

É nesse momento, então, que a ortografia aparece para aprimorar a grafia das palavras diante de um contexto em que há variação, usando uma forma fixa para representar a escrita, pois, conforme Moraes (2010, p. 27):

a ortografia funciona como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira.

Torna-se necessário, diante dessa discussão sobre as normas ortográficas, analisar tanto a visão tradicional como a perspectiva linguística sobre a ortografia, o que se verá na sequência.

2.1.1.1 Visão tradicional da ortografia

Aborda-se, nesta seção, como a ortografia é tratada na vertente tradicional, recorrendo-se aos gramáticos Lima (2003), Cunha e Cintra (2008) e Bechara (2009).

Lima (2003) apresenta uma “Síntese Didática do Sistema Ortográfico Oficial”, abordando primeiramente o alfabeto com suas vinte e três letras, afirmando que todas as palavras portuguesas ou aportuguesadas se escrevem combinando essas letras e explicando que outras três letras (k, w, y) são empregadas em contextos especiais.

Depois, o gramático discute as consoantes mudas, as consoantes dobradas *c*, *r*, *s*, *sc*, o uso do *h* inicial, medial e final, os dígrafos com *h*, o verbo *haver*, a separação de sílabas e o caso dos ditongos *ou* e *oi*. Aborda, também, os verbos terminados em *oar* e *uar*, as regras de

acentuação gráfica, o uso do hífen e do apóstrofo e, para finalizar, apresenta o emprego das letras iniciais maiúsculas.

Cunha e Cintra (2008) tratam a ortografia segundo o Acordo Ortográfico de 1990. Os gramáticos trazem, de início, a abordagem conceitual de letra e do alfabeto, fazem uma apresentação deste e explicam os usos específicos de *k*, *w* e *y* e do *h*.

Em seguida, apresentam as notações léxicas, que são sinais auxiliares destinados a indicar a pronúncia exata da palavra, contemplando os acentos, o til, o trema, o apóstrofo, a cedilha e o hífen. Depois, são abordados o emprego do hífen e as regras de acentuação e, ao final, são discutidas as divergências entre as ortografias adotadas em Portugal e no Brasil.

Bechara (2009), por sua vez, apresenta a ortografia a partir do alfabeto português, que consta de vinte e seis letras: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. Em seguida, aborda os empregos das letras *k*, *w*, *y*, faz referência à letra *h*, analisa a questão das consoantes mudas, discute o *sc*, trata das letras dobradas *rr* e *ss* e explica sobre as vogais nasais e os ditongos.

Além disso, discute acerca dos hiatos, dos parônimos e dos vocábulos de grafia dupla e explica a grafia dos nomes próprios, as regras de acentuação gráfica, o uso de apóstrofo e do hífen, a questão do trema, o emprego do acento, a divisão silábica e, finalmente, mostra o emprego das iniciais maiúsculas e o uso dos sinais de pontuação.

Em texto mais recente, Bechara (2015) afirma que o sistema ortográfico foi sendo ordenado por quatro princípios: a pronúncia, a etimologia, o uso e o traço de distinção. Segundo o autor:

a) Pela *pronúncia* entendia-se que a ortografia atenderia à maneira como se diz e se ouve a palavra, sem para isso se empregarem sinais que não se dizem [...]; Pela *etimologia*, a forma gráfica se relacionava com a sua origem [...]; b) O critério de uso (entenda-se aqui o uso dos *doutos*, e não do *vulgo*) baseia-se na prática dos bons autores [...]; c) O dos traços de distinção há de se apoiar, tanto quanto possível, nos elementos oferecidos pela pronúncia e pela etimologia, e consiste em procurar distinguir graficamente vocábulos homófonos (BECHARA, 2015, p. 12).

Embora haja diferentes critérios que, desde cedo, têm procurado nortear a escrita ortográfica da língua portuguesa, o autor chama a atenção para um fato considerado importante: “nosso sistema ortográfico [...] sempre se pautou por critérios fonológicos, e não exclusivamente fonéticos, o que facilita em muito a tarefa do estabelecimento de princípios propostos pelos ortógrafos do século XVI aos nossos dias” (BECHARA, 2015, p. 13).

Mesmo diante dessas informações úteis das quais o professor, em sala, possa se valer, para bem analisar a escrita dos alunos, observa-se que as regras ortográficas expostas pelos gramáticos trazem basicamente a mesma abordagem, mostrando regras semelhantes, com uma ou outra variação, mantendo, também, quase que igual estrutura, iniciando com a exposição do alfabeto e deixando para as páginas finais o emprego das letras maiúsculas ou o uso da acentuação. Verifica-se, ainda, que as gramáticas tratam da ortografia apenas como um conjunto de regras, descontextualizadas, sem fundamentação teórica ou sem estratégias de ensino.

Após o que se expõe, é de se questionar essa abordagem, procurando compreender melhor os aspectos que envolvem a ortografia, o que será discutido na seção seguinte, analisando-se os conhecimentos ortográficos sob a perspectiva da linguística.

2.1.1.2 Visão linguística da ortografia

Inicia-se esta seção com a abordagem de Bagno (2011), que analisa a relação entre a fala e a escrita, quando discute, entre outros assuntos, a ortografia. Em 54 páginas, o autor aborda os fenômenos linguísticos de forma bem diferente da visão tradicional, oferecendo argumentos coerentes para justificar as reflexões que apresenta.

Direciona, então, uma crítica à gramática tradicional, pelo foco na escrita literária, aborda o hibridismo que marca os usos escritos e falados da língua, discute a caracterização equivocada entre fala>informalidade e escrita>formalidade, apresenta a história do alfabeto, comenta sobre as idiossincrasias ortográficas das línguas, como o francês, até chegar à ortografia do português, descrevendo a sua história¹, que aconteceu em três momentos distintos: 1º) Século XIII até meados do XVI, com a ortografia fonética; 2º) Do Renascimento até o século XX, com a ortografia etimológica; e 3º) De 1911 a 2009, com a ortografia moderna reformada.

Assim, antes que o português fosse normatizado no século XVI, uma pequena parte da população que escrevia lançava mão do alfabeto herança do latim, tentando, então, transcrever os sons do galego, procurando encontrar uma correspondência entre som e letra, por isso ortografia fonética (BAGNO, 2011).

¹ À análise que Bagno (2011) faz acerca da história da ortografia do português, associam-se reflexões de outros autores.

Segundo Faraco (2012), por não haver uma ortografia oficial do português no período medieval, as palavras não possuíam maneiras corretas ou fixas de serem grafadas, ou seja, uma única palavra poderia ser escrita de várias maneiras. Isso se dava porque os escritores daquele momento escreviam de acordo com seus conhecimentos fonéticos e fonológicos, sem nenhuma regra que regesse ou regulasse a ortografia.

Posteriormente, de acordo com Bagno (2011) com a expansão marítima, Portugal torna-se uma potência, enriquecendo-se com a exploração dos espaços conquistados, o que vai refletir também na língua portuguesa. Então, no início da Idade Moderna, surge um apreço pela antiguidade clássica greco-romana, inclusive nos estudos linguísticos. Com o fim do feudalismo e o fortalecimento dos Estados que iam se formando, as línguas nacionais foram valorizadas e tiveram grandes investimentos institucionais, resultando em um processo de gramatização, ortografização e normatização das línguas, fase essa favorecida pelo surgimento da imprensa, iniciando-se, assim, o período da ortografia portuguesa, conhecido como etimológico, mesmo que muitas tenham sido as falsas etimologias. Essa falta de regulação ortográfica durou até surgir a necessidade de se publicarem mais livros, o que demandava uma padronização da escrita, para se editarem os escritos. Diante disso, os editores, apoiados pelos escritores, iniciaram o processo de normatizar a ortografia da língua. O método utilizado foi a transparência fonológica, desprivilegiando a etimologia das palavras, o que tornou mais fácil a regulamentação (FARACO, 2012).

Com isso, até o final do século XIX, o sistema ortográfico utilizado em Portugal e no Brasil era uma ortografia usual, isto é, “uma norma reconciliadora entre as tendências etimologizante e fonética, incluindo ainda fortes traços pseudoetimológicos” (KEMMLER, 2015, p. 53).

Depois, com a proclamação da república em Portugal, em 1910, instituiu-se, de acordo com Bagno (2011), uma ortografia de caráter mais moderno, prático e simplificado, começando, dessa forma, a terceira fase da história ortográfica do português, chamado de período das reformas. Em 1931 aprova-se o 1º acordo ortográfico entre Portugal e Brasil. Em 1945, em Lisboa, um novo encontro entre representantes foi realizado e uma Convenção ortográfica Luso-brasileira foi realizada. No Brasil, em 1971 e em Portugal, em 1973, leis foram implantadas com o objetivo de redução das divergências ortográficas. Em 1977 a 1ª versão do Vocabulário Ortográfico da língua portuguesa (VOLP) foi apresentada. E em 1981

lançou-se a sua 1ª edição. Em 2009 foi adotado o novo acordo que tem como objetivo maior a unificação da ortografia para todos os países que têm o português como Língua oficial.

Bagno (2011) ainda distingue ortografia e escrita, deixando claro que a ortografia não é o mesmo que escrita, enquanto a primeira faz referência a um conjunto de regras normatizadas por meio de decreto, afirmando, ainda, que saber ortografia não é saber a língua, pois há muitas línguas que são ágrafas e que a ortografia, por outro lado, exige treinamento e prática constante.

Outro ponto digno de nota é que a ortografia oficial, ao se valer de um único sistema para representar as variedades da língua, mesmo que esse sistema possa se aproximar do “ideal”, mostrando “falsa aparência de neutralidade”, está sujeita a diferentes critérios:

- o critério fonético → as letras B, F, P e V representam sempre o mesmo som no PB, havendo portanto uma correspondência um-a-um entre letra e som;
- o critério fonêmico → a letra L representa uma abstração, o fonema /l/, que se realiza concretamente no PB como [l], [ɫ], [ʋ] ou [ɭ], de acordo com sua posição na palavra e/ou com a origem regional do falante;
- o critério morfofonêmico → o morfema –s de plural é um [s] em *meus cães*, mas é um [z] em *meus gatos*, podendo também ser um [ʃ] ou um [ʒ] nas variedades que apresentam o “S chiado”;
- o critério etimológico → escrevemos *mau*, com U, porque provém de *malu*, com síncope do [l] intervocálico; mas escrevemos *mal* com L porque provém de *male*, com apócope do [e], morfema latino formador de advérbios – no entanto, as duas palavras, na grande maioria das variedades linguísticas brasileiras, têm pronúncia idêntica; o emprego do H inicial só atende ao critério etimológico; as grafias *sessão*, *seção*, *cessão* também se devem exclusivamente à etimologia, assim como *cesta* e *sesta*;
- o critério anacrônico → apesar das reformas ocorridas ao longo do século XX, ainda escrevemos as vogais finais –E e –O, tal como eram pronunciadas antes do século XVIII; o falso ditongo OU, que também desapareceu da norma-padrão portuguesa e de todo o PB no mesmo período, e o CH que nas palavras escritas até o século XV apresentavam a consoante [tʃ] e que hoje poderiam tranquilamente ser escritas com X;
- o critério sociolinguístico → a ortografia oficial se baseia em determinada(s) variedade(s) linguística(s) e não em outras, por isso não existe grafia para o “R caipira” [ɾ], para as vogais pretônicas abertas das variedades nordestinas ([teɫɛˈfõni], *telefone*), para o [tʃ] cuiabano de [ˈtʃuva] (*chuva*), para o “S chiado” presente em diversas variedades do PB, para o [dʒ] amplamente generalizado no PB ([ˈdʒia] e assim por diante (BAGNO, 2011, p. 386-387).

Castilho (2014), por sua vez, traz um tópico intitulado “Norma Ortográfica”, afirmando ser a ortografia um dos temas presentes na Gramática Normativa e que as línguas, usadas em mais de uma região, precisam de um código ortográfico padronizado para facilitar a circulação de textos, promovendo a intercompreensão. Esse autor reforça a ideia de que os códigos gráficos têm um objetivo a alcançar, que é a aproximação da língua escrita da língua falada, mas registrar as palavras como se fala é uma ação quase impossível, devido, por exemplo, à flutuação da pronúncia das línguas.

Assim, então, aborda a “História da ortografia do português” e o “Acordo ortográfico”. Inicia discutindo a escrita etimológica, analisando o período entre os séculos XVI e XX, em que contempla eventos e fatos ocorridos, passando pela fase de uma ortografia mais simplificada, a partir de 1904, e chega até os dias atuais, com a questão do “Acordo Ortográfico”, sobre o qual analisa regras de acentuação, uso do hífen, a questão das letras k, w e y e, por fim, as letras maiúsculas.

Nessa discussão linguística sobre a ortografia, é importante abordar tema que tem gerado bastante discussão: o “erro” ortográfico.

2.1.1.3 O “erro” ortográfico

Pode-se compreender o “erro” ortográfico sob diferentes concepções. Para Moraes (2010), o “erro” é compreensível, pois o aluno, no processo inicial da escrita, ainda não incorporou uma série de conhecimentos sobre a escrita alfabética. Os “erros” que comete podem revelar níveis de compreensão diferentes do aluno e, por isso, é necessário ajudá-lo nesse processo de aquisição da escrita, em que a incorporação das normas ortográficas pelo aluno pode se dar por um longo processo.

Cagliari (2009), por sua vez, analisa “erros” que os alunos cometem na escrita espontânea, revelando que os aprendizes aplicam, nessa atividade, grande trabalho de reflexão na tentativa de estabelecer a relação entre som e letra, apegando-se muitas vezes a regras que podem revelar usos possíveis do sistema de escrita, mas que, por questões de convenção, consideram-se “erros” como, por exemplo, o caso da escrita de “caza” com “z”: de acordo com o sistema de escrita do Português, existem palavras que registram a letra s ou a letra z para representar o som [z] intervocálico, como “casar” e “fazer”, de modo que o aprendiz, ao fazer opção pela letra z, em vez de s, para “casa”, escolheu a letra errada, mas possível, de acordo com os usos realizáveis do sistema de escrita.

É importante, também, perceber que, nos textos dos alunos, há acertos e, consoante Cagliari (2009, p. 127):

os erros não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças e nem os acertos são obra do acaso. Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que o aluno põe na tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda.

É importante analisar os “erros” dos alunos, com o objetivo de se compreender melhor como e por que “erram” e, a partir disso, promover um trabalho adequado em sala de aula. Com isso, Cagliari (2009) elenca categorias de “erros”, que se tomam como base para analisar a escrita dos alunos, a primeira delas:

a) transcrição fonética, quando há reprodução da própria fala na escrita. Em relação a esse tipo de erro, o autor relaciona os seguintes casos:

- escrita *i* em vez de *e*, pois fala [i] e não [e], como em *qui* (que);
- escrita *u* em vez de *o*, porque fala [u] e não [o], como em *tudu* (tudo);
- registro de duas vogais em vez de uma, como em *rapais* (rapaz);
- escrita de uma vogal em vez de duas, como *mato* (matou);
- não registro do *r*, porque não há som que corresponda na fala, como em *mulhe* (mulher);
- não escrita do *r*, pois prolonga a vogal que o antecede, como em *poque* (porque).
- escrita *r* em vez de *l*, como em *praneta* (planeta);
- acréscimo de vogal, desfazendo o grupo consonantal *pr*, como em *parocura* (procurar);
- não escrita de *s*, por não haver som correspondente na fala, como em *vamu* (vamos);
- escrita *u* em lugar de *l*, como em *sou* (sol);
- escrita *li* em vez de *lh*, por dizer [li] e não [ʎ], como em *almadilia* (armadilha);
- juntura intervocabular, como em *vaibora* (vai embora);
- uso de vogal sozinha para indicar som nasalizado, com supressão de *m* ou *n*, como em *ode* (onde);
- uso de vogal sozinha para indicar som nasalizado e não uso do til, como em *eitau* (então);
- não ocorrência de [ɲ], como em *patio* (patinho).

b) uso indevido de letras, quando o aprendiz escolhe uma letra que, dentro do sistema, é usada em determinadas palavras para representar um som, mas as normas para grafá-la exigem outra, como em *susego* (sossego);

- c) hipercorreção, quando o aluno conhece a forma correta como se grafa alguns vocábulos, sabe que a pronúncia é diferente e se utiliza desse conhecimento em outras palavras que se comportam de outro modo, como em *jogol* (jogou);
- d) modificação da estrutura segmental das palavras, quando há troca, supressão, acréscimo ou inversão de letras, como em *macao* (macaco);
- e) juntura intervocabular e segmentação, quando há uma junção de palavras, como em *eucazeicoéla* (eu casei com ela), ou separação incorreta, como em *a gora* (agora);
- f) forma morfológica diferente, que acontece porque, na variedade dialetal que o aluno usa, algumas palavras têm suas peculiaridades, de forma que o registro escrito da palavra acaba sendo diferente do da norma ortográfica: *adepois* (depois).
- g) forma estranha de traçar as letras, quando o aluno escreve de tal forma que pode parecer “erro” para quem lê, como em ‘*sabe*’ (sabe);
- h) uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, quando, por exemplo, é ensinado ao aluno que os nomes próprios são registrados com letras maiúsculas, mas os aprendizes acabam usando essa letra na escrita dos pronomes pessoais, como em *Eu* (eu);
- i) acentos gráficos, quando se deixam de acentuar as palavras, como em *voce* (você);
- j) sinais de pontuação, quando não são usados ou são usados para isolar palavras, como em *Era. uma. vez.* ou *Era-uma-vez*;
- k) problemas sintáticos, quando há “erros” de concordância ou de regência, como em *eles viu outro urubu* (eles viram outro urubu).

Acerca desses “erros”, Bagno (2011, p. 390) postula que podem ser de duas categorias mais gerais: “1) Hipóteses e analogias sobre a relação fala-escrita que não correspondem às convenções da ortografia oficial; 2) Incidência da variedade linguística do indivíduo sobre a produção da escrita”. Na primeira categoria, o aluno levanta hipóteses sobre a relação fala e escrita e realiza analogias da escrita de uma palavra com outra, registrando uma forma, enquanto o sistema ortográfico impõe outra, como, por exemplo, escrever *sinema* para “cinema”. Em relação ao segundo caso, os “erros” ortográficos são relacionados com a incidência, na escrita, da variedade linguística falada pelo aluno.

O referido autor aponta que os erros de escrita são previsíveis, explicáveis, regulares, estruturados e bem organizados, como, por exemplo, a troca de J por G, de S intervocálico por Z, de CH por X e de L por U, pois, conforme o autor, “‘erramos’ com uma lógica claramente perceptível, ditada por nossas impressionantes e poderosas faculdades cognitivas” (BAGNO, 2011, p. 397), de forma que, em vez de “erro” seja interessante considerar uma “tentativa de acerto”, categorizando, como exemplos:

a) rotacismo: troca do L por R em encontros consonantais, em sílabas travadas ou em final de palavra: bloco → broco, filme → firme, falta → farta, papel → paper; b) lambdacismo: troca do R por L em sílabas travadas: carvão → calvão, garfo → galfo; c) síncope de troca do R em sílaba travada por [s]: comércio → comecio, diversidade → divessidade; d) paragoge: escrita do E ou I depois de L final de palavra: sol → soli, sole, papel → papeli; e) eliminação das marcas do plural redundante (concordância verbal e nominal): eles vieram sozinhos → eles veio sozinho; f) apócope do R em final de palavras (sobretudo verbos no infinitivo mas também em alguns nomes): falar (falá, fala); g) deslateralização da consoante [ʎ], donde a escrita I em vez de LH: trabalho → trabaio; h) troca do LH por LI ou vice-versa, por fenômeno semelhante ao anterior; raramente troca de LH por L simples: palha → palia, família → familia, mulher → mulé; i) escrita simples O para pseudoditongo O: ouro → oro, cantou → canto, cantô; j) escrita simples E do ditongo EI, em determinados ambientes fonéticos: primeiro → primero, primêro, queijo → quejo; k) escrita I para E postônico ou pretônico: menina → minina, pequeno → piqueno, pode → podi, cabe → cabi; l) escrita U para O postônico ou pretônico: moleque → muleque, bonita → bunita, novo → novu, falo → falu; m) síncope da vogal postônica dos proparoxítonos: pássaro → passo, ônibus → onbus, sábado → sabo; n) desnazalização das vogais nasais postônicas: vantagem → vantage, vantaje, vantaji, ontem → onti, eles dormem → eles dormi, dorme; o) assimilação –NDO > –NO, nos gerúndios: falando → falano, falanu, dormindo → dorminu; p) escrita U para I: mel → meu, volta → vouta, anzol → anzou; q) epêntese de I antes de S: mas → mais, capaz → capais, capaiz; r) escrita do I pronunciado em sílaba travada por consoante: pneu → pineu, advogado → adivogado (BAGNO, 2011, p. 393).

Assim, essa perspectiva sobre “erro” mostra que o tratamento que se deve dar à aprendizagem da ortografia tem que ser uma ação envolvente, com estratégias dinâmicas, que considerem as hipóteses dos alunos ao cometer os “erros” e que os levem, por meio da reflexão, a escrever de acordo com as normas ortográficas.

Esse levantamento dos variados tipos de “erros” foi importante para que se pudesse compreender a escrita dos alunos investigados nesta pesquisa, discutindo-se, para tanto, o ensino da ortografia em sala de aula, o que se fará na próxima seção.

2.1.1.4 O ensino da ortografia

A ortografia, conforme se tem discutido, é uma convenção social que procura facilitar a comunicação e a circulação dos textos (MORAIS, 2010; CASTILHO, 2014), uma vez que, segundo Cagliari (2015), a ortografia tem como função neutralizar as variedades de uma determinada língua, garantido uma leitura semelhante entre os falantes. Isso porque “a escrita não pode tolerar que cada pessoa escreva como se pronuncia as palavras porque a leitura, objetivo maior da escrita, ficaria seriamente comprometida” (CAGLIARI, 2015, p. 65).

Morais (2010) afirma que se deve considerar que, na língua oral, as palavras são ditas de forma diferente do registro escrito, de modo que a mesma palavra pode ser pronunciada de diversas formas e, por isso, a ortografia funciona como um aparato na escrita, ou seja, ela unifica a forma de comunicação.

Conseqüentemente, por esse caráter, o ensino sistemático da ortografia se torna necessário, não acontecendo de forma passiva e exigindo uma construção individualizada por meio de estratégias didáticas que levem em conta as especificidades da norma ortográfica, ao se compreender a diferença entre o que é produtivo, que pode ser aprendido por meio do descobrimento das regras e o que é reprodutivo, na percepção de que não há regras que explicam determinada grafia, o que orienta, assim, para uma escrita de memória (BRASIL, 1997). Por essa razão, o aluno pode aprender que parte das representações gráficas é previsível, partindo da relação entre fonema e grafema, mas pode essa grafia ser, também, arbitrária.

Os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998, p. 85), referentes ao Ensino Fundamental II, apontam o desenvolvimento de um trabalho com a ortografia

que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfosintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Fica evidente que o ensino da ortografia deve ser estruturado de forma que priorize um trabalho contextualizado, envolvendo situações que tenham razão de existir, ou seja, atividades de escrita que tenham importância e façam sentido, para que o aprendiz se sinta motivado a escrever corretamente, desenvolvendo atitude crítica diante da escrita, escrevendo

os textos com correção e adequação (BRASIL, 1997), o que pressupõe uma abordagem da ortografia que possibilite:

- identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- explorar ativamente um corpus de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- explorar ativamente um corpus de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta (BRASIL, 1998, 86).

Rosa, Gomes e Pedroso (2012), por sua vez, afirmam que a aquisição e o desenvolvimento do sistema ortográfico são evolutivos, sendo elaborados à medida que os graus de conhecimento linguístico vão sendo constituídos e internalizados. Os “erros” fazem parte da aprendizagem, estão implícitos nela e revelam hipóteses que as crianças elaboram até o domínio ortográfico. Isso porque o sistema de escrita permite que se escreva da forma como se fala, mas a ortografia dita outra maneira de se registrar a mesma palavra.

Cabe, então, ao professor compreender que os alunos cometem “erros” na forma ortográfica porque tomam como referência a forma fonética (CAGLIARI, 2009). O autor enfatiza que, por meio dos “erros”, os aprendizes fazem uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala, porém isso não é reconhecido pela escola, que acaba reforçando a ideia de que o aluno não tem capacidade para aprender:

Nas aulas de português, a ortografia tem sempre um papel muito importante. Algumas pessoas acham que é na alfabetização que os alunos devem aprender a ortografia de todas as palavras. Aliás, o critério mais comum de aprovação ou reprovação na alfabetização é um julgamento sobre o conhecimento que o aluno tem da ortografia das palavras (CAGLIARI, 1998, p. 349).

Para esse autor, os professores, nessa perspectiva, devem repensar o trabalho que desenvolvem com a ortografia, porque atitudes inadequadas podem provocar reações negativas em relação ao que se escreve. É necessário, dessa forma, perceber que os “erros” são previsíveis e explicáveis e precisam ser conhecidos e trabalhados de forma adequada pelos professores (CAGLIARI, 2009; BAGNO, 2013), uma vez que

os alunos, ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória (CAGLIARI, 2009, p. 119-120).

Isso pressupõe que o trabalho com a ortografia seja mais sistematizado, devendo o professor levar em consideração as dificuldades de escrita de cada aluno (MORAIS, 2010; BAGNO, 2011), de forma que, com esse tratamento, o aprendiz tenha condições de perceber os erros que comete em relação às convenções ortográficas e escreva de forma mais adequada.

Conforme Massini-Cagliari (1999), é necessário trabalhar as categorias gráficas e funcionais das letras, ou seja, trabalhar as formas das letras e o seu valor dentro do sistema de escrita. A autora afirma que, graficamente falando, não podemos dizer que a letra seja algo concreto, pois o seu aspecto físico, material, gráfico é apenas um suporte.

Quando, então, é feita uma referência, por exemplo, à letra “A”, não se aponta para algum desenho específico, mas para todos os desenhos que podem ser a letra “A”, pois o aspecto gráfico da letra pode variar, mas conseguimos identificar a sua escrita, pois a noção abstrata dessa letra continua sendo a mesma, de forma que o que vai determinar que essa letra seja chamada de “A” não é somente seu aspecto gráfico, mas também o valor que, dentro do sistema de escrita, passa a ter e que permite que seja reconhecida como “A”. Assim, o aluno tem de saber lidar com a categorização gráfica e funcional das letras, porque, se não souber identificá-la, a leitura não se efetiva, ou será feita erroneamente.

Além disso,

[...] o professor deve avaliar nos textos dos alunos a caligrafia, o *layout*, a forma de apresentação estética, a limpeza e o uso apropriado das letras maiúsculas. Esse cuidado com os aspectos externos do texto deve ser apontado logo no início. Todavia, não se deve supervalorizar por se tratar de um texto de um principiante. É importante que o professor deixe os alunos produzirem seus primeiros textos sem essa preocupação. Portanto, o professor não irá questionar esses aspectos, embora fale sobre eles com os alunos. Depois, quando os alunos já estiverem escrevendo com certa fluência, por exemplo, no início do segundo semestre, esses aspectos do texto deverão começar a ser exigidos pelo professor (CAGLIARI, 1998, p. 285-286).

Com base no que o autor aborda, percebe-se que o trabalho com a forma gráfica das letras deve ser considerado, porém não deve ser algo supervalorizado, pois o que deve ser evidenciado é o desenvolvimento do aprendiz durante o seu processo de aprendizado da escrita, momento em que o mais importante é o aluno produzir textos com espontaneidade,

para que, depois, com mais desenvolvimento da escrita, o professor possa avaliar e fazer intervenções em seu texto.

Diante da exposição sobre o ensino da ortografia, aborda-se, na próxima seção, um dos tópicos correntes nesse ensino, o uso das letras maiúsculas, foco desta pesquisa.

2.1.1.5 O emprego das letras maiúsculas

Nesta seção, será tratado o emprego das letras maiúsculas. Segundo Bechara (2009, p.103-105), em uma perspectiva normativa, emprega-se letra inicial maiúscula:

1.º No começo do período, verso ou citação direta. Disse o Padre Antônio Vieira: “Estar com Cristo em qualquer lugar, ainda que seja no Inferno, é estar no Paraíso”. [...]

2.º Nos substantivos próprios de qualquer espécie – antropônimos, topônimos, patronímicos, cognomes, alcunhas, tribos e castas, designações de comunidades religiosas e políticas, nomes sagrados e relativos a religiões, entidades mitológicas e astronômicas, etc.: *José, Maria* [...].

3.º Nos nomes próprios de eras históricas e épocas notáveis: *Héjira, Idade Média* [...].

4.º Nos nomes de vias e lugares públicos: *Avenida de Rio Branco, Beco do Carmo* [...].

5.º Nos nomes que designam altos conceitos religiosos, políticos ou nacionalistas: *Igreja* (Católica, Apostólica, Romana), *Nação* [...].

6.º Nos nomes que designam artes, ciências, ou disciplinas, bem como nos que sintetizam, em sentido elevado, as manifestações do engenho e do saber: *Agricultura, Arquitetura, Filologia Portuguesa* [...].

7.º Nos nomes que designam altos cargos, dignidades ou postos: *Papa, Cardeal* [...].

8.º Nos nomes de repartições, corporações ou agremiações, edifícios e estabelecimentos públicos ou particulares: *Diretoria Geral de Ensino, Ministério das Relações Exteriores* [...].

9.º Nos títulos de livros, jornais, revistas, produções artísticas, literárias e científicas: *Imitação de Cristo, Horas Marianas*[...].

10.º Nos nomes de fatos históricos e importantes, de atos solenes e de grandes empreendimentos públicos: *Centenário da Independência do Brasil, Descobrimento da América* [...].

11.º Nos nomes de escolas de qualquer espécie ou grau de ensino: *Faculdade de Filosofia, Escola Superior de Comércio* [...].

12.º Nos nomes comuns, quando personificados ou individuados, e de seres morais ou fictícios: *A Capital da República, a Transbrasiliana* [...].

13.º Nos nomes dos pontos cardeais, quando designam regiões: *Os povos do Oriente; o falar do Norte* [...].

14.º Nos nomes, adjetivos, pronomes e expressões de tratamento ou reverência: *D.* (Dom ou Dona), *Sr.* (Senhor) [...].

15.º Nas palavras que, no estilo epistolar, se dirigem a um amigo, a um colega, a uma pessoa respeitável, as quais, por deferência, consideração ou respeito, se queira realçar por esta maneira: *meu bom Amigo, caro Colega*: [...].

Lima (2003, p. 59), por sua vez, também em uma visão normativa, aponta o uso da letra maiúscula:

1) No começo de discurso, verso, ou citação direta; e depois de ponto final. Exemplos: “Cálido, o estio abrasava. [...]” “E a vida passa, efêmera e vazia” [...].

2) Nos substantivos *próprios* de quaisquer espécies: a) Nomes de pessoas (prenomes, sobrenomes, cognomes, alcunhas, hipocorísticos, antonomásticos; os relativos a divindades e as seres fabulosos): *Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac*;

Valentina, Evangelina [...]. b) Nomes de lugar: *América do Sul, África* [...]. Incluem-se aqui os nomes de acidentes geográficos e os relativos a entidades astronômicas: *Amazonas, Guanabara, Vesúvio* [...]. c) Títulos em geral (nomes de altos cargos, dignidade ou postos; de repartições, estabelecimentos ou edifícios públicos e particulares; de livros, jornais, revistas, produções artísticas ou científicas, etc.): *Papa, Cardeal, Presidente da República* [...]. d) Nomes de fatos históricos (grandes eras, épocas e datas; notáveis acontecimentos e empreendimentos públicos): *Idade Média, Hégira, Queda da Bastilha* [...]. 3) Nos substantivos *comuns*, quando individuados, ou, quando em sinal de respeito ou deferência, se usam em sentido elevado ou simbólico: *o Poeta dos Descobrimentos* (Camões); *o Crescente* (a Turquia) [...]. 4) Nos tratamentos de reverência: *D.* (Dom ou Dona); *Sr.* (Senhor) [...]. 5) Nas palavras, de quaisquer categorias, referentes a nomes sagrados: “E recebeste-O nos teus braços. Vinha Do alto do Lenho onde estivera exposto Ao ímpio olhar, tão ímpio! da mesquinha Multidão que insultava o santo Rosto...” [...].

Analisando o Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009), em mais uma visão normativa, observa-se a orientação dada para o uso das letras maiúsculas:

a) nos antropônimos, reais ou fictícios: Pedro Marques; Branca de Neve, D. Quixote; b) nos topônimos, reais ou fictícios: Lisboa, Luanda, Maputo, Rio de Janeiro, Atlântida, Hespéria; c) nos nomes de seres antropomorfizados ou mitológicos: Adamastor; Neptuno/Netuno; d) nos nomes que designam instituições: Instituto de Pensões e Aposentadorias da Previdência Social; e) nos nomes de festas e festividades: Natal, Páscoa, Ramadão, Todos os Santos; f) nos títulos de periódicos, que retêm o itálico: O Primeiro de Janeiro, O Estado de São Paulo (ou S. Paulo); g) nos pontos cardeais ou equivalentes, quando empregados absolutamente: Nordeste, por nordeste do Brasil, Norte, por norte de Portugal, Meio-Dia, pelo sul da França ou de outros países, Ocidente, por ocidente europeu, Oriente, por oriente asiático; h) em siglas, símbolos ou abreviaturas internacionais ou nacionalmente reguladas com maiúsculas, iniciais ou mediais ou finais ou o todo em maiúsculas: FAO, NATO, ONU; H₂O; Sr., V. Ex.^a; i) opcionalmente, em palavras usadas referencialmente, aulicamente ou hierarquicamente, em início de versos, em categorizações de logradouros públicos (rua ou Rua da Liberdade, largo ou Largo dos Leões), de templos (igreja ou Igreja do Bonfim, templo ou Templo do Apostolado Positivista), de edifícios (palácio ou Palácio da Cultura, edifício ou Edifício Azevedo Cunha).

Com relação ao uso da letra maiúscula, Castilho (2014, p. 96), em análise desse Acordo Ortográfico, afirma que houve uma simplificação do uso obrigatório dessas letras, restringindo-as às seguintes situações:

a) nomes próprios de pessoas (João, Dom Quixote); lugares (Curitiba, Rio de Janeiro); instituições (Instituto Nacional da Seguridade Social, Ministério da Educação); b) seres mitológicos (Netuno, Zeus); c) nomes de festa (Natal, Páscoa, Ramadão); d) na designação dos pontos cardeais quando se referem a grandes regiões (Nordeste, Oriente); e) nas siglas (FAO, ONU); f) nas iniciais de abreviaturas (Sr., Gen., V. Ex.^a); g) nos títulos de periódicos (Folha de São Paulo, Gazeta).

Além disso, ficou facultativo usar a letra maiúscula nos nomes que designam os domínios do saber (Matemática ou matemática), nos títulos (Cardeal ou cardeal Seabra) e nas categorizações de logradouros públicos (Rua ou rua da Liberdade), de templos (Igreja ou igreja do Bonfim) e de edifícios (Edifício ou edifício Cruzeiro).

Com base nessas regras de uso da letra maiúscula, norteiam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, pois se percebe ser necessário um direcionamento sobre como usar a inicial maiúscula, a fim de se compreender e justificar a incidência de vários casos de “erros” ocorridos na escrita dos alunos, com o uso indevido ou na falta de uso de letras maiúsculas, e, a partir disso, desenvolver ações de intervenção.

É necessário, para além dessas regras, analisar criteriosamente o uso ou a falta de uso das letras maiúsculas em um contexto social influenciado pelas tecnologias da informação e da comunicação. Analisem-se os casos a seguir, nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Colégio Rui Barbosa, em Belo Horizonte (Unidade I – Centro)



Fonte: <http://ruibarbosa.net/estrutura.php>. Acesso em: 16 jan. 2016.

A Figura 2 representa uma instituição de renome, situada no centro da cidade de Belo Horizonte. A unidade já tem muitos anos de existência, o que pode ser percebido pela

arquitetura do prédio. O registro do nome do colégio foi feito todo com iniciais maiúsculas, de acordo com a regra gramatical do emprego das letras.

Figura 3 – Colégio Rui Barbosa, em Belo Horizonte-MG (Unidade III – Pampulha)



Fonte: <http://ruibarbosa.net/images/unidade3/01.jpg>. Acesso em: 16 jan. 2016.

A Figura 3 é também relativa à mesma instituição, mas de outra unidade, mais recente e moderna. Verifica-se que ocorreu a falta de uso da letra maiúscula, ao se registrar o nome da instituição de ensino, o que causa uma ruptura com os padrões das regras gramaticais.

Veja-se, ainda, um trecho de bate-papo²:

1. G@tO100G@ta sai da sala...
2. G@to LOVE sai da sala...
3. G@tO Do MsN entra na sala...
4. @n@ @ g@t@ do c@r@te sai da sala

Em se tratando de registro em situações informais, os novos contextos de uso da escrita por meio dos ambientes digitais modificam as regras convencionais da ortografia. Pode-se perceber, nos trechos de bate-papo, a relação da linguagem virtual com a escrita convencional: a) o “@” é usado no lugar do grafema; b) uso de letra maiúscula em contexto de letra minúscula “G@tO Do MsN”; c) uso de letra minúscula em contexto de maiúscula:

² (KOMESU; TENANI, 2010).

@n@ g@t@. Não se pode negar, por outro lado, a intencionalidade e funcionalidade dessa escrita, no contexto em que aparece: chamar a atenção de um possível parceiro, despertar o interesse por meio do *nick*.

Diante desse novo contexto, é necessário, conforme Cagliari (2015), perceber que vivemos em um mundo tecnológico, mas que há ainda uma escola filosófica e sociológica que demora a incorporar essas tecnologias, sendo inegável que a escola precisa compreender melhor as “novas” relações entre fala, escrita, as normas ortográficas e a influência dos ambientes digitais.

Segundo o autor, essas mudanças impostas pela tecnologia, como os processos de reconhecimento da fala, representarão mudanças na forma de alfabetizar, tal como se faz hoje:

Em vez de saber ler, vamos aprender a conversar com as máquinas. Em vez da escrita teremos processos eletrônicos de gravação do conhecimento humano através dos sons das línguas e de imagens do mundo. [...] A invenção da escrita tirou o registro oral memorizado, colocando-o em um meio mais confiável e durável. As novas tecnologias voltarão a valorizar o oral sobre a escrita (CAGLIARI, 2015, p. 104).

Percebe-se, assim, que, devido a essa influência do oral sobre o escrito, as regras ortográficas – como o uso de letras maiúsculas – acabam sendo revistas ou atualizadas pelos falantes. Com o acesso às novas tecnologias, ficou evidenciado que as informações e o conhecimento estão sendo difundidos de modo muito rápido. Essa rapidez tem como causa o processo tecnológico, com uma redefinição dos objetivos culturais da mídia impressa e da própria escrita, pois grande parte das pessoas analfabetas teve contato com a informação e foi envolvida pela oralidade e pela imagem (FARACO, 2012).

Com esse cenário de (re)configuração da escrita, é importante perceber que mergulhar na cultura letrada implica também aprender a usar a escrita por meio dos vários recursos tecnológicos, por isso é relevante, ainda, ensinar a escrita ortográfica, e, no caso desta pesquisa, o uso das letras maiúsculas, até mesmo porque ainda se encontra, de forma clara, uma exigência ou seguimento das regras ortográficas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na produção e circulação de jornais e revistas, na assinatura de contratos ou na publicação de livros, mostrando que a escrita ortográfica ainda é muito presente na sociedade.

Há, nesse contexto, o desafio de se construir um projeto pedagógico de expansão do letramento, para que lacunas sejam preenchidas, como forma de responder à realidade e às

exigências das novas práticas de escrita por meio das tecnologias da informação e da comunicação.

É interessante destacar a relevância desta pesquisa, que tem como foco o uso de letras maiúsculas, devido ao fato de não se ter encontrado referências de artigos, dissertações ou teses que versassem sobre a temática.

Cabe, ainda, esclarecer que esta pesquisa se pauta pela proposta teórica acima discutida e também pelas orientações da pesquisa-ação, que se detalham a seguir.

2.2 Teoria da metodologia: a pesquisa-ação

A investigação que aqui se propõe tem seu escopo na pesquisa-ação, que, de acordo com apontamentos de Tripp (2005, p. 443), deve ser encarada como uma das muitas formas de investigação – ação sistemática e empírica –, com o objetivo maior de aprimoramento da prática, constituindo-se, no âmbito educacional, em uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Conforme Thiollent (2000, p. 14), a pesquisa-ação é de natureza social, sendo “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. Assim, esse tipo de pesquisa é reconhecido como investigação-ação, pois é um processo que toma a forma de um ciclo, cujo objetivo é aprimorar a prática, uma vez que, ao mesmo tempo em que se age, também se investiga a prática e, em seguida, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma intervenção, podendo, para isso, utilizar diferentes instrumentos ou estratégias, como entrevista, questionário, observação, análise documental e seminário.

Segundo Engel (2000), a pesquisa-ação é aplicada na solução de problemas de ensino, procurando integrar a pesquisa à ação, constituindo, assim, um estudo em que o pesquisador está envolvido na própria prática pesquisada, com o objetivo de melhorá-la. Para o autor, “a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa” (ENGEL, 2000, 182), representando, assim, instrumento para o desenvolvimento do professor. Isso porque

os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. Neste contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática (ENGEL, 2000, 183).

Compreende-se, dessa forma, que o pesquisador não apenas observa, mas se engaja e participa da situação estudada, em que se torna importante o planejamento da ação, de modo que haja “uma estreita participação dos pesquisadores e pessoas envolvidos na pesquisa, deixando estes de serem meros informantes: eles tornam-se sujeitos produtores ativos de conhecimento” (NEVES, 2006, p. 11).

Aprende-se, portanto, ao se realizar uma pesquisa dessa natureza, a respeito da prática ao se proceder à investigação, porque, ao serem investigadas as próprias ações em campo, amplia-se o entendimento da prática e viabiliza-se um maior envolvimento e conhecimento, com possíveis intervenções, na realidade. Nesse sentido, para Baldissera (2001, p. 5), essa modalidade de pesquisa constitui “uma metodologia do ‘conhecer’ e do ‘agir’ coletivo”, tendo como foco a participação, para que a realidade possa ser transformada, pressupondo, com isso, uma dinâmica baseada na ação-reflexão-ação e indicando “um movimento sistemático de questionamento, que exige coleta de informações sobre uma questão (problema de pesquisa) e análise e desenvolvimento de planos práticos para implementar mudanças efetivas” (MALLMANN, 2013, 83).

É importante enfatizar, no entanto, que a pesquisa que se propõe desenvolver não é apenas de natureza investigativa, pois não basta somente verificar as causas que provocam os “erros” na escrita dos alunos, no uso indevido das letras maiúsculas, mas também construir uma proposta que contribua para o aprimoramento da escrita ortográfica desses alunos, proposta essa interativa, contextualizada e de natureza social, de forma que, por meio de atividades diversificadas, possam ser resolvidas ou minimizadas as situações de “erros” ortográficos.

Em suma, o foco desta pesquisa está diretamente atrelado aos pressupostos da pesquisa-ação e, por isso, salienta-se ser importante que o professor direcione o trabalho em sala de aula para a implantação de práticas inovadoras, a fim de garantir a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem da escrita ortográfica.

Na seção seguinte, apresentar-se-ão os procedimentos metodológicos usados a partir das orientações da pesquisa-ação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, será contextualizada a pesquisa, abordando-se os procedimentos metodológicos utilizados. Assim, será traçado o perfil da turma pesquisada e de seus responsáveis, apresentando-se informações sobre a escola e a cidade em que esta se localiza e, em seguida, serão mostradas a descrição e a classificação dos “erros” de escrita identificados nas atividades diagnósticas aplicadas aos alunos participantes do estudo.

3.1 Contexto da pesquisa

O público-alvo desta pesquisa são os alunos do 9º Ano A da Escola Estadual Tancredo Neves, em Almenara – Minas Gerais. O município, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2015)³, foi fundado em 1887, na condição de distrito, com a denominação de Vigia. Logo depois, em 1911, vincula-se a São Miguel do Jequitinhonha e, em 1938, desmembra-se e é elevado à categoria de município, sendo renomeado, em 1943, para Almenara. Localizando-se no Vale do Jequitinhonha, região nordeste de Minas Gerais, tem uma população estimada em 41.296 habitantes e uma economia que gira em torno da agricultura, da pecuária e do comércio local.

A Escola Estadual Tancredo Neves situa-se na Rua Lívio Fróis Otoni, no centro de Almenara, estando próxima a uma praça, à biblioteca municipal, ao posto de saúde e ao comércio local, que engloba mercearias, padaria e algumas lojas de roupas. De acordo com a estrutura organizacional e administrativa, a instituição de ensino tem 96 funcionários, quais sejam: 1 diretora, 2 vice-diretoras, 2 supervisores, 3 professores para uso da biblioteca, 61 professores de diferentes áreas, além de 27 funcionários que se dividem nos serviços de secretaria e auxílio à Educação Básica.

A escola atende 945 alunos, dos mais variados bairros, oferecendo Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em três turnos: matutino, com 414 alunos; vespertino, com 207 alunos; noturno, com 324 alunos. A turma do 9º Ano A⁴, selecionada para desenvolver esta pesquisa, é composta por 41 alunos, conforme Quadro 1, a seguir.

³ Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=310170>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

⁴ Dados obtidos a partir da análise da “Ficha do Aluno” (2015), documento disponibilizado pela direção da escola.

Quadro 1 – Perfil dos Alunos

Código do Aluno	Idade	Gênero	Zona
A 3	17	Feminino	Urbana
A 10	15	Feminino	Urbana
A 20	14	Feminino	Urbana
A 29	14	Feminino	Urbana
A 1	14	Masculino	Urbana
A 19	13	Masculino	Urbana
A 13	16	Masculino	Urbana
A 4	14	Feminino	Urbana
A 22	15	Feminino	Urbana
A 12	14	Masculino	Urbana
A 13	16	Masculino	Urbana
A 21	14	Feminino	Urbana
A 23	14	Feminino	Urbana
A 5	16	Masculino	Urbana
A 24	17	Masculino	Urbana
A 18	14	Masculino	Urbana
A 25	15	Feminino	Urbana
A 30	13	Masculino	Urbana
A 14	13	Feminino	Urbana
A 31	14	Feminino	Urbana
A 6	15	Masculino	Urbana
A 26	14	Feminino	Urbana
A 32	14	Masculino	Urbana
A 27	16	Masculino	Urbana
A 39	14	Feminino	Urbana
A 33	17	Masculino	Urbana
A 28	15	Masculino	Urbana
A 2	14	Feminino	Urbana
A 34	14	Feminino	Urbana
A 40	14	Feminino	Urbana
A 15	15	Feminino	Urbana
A 7	15	Masculino	Urbana
A 35	14	Masculino	Urbana
A 16	17	Masculino	Urbana
A 36	15	Feminino	Urbana
A 8	15	Feminino	Urbana
A 37	14	Masculino	Urbana
A 17	15	Masculino	Urbana
A 38	15	Feminino	Urbana
A 9	16	Masculino	Urbana
A 41	15	Masculino	Urbana

Fonte: Pasta Individual do Aluno/9º Ano A – Escola Estadual Tancredo Neves.

Esses alunos são nascidos em Almenara, sendo 20 meninas e 21 meninos, na faixa etária de treze a dezessete anos, residentes na sede do município. Observa-se que 21 desses

alunos estão com idade acima da esperada para o 9º Ano, por razões de repetência e evasão, entre outras.

Em relação aos pais dos alunos ou aos responsáveis por eles, foram obtidas, conforme o Quadro 2, as seguintes informações:

Quadro 2 – Perfil dos Responsáveis pelos Alunos

Código do Aluno	Idade do Aluno	Gênero	Zona	Responsável	Profissão do responsável
A 3	17	Feminino	Urbana	Mãe	Cuidadora de idosos
A 10	15	Feminino	Urbana	Pai	Motorista
A 20	14	Feminino	Urbana	Pai	Pintor
A 29	14	Feminino	Urbana	Pai	Motorista
A 1	14	Masculino	Urbana	Pai	Lavrador
A 19	13	Masculino	Urbana	Mãe	Dona de casa
A 13	16	Masculino	Urbana	Pai	Autônomo
A 4	14	Feminino	Urbana	Pai	Não informou
A 22	15	Feminino	Urbana	Pai	Autônomo
A 12	14	Masculino	Urbana	Pai	Pedreiro
A 13.	16	Masculino	Urbana	Pai	Pedreiro
A 21	14	Feminino	Urbana	Mãe	Dona de casa
A 23	14	Feminino	Urbana	Pai	Pedreiro
A 5	16	Masculino	Urbana	Pai	Soldador
A 24	17	Masculino	Urbana	Mãe	Dona de casa
A 18	14	Masculino	Urbana	Pai	Pedreiro
A 25	15	Feminino	Urbana	Pai	Açougueiro
A 30	13	Masculino	Urbana	Pai	Não informou
A 14	13	Feminino	Urbana	Pai	Pedreiro
A 31	14	Feminino	Urbana	Pai	Farmacêutico
A 6	15	Masculino	Urbana	Pai	Lavrador
A 26	14	Feminino.	Urbana	Pai	Engenheiro
A 32	14	Masculino	Urbana	Pai	Pensionista
A 27	16	Masculino	Urbana	Mãe	Dona de casa
A 39	14	Feminino	Urbana	Mãe	Ajud. de Serv. Gerais
A 33	17	Masculino	Urbana	Pai	Lavrador
A 28	15	Masculino	Urbana	Pai	Segurança
A 2	14	Feminino	Urbana	Mãe	Dona de casa
A 34	14	Feminino	Urbana	Mãe	Dona de casa
A 40	14	Feminino	Urbana	Pai	Lavrador
A 15	15	Feminino	Urbana	Pai	Mont. de móveis
A 7	15	Masculino	Urbana	Pai	Açougueiro
A 35	14	Masculino	Urbana	Pai	Mecânico
A 16	17	Masculino	Urbana	Pai	Autônomo
A 36	15	Feminino	Urbana	Pai	Autônomo
A 8	15	Feminino	Urbana	Pai	Aposentado
A 37	14	Masculino	Urbana	Pai	Lavrador
A 17	15	Masculino	Urbana	Pai	Soldador
A 38	15	Feminino	Urbana	Pai	Motorista
A 9	16	Masculino	Urbana	Pai	Lavrador
A 41	15	Masculino	Urbana	Pai	Pedreiro

Fonte: Pasta Individual do Aluno/9º Ano A – Escola Estadual Tancredo Neves (2015).

Esses responsáveis têm entre 28 e 50 anos, poucos fizeram o Ensino Fundamental e alguns têm o Médio, mas incompleto. Relativamente às profissões dos responsáveis, os que informaram, conforme o “Quadro 2”, exercem variadas funções: de pedreiro, ajudante de serviços gerais, segurança, dona de casa, pintor, entre outras.

Na condição de professora da turma, detectaram-se, nas atividades de produção escrita, defasagens que precisavam de intervenção, uma vez que esses alunos logo iriam para o Ensino Médio e não poderiam levar para esse nível uma aprendizagem comprometida. Dessa forma, e considerando ainda os objetivos do ProfLetras, foi feita uma descrição geral e análise dos usos não convencionais de letras maiúsculas encontrados em atividades escritas por alunos do 9º Ano A. Para justificar esse trabalho interventivo, aplicaram-se três atividades de produção de texto para levantamento e classificação de dados. Essas atividades diagnósticas aplicadas foram desenvolvidas pelos alunos de forma espontânea, com o propósito de verificação por parte do professor dos “erros” que ocorrem na escrita dos estudantes. A seguir, apresentam-se as tarefas e análises dos dados obtidos.

3.2 Levantamento e classificação dos dados das atividades diagnósticas

Têm sido observados, nas atividades escritas dos alunos, “erros” relacionados às convenções da escrita, como, por exemplo, escrever como se fala, não segmentar adequadamente as palavras e usar indevidamente letras maiúsculas e minúsculas. Para que fosse promovida uma adequada intervenção, houve a necessidade de sistematizarem-se esses “erros”. Assim, a partir das classificações dos “erros”, como propõem Cagliari (2009) e Bagno (2011), aplicaram-se três atividades diagnósticas no 1º semestre de 2015, a fim de se levantarem os casos de “erros” mais recorrentes na escrita dos alunos, como se aborda a seguir.

3.2.1 Atividade 1 – Produção de narrativa

A “Atividade 1” abordou a prática de leitura e escrita, com o propósito de verificar se existe influência da variedade que o aluno fala no modo como ele escreve. Solicitou-se, então, a produção de uma narração, após a leitura dos seguintes textos: a) a crônica “Uma princesa

linda, independente e cheia de autoestima”; b) o conto “O safári dos que não foram”; c) uma tirinha de Calvin e Hobbes. A atividade segue reproduzida:

ATIVIDADE 1

ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES – ALMENARA/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Cláudia Reis Otoni de Paula

Turma: 9º Ano A

Data: 17/03/2015

Aluno (a):..... Nº:.....

Leia com atenção os textos a seguir. Vocês perceberão que tratam de assuntos variados. Em seguida, com base nas leituras, produza um texto narrativo bem criativo. Após, faça a leitura do seu texto com bastante atenção para verificar se possui os elementos da narrativa. Vamos lá?!

Texto 1⁵

O safári dos que não foram

Motivos de força maior me fizeram sair no domingo, e não no sábado, para o Safári urbano misterioso. Minha Sorte de Aranha (acho que fui mordido por Peter Parker radioativo, só pode) fez com que NENHUM dos horários de ônibus encaixasse, e eu só cheguei a São José dos Campos 11 e bléu, o que tornaria impossível chegar meio-dia a sede da One, a agência que marcou o evento.

Resultado: Desci do ônibus, comprei a Info, vi que realmente saí em uma matéria NA PÁGINA 24, BRUNO, EU TE MATO, voltei pro ônibus e iniciei a jornada de volta para São Francisco Xavier. Digamos que cheguei em casa 2h da tarde.

Morar no mato tem esses problemas, é difícil até participar de Safáris.

O que perdi?

APENAS o lançamento do LG Viewty, uma câmera de 5 Megapixels que filma a 120 quadros por segundo, triband, flash de verdade e que por acaso vem com um celular dentro, e que eu babei vendo o comercial ontem. Também perdi um VOO DE HELICÓPTERO POR SÃO PAULO!!! GRRRRR ARRGGHHHH YARRRRGGGHHHHHH!!

⁵Disponível em: <http://www.contraditorium.com/2008/04/08o-safari-dos-que-nao-foram/>. Acesso em: 04 ago. 2008.

Texto 2⁶

Uma princesa linda, independente e cheia de autoestima

Era uma vez... numa terra muito distante... uma princesa linda, independente e cheia de autoestima.

Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito.

Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformou-me nesta rã asquerosa.

Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e construir lar feliz no teu lindo castelo.

A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

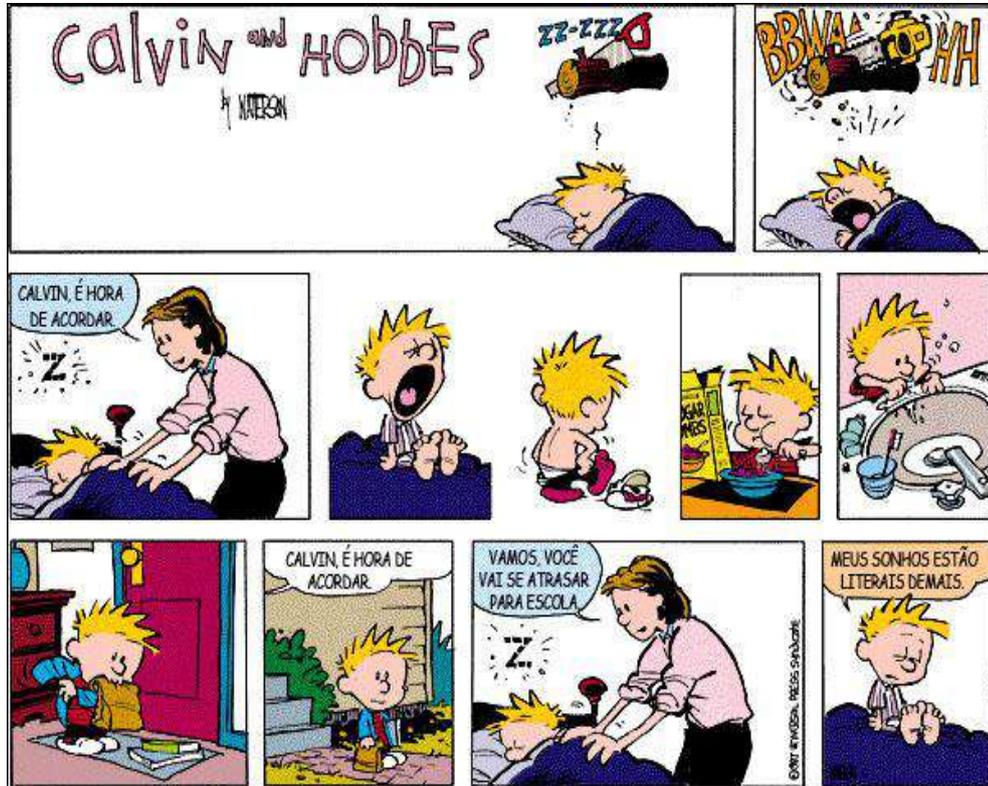
Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

– Eu hein? ...nem morta!

⁶ Texto de autoria dada a Luís Fernando Veríssimo. Disponível em: <www.pensador.info/p/alvinm_de_luiz_fernando_verissimo/1/>. Acesso em: 10 nov. 2009.

Texto 3⁷

Calvin and Hobbes

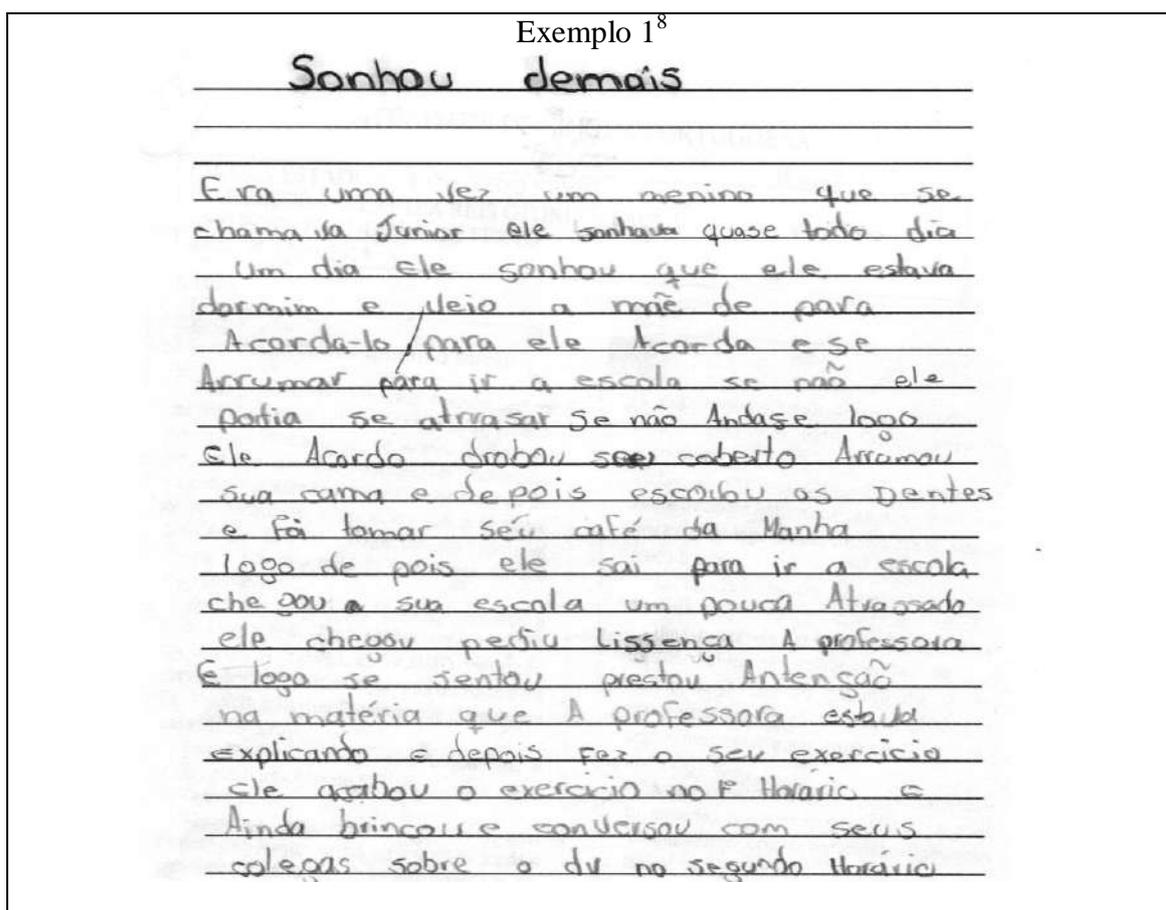


⁷ Disponível em: <calv://uninuni.com/tirinhas/Calvin-e-haroldo-acordado-no-sonho/>. Acesso em: 11 jan. 2009.

Essa atividade foi aplicada em 17 de março de 2015, tendo dela participado 27 dos 41 alunos da turma, sendo desenvolvida em 2 horários, cada um com duração de 50 minutos. Os alunos foram direcionados ao pátio, sentaram-se em círculo, receberam as orientações sobre a atividade e os textos, que começaram a ler silenciosamente. Assim que terminavam a leitura de um texto, iam fazendo a troca pelo texto subsequente com o colega, até finalizarem a leitura dos três textos.

Na sequência, os alunos comentaram o que haviam lido. Em seguida, foram explicados a eles os elementos que compõem uma crônica, um conto e uma tirinha, com o direcionamento de perguntas para que se pudesse verificar a compreensão sobre o conteúdo e a estrutura dos textos. Por fim, detalhou-se a estrutura de um texto narrativo e foi solicitado do aluno que recontasse, individualmente, a história lida, por meio da produção de um conto, indicando que cada um escolhesse um dos textos para servir de referência à escrita desse gênero narrativo.

Como exemplo de atividade produzida pelos alunos, tem-se:



⁸ Abaixo de cada exemplo, consta a sua versão datiloescrita.

Ele não pegou seu caderno porque
ele já estava com o dv pronto ele foi
pro fundo da sala e ficou conversando com os
seus Amigos no 3º Horário ele pegou o caderno
e fez toda a lição no quarto Horário ele
foi beber água e demorou a professora
lhe deu uma ocorrência mas no 5º Horário
ele ficou pensando no que ia fazer para o pai
dele não castigá-lo
Na verdade isto tudo era um
sonho ele acordou e foi a escola

(A11)

“Sonhou demais

Era uma vez um menino que se chamava Junior ele sonhava quase todo dia Um dia Ele sonhou que ele estava dormindo e veio a mãe dele para acordá-lo, para ele acordar e se arrumar para ir a escola se não ele podia se atrasar se não andava logo Ele acordou descobriu seu cobertor arrumou sua cama e depois escovou os dentes e foi tomar seu café da manhã logo depois ele saiu para ir a escola chegou a sua escola um pouco atrasado Ele chegou pediu licença a professora e logo se sentou prestou atenção na matéria que a professora estava explicando e depois fez o seu exercício Ele acabou o exercício no 1º Horário e ainda brincou e conversou com seus colegas sobre o dv no segundo Horário Ele não pegou seu caderno porque ele já estava com o dv pronto ele foi pro fundo da sala e ficou conversando com os seus amigos no 3º horário Ele pegou o caderno e fez toda a lição no quarto Horário ele foi beber água e demorou a professora lhe deu uma ocorrência mas no 5º horário ele ficou pensando no que ia fazer para o pai dele não castigá-lo Na verdade isto tudo era um sonho ele acordou e foi a escola”
(A11)

Após a produção do texto, recolheram-se as atividades, das quais foram identificados os “erros”, que serão mostrados nas tabelas⁹ a seguir. Primeiramente identificaram-se os “erros” de transcrição fonética, de acordo com os dados da Tabela 1.

⁹ Os casos sempre serão apresentados em ordem decrescente nas tabelas.

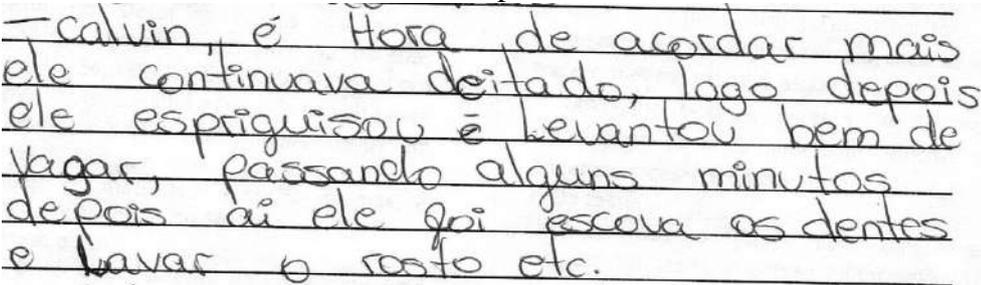
Tabela 1 – “Erros” de Transcrição Fonética – Atividade 1

Tipos	Casos	Exemplos
Não escrita do <i>r</i>	21	“foram morra juntos” (A25)
		“para ele Acorda ” (A11)
Eliminação de letras	20	“encontro seus amigos conversano ” (A12)
		“ pra Isabella” (A4)
Escrita de duas vogais em vez de uma	15	“sua voz era linda mais ela era feia” (A4)
		“muito preocupado ” (A38)
Escrita de uma vogal em vez de duas	12	“Ele Acordo ” (A11)
		“saiu do Banhero ” (A9)
Escrita de vogal nasal	10	“uma pricesinha ” (A3)
		“não tinha niguem ” (A8)
Escrita de <i>i</i> em vez de <i>e</i>	9	“que si chamava” (A22)
		“ele espriguisou ” (A14)
Escrita de <i>u</i> em vez de <i>l</i>	5	“o lugar empecaveu ” (A29)
		“ voutaria a ser príncipe” (A24)
Nasalização	5	“um conzido de sapo” (A40)
		“ muinto ruim” (A18)
Escrita de <i>u</i> em vez de <i>o</i>	3	“a mãe da princesa descubriu ” (A2)
		“um príncipe muntado em um cavalo” (A8)
Escrita de <i>e</i> em vez de <i>i</i>	2	“o lugar empecaveu ” (A29)
		“castelo destante ” (A8)
Troca de letra	2	“ Equando esTava almoçando o sapo apareceu” (A41)
		“ voi ao banheiro” (A15)
Escrita de <i>e</i> em vez de <i>o</i>	1	“a professora lhe deu” (A11)
Transposição de letra	1	“ drobou seu coberto” (A11)
Escrita de <i>l</i> em vez de <i>lh</i>	1	“e li chamou” (A22)

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Pode-se citar, como registro da escrita dos alunos, o seguinte caso:

Exemplo 2



(A14)

“_ Calvin, é Hora de acordar mais ele continuava deitado, logo depois ele **espriguisou** e Levantou bem de vagar, passando alguns minutos depois ai ele foi escova os dentes e Lavar o rosto etc.” (A14)

Ao se analisar a Tabela 1, constata-se que houve 14 tipos de “erros” de transcrição fonética, que ocorre quando o aluno faz a transcrição do modo como fala (CAGLIARI, 2009; BAGNO, 2011). Percebe-se que, entre esses “erros”, o de maior destaque foi “a não escrita do *r*”, com 21 casos. Além desse erro, foram identificados, na escrita dos alunos: 9 erros da escrita do *i* em vez de *e*; 2 de escrita de *e* em vez de *i*; 3 da escrita do *u* em vez de *o*; 15 erros de registro de duas vogais em vez de uma; 12 de escrita de uma vogal em vez de duas; 5 de escrita de *u* em vez de *l*; 10 de vogal indicando som nasalizado, suprimindo *m* ou *n*; 2 casos de confusão entre consoante vozeada e desvozeada; 5 de nasalização; 1 de transposição de fonema; 20 erros de eliminação de fonema.

Na sequência, temos a Tabela 2, que retrata os “erros” em relação à estrutura e à segmentação da palavra:

Tabela 2 – “Erros” de Estrutura e Segmentação da Palavra – Atividade 1

Tipos	Casos	Exemplos
Separação	25	“a princesa pensando com sigo ” (A35)
		“logo de pois ele sai” (A11)
Supressão de letras	23	“nesse reino avia uma linda princesa” (A29)
		“a princesa indgnada ” (A40)
Juntura	14	“ derrepente apareu” (A3)
		“ comedo dele” (A33)
Troca de letras	6	“você me bar um beijo” (A38)
		“para senpre ” (A38)
Acréscimo de letras	3	“podia se atrrasar ” (A11)
		“pensando na ran ” (A5)
Repetição	3	“a mãe da da princesa” (A2)
		“a dizzer ” (A38)

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

É exemplo da escrita dos alunos:

Exemplo 3

Sonhou demais

(A11)

“Sonhou demais

Era uma vez um menino que se chamava Junior ele sonhava quase todo dia Um dia ele sonhou que ele estava dormim e veio a mãe de para Acorda-lo, para ele Acorda e se Arrumar para ir a escola se não ele podia se **atrrasar** se não Andaçe logo Ele Acordo drobou seu coberto Arrumou sua cama e depois escovou os Dentes e foi tomar seu café da Manhã logo **de pois** ele sai para ir a escola” (A11)

Pode-se observar, na Tabela 2, “erros” de estrutura e de segmentação da palavra (CAGLIARI, 2009), que podem ser de dois tipos: a) primeiro, o aluno comete o “erro” porque seleciona uma letra com a qual ele acredita que o vocábulo seja registrado, mas o sistema de escrita não permite usar essa letra, o que indica que o aluno não tem o domínio desse uso, cometendo, por exemplo, troca ou supressão de letras; b) segundo, o aluno escreve da forma que analisa a fala, juntando ou separando os vocábulos. Assim, pelos dados obtidos, o “erro” mais recorrente foi o de separação de vocábulo, com 25 casos, seguido de 23 de supressão de letras, 14 de juntura, 6 de troca de letras, 3 de acréscimo de letras e 3 de repetição de letras.

A Tabela 3 faz referência ao uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas.

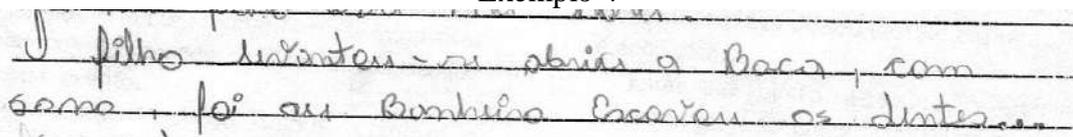
Tabela 3 – “Erros” de Uso de Letras Maiúsculas e Minúsculas – Atividade 1

Casos	Exemplos
438	“as duas tias e belezinha saiam” (A29)
	“para Acorda-lo ” (A11)
	“sempre... mas naquela noite” (A35)
	“a esta Forma de sapo” (A24)
	“isso não? a princesa logo respondeu” (A3)
	“tranca a sua Filha em uma torre” (A2)
	“E A menina aceitou” (A13)
	“podia Ficar algum tempo” (A8)
	“seu pai Já havia falecido” (A40)
	“um menino que se chamava calvin ” (A33)
	“a Roupa , tomou café” (A20)
	“transformei neste rã. preciso de uma bela princesa” (A5)
	“abriu a Boca ” (A12)
	“com um serrote Cortando um pedaço de madeira” (A22)
	“tão proFundamente ” (A14)
	“numa Terra muiTo disTanTe ” (A41)
	“proximo a um Lago ” (A38)
	“em sapo. e ela disse” (A26)
	“sonhava proFundamente ” (A9)
	“por que pedro era pobre” (A34)
“muito bonito. mas continuando” (A37)	
“criar nossos Filhos e seríamos Felizes ” (A10)	
“com um Cera. ele aroustou” (A15)	

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

A Tabela 3 evidencia 438 erros de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas. Cita-se, como exemplo desse uso indevido, escrever substantivo próprio com letra minúscula, como em “por que **pedro** era pobre”. Apresenta-se como ocorrências de escrita:

Exemplo 4

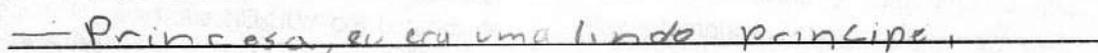


(A12)

“O filho levantou-se abriu a **Boca**, com sono, foi au Banheiro Escovou os dentes...”
(A12)

Outro tipo de “erro” foi em relação ao uso de sinais diacríticos. Verificam-se 134 casos, dos quais 130 são de acentos, como em “passando **férias**” (A25), “**ate** que um dia” (A29) e “eu era um lindo **principe**” (A35), e 4 de til, como “**Entao** no dia seguinte” (A3); “castelo **encãntado**” (A5); “**milhoes** de cabeças” (A24). Eis situação do modo como os alunos escreveram:

Exemplo 5



(A35)

“ Princesa, eu era um lindo **principe**.” (A35)

Identificam-se, também, 81 “erros” morfossintáticos: a) 79 erros sintáticos, como concordância e regência, “erros” esses de maior reincidência, podendo-se citar como exemplos: “encontrou uma pessoa muito bacana, **que** se apaixonou literalmente” (A25), “os pais dela **avia Falecido**” (A29) e “com **seus Amigo**” (A11); b) 2 de forma morfológica diferente, que ocorre quando o aluno, de acordo com a variedade que ele fala, escreve determinado vocábulo diferente da forma registrada na variedade padrão, como “ne” para “em”, como em “transformar **ne** belo principe” (A5), e “morava **ne** um palácio” (A4). Como demonstração das atividades dos alunos, pode-se exemplificar:

Exemplo 6

A Menina que era Feia

Era uma vez, uma menina que morava
se um pácio e ela era muito feia, é
o nome dela era Isabella e os seus
país se chamavam Otavio e Olívia, essa
família era uma das mais conhecidas.

(A4)

“A Menina que era Feia

Era uma vez, uma menina que morava **ne** um pácio é ela era muito feia, é o nome dela era Isabella e os seus país se **chamava** Otavio e Olívia, essa família era uma das mais conhecidas.” (A4)

Percebem-se, ainda, durante a correção da Atividade 1, 28 casos de hipercorreção. Esse tipo de “erro” ocorre, conforme Cagliari (2009), quando o aluno domina a forma ortográfica de algum vocábulo, sabe que se pronuncia diferente e, por isso, acha que outros vocábulos podem ser escritos do mesmo modo, cometendo o “erro”, como em “ela **resolvei**” (A2): o aluno acredita que toda letra “l” é pronunciada como [u], grafando, consequentemente, a letra “l” para todo [u] que pronuncia. Veja-se outra ocorrência de hipercorreção:

Exemplo 7

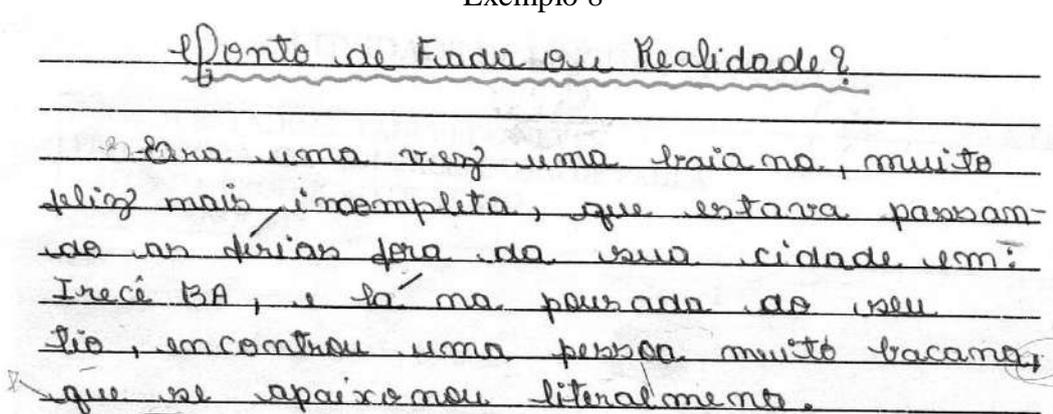
Daí eles começaram a conversar a se conhecer melhor um ao outro e eles podem perceber que eles combinavam um com o outro e resolveram se casar, daí se casaram e foram morar juntos, mais a baiana tinha que morrer na cidade do marido.

(A25)

“Daí eles começaram a conversar a se conhecer melhor um ao outro e eles podem perceber que eles combinavam um com o outro e resolveram se casar, daí se casaram e foram **morra** juntos, mais a baiana tinha que **morrar** na cidade do marido.” (A25)

Observa-se, também, que os aprendizes têm muitas dificuldades em usar os sinais de pontuação, sendo contabilizados 215 casos de “erro”, número bastante significativo, como em: “uma **baiana, muito** feliz mais incompleta” (A25); “estava **Feio sujo**” (A29); “a **princesa indgnada** com a proposta do sapo, levou” (A40); “**dizendo. _ Vamos**” (A23). É um caso dessa situação:

Exemplo 8



(A25)

“Era uma vez uma **baiana, muito** feliz mais incompleta, que estava passando as férias fora da sua cidade em: **Irecê BA**, e la na pousada do seu tio, encontrou uma pessoa muito bacana, que se apaixonou literalmente.” (A25)

Outro tipo de “erro” foi referente ao uso indevido de letras, que ocorre, conforme Cagliari (2009), quando o aluno usa uma letra possível para representar um som de um determinado vocábulo, mas a regra de ortografia usa outra, como no exemplo: “**surpreza** com tudo isso”. Percebe-se que o aluno acredita que a letra z sempre representa o som [z], mas no sistema, esse som pode ser representado também pela letra s, por isso a grafia oficial impõe “surpresa”. Houve 53 casos de “erros” dessa natureza, como em “não **Andaçe** logo” (A11) e “Mas um **serto** dia” (A2). Como registro da escrita do aluno, cita-se:

Exemplo 9

Sonhou demais

Era uma vez um menino que se chama Junior ele sonhava quase todo dia Um dia ele sonhou que ele estava dormim e veio a mãe de para Acorda-lo / para ele Acorda e se Arrumar para ir a escola se não ele podia se atrasar se não Andase logo Ele Acordo drobou seu coberto Arrumou sua cama e depois escovou os dentes e foi tomar seu café da Manhã Logo de pois ele sai para ir a escola

(A11)

“Sonhou demais

Era uma vez um menino que se chamava Junior ele sonhava quase todo dia Um dia ele sonhou que ele estava dormim e veio a mãe de para Acorda-lo, para ele Acorda e se Arrumar para ir a escola se não ele podia se atrasar se não **Andaçe** logo Ele Acordo drobou seu coberto Arrumou sua cama e depois escovou os Dentes e foi tomar seu café da Manhã Logo de pois ele sai para ir a escola” (A11)

Elencam-se, a seguir, na Tabela 4, os tipos de “erros” cometidos pelos alunos na Atividade 1:

Tabela 4 – “Erros” na Produção Escrita – Atividade 1

Tipos	Casos	%
Uso de letras maiúsculas e minúsculas	438	39
Uso dos sinais de pontuação	217	19
Uso de sinais diacríticos	134	12
Transcrição fonética	107	9
Morfossintáticos	81	7
Estrutura e segmentação da palavra	71	6,5
Uso indevido de letras	53	5
Hipercorreção	28	2,5
TOTAL	1129	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Os alunos cometeram, no total, 1129 “erros”, sendo que o mais evidenciado foi o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, com 438 (39%) casos. Em seguida: 217 (19%) de

uso dos sinais de pontuação; 134 (12%) de sinais diacríticos; 107 (9%) de transcrição fonética; 81 (7%) de morfossintáticos; 71 (6,5%) de estrutura e segmentação da palavra; 53 (5) de uso indevido de letras; e 28 (2,5%) de hipercorreção.

Para que se obtivesse maior convicção dos tipos de “erros” cometidos pelos alunos, foi realizada uma segunda atividade, a ser analisada no próximo tópico.

3.2.2 Atividade 2 – Produção de relato

Aplicou-se, dando continuidade à etapa de levantamento de dados, a Atividade 2, com a finalidade de perceber se o modo como o aluno fala exerce alguma influência no modo como escreve e, ainda, para verificar se, nas produções por ele escritas, são tomadas como referência as regras de ortografia. Essa atividade foi desenvolvida no dia 30/03/2015, em dois horários de 50 minutos, e contou com a participação de 27 alunos. Utilizaram-se folhas xerocadas contendo a atividade.

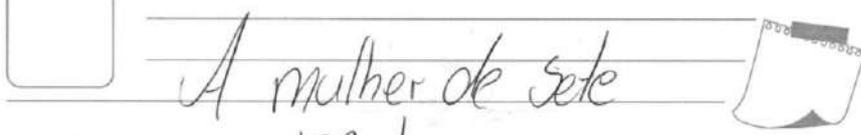
Assim, os alunos foram convidados a formar um círculo na própria sala de aula e, a partir desse momento, receberam as orientações da atividade. Provocou-se uma discussão, perguntando se alguém já teria vivido uma aventura interessante ou se havia algum caso já ocorrido com o aluno, ou alguém da própria família, que pudesse ser contado a todos. Após alguns relatos, pediu-se o registro, por escrito e em sala de aula, da narrativa sobre o que teria acontecido.

Reproduz-se, a seguir, a atividade.

Pode-se exemplificar a atividade produzida pelo aluno com o seguinte caso:

Exemplo 10

A mulher de sete metros



1/ meu amigo Bida estava voutando da festa, e quando estava pasando na ponte avistou a mulher de sete metros, comeseu a coReR senpaRa, temendo que a mulhe pegase ele quando chegou na casa dele quaze não doRmiu.

(A24)

“A mulher de sete metRos

meu amigo Bida estava voutando da Festa, e quando estava pasando na ponte avistou a mulher de sete metRo, comesou a coReR senpaRa, temendo que a mulhe pegase ele quando chegou na casa dele quaze não doRmiu.” (A24)

A atividade foi analisada e identificou-se a ocorrência de diferentes “erros” na escrita dos alunos. A Tabela 5 trata dos “erros” de transcrição fonética.

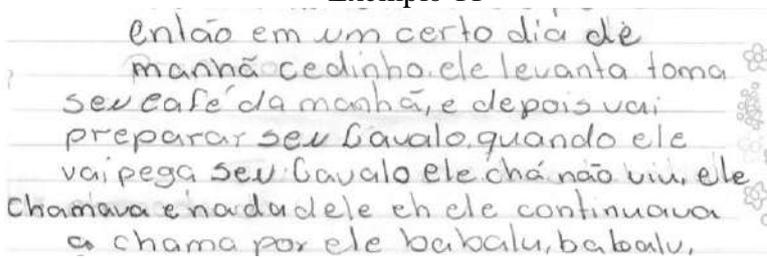
Tabela 5 – “Erros” de Transcrição Fonética – Atividade 2

Tipos	Casos	Exemplos
Não escrita do <i>r</i>	23	“ele vai pega seu Cavalo” (A22)
		“A mulhe de 7 m” (32)
Eliminação de letras	22	“quando eu olhei pro chão” (A34)
		“Todo raiado ” (A8)
Escrita de duas vogais em vez de uma	18	“e nois só a sorrir” (A20)
		“ mais ela não imaginava” (A10)
Escrita de uma vogal em vez de duas	15	“maltição de uma Feticeira ” (A13)
		“ Dotor não sei” (A12)
Escrita de vogal nasal	11	“fiquei imaginado ” (A34)
		“ele ficavam zobando ” (A13)
Escrita de <i>i</i> em vez de <i>e</i>	9	“porque si não a casa” (A26)
		“ Ihi chama” (A22)
Troca de letra	7	“mais felho ” (A26)
		“ele chá não viu” (A22)
Nasalização	6	“emcher de pelos Inguau toni ramos” (A9)
		“Quem conzinhava ” (A26)
Escrita de <i>u</i> em vez de <i>o</i>	5	“e u mordeu” (A9)
		“ficou até preucupando ” (A38)
Adição de fonema	4	“muita discursão ” (A10)
		“outra opisão ” (A37)
Escrita de <i>u</i> em vez de <i>l</i>	4	“ resouveu abri” (A8)
		“emcher de pelos Inguau toni ramos” (A9)
Não ocorrência da consoante [ɲ]	3	“Todo raiado ” (A8)
		“O Rumãozim ” (A16)
Deslateralização da consoante [λ]	2	“era um Sandaia ” (A34)
		“minha veia ” (A20)
Escrita de <i>e</i> em vez de <i>i</i>	2	“saiu desparado ” (A35)
		“Joãozinho se enteresou ” (A35)
Escrita de <i>ão</i> em vez de <i>am</i>	1	“Ao longo do tempo varios assassinatos sem explicação ocorrerão ” (A6)
Escrita de <i>b</i> em vez de <i>v</i>	1	“ela e braba ” (A20)

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Os “erros” ocorridos de transcrição fonética, quando o aluno escreve reproduzindo a sua fala (CAGLIARI, 2009; BAGNO, 2011), totalizaram 133 casos, distribuídos entre: 9 de escrita do *i* em vez de *e*; 2 de escrita *e* em vez de *i*; 5 de registro de *u* em vez de *o*; 18 de escrita de duas vogais em vez de uma; 15 de escrita de uma vogal em vez de duas; 23 de não escrita do *r*; 4 de escrita de *u* em vez de *l*; 6 de nasalização; 1 de escrita de *ão* em vez de *am*; 2 de deslateralização da consoante [λ]; 11 de vogal indicando som nasalizado, suprimindo *m* ou *n*; 7 de confusão entre consoante vozeada e desvozeada; 1 de escrita de *b* em vez de *v*; 4 de adição de fonema e 22 de eliminação de fonema. Conclui-se que o maior número de “erros” nessa categoria foi o da não escrita do *r*, com 23 casos. Tem-se como ocorrência da escrita dos alunos:

Exemplo 11



(A22)

“então em um certo dia de manhã cedinho, ele levanta toma seu café da manhã, e depois vai preparar seu cavalo. quando ele vai pega seu cavalo ele **chá** não viu. ele chamava e nada dele eh ele continuava a **chama** por ele babalu, babalu.” (A22)

A Tabela 6, a seguir, mostra os “erros” de estrutura e de segmentação da palavra.

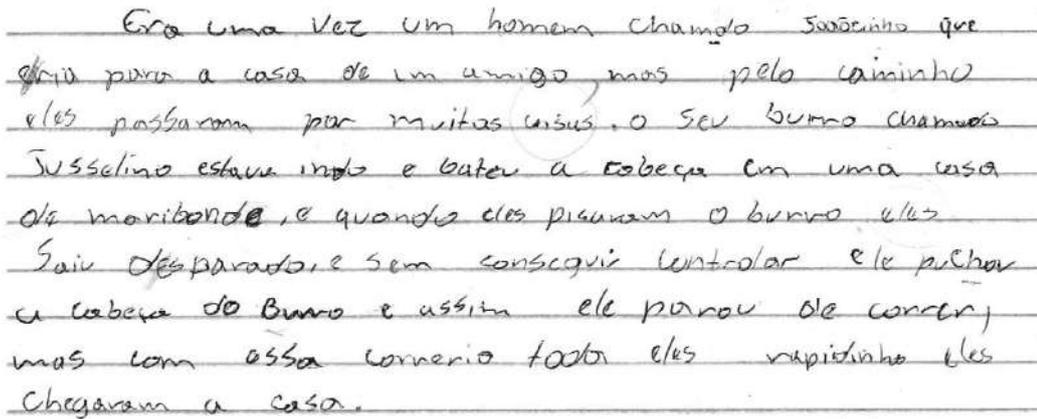
Tabela 6 – “Erros” de Estrutura e Segmentação da Palavra – Atividade 2

Tipos	Casos	Exemplos
Troca de letras	28	“ menhu uma galinha” (A13)
		“ minguem ” (A9)
Supressão de letras	25	“ela avia morrido” (A29)
		“um homem chamdo ” (A35)
Juntura	19	“ ãnoite ” (A26)
		“correr senpara ” (A24)
Separação	10	menhu uma galinha” (A13)
		“e da quele dia” (A9)
Acréscimo de letras	4	“ eh ele continuava” (A22)
		“quando deus o último dia” (A37)
Repetição	1	“ e e ela lhe concedeu” (A37)

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Dentre os casos referentes aos “erros” de estrutura e de segmentação, percebem-se 28 “erros” relacionados à troca de letras, 25 de supressão de letras, 4 de acréscimo de letras, 10 de separação de palavra, 19 de junção e 1 de repetição, sendo, então, os mais recorrentes os “erros” de troca de letras. Reproduzem-se o modo como os alunos escreveram:

Exemplo 12



(A35)

“Era uma vez um homem **chamdo** Joãozinho que eria para a casa de um amigo, mas pelo caminho eles passaram por muitas coisas. o seu burro chamado Jusselino estava indo e bateu a cabeça em uma casa de maribondo, e quando eles pisavam o burro eles saiu disparado, e sem conseguir controlar ele puchou a cabeça do Burro e assim ele parou de correr, mas com essa correria toda eles rapidinho eles chegaram a casa.”
(A35)

No que se refere aos “erros” de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, obteve-se ocorrência significativa de “erros”, conforme a Tabela 7, a seguir.

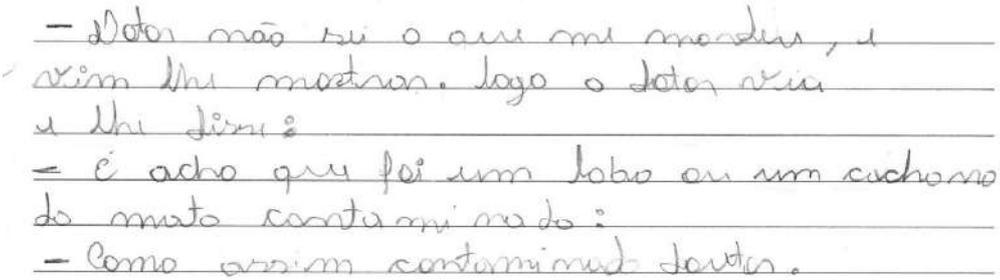
Tabela 7 – “Erros” de Uso de Letras Maiúsculas e Minúsculas – Atividade 2

Casos	Exemplos
303	“eu e minha irmã viviane ” (A34)
	“cavalo. quando ele vai” (A22)
	“cidade em minas gerais ” (A13)
	“Ela Ficou muito assusta” (A10)
	“Um Rapas que morava” (A8)
	“nessa Família ” (A33)
	“lado de fora da casa. ái quando amanheceu” (A19)
	“emcher de pelos Inguau toni ramos ” (A9)
	“rio jequitinha ” (A32)
	“vim lhe mostrar. logo o dotor” (A12)

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Verificam-se, assim, 303 “erros” de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas. Isso pode ser comprovado nos exemplos: “solto. **eu** respondi” – A40 (uso da letra minúscula em vez de maiúscula depois de ponto-final), e “no interior de **minas gerais**” – A37 (substantivo próprio escrito com letra minúscula). Dessas ocorrências, registra-se:

Exemplo 13

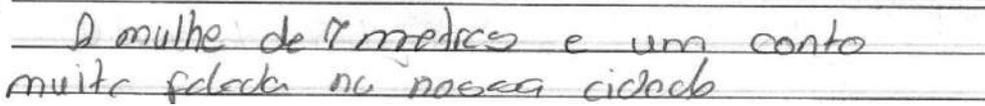


(A12)

“ – Dotor não sei o que me mordeu, e vim lhe mostrar. **logo** o dotor viu e lhe disse: – É acho que foi um lobo ou um cachorro de mato contaminado: – Como assim contaminado doutor.” (A12)

Verificam-se, também, “erros” de uso de sinais diacríticos: 129 erros de acentos; 9 erros de til; 5 erros de cedilha. Percebemos que o maior número de “erros” foi o de acentos, com 129 casos. Como exemplos: “**ai** eu falei” (A34), “A **algúm** tempo” (A26), “essa **Familia**” (A33). É reprodução da escrita dos alunos:

Exemplo 14



(A32)

“A mulhe de 7 metros **e** um conto muito falada na nossa cidade” (A12)

Observam-se, ainda, nas produções escritas dos alunos, muitos “erros” de ordem morfossintática: a) 103 sintáticos, como em: “chegou **na** mata” (A20), “**uma rua que não passava** ninguém” (A40), e “Que **ele ficavam**” (A13); b) 1 de forma morfológica: “nem **ne nada**” (A29). Como exemplo do registro feito pelos alunos, tem-se:

Exemplo 16

O lobisomem
①
Certa vez um rapaz recebeu
uma maldição de uma Feticheira,
que ele tinha Zombando da
cara dela. Pelo Fato que ele
ficavam Zombando da cara dela

(A13)

“O lobisomem

Certa vez um rapaz recebeu uma maldição de uma Feticheira, Que ele tinha Zombando da cara dela Pelo Fato Que **ele Ficavam** Zombando da cara dela [...]” (A13)

Além desses “erros”, foram encontrados outros referentes à hipercorreção. Esse tipo de “erro” é evidenciado na escrita do aluno quando este conhece a forma ortográfica de algumas palavras, sabe que a sua pronúncia é diferente e faz uso dessa regra em outras palavras (CAGLIARI, 2009), cometendo “erro”. Pode-se confirmar esse tipo de “erro” no exemplo: “Quando ele **saio**” (A 22): o aluno entende que todo “o” é pronunciado [u] e, por isso, ao registrar uma palavra pronunciada com [u], ele simplesmente a escreve com “o”, mesmo que a palavra seja escrita com “u”, que é o caso de “saiu”. Como ocorrência de hipercorreção, registra-se:

Exemplo 17

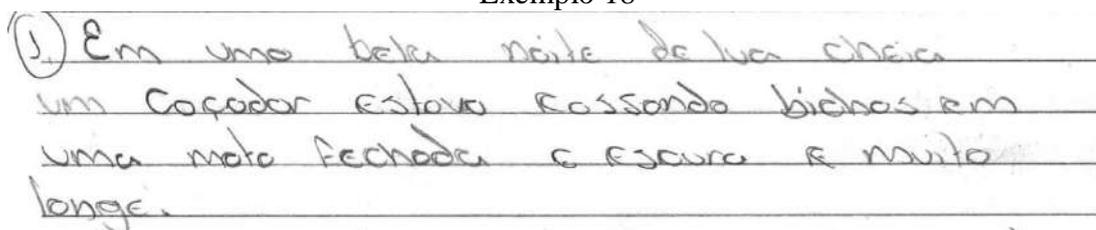
Cade você: Quando ele **saio** a procura
do seu cavalo ele passou pelos
rios, as matas, eh nada... depois de
procurar tanto já estava Cansado.

(A22)

“Cade você: Quando ele **saio** a procura do seu cavalo ele passou pelos rios, as matas, eh nada... depois de procurar tanto já estava cansado.” (A22)

Verifica-se, também, um número muito representativo de “erros” de pontuação, em um total de 199 casos, ficando evidenciado que os alunos usam os sinais de pontuação sem ter um domínio preciso das regras. Como exemplo: “aí eu **falei mãe era** uma cobra” (A34), “**ele levanta toma** seu café da manhã e depois” (A22) e “Em uma bela noite de lua **cheia um** caçador estava” (A9). Pode-se comprovar esse tipo de “erro”, citando:

Exemplo 18



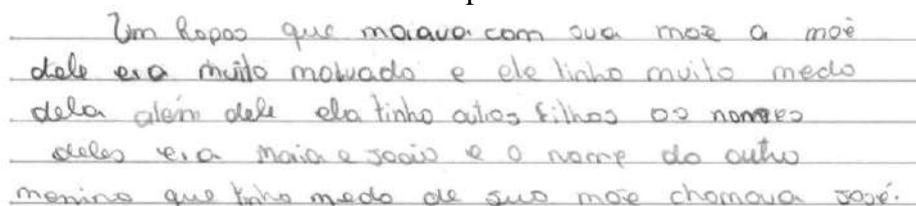
1) Em uma bela noite de lua cheia um caçador estava cassando bichos em uma mata fechada e escura e muito longe.

(A9)

“Em uma bela noite de lua **cheia um** caçador Estava cassando bichos em uma mata fechada E escura E muito longe.” (A9)

Outro tipo de “erro” encontrado foi o uso indevido de letras. Nessa classificação, foram levantados 59 “erros” na escrita dos alunos, o que pode ser caracterizado pelo fato de o aluno escolher uma letra que possivelmente representa um som de um vocábulo quando as regras de ortografia utilizam outra (CAGLIARI, 2009). Pode-se verificar esse tipo de “erro” em “lenda do **casador**” (A26): o uso de “s” em vez de “ç” é justificável porque, no sistema, essas duas letras são usadas para deixar registrado o som [s], logo o aluno seleciona uma das letras prováveis, embora o sistema use outra. Vejam-se outros exemplos: “ela lançou um **Feitiso**” (A13) e “Um **Rapas** que morava” (A8). Retrata-se um caso de atividade do aluno:

Exemplo 19



Um Rapas que morava com sua mãe a mãe dele era muito malvado e ele tinha muito medo dela além dele ela tinha outros filhos os nomes deles era Maria e João e o nome do outro menino que tinha medo de sua mãe chamava José.

(A8)

“Um **Rapas** que morava com sua mãe a mãe dele era muito malvado e ele tinha muito medo dela além dele ela tinha outros filhos os nomes deles era Maria e João e o nome do outro menino que tinha medo de sua mãe chamava José.” (A8)

Finalizando o levantamento da segunda produção escrita diagnóstica, dispõem-se, na Tabela 8, os “erros” cometidos pelos alunos.

Tabela 8 – “Erros” na Produção Escrita – Atividade 2

Tipos	Casos	%
Uso de letras maiúsculas e minúsculas	303	28,5
Uso dos sinais de pontuação	199	19
Uso de sinais diacríticos	143	13,5
Transcrição fonética	133	12,5
Morfossintáticos	104	9,5
Estrutura e segmentação da palavra	87	8,5
Uso indevido de letras	59	5,5
Hipercorreção	30	3
TOTAL	1058	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

A Tabela 8 apresenta os “erros” cometidos pelos alunos na produção de um relato, que somaram 1058 casos. Pode-se perceber que os “erros” de maior recorrência foram relacionados ao uso indevido de letra maiúscula e minúscula, com 303 (28,5%) casos, seguidos de 199 (19%) casos de uso dos sinais de pontuação, 143 (13,5%) casos de uso de sinais diacríticos, 133 (12,5%) de transcrição fonética, 104 (9,5%) morfossintáticos, 87 (8,5%) de estrutura e segmentação da palavra, 59 (5,5%) de uso indevido de letras e, por fim, os 30 (3%) “erros” de hipercorreção.

Na sequência, apresentam-se os dados obtidos com a aplicação da Atividade 3.

3.2.3 Atividade 3 – Prática de leitura e interpretação escrita

Dando prosseguimento à fase de coleta de dados, foi trabalhada, em sala, a Atividade 3, desenvolvida no dia 06/05/2015, individualmente, tendo como tema um fato que ocorreu na cidade de Almenara: a situação da interdição da ponte. A atividade foi feita por 26 alunos, em dois horários de 50 minutos. O texto e as questões foram ditados pela professora, com a escrita concomitante dos alunos. Após o registro, os alunos foram convidados a responder às questões. Ao final da aula, os textos foram recolhidos.

Encontra-se reproduzida, a seguir, a atividade proposta.

ATIVIDADE 3

ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES – ALMENARA/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Cláudia Reis Otoni de Paula

Turma: 9º ano A

Data: 06/05/2015

Aluno(a): Nº:.....

Você sabe que hoje estamos vivendo na nossa cidade uma situação bem difícil: a situação da 'interdição da ponte', assunto de interesse de todos. Neste momento, faremos uma atividade que diz respeito a esse assunto. Ditarei um texto informativo que fala qual a causa da interdição da ponte e, em seguida, faremos uma interpretação, por meio da qual você vai se posicionar sobre o assunto. Após o registro do texto e das atividades, vocês farão uma nova leitura, para terem a certeza do que responderam.

Ponte de Almenara reaberta¹⁰

A ponte de Almenara, localizada no quilômetro trinta e cinco da rodovia MG-406 sobre o rio Jequitinhonha, foi reaberta na manhã desta quinta-feira, 30/04, para a circulação de pedestres e o tráfego de veículos leves, por exemplo: carro de passeio, motocicleta, carroça, galinhota, bicicleta, cavalo e veículos de carga com capacidade de até vinte e quatro toneladas, por exemplo, caminhão, carreta, trator, patrola. O Departamento de Estradas e Rodagem de Minas Gerais concluiu as obras de recuperação da via dezesseis dias antes do prazo previsto.

A ponte sobre o rio Jequitinhonha, importante via de acesso à Almenara e região, foi interditada, fechada, devido à passagem simultânea de duas carretas bitrem carregadas com pedras de granito que a danificaram, impedindo o trânsito.

Os serviços emergenciais realizados pelo DER/MG nesse período foram o reforço e a recuperação na estrutura do pilar danificado, reforma e recuperação nas longarinas e transversinas, troca do aparelho de apoio, nivelamento do tabuleiro, execução de nova junta de dilatação e reforço da fundação.

¹⁰ Texto elaborado especificamente para esta atividade, em 06 de maio de 2015, pela pesquisadora.

Questões:

Após a leitura do texto, reflita sobre as questões apresentadas logo abaixo e responda:

1) Você considera que o problema citado no texto trouxe consequências para os moradores da cidade? Se sim, cite pelo menos três.

2) Se você fosse uma autoridade da cidade, que providências tomaria para resolver a situação da ponte?

3) Você e seus familiares costumam passar constantemente pela ponte? Com qual objetivo?

4) Sua mensagem, agora, será publicada no jornal da cidade¹¹. Deixe uma mensagem para todos os almenarenses sobre sua satisfação em ter de volta a liberação da ponte.

¹¹ A publicação foi uma estratégia de incentivação para que o aluno registrasse sua mensagem.

É exemplo de atividade realizada pelos alunos:

Exemplo 20

Ponte de Almenara, reaberta.

A ponte de Almenara, localizada no quilômetro 35 da rodovia MG 406, sobre o rio Jequitinhonha foi reaberta na manhã desta quinta-feira (30/04) para circulação de pedestres e o tráfego de veículos leves, por exemplo: carro de passeio, motocicleta, carroça, galinhota, bicicleta, cavalo; e veículos de carga com capacidades de 24 toneladas, por exemplo: caminhão, carreta, patrôlea. Departamento de estradas e rodagens de Minas Gerais concluiu as obras de recuperação da via 16 dias antes do prazo previsto.

A ponte sobre o rio Jequitinhonha, importante via de acesso à Almenara e região, foi interditada, fechada no dia 10 de janeiro deste ano por questão de segurança após ter abalada por excesso de peso e também devido a passagem simultânea de duas carretas bitrêm carregada de pedras de granito. Os serviços emergenciais realizados pelo DRE/ME, neste período foram um reforço e recuperação na estrutura no pilar danificado, reforma e danificação nas langarinas e transversina, troca do aparelho de apoio, nivelamento do Taboleiro, execução de nova delatação e reforço da Fundação.

Perguntas

1- Você considera o problema no texto trouxe consequências para os moradores da cidade? cite pelo menos três?

2- Se você fosse uma autoridade da cidade que providencias você faria para resolver a situação?

3- Você e seus familiares costumam passar pela ponte?
Qual objetivo.

4- Você, agora terá ao jornal da cidade. Deixe uma mensagem para todos os almenarenses sobre sua satisfação em ter de volta a liberação da ponte.

Respostas.

1- Sim, para os pacientes que tratam fora, para pessoas que querem atravessar para ver um parentesco ou amigo e também para as passagens de pedras de granito.

2- eu mandaria fazer outra ponte para e ter total segurança, enquanto a outra mandava derrubar.

3- Sim, visitar amigos, ir viajar, ir ao SESC para lazer.

4- Pois eu queria que fosse assim, construiria outra ponte para não pesar somente em uma, pois pode acontecer um fato de dois caminhões passarem no mesmo momento, aí daria mais de 24 toneladas, e a ponte pode até cair.

(A9)

“

Ponte de Almenara, reaberta

A ponte de Almenara localizada no quilômetro 35 da rodovia MG 406, sobre o rio Jequinhonha foi reaberta na manhã desta quinta-feira (30/04) para circulação de pedestres e o tráfego de veículos leves, por exemplo: carro de passeio, motocicleta, carroça, galinhota, bicicleta, cavalo; e veículos de carga com capacidades de 24 toneladas, por exemplo: caminhão, carreta, patrôlea. Departamento de estradas e rodagens de Minas Gerais concluiu as obras de recuperação da via 16 dias antes do prazo previsto.

A ponte sobre o rio Jequitinhonha, importante via de acesso á Almenara e região, Foi interdita, fechada no dia 10 de janeiro deste ano por questão de segurança após ter abalada por excesso de peso e também devido a passagem simultânea ,de duas carretas bitrêm carregada de pedras de granito os serviços emergenciais realizados pelo DRE/ MG. neste período Foram um reforço e recuperação da estrutura no pilar danificado reforma e

danificação nas longarinas e transversinas. Troca do aparelho de apoio, Nivelamento do Taboleiro, execução de nova delatação e reforço da Fundação.

Perguntas.

- 1 - Você considera o problema no texto trouxe consequências para os moradores da cidade? cite pelo menos três?
- 2 - Se você fosse uma autoridade da cidade que providencias você faria para resolver a situação
- 3 - Você e seus familiares costumam passar pela ponte? Qual objetivo.
- 4 - Você, agora terá ao jornal da cidade. deixe uma mensagem para todos os almenarenses sobre sua satisfação em ter de volta a liberação da ponte.

Respostas

- 1 - Sim, para os pacientes que tratam fora, para pessoas que querem atravessar para ver um parentesco ou amigo e também para as passagens de pedras de granito.
- 2 - eu mandaria fazer outra ponte para e ter total segurança, enquanto a outra mandava derrubar.
- 3 - Sim, visitar amigos, ir viajar, ir ao sesc para lazer.
- 4 - Pois eu queria que fosse assim, construiria outra ponte para não pessar somente em uma, pois pode acontecer um Fato de dois caminhões passarem no mesmo momento, aí daria mais de 24 toneladas , e a ponte pode até cair.” (A10)

Diante da análise da Atividade 3, foi feito um levantamento dos “erros”, conforme se pode constatar nas tabelas a seguir. A Tabela 9 traz os “erros” de transcrição fonética.

Tabela 9 – “Erros” de Transcrição Fonética – Atividade 3

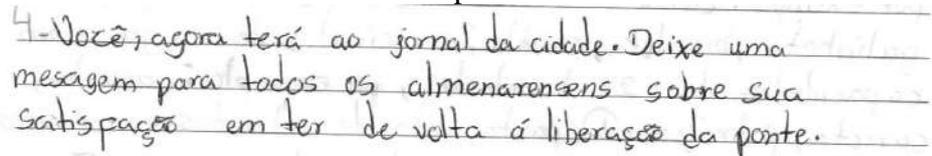
Tipos	Casos	Exemplos
Não escrita do <i>r</i>	52	“carreta trato ” (A17)
		“foram o refoço ” (A4)
Escrita de <i>i</i> em vez de <i>e</i>	25	“Passagem simutania ” (A13)
		“em ter divolta ” (A4)
Confusão entre consoante vozeada e desvozeada	17	“o proplema ” (A38)
		“Pedras de cranitos ” (A31)
Eliminação de fonema	16	“carro de pasei ” (A17)
		“ pra quem trabalha” (A33)
Nasalização	14	“passagem simuntanea ” (A29)
		“na instrutura ” (A31)
Vogal indicando som nasalizado, suprimindo <i>m</i> ou <i>n</i>	13	“uma mensagem ” (A10)
		“um bo emprego” (A17)
Não ocorrência da consoante [ɲ]	11	“ Galiota , cavalo” (A13)
		“ Jequitionha ” (A31)
Adição de fonema	9	“ exersso de peso” (A2)
		“ pedrestres ” (A14)
Escrita de uma vogal em vez de duas	9	“uma atoridade ” (A13)
		“10 de janero ” (A12)
Escrita de duas vogais em vez de uma	5	“ mais tinha” (A16)
		“ mais depois” (A29)
Escrita de <i>u</i> em vez de <i>l</i>	5	“Muito utiu ” (A31)
		“na bausa ” (A26)
Transposição de fonema	4	“ entredita ” (A17)
		“ patrola ” (A14)
Escrita de <i>ão</i> em vez de <i>am</i>	1	“que precisão ” (A35)
Escrita de <i>am</i> em vez de <i>ão</i>	1	“que vam ter” (A29)
Escrita de <i>u</i> em vez de <i>o</i>	1	“ au Jornal” (A8)
Palatização	1	“passagem simotanha ” (A4)

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Na Tabela 9, procurou-se listar os vários casos de transcrição fonética. O que mais se destacou foi o da não escrita do ‘r’, com 52 ocorrências; os demais “erros” ficaram assim

computados: escrita de *i* em vez de *e*, com 25; escrita de *u* em vez de *o*, com 1; escrita de duas vogais em vez de uma, com 5; escrita de uma vogal em vez de duas, com 9; escrita de *u* em vez de *l*, com 5; nasalização, com 14; palatalização, com 1; escrita de *ão* em vez de *am*, com 1; escrita de *am* em vez de *ão*, com 1; não ocorrência da consoante [ɲ], com 11; vogal indicando som nasalizado, suprimindo *m* ou *n*, com 13; confusão entre consoante vozeada e desvozeada, com 17; transposição de fonema, com 4; adição de fonema, com 9 e, por fim, eliminação de fonema, com 16. Desse tipo de “erro”, pode-se citar:

Exemplo 21



(A10)

“Você, agora terá ao jornal da cidade. Deixe uma **mensagem** para todos os almenarensens sobre sua satisfação em ter de volta á liberação da ponte.” (A10)

A Tabela 10, que apresenta os “erros” de estrutura e de segmentação da palavra, revela que o “erro” de maior recorrência foi o de supressão de letras, com 162 casos.

Tabela 10 – “Erros” de Estrutura e Segmentação da Palavra – Atividade 3

Tipos	Casos	Exemplos
Supressão de letras	162	“para resoler ” (A36)
		“ Vc considera” (A11)
Troca de letras	60	“ Mivelamento ” (A10)
		“ comcluiu ” (A37)
Acrécimo de letras	35	“na manhã ” (A37)
		“ assituação ” (A13)
Juntura	30	“em ter divolta ” (A4)
		“ divez ” (A2)
Separação	18	“ a balada ” (A17)
		“ por que com a ponte quebrada” (A16)

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Essa categoria representa a maneira como o aluno escreve, tendo como referência o modo como ele analisa a fala (CAGLIARI, 2009) ou, ainda, porque não revisa o que está escrevendo, como, por exemplo, em “**localida** no km” (A17). Reproduzindo a atividade escrita do aluno, apresenta-se:

Exemplo 22

a ponte de almenara localida no km 35 da rodov
MG 406 sobre rio Jequitinhonha foi coberta desta
quinta feira 30/04) para a circulação de pedestre

(A17)

“a ponte de almenara **localida** no km 35 da rodov MG 406 sobre rio Jequitinhonha foi coberta desta quinta feira 30/04) para a circulação de pedestre” (A17)

A Tabela 11, a seguir, apresenta os “erros” relacionados ao uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas.

Tabela 11 – “Erros” de Uso de Letras Maiúsculas e Minúsculas – Atividade 3

Casos	Exemplos
483	<p>“imPortante via” (A31) “estrutura do Pilar danificado” (A35) “ponte quebrada Ficava” (A29) “um reForço” (A10) “A ponte de almenara” (A11) “rio jequitinhonha” (A2) “circulação de Pedestres” (A18) “carroça, Galinhota, bicicleta” (A34) “resolver a situação. mandava” (A5)</p>

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Percebe-se, por meio do resultado disposto na Tabela 11, que ocorreu um número muito alto desse fenômeno na escrita dos alunos, chegando a 483 casos. Pode-se exemplificar a atividade dos alunos com:

Exemplo 23

A ponte de almenara, localizada no quilometro de 35
da rodovia MG 406 sobre o rio Jequitinhonha, foi reaberta na
manhã desta quinta feira (30/04) para a circulação de pedestres

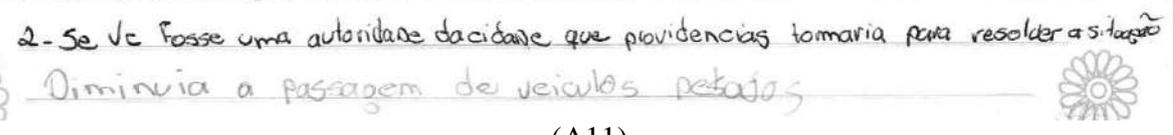
(A35)

“A ponte de **almenara**, localizada no **Quilometro** de 35 da rodovia MG 406 sobre rio Jequitinhonha, foi reaberta na manhã desta quinta feira (30/04) para a circulação de pedestre” (A35)

Outro tipo de “erro” observado no desenvolvimento da Atividade 3 foi o uso de sinais diacríticos, com 242 casos, dos quais: a) 218 de acento, como em “no **quilometro**” (A2), “capacidade de **ate** 24 toneladas” (A18) e “serviços **emêrgenciais**” (A35); b) 15 de cedilha,

como em “**Voçê** considera” (A9), “**circulação**” (A37) e “**conçequencis**” (A41); c) 5 de til, como em “da **manha**” (A13), “na **manhã**” (A16) e “na **manha**” (A26); e) e 4 de hífen, como em “**quinta Feira**” (A9), “**Minas-Gerais**” (A29), “**quinta feira**” (A32). É exemplo:

Exemplo 24

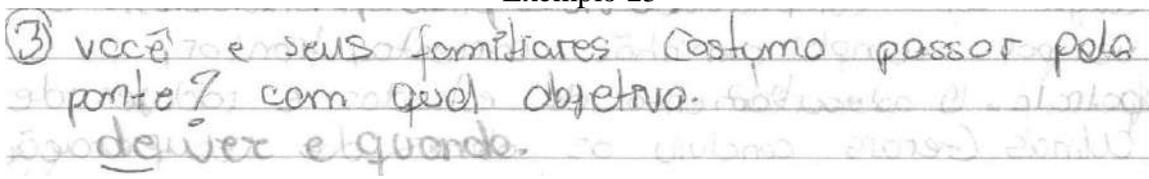


(A11)

“Se Vc fosse uma autoridade da cidade que **providencias** tomaria para resolver a situação **Diminuia** a passagem de **veiculos** pesados” (A11)

Verifica-se, também, a ocorrência de 22 casos de “erros” morfossintáticos, sendo 20 sintáticos (como concordância e regência), em: “**veiculos leve**” (A11) e “**o departamentos** de estrada” (A37), e 2 de forma morfológica diferente: “O **adepartamento**” (A34) e “as pessoas **isse** trabalhar” (A4). Desse tipo de “erro”, tem-se:

Exemplo 25

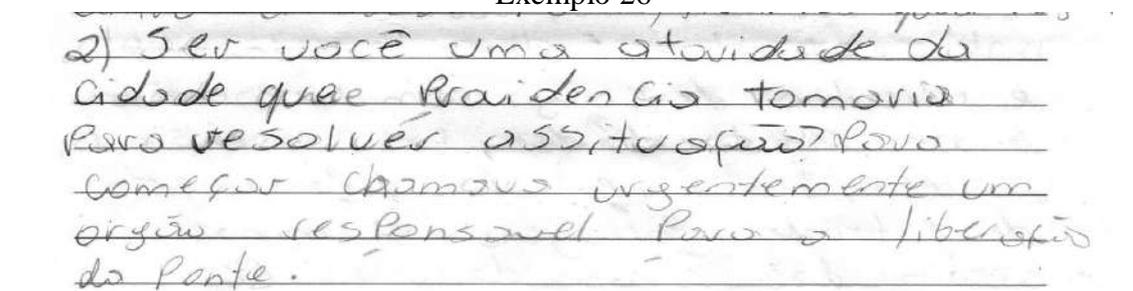


(A34)

“3) você e seus familiares **costuma** passar pela ponte? com qual objetivo. de vez e quando.” (A34)

Outro “erro” observado foi a hipercorreção, com 62 casos, tendo como exemplos: “**Ser** você” (A13) e “**concluio**” (A11). Mostra-se, como registro da escrita:

Exemplo 26

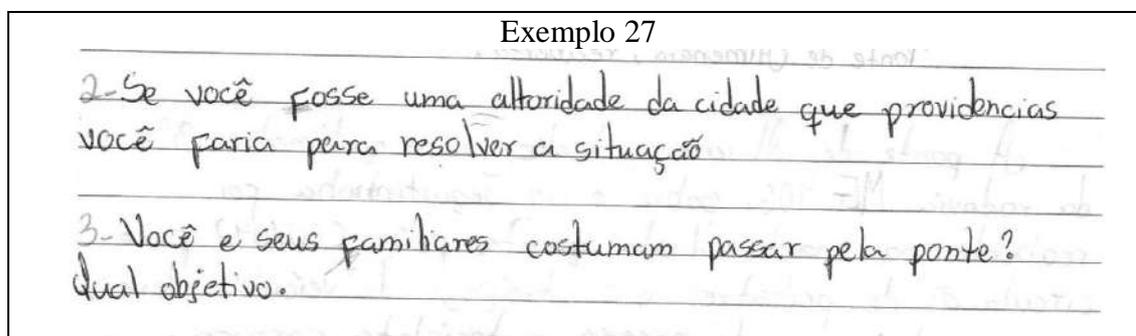


(A13)

“2) **Ser** você uma autoridade da cidade quee Pravidencia tomaria para resolver a situação? Para começar chamava urgentemente um órgão responsável Para a liberação da Ponte.” (A13)

Em relação ao uso de sinais de pontuação, foram encontrados 80 “erros”, como, por exemplo: não usar ponto-final “[...] da via dессesseis dias A ponte sobre o rio [...]” – A11), e “Não ” (A14). Ocorrência desse caso é:

Exemplo 27

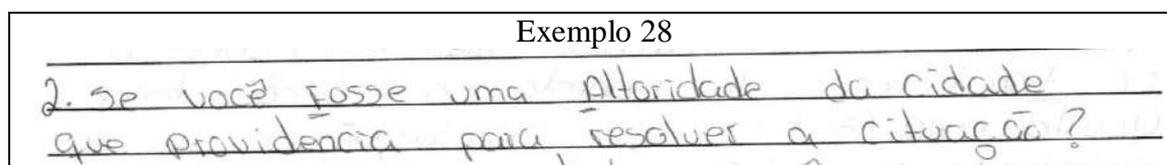


(A10)

“2 – Se você Fosse uma autoridade da cidade que providencias você Faria para resolver a situação
3 – Você e seus Familiares constumar passar pela ponte? Qual objetivo.

Finalmente, levantaram-se 174 casos de “erro” de uso indevido de letras, que é caracterizado pelo fato de o aluno escolher uma letra para representar um som de um vocábulo quando a ortografia usa outra letra (CAGLIARI, 2009), como nos exemplos: “a circulação” (A17), “resolver a cituação” (A2) e “ca-rrosa” (A4). Tem-se como registro desse tipo de “erro”:

Exemplo 28



(A2)

“2. Se você Fosse uma Autoridade da cidade que providencia para resolver a cituação?”
(A2)

A Tabela 12, por sua vez, revela a quantidade geral de “erros” cometidos pelos informantes durante o desenvolvimento da Atividade 3.

Tabela 12 – “Erros” na Produção Escrita – Atividade 3

Tipos	Casos	%
Uso de letras maiúsculas e minúsculas	483	31
Estrutura e segmentação da palavra	305	19,5
Uso de sinais diacríticos	242	15,5
Transcrição fonética	184	12
Uso indevido de letras	174	11,5
Uso dos sinais de pontuação	80	5
Hipercorreção	62	4
Morfossintáticos	22	1,5
TOTAL	1552	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Verifica-se que, na análise feita da Atividade 3, ocorreram 1552 “erros”, sendo o de maior recorrência o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, com 483 (31%) casos. Na sequência: 305 (19,5%) erros de estrutura e segmentação da palavra; 242 (15,5%) de uso de sinais diacríticos; 184 (12%) de transcrição fonética; 174 (11,5%) de uso indevido de letras; 80 (5%) de uso dos sinais de pontuação; 62 (4%) de hipercorreção e 22 (1,5%) morfossintáticos.

A Tabela 13 apresenta uma melhor visualização dos “erros” que ocorreram nas três atividades de produção escrita aplicadas aos alunos.

Tabela 13 – Índice Geral de “Erros” nas Atividades 1, 2 e 3

Tipo	1	2	3	Total	%
Uso de letras maiúsculas e minúsculas	438	303	483	1224	33
Uso de sinais diacríticos	134	143	242	519	14
Uso dos sinais de pontuação	217	199	80	496	13
Estrutura e segmentação da palavra	71	87	305	463	12,5
Transcrição fonética	107	133	184	424	11,5
Uso indevido de letras	53	59	174	286	7,5
Morfossintáticos	81	104	22	207	5,5
Hipercorreção	28	30	62	120	3
TOTAL	1129	1058	1552	3739	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Ao se analisarem os resultados das Atividades Diagnósticas 1, 2 e 3, desenvolvidas com a turma do 9º Ano A, observa-se que ocorreram “erros” consideráveis, os quais apontam, por um lado, a necessidade de o professor rever as estratégias de ensino e desenvolver atividades que possam permitir a análise do aluno sobre o modo como escreve, e, por outro, a importância da compreensão da natureza dos “erros”, que revelam o processo de reflexão que o aluno faz sobre as relações entre fala e escrita, de maneira que as regras que elabora, ao

escrever, baseiam-se em usos do próprio sistema de escrita ou no modo como fala, conforme chama a atenção Cagliari (2009).

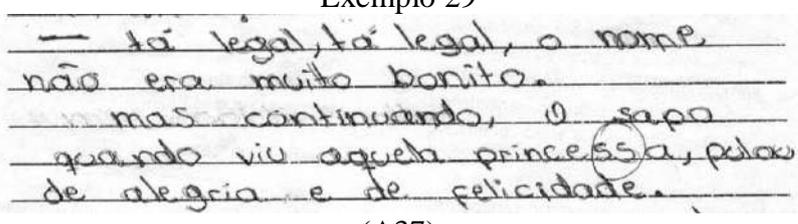
Assim, esses “erros” não são meros deslizos dos alunos, mas hipóteses que fazem sobre o sistema de escrita, analogias sobre a escrita de uma palavra em relação à outra e, ainda, a influência da variedade de fala no modo como escrevem, mostrando-se que os “erros” são previsíveis, explicáveis, regulares, estruturados e bem organizados (BAGNO, 2011).

Especificamente acerca do “erro” de maior recorrência, o uso indevido de letras tanto maiúsculas quanto minúsculas, com 1224 casos, fica evidenciado que os alunos não dominam bem as regras do uso da letra maiúscula e minúscula. Tem-se, portanto, a confirmação das **hipóteses** de que (1) os alunos do 9º Ano A usam indevidamente letras maiúsculas ou deixam de usá-las em sua escrita, porque desconhecem as normas convencionadas da ortografia, e a de que (2) o desconhecimento dos alunos sobre o traçado das letras pode ocasionar a utilização indevida de letras maiúsculas no início, no meio ou no fim dos vocábulos, hipótese essa baseada em Cagliari (1998).

Assim, podem-se citar com relação a essas duas hipóteses:

a) Exemplo de confirmação da hipótese (1):

Exemplo 29

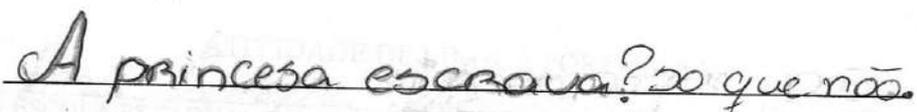


(A37)

“ __ tá legal, tá legal, o nome não era muito bonito. **mas** continuando, O sapo quando viu aquela princesa, pulou de alegria e de Felicidade.” (A37)

b) Exemplo de confirmação da hipótese (2):

Exemplo 30



(A24)

“A **pR**incesa **escR**ava? So que não.” (A24)

Conforme Cagliari (1998, p. 281), o conhecimento que os alunos têm da grafia das palavras pode fazer com que apareçam, no meio do vocábulo, letras maiúsculas, pois, “como têm certeza do traçado da letra na forma maiúscula, e têm dúvida sobre como deve ser o traçado na forma minúscula ou cursiva, acabam escrevendo: ‘CaCHOrro’, ‘apaCHOnada’”, o que ocorreu no caso acima, quando o aluno registrou “R” e não “r”, como em “inseRa”.

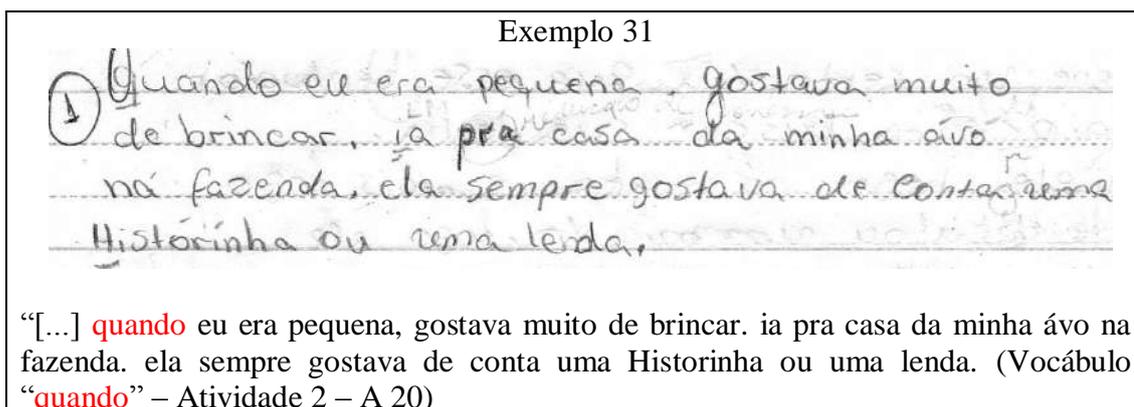
Diante disso, resolveu-se desenvolver a pesquisa especificamente sobre o uso (indevido) de letras maiúsculas, o que será focalizado no próximo item.

3.2.4 Uso indevido de letras maiúsculas

Esta pesquisa norteou-se, para o seu desenvolvimento, pelo **objetivo geral**: oferecer contribuições para a melhoria do nível de qualidade do ensino e da aprendizagem da escrita de alunos do 9º Ano A do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Tancredo Neves/Almenara-MG, tendo como objeto de estudo o uso de letras maiúsculas na escrita de alunos, visando, por meio do **objetivo específico a)**, estudar e apresentar abordagens teóricas e metodológicas que auxiliem na compreensão do fenômeno em investigação. No alcance desse objetivo, as atividades aplicadas mostraram que os alunos cometeram “erros” ao deixar de empregar a letra maiúscula ou ao usá-la indevidamente, nas seguintes situações:

1) Não uso de letra maiúscula em início de frase:

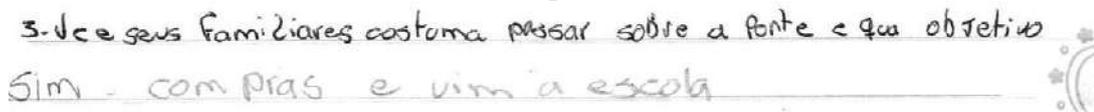
Exemplo 31



“[...] **quando** eu era pequena, gostava muito de brincar. ia pra casa da minha ávo na fazenda. ela sempre gostava de conta uma Historinha ou uma lenda. (Vocábulo “**quando**” – Atividade 2 – A 20)

2) Não uso de letra maiúscula depois de sinal de pontuação:

Exemplo 32



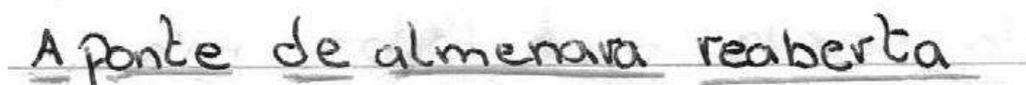
3. Vc e seus familiares costuma passar sobre a ponte e qua objetivo
Sim - com prAs e vim a escola

(Vocábulo “compras” – Atividade 3 – A11)

“3. Vc e seus familiares costuma passar sobre a ponte e qua objetivo
Sim. **compras** e vim a escola” (Vocábulo “compras” – Atividade 3 – A11)

3) Não uso de letra maiúscula em substantivo próprio:

Exemplo 33

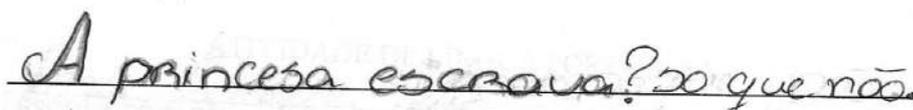


A ponte de almenara reaberta

“A ponte de **almenara** reaberta”
(Vocábulo “almenara” – Atividade 3 – A11)

4) Uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências):

Exemplo 34



A pRincesa escRava? So que não.

(A24)

“A **pRincesa escRava?** So que não.”
(Vocábulos “pRincesa” e “escRava” – Atividade 1 – A24)

5) Uso de letra maiúscula em tamanho proporcional ao de letra minúscula, em que o aluno sabe que tem que usar letra minúscula, mas, por desconhecer os traçados das letras maiúsculas e minúsculas, faz uso de maiúscula em vez de minúscula:

Exemplo 35

ela teve que ficar só zinha em casa por um mês, e os dias foram passando... teve um dia que estava muito estranho panelas caindo no chão, janelas batento, etc. Era mais ou menos 7:00 horas da noite a a garota foi tomar banho, e já era 8:30 da noite e nada de sair do banheiro. Os pais dela chegaram de viagem e estavam morrendo de saudade da garota eles chamaram por ela e nada.

“ela teve que **ficar** só zinha em casa por um mês, e os dias **Foram** passando... teve um dia que estava muito estranho panelas caindo no chão, **janelas** batento, etc. Era mais ou menos 7:00 horas da noite a a garota **foi** tomar banho, e já era 8:30 da noite e nada de sair do banheiro. Os pais dela chegaram de **viagem** e estavam morrendo de saudade da garota eles chamaram por ela e nada[...]

(Letras “F”, em “**ficar**”, “**Foram**” e “**foi**”, e “J”, em “**janelas**”, “**já**” e “**viagem**” – Atividade 2 – A29)

Em relação ao primeiro caso, “não uso de letra maiúscula no início de frase”, trata-se de “erro”, por contrariar as normas convencionadas para o uso das letras, conforme Bechara (2009); Lima (2003); Castilho (2014) e o Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).

O segundo caso, “não uso de letra maiúscula depois de sinal de pontuação”, também vai de encontro ao que é estabelecido pelas normas ortográficas, de acordo com Lima (2003) e Bechara (2009), os quais afirmam que, após o ponto final, deve-se fazer uso da letra maiúscula.

Acerca da terceira situação de “erro”, “não uso de letra maiúscula em substantivo próprio”, observa-se, com base em Lima (2003), Bechara (2009) e Castilho (2014), e conforme o Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009), que é necessário registrar nome próprio com letra maiúscula.

Em se tratando da quarta e da quinta situação, “o uso indevido de letra maiúscula no início, meio, ou fim de vocábulos que não seja substantivo próprio e que esteja em início ou depois de pontuação final” e “uso de letra maiúscula em tamanho proporcional ao de letra minúscula”, ocorrem porque, muitas vezes, o aluno não domina o traçado das letras minúsculas e maiúsculas e desconhece as normas para o uso, grafando as letras erroneamente. A referência às regras sobre o uso das letras maiúsculas se encontra em Lima (2003), Bechara

(2009), Castilho (2014) e no Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).

Em relação a esses dois últimos casos, cabe, ainda, observar o que afirma Cagliari (1998, p. 281):

O aparecimento de letras maiúsculas no meio de palavras às vezes tem a ver com o conhecimento da grafia que os alunos têm. Como têm certeza do traçado da letra na forma maiúscula, e têm dúvida sobre como se deve ser o traçado na forma minúscula ou cursiva, acabam escrevendo: “CaCHOrro”, “apaCHOnada” etc.

Além disso, afirma que os alunos, por aprenderem que devem registrar com letras maiúsculas nomes próprios, acabam, por exemplo, transferindo essa regra aos pronomes pessoais, como, por exemplo, escrever *Eu*.

Complementa Cagliari (2009, p. 126) afirmando que as letras minúsculas são, geralmente, as mais usadas, e que “é interessante percebemos que o trabalho realizado com letras maiúsculas e minúsculas está, também, muito ligado às funções da escrita”, de forma que seja necessário se trabalhar tanto os aspectos gráficos das letras quanto os funcionais.

Massini-Cagliari (2009), ao abordar os aspectos gráficos e funcionais das letras no sistema de escrita, mostra que um dos maiores problemas no domínio da escrita pelo aluno durante o processo de alfabetização é o aspecto funcional, porque a relação entre letra e som (leitura) difere da relação entre som e letra (escrita), ocorrendo quando uma palavra é pronunciada de formas diversas, como PÓTI e PÓTE, enquanto a escrita da palavra é feita por meio de uma forma congelada (ortografia).

Diante disso, salienta-se que as atividades diagnósticas foram de grande importância, pois confirmaram as hipóteses deste trabalho: 1ª) Os alunos do 9º Ano A do Ensino Fundamental usam indevidamente letras maiúsculas ou deixam de usá-las em sua escrita porque desconhecem as normas convencionadas da ortografia (como nos casos em 1, 2, 3 e 4, discutidos nas páginas 89 e 90); 2ª) o desconhecimento dos alunos sobre o traçado das letras pode ocasionar a utilização de letras maiúsculas no início, meio ou fim dos vocábulos (como nos casos 4 e 5, na página 90).

Dessa forma, percebe-se que é necessário que se trabalhe em sala de aula com vários alfabetos (o de letras cursivas e o de letras de forma, maiúsculas e minúsculas) e que se focalize o uso de letras maiúsculas. Assim, elaborou-se a proposta didática, que será apresentada em seguida.

4 PROPOSTA DIDÁTICA: ENSINO DE LETRAS MAIÚSCULAS, ANÁLISE E RESULTADOS

Após a identificação dos “erros” na escrita dos alunos, foram feitas as classificações de cada caso e definido como foco de intervenção o uso das letras maiúsculas, elaborando-se a proposta didática, tendo em vista o objetivo específico b): propor uma proposta pedagógica de ensino que contemple atividades capazes de minimizar e/ou sanar o problema em questão, qual seja, o uso indevido de letras maiúsculas.

Assim, nesta seção, será detalhada a estruturação da proposta didática, atendendo aos objetivos e às instruções de aplicação das atividades em sala de aula. A proposta didática que ora se delineia foi constituída por quatro módulos, organizados em função dos casos de uso indevido da letra maiúscula, fenômeno que merece tratamento constante e criterioso. Descreve-se, a seguir, a proposta.

4.1 Proposta: ensino de letras maiúsculas

Apresenta-se, nesta seção, a proposta didática desenvolvida nesta pesquisa.

4.1.1 Intervenção: Módulo 1 – “Meu nome, meu bairro, minha rua?”

Esse módulo foi composto pela Atividade 1, desenvolvida em dois momentos. A primeira parte da atividade objetivou compreender os conceitos e conteúdos relativos à temática “Meu nome, meu bairro, minha rua?”. Ela foi organizada para ser desenvolvida da seguinte forma: a) primeiro, apresentou-se a temática; b) em seguida, os alunos conheceram sobre o espaço onde vivem e estudaram os significados de país, estado, cidade, bairro e rua.

A tarefa teve como foco que os alunos conhecessem a história da cidade e do bairro onde moram e, a partir desse aspecto, identificassem e reconhecessem o uso das letras maiúsculas e minúsculas empregadas no contexto.

A primeira parte da Atividade 1 será descrita a seguir.

Atividade 1 – Parte 1

ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES – ALMENARA/MG
LÍNGUA PORTUGUESA – PROFESSORA CLÁUDIA REIS OTONI DE PAULA
DATA: / /2015 – TURNO: VESPERTINO – TURMA: 9º ANO A
ALUNO: -----

Meu nome, meu bairro, minha rua?

Vamos, com esta atividade, conhecer um pouco sobre você e o espaço onde vive em nosso país. Estudaremos os significados de país, estado, cidade/município, bairro e rua, (re)conheceremos a importância desses espaços e a necessidade de valorizar e cuidar dos lugares onde moramos no mundo e verificaremos como os nossos nomes e os nomes dos lugares são escritos e qual a importância de se escrever conforme as normas da ortografia padronizada. Por exemplo: Quais as letras do nosso alfabeto? Como elas são desenhadas? Que são letras maiúsculas e minúsculas? Quando usamos letras maiúsculas e as minúsculas? Vamos conhecer?

Cunha e Cintra (2008) afirma que as palavras de nossa língua são representadas na escrita por diferentes sinais gráficos chamados de letras. Letra, segundo o dicionarista Ferreira (2010), é cada um dos sinais gráficos elementares, correspondentes aos diversos sons de uma língua, combinados para representar, na escrita, os vocábulos dela, podendo ter diferentes formas, segundo sua origem, seu uso. Podemos verificar que esses sinais gráficos são representados de formas diferentes e são denominados de ALFABETO da língua portuguesa (LP), que no Brasil possui 26 letras. Apresentamos essas letras desenhadas nas formas maiúscula e minúscula, de acordo com o Quadro 3, a seguir.

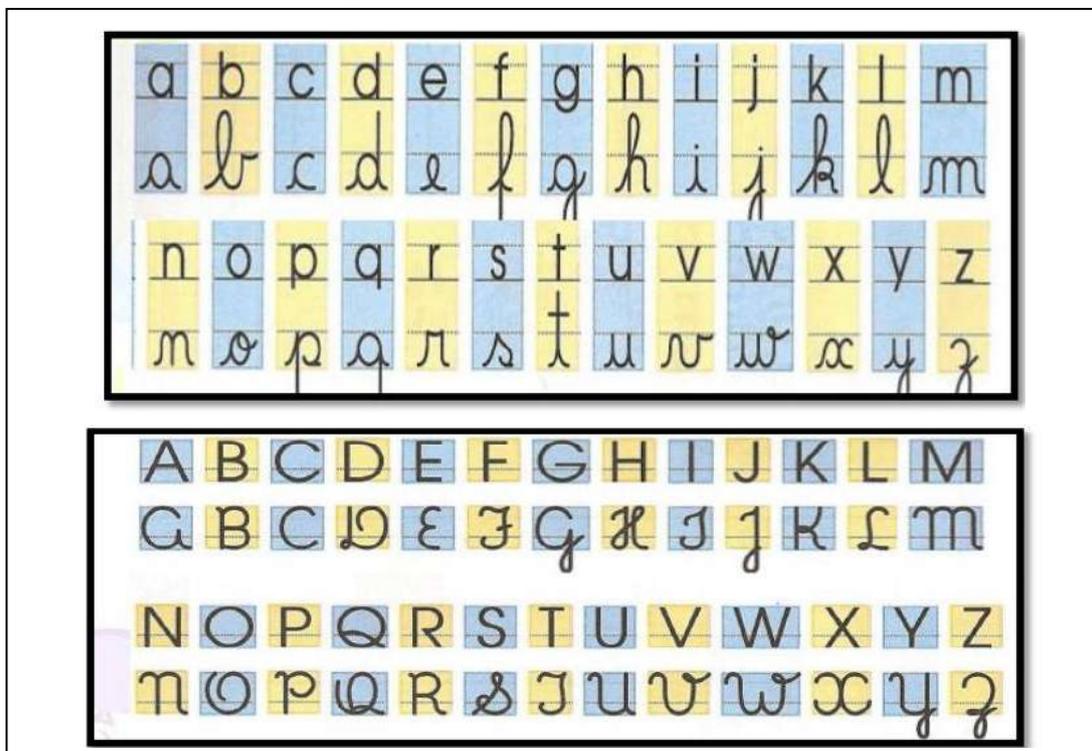
Quadro 3 – Alfabeto

ALFABETO DA LÍNGUA PORTUGUESA																									
Forma Maiúscula																									
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Forma Minúscula																									
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_portugu%C3%AAs. Acesso em: 19 nov. 2015.

Conforme se vê no Quadro 3, as letras podem ter a forma minúscula ou maiúscula. E podem, ainda, ser de forma ou cursiva, conforme ilustra o Quadro 4.

Quadro 4 – Letras de Forma e Cursiva



Fonte: <http://pt.slideshare.net/susanafleite/passando-da-letra-basto>. Acesso em: 19 nov. de 2015.

Questão Prática 1

a) Agora, após conhecer os desenhos das letras maiúsculas e minúsculas, escreva o seu nome usando somente maiúsculas. Observe o traçado das letras nas linhas.

b) Com base no que você aprendeu sobre os traçados das letras, escreva o seu nome usando letras maiúsculas e minúsculas.

2. O que é estado?

A palavra “estado”, segundo Ferreira (2010), é uma divisão territorial de certos países. Atualmente, o nosso país, Brasil, está organizado em 27 Unidades Federativas, com 26 Estados e o Distrito Federal, que possuem autonomia e um governo com leis próprias, de acordo com a Constituição Federal de 1988. Essas unidades estão localizadas em cinco regiões, a saber, Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste, Norte e Sul. Veja-se, no Mapa do Brasil, a organização do nosso país por Unidades Federativas, conforme a Figura 5.

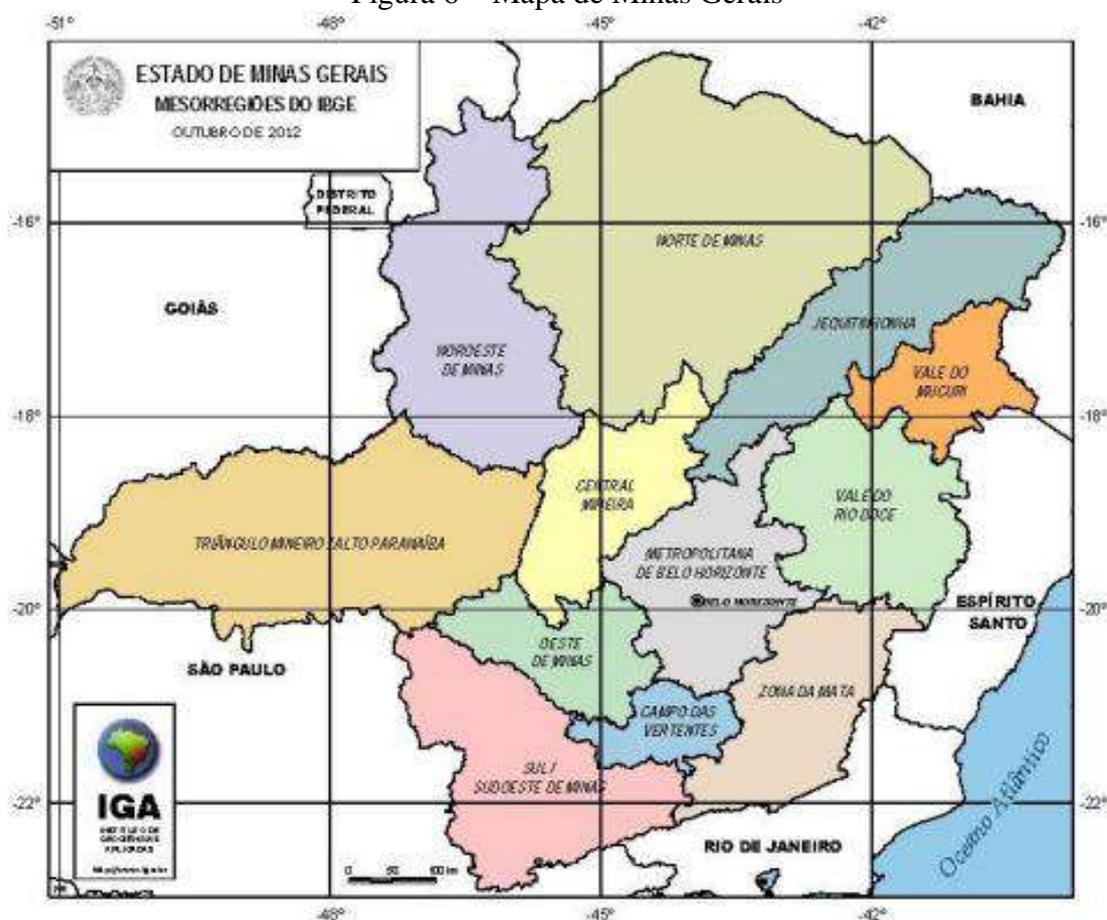
Figura 5 – Mapa do Brasil: Estados



Fonte: <http://br.search.yahoo.com/search?e=utf-8&fr=vevn&type=zgkl>. Acesso em: 18 nov. 2015.

Na sequência, foi mostrado o mapa do Estado de Minas Gerais, organizado em Mesorregiões. ‘Regiões’ são grandes extensões de terreno (FERREIRA, 2010), e a ‘Mesorregião’ é a Divisão Regional do Brasil, partindo de determinações mais amplas que buscam identificar áreas individualizadas em cada uma das Unidades Federadas, tomadas como universo de análise (BRASIL, 2015). Definem-se as mesorregiões com base nas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação de lugares como elemento da articulação espacial, como se apresenta na Figura 6.

Figura 6 – Mapa de Minas Gerais



Fonte: <http://www.bing.com/images/search?q=mapa+da+cidade+de+almenara>. Acesso em: 12 nov. 2015.

3. O que é cidade?

No dicionário (FERREIRA, 2010), cidade é um complexo demográfico formado por importante concentração populacional não agrícola e atividades de caráter mercantil,

industrial, financeiro e cultural. Também se define como o conjunto dos habitantes da cidade. Já a palavra município significa circunscrição administrativa autônoma do estado, governada por um prefeito e uma câmara de vereadores. Distrito significa divisão administrativa de município ou cidade de certos departamentos de administração pública.

Atualmente, são 5.570 municípios brasileiros, e o estado de Minas Gerais é o que possui o maior número de municípios. Apresenta-se a relação do número de municípios brasileiros, por estado da Federação e em ordem alfabética, conforme a listagem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2015), na Figura 7, a seguir.

Figura 7 – Número de Municípios

RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS POR FEDERAÇÃO			
	Federação	Sigla	Nº de Municípios
1	Acre	AC	22
2	Alagoas	AL	102
3	Amazonas	AM	62
4	Amapá	AP	16
5	Bahia	BA	417
6	Ceará	CE	184
7	Espírito Santo	ES	78
8	Goiás	GO	246
9	Maranhão	MA	217
10	Minas Gerais	MG	853
11	Mato Grosso do Sul	MS	79
12	Mato Grosso	MT	141
13	Pará	PA	144
14	Paraíba	PB	223
15	Paraná	PR	399
16	Pernambuco	PE	185
17	Piauí	PI	224
18	Rio de Janeiro	RJ	92
19	Rio Grande do Norte	RN	167
20	Rondônia	RO	52
21	Roraima	RR	15
22	Rio Grande do Sul	RS	497
23	Santa Catarina	SC	295
24	Sergipe	SE	75
25	São Paulo	SP	645
26	Tocantins	TO	139
Total		26	5570

Fonte: Pesquisa da autora com base em dados do IBGE (BRASIL, 2015).

O mapa a seguir ilustra a localização do município de Almenara (FIGURA 8).

Figura 8 – Mapa de Almenara



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+almenara&espvsourc>. Acesso em: 18 nov. 2015.

O Quadro 5, a seguir, traz alguns dados populacionais de Almenara.

Quadro 5 – Dados do Município de Almenara

População estimada 2015	41.296
População 2010	38.775
Área da unidade territorial (km ²)	2.294,426
Densidade demográfica (hab/km ²)	16,90
Código do Município	3101706
Prefeita	Fabiany Ferraz Gil

Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2015.

Questão Prática 3

Escreva, nas linhas do quadro abaixo, os nomes dos lugares, em ordem alfabética, que aparecem no “Mapa de Almenara”. Atenção ao uso de letras maiúsculas e minúsculas.

	Nomes dos Lugares
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	

Questão Prática 4

Agora, com base no “Mapa do Brasil”, entregue a vocês, no mapa exposto na sala, no atlas e no livro de Geografia, vamos escrever, no mapa abaixo, o nome de cada estado brasileiro.



A segunda parte da Atividade 1 do Módulo 1 foi desenvolvida com o objetivo de reconhecer a importância dos espaços em que o aluno vive e a necessidade de valorizar e cuidar desses lugares. Verificou-se como os nomes dos lugares são escritos e como as letras maiúsculas e minúsculas são traçadas, tendo como objetivo mostrar como as letras são grafadas e a importância de se escrever conforme as normas da ortografia padronizada.

Essa parte da atividade foi realizada como descrito a seguir.

Atividade 1 – Parte 2

ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES – ALMENARA/MG
LÍNGUA PORTUGUESA – PROFESSORA CLÁUDIA REIS OTONI DE PAULA
DATA: / /2015 – TURNO: VESPERTINO – TURMA: 9º ANO A
ALUNO: _____

Vamos conhecer um pouco sobre a origem do lugar onde mora?

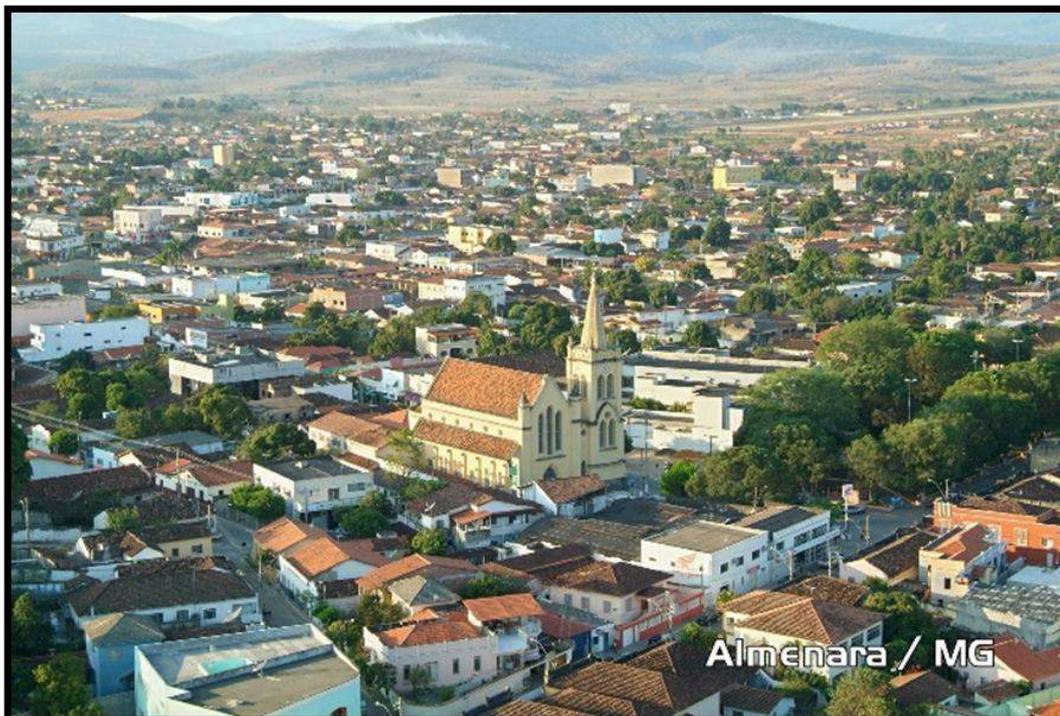
Meu nome, meu bairro, minha rua?

Conhecer sua origem é o princípio de sua história que é caracterizada pelas belezas, cantos e encantos do lugar onde você nasceu. Entender a história da sua cidade é uma forma de ser um sujeito ativo, resgatando o que de melhor lhe foi proporcionado, no decorrer da vida.

Propomos, com esta atividade, conhecer a história de Almenara, reconhecendo e valorizando-a. Para isso, usamos algumas características marcantes desse lugar, a fim de identificarmos e reconhecermos o uso da letra maiúscula e minúscula, empregando-as no contexto.

A Figura 9, a seguir, apresenta uma vista panorâmica da cidade de Almenara.

Figura 9: Almenara



Fonte: <http://www.bing.com/images=mapa+da+cidade+de+almenara>. Acesso em: 12 nov. 2015.

Localizada no Vale do Jequitinhonha, a cidade¹² se fez território quando, em 1811, o Alferes Julião Fernandes Leão ocupou as margens do rio Jequitinhonha, instalando lá um posto de vigilância, com o objetivo de defender a Sétima Divisão Militar de São Miguel (atual Jequitinhonha). Após 64 anos, em meados de 1875, o território se expandia com a chegada de duas famílias: a de José Branco e a de José Rodrigues, ao Posto Vigia, dando origem ao povoamento que mais tarde foi atraído por outros moradores para a localidade. Com a ocupação expansiva do Posto Vigia, em 1877, o território passou a chamar-se São João do Vigia, em homenagem ao padroeiro São João Batista. Alguns anos depois, já emancipado pela Lei Estadual nº 58, de 12/01/1938, e pelo Decreto Lei Estadual nº 1058, de 31/12/1943, passou a chamar-se Almenara, que significa FAROL.

O Bairro¹³

O bairro de uma cidade qualquer, bem como os da cidade de Almenara, tem relevante importância para a sua história e para o município. Conhecer o seu bairro, seus costumes e tradições fará você perceber que é uma pessoa especial e essencial para a construção da sua história, pois você é referência desse espaço.

Os bairros são importantes, pois guardam histórias, lembranças, ampliando seus hábitos, costumes e, com isso, construindo a identidade do local onde vivemos.

Todos os espaços dos bairros são identificados por um endereço que consiste no nome da rua, um número que orienta sua localização, o bairro, a cidade, o CEP e o país onde moramos.

Você sabe quais são os aspectos importantes do seu bairro, que fazem com que ele seja diferente de todos os outros da cidade onde mora? Basta você observar como é o seu bairro e responder, por meio das informações coletadas, às seguintes perguntas:

1. Qual o nome do bairro onde você mora?

¹²Informações extraídas de: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 12 nov. 2015.

¹³Informações de: portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html. Acesso em: 12 nov. 2015.

2. Cite o nome de bairros vizinhos ao que você mora.

3. Você sabe o porquê do nome do seu bairro?

4. Qual o nome da rua ou avenida onde você mora?

5. Qual o CEP da sua rua?

6. Cite o nome de quatro ruas do seu bairro.

7. Seu bairro é arborizado?

8. Tem estabelecimentos comerciais? () Sim. () Não.

9. Cite quatro nomes de estabelecimentos comerciais, públicos ou particulares, que existem no seu bairro.

10. Como o lixo é coletado?

11. Cite o nome de dois hospitais de Almenara.

12. O que poderia ser melhorado no seu bairro?

13. Qual o nome de seu cachorro ou gato? Se não tem nenhum animal, ao ganhar um, que nome escolheria para ele?

14. Curiosidade!!! Qual o nome do time de futebol mineiro para o qual você torce?

4.1.2 Intervenção: Módulo 2 – Produção de bilhete

Nesse módulo foi realizada a Atividade 2, em duas aulas de 50 minutos, desenvolvendo-se um trabalho com o gênero bilhete, com o objetivo de reconhecer e identificar a estrutura de um bilhete, reconhecer o traçado e o uso das letras maiúsculas e minúsculas e de sensibilizar os alunos a interagirem mais, uma vez que são de diferentes bairros da cidade e poderiam se comunicar mais. Essa atividade foi, assim, realizada:

4.1.3 Intervenção: Módulo 3 – Produção de carta

Nesse módulo foi aplicada a Atividade 3, no dia 07 de dezembro de 2015, em 3 aulas de 50 minutos, tendo por objetivo verificar como os nomes próprios são escritos e qual a importância de se escrever conforme as normas da ortografia oficial. Trabalhou-se com a estrutura de uma carta, esclarecendo-se em quais momentos podemos produzir e enviar e, mais uma vez, foi reforçado o emprego das letras maiúscula e minúscula.

A Atividade 3 foi realizada da seguinte forma:

Atividade 3

Na Atividade 2, a proposta foi reconhecer e identificar a estrutura do bilhete, em qual circunstância ele é usado e, ao mesmo tempo, discutir o uso das letras maiúscula e minúscula em diferentes contextos. A nossa tarefa seguinte teve como objetivo identificar a estrutura de uma carta, esclarecer em qual momento ela pode ser produzida e enviada, bem como reconhecer e empregar as letras maiúscula e minúscula.

Enviando cartas...

Estamos finalizando o ano e, com ele, deixaremos momentos significativos, pois vivenciamos situações que somente nós sabemos como descrevê-las. Levaremos desses momentos os pensamentos, alegrias, tristezas... Tudo ficará registrado em nossa memória, principalmente quando estudamos sobre o lugar onde moramos, lembrando que ele deve ser bem cuidado por nós. Temos que valorizar o nosso país, o estado, o bairro e também a rua onde vivemos. Depois desse momento, refleti muito sobre o que discutimos e cheguei à conclusão de que vocês, eu, todos somos responsáveis por manter o bom funcionamento desse ambiente.

Vamos lembrar esses momentos?

Com base nas informações acima, escreva uma carta para alguém da sua escola. Você contará como foi conviver durante todo esse tempo com os colegas, professores e funcionários. Além disso, faça um convite a essa pessoa para ir visitá-lo e conhecer o seu bairro e a sua rua.

Mas, para isso, siga as orientações de como produzir uma carta. Vamos ver a estrutura de uma?!

Você deve seguir uma estrutura para escrever uma carta. A carta deve possuir o **nome da cidade; a data; o vocativo; no corpo** da carta deve haver **a mensagem** e, no final, a **despedida** e a **assinatura**.

Almenara, 02 de dezembro de 2015.

Cara Prof^a Ana Clara,

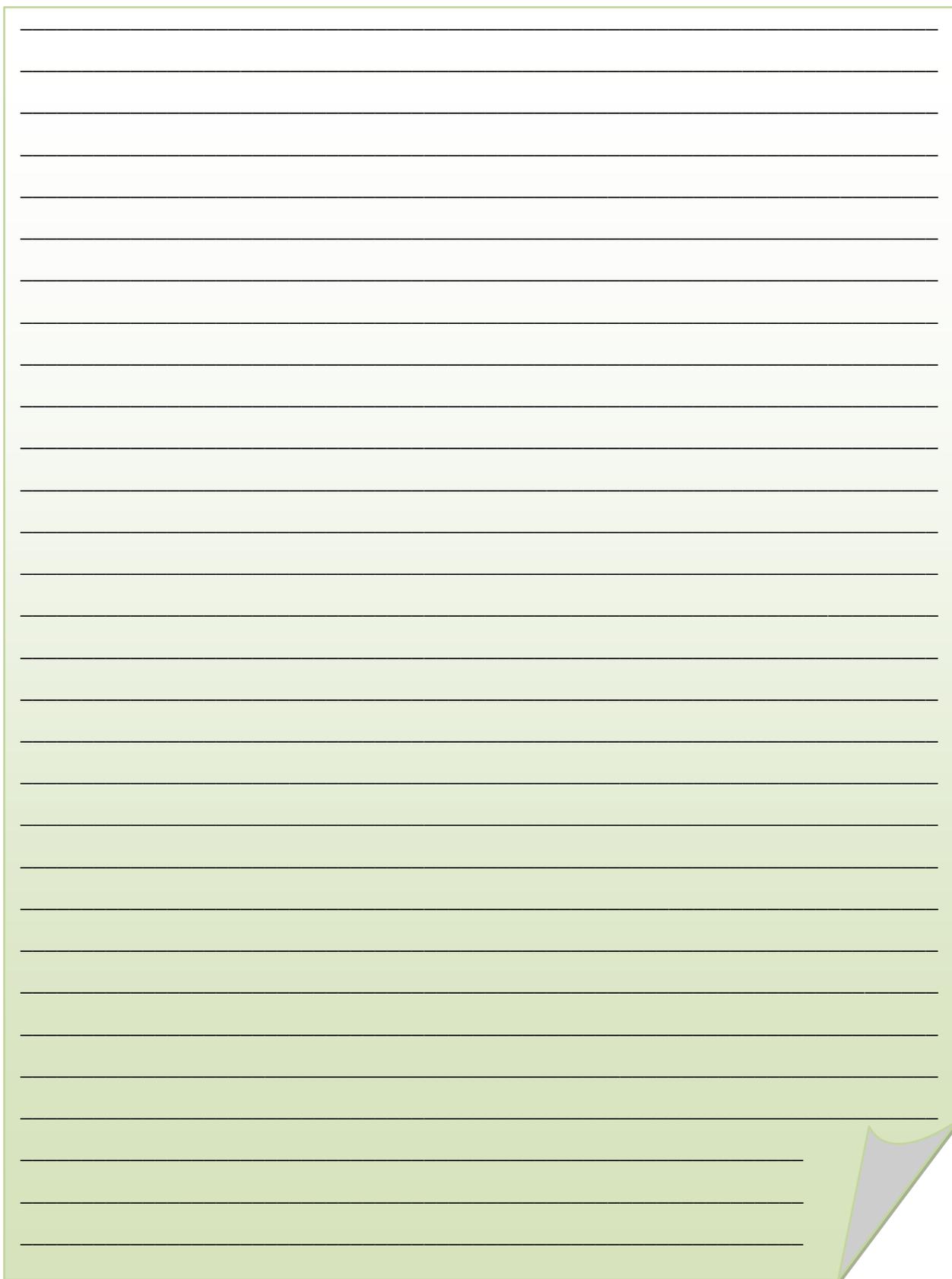
Olá! Estou muito feliz, mas ao mesmo tempo já sentindo saudades. Escrevo-lhe para dizer o quanto a nossa amizade é importante para mim. Poderia ter lhe passado um e-mail, mas eu quis falar com você como as pessoas faziam nos velhos tempos... Elas escreviam sempre uma para outra e ficavam aguardando a resposta, com toda a expectativa! Esse tempo não volta mais.

Na verdade, estamos chegando a mais um final de ano. E este é diferente, pois é também o final da etapa do Fundamental II. É!!! Chegou!!! Aprendemos muitas coisas juntas e agradeço por tudo o que fez por mim. Nesses últimos dias, aprendi com você a valorizar o espaço em que vivo, ou seja, a minha cidade, o meu bairro e a minha rua. Faço-lhe um convite, em agradecimento a tudo que fez por mim: venha conhecer o lugar onde moro. Meu bairro é o Santo Antônio, rua Fernando Prates, nº 110.

Assim que resolver, ligue-me falando qual o dia que virá. Perto da minha casa tem o Cine Prates, onde podemos assistir a vários filmes interessantes. Tem a Igreja Santo Antônio, a Praça do Castelo. Você vai gostar! Te aguardo!

Um grande abraço, Júlia

Vamos produzir uma carta? No espaço abaixo, redija seu texto.

A large rectangular area with horizontal lines for writing, resembling a sheet of paper with a folded corner at the bottom right. The lines are evenly spaced and cover most of the page's width. The bottom right corner is folded over, showing a greyish-white underside.

4.1.4 Intervenção: Módulo 4 – Cartão de Natal

No módulo foi trabalhada a Atividade 4, em 08 de dezembro de 2015, em 1 aula de 50 minutos, tendo por objetivo reforçar o reconhecimento da letra maiúscula e a identificação da estrutura de um cartão de Natal. Esse cartão foi produzido e entregue aos alunos. Explorou-se a estrutura do gênero e esclareceu-se em quais momentos pode-se produzir e enviá-lo.

Essa atividade foi desenvolvida conforme descrito a seguir.

Atividade 4

ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES – ALMENARA/MG
LÍNGUA PORTUGUESA – PROFESSORA CLÁUDIA REIS OTONI DE PAULA
DATA: / /2015 – TURNO: VESPERTINO - TURMA: 9º ANO A

ALUNO: _____

Na Atividade 3, você teve a oportunidade de escrever uma carta a alguém especial para você. Reconheceu e identificou a estrutura desse recurso comunicativo e teve, também, o momento de reconhecer e empregar a letra maiúscula e minúscula.

Agora, o objetivo é intensificar o reconhecimento da letra maiúscula e identificar a estrutura de um cartão de Natal. Discutiremos em sala de aula a estrutura e as características de um cartão de Natal e, por meio desse gênero, reforçaremos o reconhecimento dos usos das letras maiúsculas. Essa atividade também tem como objetivo promover a nossa despedida e agradecimento pelos momentos vivenciados durante o ano.

Vejamos o cartão elaborado.



Ao final da aula, os alunos foram presenteados com o cartão de Natal, que foi objeto de análise. Em seguida os aprendizes exploraram o cartão, observaram a sua estrutura: nome da pessoa que recebeu; a mensagem que nele estava contida; a cidade, o dia, o mês e ano enviado; e por fim a despedida e assinatura. Como encerramento dos trabalhos, todos agradeceram, desejando um Feliz Natal.

Cabe esclarecer que, apesar de estarmos inseridos em um contexto de perspectivas pedagógicas que têm enfatizado o ensino da língua por meio das tecnologias, escolheu-se trabalhar com os alunos os gêneros bilhete, carta e cartão de Natal, pela possibilidade de se intensificar as habilidades de escrita, diferenciando alfabetos de letra de forma e cursiva e, nessa diferenciação, as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas. São, ainda, gêneros que circulam no contexto dos alunos.

A análise e os resultados obtidos com a aplicação dessa proposta didática são apresentados na próxima seção.

4.2 Análise de dados e resultados

Apresentam-se, nesta seção, os resultados alcançados após a aplicação da proposta didática de intervenção, que foi desenvolvida com o objetivo de sanar ou minimizar a situação

de uso indevido da letra maiúscula na escrita dos alunos participantes da pesquisa. Houve a preocupação em elaborar uma proposta que envolvesse todos os alunos por meio de uma temática relacionada à realidade deles.

Assim, descrevem-se e analisam-se os dados das Atividades 1, 2 e 3, conforme a sequência de aplicação das tarefas de intervenção, alcançando, assim, o **objetivo específico c)**: aplicar a proposta pedagógica, interpretar à luz das teorias estudadas e avaliar resultados revelados.

4.2.1 Atividade de intervenção 1: Módulo 1 – “Meu nome, meu bairro, minha rua?”

No dia 20 de novembro de 2015, iniciaram-se as atividades de intervenção com a turma do 9º Ano A, em duas aulas de 50 minutos, por meio de aula expositiva dialogada, material impresso das atividades, atlas, mapa do Brasil e livro de Geografia. A frequência dos alunos nesse dia foi muito boa, tendo participado 15 meninas e 15 meninos, em um total de 30 alunos. Iniciou-se a aula com um caloroso “boa tarde!” e, logo depois, houve uma conversa informal, para que os alunos pudessem falar um pouco do que estudavam nas aulas de Língua Portuguesa, durante a semana. Na sequência, todos foram convidados a fazer um círculo e iniciou-se o Módulo 1, apresentando a proposta da Atividade – Parte 1 para esse dia e, ao mesmo tempo, falou-se das atividades que seriam desenvolvidas nos dias posteriores.

Com a intenção de incentivar os alunos a participarem da aula, foram apresentadas algumas questões para dar início à discussão: a) Quais as letras do nosso alfabeto?; b) Como elas são desenhadas?; c) Que são letras maiúsculas e minúsculas? d) Em quais circunstâncias usamos letras maiúsculas e minúsculas?

Após essa discussão, comentou-se que os vocábulos de nossa língua são registrados na escrita por diferentes sinais gráficos denominados letras. Inicialmente, a reação da maioria foi falar que todos já sabiam dessa informação, mas foi reforçada a ideia de se rever esse estudo, explicando que muitos ainda cometiam “erros” ao usar as letras tanto maiúsculas quanto minúsculas, e que a atividade prevista iria retomar e apresentar a eles como as letras são traçadas e em que condições elas são usadas.

Entregou-se, posteriormente, a Atividade 1 – Parte 1, detalhando-se o seu conteúdo e identificando quantas letras tem o alfabeto e se certificando de como elas são traçadas. Como o assunto parecia ser muito comum, foi preciso o tempo todo retomar o foco do módulo,

explicando a importância daquele momento, que serviria para toda a vida deles, que talvez dificilmente tivessem a oportunidade de refletir sobre o que estava sendo discutido e corrigir o que até então não tinham dado conta de perceber, que era traçar as letras como deveriam e reconhecer o seu uso, trabalhado, assim, os aspectos gráficos e funcionais das letras (MASSINI-CAGLIARI, 1999).

Na sequência, os alunos fizeram a Questão Prática 1, que objetivou reconhecer o uso de letras maiúsculas em nome próprio. Nesse momento, percebeu-se que eles tiveram o maior cuidado em consultar os quadros com o alfabeto para verificar se estavam traçando corretamente as letras. Alguns tiveram dificuldades de seguir o traçado ideal da letra, mas, mesmo assim, persistiram e foram até o fim no registro do nome próprio.

Posteriormente, foi apresentado o Mapa Político do Brasil, o conceito de país, explorando-se bastante o conteúdo. Todos tiveram interesse em reconhecer o mapa e analisá-lo, discutindo como o nome de cada estado é escrito, com que tipo de letra se inicia. Logo após, os alunos foram orientados a responder à Questão Prática 2, sobre o modo como o nome dos estados estavam registrados: com letras maiúsculas ou minúsculas. Vale ressaltar que alguns alunos foram avançando nas questões e, ao terminar, foram auxiliando os colegas, o que aconteceu naturalmente, sem a interferência direta do professor-pesquisador.

Depois, o próximo conceito foi o de estado e de regiões do país. Os alunos tiveram a oportunidade de rever quantas e quais são as regiões do Brasil e como o nome desses lugares é grafado. Foi apresentado o Mapa de Minas Gerais. Explorou-se detalhadamente o mapa, o nome dos aspectos geográficos e históricos, sendo analisada a grafia de cada um deles. Para os alunos, essa parte foi muito interessante, pois desconheciam o nome de algumas regiões.

Em seguida, os alunos estudaram o conceito de cidade e puderam visualizar o mapa do seu município e as várias cidades que fazem limites com ele. A Questão Prática 3, sobre os nomes dos municípios da região de Almenara, foi respondida sem muita dificuldade, um ou outro teve dúvida com relação à ordem alfabética. As dúvidas foram esclarecidas e eles continuaram com a atividade, sendo sempre lembrados de que, se precisassem, poderiam consultar o quadro com o alfabeto maiúsculo e minúsculo.

Ao final, foi aplicada a Questão Prática 4, para identificar o nome de cada estado no Mapa do Brasil e escrevê-lo com as devidas letras, observando-se o traçado de cada uma. Nessa questão, os alunos tiveram a oportunidade de consultar o mapa exposto em sala, bem como o atlas e o livro de Geografia do 6º Ano.

Concluimos a atividade perguntando o que eles acharam, se gostaram, se tiveram muitas dúvidas ao fazer as questões, se o traçado da letra que usavam era muito diferente da que foi apresentada. Mesmo achando uma atividade fácil, observou-se que alguns alunos tiveram dificuldades em traçar determinadas letras e consultavam sempre o quadro das letras maiúsculas e minúsculas.

Como exemplo do que os alunos produziram, citam-se os exemplos a seguir.

Exemplo 35

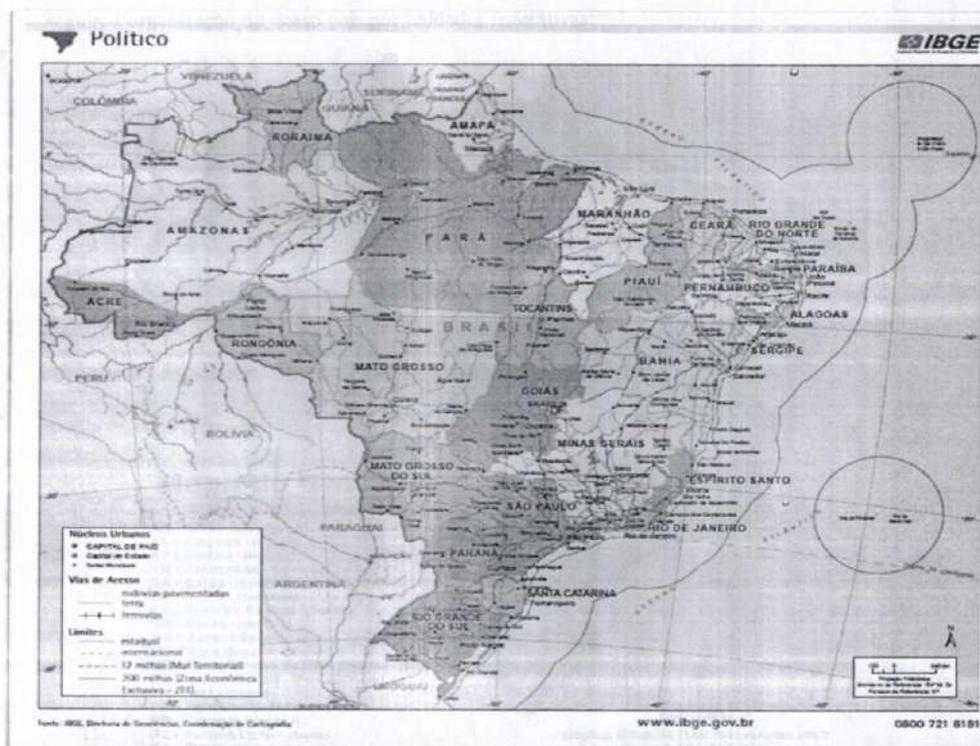


Figura: Mapa Brasil Político.
Fonte: IBGE. http://atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil. Acesso em 12 de nov. de 2015.

Questão prática 2

- a. O nome dos estados do nosso país, no mapa acima, estão escritos em letras *maiúsculas* ou *minúsculas*?

Resposta: maiúsculas

(A31)

“Questão Prática 2

a. O nome dos estados do nosso país, no mapa acima, estão escritos em *letras maiúsculas* ou *minúsculas*?

Resposta: maiúsculas” (A31)

Exemplo 36

	Nomes dos Lugares
1	Almenara
2	Bandeira
3	Divisópolis
4	Felisburgo
5	Governador Valadares
6	Jacinto
7	Jequitinhonha
8	Joáima
9	Jordania
10	Mata Verde
11	Monte Formoso
12	PalmaPolis
13	Rio do Prado
14	Rubim
15	Santo Antonio do Jacinto
16	Salto da Divisa
17	Santa Maria do Salto

(A31)

- “1 Almenara
 2 Bandeira
 3 Divisópolis
 4 Felisburgo
 5 Governador Valadares
 6 Jacinto
 7 Jequitinhonha
 8 Joáima
 9 Jordania
 10 Mata verde
 11 Monte Formoso
 12 PalmoPolis
 13 Rio do Prado
 14 Rubim
 15 Santo Antonio do Jacinto
 16 Salto da Divisa
 17 Santa Maria do Salto” (A31)

Exemplo 37



(A31)

Exemplo 38

Questões sobre o meu bairro

1. Qual o nome do bairro onde você mora?
Santo Antonio
 2. Cite o nome de bairros vizinhos ao que você mora:
Panorâmico, Cidade-Verde e Centro
 3. Você sabe o porquê do nome do seu bairro?
Por causa da igreja Católica
 4. Qual o nome da rua ou avenida onde você mora?
Rua Padre Manoel Prado
 5. Qual o CEP do seu bairro?
39900-000
- ²<http://www.escolakids.com/nomes-proprios-e-nomes-comuns.htm>. Acesso em 22 de nov. de 2015.
6. Cite o nome de quatro ruas do seu bairro:
Av. Pedra Azul
 7. Seu bairro é arborizado?
Sim.
 8. Tem estabelecimentos comerciais? Sim () Não
 9. Cite quatro nomes de estabelecimentos comerciais, público ou particular que existe no seu bairro:
Mercado Garcia, Supermercado VanVep, Padaria Soberana, Perfeita Lanches.
 10. Como o lixo é coletado?
2 vezes na semana
 11. Cite o nome de dois hospitais de Almenara.
Deraldo Guimarães, Benvindo Saude
 12. O que poderia ser melhorado no seu bairro?
As ruas e a coleta de lixo.
 13. Qual o nome do seu cachorro ou gato? Se não tem nenhum animal e ganhasse um, que nome escolheria para ele?
Meu cachorro "Driih"
 14. Curiosidade!!! Qual o nome do time de futebol mineiro que você torce?
Atlético Mineiro e Cruzeiro.

(A23)

“Questões sobre o meu bairro

1. Qual o nome do bairro onde você mora?
Santo Antonio
2. Cite o nome de bairros vizinhos ao que você mora?
Panorâmico, Cidade-verde e Centro
3. Você sabe o porquê do nome do seu bairro?
Por causa da igreja Católica
4. Qual o nome da rua ou avenida onde você mora?
Rua Padre Manoel Prado
5. Qual o CEP do seu bairro?
39900-000
6. Cite o nome de quatro ruas do seu bairro;
Av. Pedrazul
7. Seu bairro é arborizado?
Sim
8. Tem estabelecimento comercial? (X) Sim () Não
9. Cite quatro nomes de estabelecimentos comerciais, público ou particular que existe no seu bairro:
Marcearia Garcez, supermercado Vanvep, padaria Soberana, Perfeita lanches.
10. Como o lixo é coletado?
2 vezes na semana
11. Cite o nome de dois hospitais de Almenara.
Deraldo Guimarães, Benvindo Saude
12. O que poderia ser melhorado no seu bairro?
As ruas e a coleta de lixo.
13. Qual o nome do seu cachorro ou gato? Se não tem nenhum animal e ganhasse um, que nome escolheria para ele?
Meu cachorro “Driih”
14. Curiosidade!!! Qual o nome do time de futebol mineiro que você torce?
Atlético Mineiro e Cruzeiro.” (A23)

Diante do que foi trabalhado com os alunos, foram satisfatórios os resultados relacionados ao uso de letras maiúsculas, que serão apresentados a seguir, iniciando-se pelos relativos ao registro de nome próprio do aluno – usando somente letras maiúsculas – Atividade 1 – Parte 1 – Questão Prática 1 – Opção A, de acordo com a Tabela 14.

Tabela 14 – Registro de Nome Próprio com Letras Maiúsculas

Situação	Casos	%
Uso adequado	540	92,5
Falta de uso	43	7,5
Total	583	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Percebeu-se que 540 (92,5%) casos foram referentes ao uso adequado das letras maiúsculas, com base nas regras abordadas por Bechara (2009), Lima (2003) e pelo Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009), e 43 (7,5%) de falta de uso, totalizando 583 casos¹⁴. No que se refere a esses dados, foi feita uma análise detalhada, como pode ser visto na Tabela 15:

Tabela 15 – Índice de Registro de Nome Próprio com Letras Maiúsculas por Quantidade de Atividades

	Quantidade de “Erros”			Usos Adequados
	1	2 a 4	5 a 7	
Total de Atividades	4	9	3	14
%	13,5	30	10	46,5

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Das 30 atividades, em 14 (46,5%) não houve “erro” algum; em 13 (43,5%), menos do que 5 “erros” e, em apenas 3 (10%), entre 5 e 7 “erros”.

Na sequência da Questão Prática 1 – Opção B, foi dada uma orientação para que os alunos registrassem o seu nome usando letras maiúsculas e minúsculas. Vejam-se os dados na Tabela 16:

Tabela 16 – Registro de Nome Próprio com Letras Maiúsculas e Minúsculas

Situação	Casos	%
Uso adequado	576	97
Uso inadequado	19	3
Total	595	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Os resultados da análise foram: 576 (97%) casos para uso adequado e 19 (3%) casos para uso inadequado, ou seja, a maioria dos alunos reconheceu que se deve usar letra maiúsculas inicial no registro de nome próprio, conforme as regras discutidas em Bechara

¹⁴ Por questões éticas, conforme Termo de Assentimento, os nomes dos informantes devem ser mantidos em sigilo. Dessa forma, não se puderam citar exemplos da atividade Prática 1 – A e B, porque as respostas se referem aos nomes dos alunos.

(2009), Lima (2003) e no Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009). Houve um total de 595 casos, descritos detalhadamente na Tabela 17.

Tabela 17 – Índice de Registro de Nome Próprio com Letras Maiúsculas e Minúsculas por Quantidade de Atividades

	Quantidade de “Erros”		Usos Adequados
	1	2 a 4	
Total de Atividades	7	5	18
%	23,5	16,5	60

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Visualiza-se, com base nos dados da tabela, que houve um número expressivo de acertos (18 – 60% – das 30 atividades) relacionados ao uso adequado de letras maiúsculas em nome próprio, havendo um resultado baixo de “erros” (em 12 atividades ocorreram apenas entre 1 e 4).

A Questão Prática 2, por sua vez, avaliava se o nome dos estados do país estavam escritos com letras maiúsculas ou minúsculas. Segundo a Tabela 18, obteve-se o resultado:

Tabela 18 – Tipo de Letra em Nome de Estado

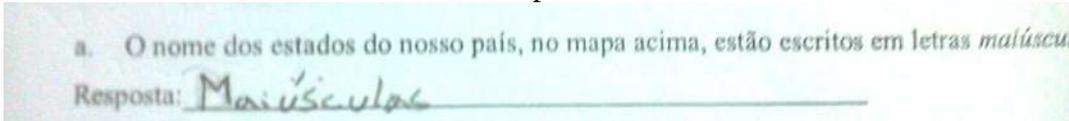
Situação	Casos	%
Letra maiúscula	29	96,5
Letra minúscula	0	0
Outra opção	1	3,5
Total	30	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Das 30 respostas dos alunos, 29 (96,5%) foram respostas adequadas, indicando o uso de letra maiúscula, e apenas 1 (3,5%) caso para outra opção:

a) Resposta adequadas (opção “letra maiúscula”)¹⁵:

Exemplo 39



(A14)

¹⁵ Apresentam-se, em cada exemplo, a reprodução da atividade do aluno e a sua versão digitada.

a. O nome dos estados do nosso país, no mapa acima, estão escritos em letras maiúsculas ou minúsculas?

Resposta: “**Maiúsculas**” (A14)

b) Outra opção:

Exemplo 40

a. O nome dos estados do nosso país, no mapa acima, estão escritos em letras maiúsculas ou minúsculas?
Resposta: BRASIL, MA MINAS GERAIS

(A5)

a. O nome dos estados do nosso país, no mapa acima, estão escritos em letras maiúsculas ou minúsculas?

Resposta: “**BRASIL, Ma MiNAS GERAIS**” (A5)

Com base nesses dados, verificou-se que a maioria dos alunos apontou, adequadamente, o registro em letra inicial maiúscula para nome dos estados (nome de lugar), conforme as regras discutidas com base em Bechara (2009), em Lima (2003) e no Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).

Na questão seguinte, a Prática 3, foi pedido aos alunos que registrassem os nomes de lugares referentes a Almenara e municípios próximos, usando letras maiúsculas e minúsculas. De acordo com a Tabela 19, os dados relacionados com essa atividade foram:

Tabela 19 – Registro de Nome de Lugar da Região de Almenara com Letras Maiúsculas e Minúsculas

Situação	Casos	%
Uso adequado	823	93,5
Falta de uso	55	6,5
Total	878	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

O resultado foi de 823 (93,%) casos, para o uso adequado, e 55 (6,5%) para falta de uso, totalizando 878 casos. São exemplos:

a) Uso adequado de letra maiúscula em nome de lugar:

Exemplo 41

Nomes dos Lugares	
1	Almenara
2	Bandeira

(A13)

	Nomes dos Lugares
1	Almenara
2	Bandeira

(“Almenara” – A13)

b) Falta de uso de letra maiúscula em nome de lugar:

Exemplo 42	
15	Santo antonio do Jacinto
16	Salto da divisa

(A31)

15	Santo antonio do Jacinto
16	Salto da divisa

(“antonio” e “divisa” – A31)

Esses dados são abordados de forma mais específica na Tabela 20.

Tabela 20 – Uso de Letra Maiúscula e Minúscula em Nome de Lugar da Região de Almenara por Quantidade de Atividades

	Quantidade de “Erros”			Usos Adequados
	1	2 a 4	5 a 7	
Total de Atividades	4	14	2	10
%	13,5	46,5	6,5	33,5

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Percebe-se, de acordo com os resultados obtidos, que houve um número significativo (10 – 33,5% – de 30 atividades) com relação ao uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas em nomes de lugares (Almenara e municípios próximos), havendo um número baixo de “erros” (18 – 60% – de 30 atividades entre 1 e 4 casos de “erros”), mostrando que os alunos compreenderam que se deve registrar nome de lugar com letra inicial maiúscula, conforme nos orientam Bechara (2009), Lima (2003) e o Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).

Finalmente, na conclusão da Atividade 1 – Parte 1, foi trabalhada a Questão Prática 4, com o preenchimento do Mapa do Brasil, colocando o nome de cada estado. De acordo com a Tabela 21, foram obtidos os seguintes dados:

Tabela 21 – Preenchimento do Mapa do Brasil

Situação	Casos	%
Uso adequado	1012	94,5
Falta de uso	61	5,5
Total	1073	100

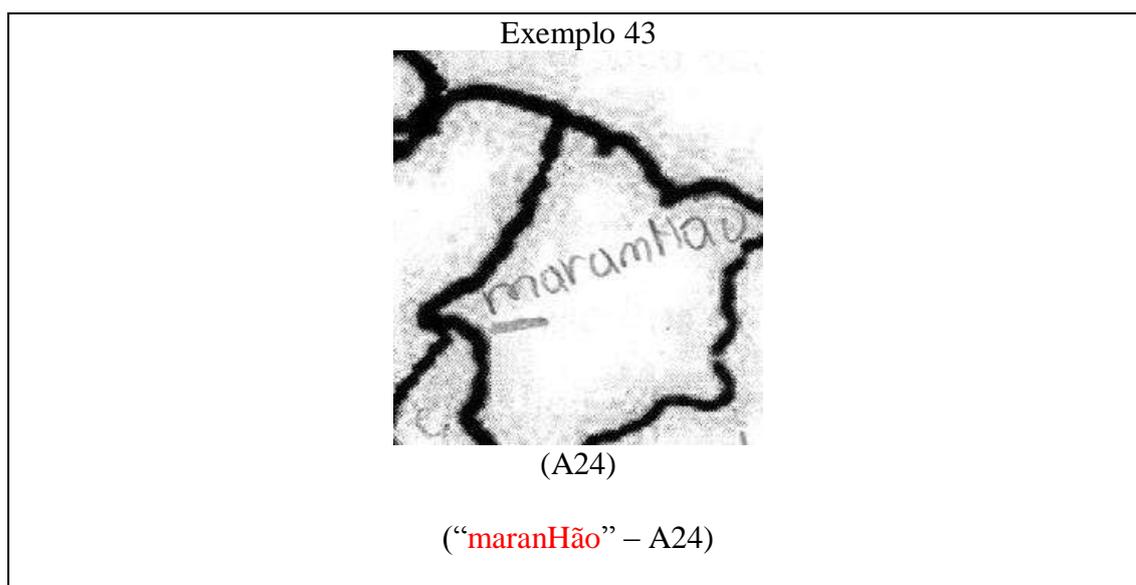
Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

A Tabela 21 mostra 1012 (94,5%) casos de uso adequado de letras maiúsculas e 61 (5,5%) casos para falta de uso, perfazendo um resultado de 1073 casos. São exemplos:

a) Uso adequado de letra maiúscula em nome de estado:



b) Falta de uso de letra maiúscula em nome de estado:



Esses dados são apresentados em índices mais específicos na Tabela 22.

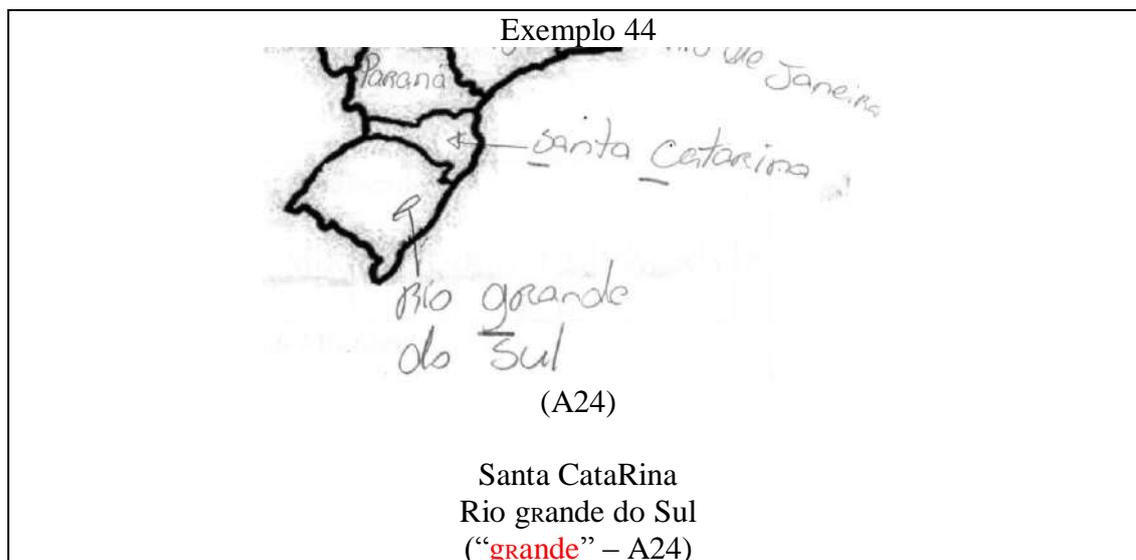
Tabela 22 – Índices Específicos de Preenchimento de Mapa por Quantidade de Atividades

	Quantidade de “Erros”				Usos Adequados
	1	2 a 4	5 a 7	9	
Total de Atividades	3	9	5	1	12
%	10	30	16,5	3,5	40

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Pelos dados levantados com relação ao uso de letras maiúsculas no preenchimento do Mapa do Brasil, das 30 atividades, 12 (40%) não apresentaram nenhum “erro”, 12 (40%) tiveram um pequeno número de “erros” e, apenas em 6 (20%), houve mais de 5 “erros”. De acordo os dados, embora boa parte dos alunos tenha compreendido que, em nome de lugar, deve-se registrar com letra inicial maiúscula, conforme Bechara (2009), Lima (2003) e o Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009), outra parte considerável acabou errando no registro do nome de estados.

Outros dados levantados foram referentes ao uso indevido de letras maiúsculas em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), que representaram 61 (2,8%), contra 2095 (97,2%) casos de usos adequados das letras maiúsculas e minúsculas. É ocorrência de uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo:



É válido esclarecer, com base em Cagliari (1998), que, dos casos de uso indevido de letras maiúsculas, 38 se referem ao uso proporcional do traçado da letra maiúscula em relação ao formato da letra minúscula, ou seja, o aluno, na certeza do desenho da letra na forma escrita maiúscula, e na dúvida sobre o desenho da letra na forma minúscula ou cursiva, faz opção por escrever letra maiúscula no meio do vocábulo. Desses 38 casos, 30 são referentes à letra “R”. Pode-se citar como exemplo:

Exemplo 45

1	Almenara
2	Bandeira
3	Divisopoles

(A24)

Nomes dos Lugares	
1	Almenara
2	Bandeira
3	Divisopoles

(“Almenara” e “Bandeira” – A24)

Prosseguindo com o desenvolvimento do Módulo 1, foi aplicada a Atividade 1 – Parte 2, no dia 24 de novembro de 2015. Participaram da atividade 17 meninas e 14 meninos, no total de 31 alunos. Essa atividade objetivou: reforçar com os alunos os conceitos de país, estado, município/cidade e, especificamente, trabalhar a história de Almenara, reconhecendo e valorizando-a, refletir sobre o espaço (bairro) em que vivem e, ao mesmo tempo, identificar o emprego de letra maiúscula e minúscula, focalizando como os nomes de pessoas e de lugares são escritos e qual a importância de se escrever conforme as normas da ortografia da língua portuguesa.

A intenção de aplicar uma atividade contextualizada foi para que o aluno percebesse seu sentido e importância para ele, tornando-se esta, pois, uma prática sobre a linguagem que promovesse a reflexão, como observa Faraco (2012), evitando-se, assim, que fosse algo mecânico e de caráter burocrático. Essa atividade foi estruturada de modo a fazer com que o aprendiz compreendesse a sua realidade social e histórica e trabalhasse com as categorizações gráficas e funcionais das letras, relacionado traçado com sentido e uso das letras, nas palavras presentes nos textos, de acordo com o que orientam Massini-Cagliari (1999).

Foram explicados, detalhadamente, os objetivos da aula, deixando claro o porquê de se desenvolver esse trabalho. Enfatizou-se que todos que ali estavam deveriam comprometer-

se com a atividade, pois o que estava sendo trabalhado ajudaria a resolver “erros” de ortografia da turma. Essa sensibilização foi necessária para que todos assumissem, com responsabilidade, o seu papel de aluno. Distribui-se a tarefa e iniciou-se a leitura.

Combinou-se com a turma que um aluno iniciaria a leitura e, em seguida, outro aluno daria continuidade, até que todo o texto fosse lido e discutido. E, assim, foi feito. Durante a leitura, alguns se posicionaram, dizendo que já sabiam da história do município, outros disseram que não a conheciam. Com relação ao texto do bairro, foi uma experiência muito interessante, pois começaram a falar do bairro onde moravam, pontuaram alguns hábitos dos moradores. Disseram muitas características, o porquê do nome do seu bairro, como era a rua em que moravam. Foi um momento de muita troca de experiências.

Após a discussão, todos os alunos foram convidados a responder às perguntas sobre o bairro em que cada um deles mora, atentando para o registro das respostas, para o cuidado em observar como as palavras são grafadas e iniciadas, considerando-se o uso de letras maiúsculas. Então, as situações de uso das letras maiúsculas foram lidas e discutidas.

Percebeu-se que alguns ficaram bem atentos ao desenho das letras, com receio de traçá-las indevidamente; muitas vezes, eles perguntavam como traçar determinadas letras. Com naturalidade, o professor-pesquisador os questionava, escrevia no quadro, ou o próprio colega tirava a dúvida, o que conferia à atividade um processo de interação e troca de conhecimento. O foco, então, nesse momento, foi trabalhar os aspectos gráficos e funcionais das letras maiúsculas.

Nessa sequência de perguntas, o exercício foi desenvolvido e concluído. Após o término, os alunos foram informados de que poderiam ficar à vontade para apresentar as suas respostas. Alguns se manifestaram. Nesse momento, percebeu-se que os alunos tiveram um envolvimento muito grande com o que estava sendo abordado e respeito ao ouvir os colegas lerem as respostas. É claro que sempre há aqueles que fazem críticas ao outro, mas todos que leram não se intimidaram com os comentários dos colegas.

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos, certificou-se de que, na sua maioria, a turma teve o maior cuidado de traçar e usar adequadamente as letras maiúsculas, de acordo com o alfabeto que foi mostrado na primeira atividade e com a situação de escrita. A seguir, apresentam-se os resultados sobre o uso de letras maiúsculas, conforme a Tabela 23.

Tabela 23 – Uso de Letra Maiúscula – Atividade 1 – Parte 2

Situação	Casos de uso adequado	Casos de falta de uso
Letra maiúscula em início de frase	335	33
Letra maiúscula depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências)	0	0
Letra maiúscula em substantivo próprio	775	56
Total Parcial	1110	89
%	92,5	7,5
Total Geral	1199	

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Diante dos dados, conclui-se: a) 335 (91%) casos de uso devido de letra maiúscula em início de frase, e 33 (9%) de falta de uso de letra maiúscula; b) não tivemos nenhum caso de uso devido e indevido de letra maiúscula depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências); e c) para a situação de letra maiúscula em substantivo próprio, foram 775 (93%) casos de uso adequado e 56 (7%) para falta de uso de letras maiúsculas. São exemplos das atividades dos alunos:

a) Uso adequado de letra maiúscula em início de frase:

Exemplo 46

10. Como o lixo é coletado?

Nós temos que juntar o lixo e trazer para a rua pois o carro de lixo não vai na roça.

(A29)

“10. Como o lixo é coletado?
Nós temos que juntar o lixo e trazer para a rua pois o carro de lixo não vai na roça.”
 (“**N**ós” – A29)

b) Falta de uso de letra maiúscula em início de frase:

Exemplo 47

12. O que poderia ser melhorado no seu bairro?

coserta as ruas

(A17)

“12. O que poderia ser melhorado no seu bairro?
coserta as ruas”
 (“**coserta**” – A17)

c) Uso adequado de letra maiúscula em substantivo próprio:

Exemplo 48

14. Curiosidade!!! Qual o nome do time de futebol mineiro que você torce?

Atlético Mineiro e Cruzeiro.

(A23)

“14. Curiosidade!!! Qual o nome do time de futebol mineiro que você torce?
Atlético Mineiro e **Cruzeiro.**”
(“**Atlético Mineiro**” e “**Cruzeiro**” – A23)

d) Falta de uso de letra maiúscula em substantivo próprio:

Exemplo 49

11. Cite o nome de dois hospitais de Almenara.

Bem Vindo Saude e deraldo

(A31)

“11. Cite o nome de dois hospitais de Almenara.
 Bem Vindo Saude e **deraldo**”
(“**deraldo**” – A31)

Somando-se, então, os casos de uso adequado de letras maiúsculas, obtiveram-se 1110 (92,5%), contra apenas 89 (7,5%) de falta de uso. Esses dados significam que a maior parte dos alunos usou satisfatoriamente as letras maiúsculas no início de frase e em substantivo próprio. Esses dados, muito positivos, apontam para a importância de se abordar os aspectos gráficos e funcionais das letras, conforme Massini-Cagliari (1999), e as regras que orientam o uso das letras maiúsculas, de acordo Bechara (2009), Lima (2003) e o Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).

Foram analisados, também, dados sobre uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), que representaram 55 (4%) casos de “erros”, enquanto, por outro lado, foram 1356 (96%) de casos de não uso de letra maiúscula (ou seja, uso adequado de letra minúscula), em um total de 1411 casos analisados. São exemplos de atividades dos alunos:

- a) Não uso de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo (uso adequado de letra minúscula):

Exemplo 50

13. Qual o nome do seu cachorro ou gato? Se não tem nenhum animal e ganhasse um, que nome escolheria para ele?

Eu escolheria Simba.

(A26)

“13. Qual o nome do seu cachorro ou gato? Se não tem nenhum animal e ganhasse um, que nome escolheria para ele?
Eu **escolheria** Simba.”
 (“**escolheria**” – A26)

- b) Uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo:

Exemplo 51

12. O que poderia ser melhorado no seu bairro?

- ter mais Moradores

(A31)

“12. O que poderia ser melhorado no seu bairro?
ter **mais Moradores**
 (“**mais**” e “**Moradores**” – A31)

Em relação aos casos de “erros” de uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo, vale ressaltar que 20 foram de escrita proporcional, ou seja, o traçado da letra maiúscula foi proporcional ao de letra minúscula: o aluno desconhece a forma de se traçar as letras maiúsculas e minúsculas, caso também relatado por Cagliari (1998, p. 281): os alunos, “como têm certeza do traçado da letra na forma maiúscula, e têm dúvida sobre como se deve ser o traçado na forma minúscula ou cursiva, acabam escrevendo: ‘CaCHORro’, ‘apaCHOnada’”. Temos como exemplo:

Exemplo 52

12. O que poderia ser melhorado no seu bairro?

O causamento, lugares de lazer.

(A24)

“12. O que poderia ser melhorado no seu bairro?
O **causamento**, **lugares** de **lazer**.”
 (“**lugares**” e “**lazer**” – A24)

Por fim, analisaram-se, detalhadamente, os dados sobre uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo por quantidade de atividades, conforme a Tabela 24.

Tabela 24 – Índice de Uso Indevido de Letra Maiúscula em Início, Meio ou Fim de Vocábulo por Quantidade de Atividades – Atividade 1 – Parte 2

	Casos de “Erros”				Sem “Erros”
	1	2 a 4	5 a 7	17	
Total de Atividades	10	9	1	1	10
%	32,25	29	3,25	3,25	32,25

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Obtiveram-se, em relação à situação de uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), os seguintes resultados nas 31 produções: 19 (61,25%) apresentaram poucos casos de “erro” (entre 1 e 4), apenas 1 apresentou número elevado de “erros” e, boa parte, 10 (32,25%), não apresentou “erro” algum.

Pode-se concluir, após a aplicação da Atividade 1 – Partes 1 e 2, que os resultados foram satisfatórios, conforme a Tabela 25.

Tabela 25 – Uso de Letra Maiúscula – Atividades de Intervenção 1 – Partes 1 e 2

Situação	Casos de uso adequado	Casos de falta de uso
Letra maiúscula em início de frase	335	33
Letra maiúscula depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências)	0	0
Letra maiúscula em substantivo próprio	3726	234
	Não	Sim
Uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências)	3451	116
Total Parcial	7512	383
%	95	5
Total Geral	7895	

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

A grande maioria dos alunos, conforme os dados de cada tabela acima, soube usar adequadamente as letras maiúsculas no início de frase e em substantivo próprio, evitando, por outro lado, usar indevidamente letras maiúsculas em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), compreendendo, dessa forma, as regras discutidas, com base em Bechara (2009), Lima (2003) e no Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009), e a importância de se escrever considerando os aspectos gráficos e funcionais das letras, conforme Massini-Cagliari (1999).

Para se verificar melhor esses dados, foi aplicada a Atividade 2, que se discute na seção seguinte.

4.2.2 Atividade de intervenção 2: Módulo 2 – Produção de bilhete

A Atividade 2 foi desenvolvida com a turma do 9º Ano A no dia 30 de novembro de 2015. Participaram da atividade 13 meninas e 14 meninos, no total de 27 alunos. Essa

atividade teve o objetivo de identificar a estrutura de um bilhete, em quais circunstâncias esse gênero é usado, abordar a temática “*Meu nome, meu bairro, minha rua?*” e reconhecer o traçado e o uso da letra maiúscula e sensibilizar os alunos a uma maior interação, pois são de diferentes bairros e poderia haver maior comunicação entre eles.

Tentou-se, dessa forma, fazer o aluno vivenciar a produção de texto em uma prática que fosse significativa, a partir do que orienta Faraco (2012), ao enfatizar que as práticas reflexivas sobre a linguagem são importantes, pois estimulam a compreensão da realidade social e histórica. Também, procurou-se trabalhar tanto a categorização gráfica das letras (os traçados das maiúsculas) e sua categorização funcional (a compreensão não só do aspecto gráfico, mas também o valor que a letra assume no sistema de escrita), conforme Massini-Cagliari (1999).

Deu-se início, assim, aos trabalhos, expondo os objetivos da aula. Esclareceu-se a importância de dar prosseguimento à temática dos módulos. Discutiu-se que, atualmente, várias são as maneiras de nos comunicarmos, de enviarmos uma mensagem para as pessoas com as quais estamos convivendo. Isso poderia acontecer por meio de carta, e-mail, celular e, também, do bilhete. Foi feita a pergunta sobre quem conhecia a estrutura de um bilhete e se já tinham recebido algum. Alguns falaram que já escreveram bilhetes para amigos; outros disseram que já entregaram bilhetes dos familiares.

Logo depois, foi distribuída a atividade, explorando-se a estrutura do gênero por meio de um exemplo dado. Foi interessante, pois se percebeu que o texto tinha uma estrutura simples, e aqueles que falaram que já tinham produzido o gênero compararam o texto entregue com o já por eles feito. Perceberam-se diferenças como, por exemplo: a vírgula, logo depois do nome da pessoa que receberia o bilhete; a data. Foi pedido aos alunos que fizessem novamente a leitura e se discutiu sobre as características do gênero bilhete, na lousa, mostrando detalhadamente como se compõe o texto.

Perguntou-se, em seguida, quem gostaria de ler o texto novamente, em voz alta. Quase todos se manifestaram. Combinou-se com a turma que dois alunos leriam. Após a leitura, deu-se continuidade à atividade. Pediu-se que os alunos atentassem para o contexto do bilhete, para o início de frase com letra maiúscula, a escrita dos nomes próprios.

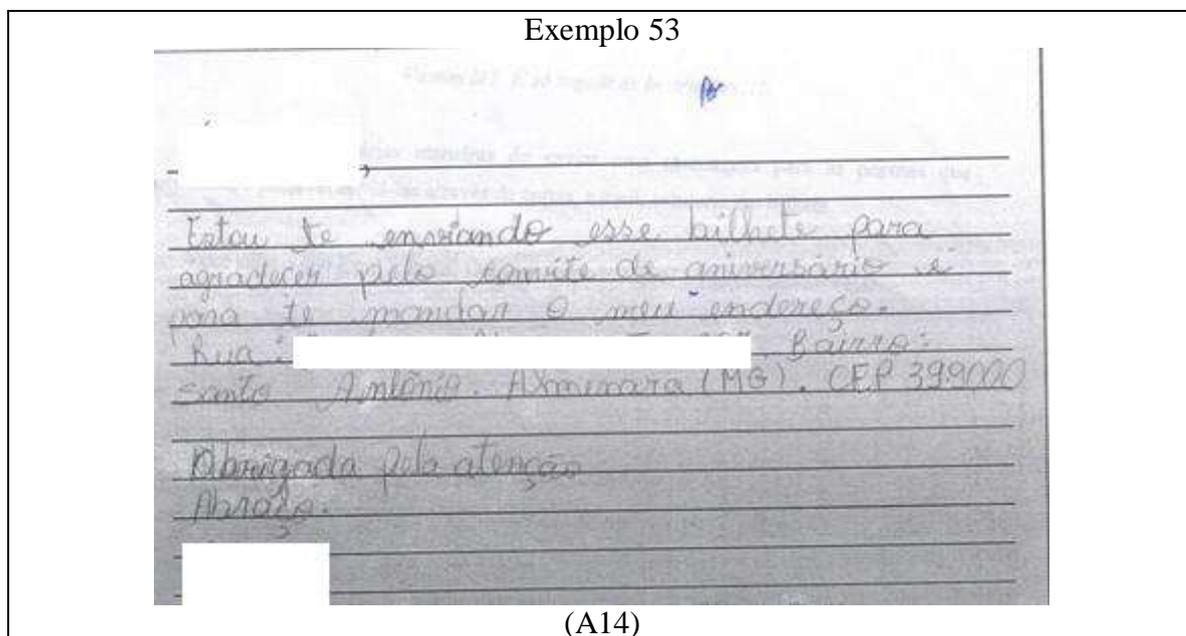
Continuando com a atividade, convidou-se a turma a escrever um bilhete. O comando da atividade foi dado em voz alta. Pediu-se a todos que imaginassem que seriam convidados para uma festa de aniversário de um colega de sala, mas o aniversariante precisava saber do

endereço do colega para enviar o convite. Para isso, era necessário que eles escrevessem um bilhete informando ao aniversariante a localização da sua casa. No corpo do texto era necessário informar o nome da rua, o número, o bairro e o nome completo. Na oportunidade, ele o convidaria para lhe fazer uma visita e aproveitaria para agradecer pelo convite da festa.

A turma gostou da proposta. Começaram a escrever. Durante o desenvolvimento da atividade, alguns pontos foram levantados como: a escrita da letra J; alguns falaram que fariam a letra da forma que sabiam. Foi importante, assim, discutirem-se os aspectos gráficos e funcionais das letras. Pediu-se, então, aos alunos que tivessem atenção, pois aquele momento também era para repensar sobre o tipo de letra que estavam usando e como, pelo contexto das palavras, deveriam ser grafadas. Além disso, era preciso estar atento à proposta do texto e ter cuidado com a forma minúscula.

Todos que estavam presentes fizeram a atividade. Durante o desenvolvimento, percebeu-se que ficaram atentos ao passo a passo dado. Com cuidado, foram fazendo a atividade. Depois, eles leram o que produziram. Alguns leram com entusiasmo, sendo reforçada, no momento, a importância da participação de todos. Percebeu-se o envolvimento dos alunos com as tarefas aplicadas.

Cita-se, como exemplo da atividade¹⁶:



¹⁶ As informações sobre os alunos foram sombreadas por questões éticas, conforme “Termo de Assentimento”.

“[...]
 Estou te enviando esse bilhete para agradecer pelo convite de aniversário e para te mandar o meu endereço.
 Rua: [...]. Bairro: Santo Antônio (MG). CEP 39900
 Obrigada pela atenção
 Abraço.
 [...]” (A14)

Ao se fazer a análise dos textos produzidos, percebeu-se que os alunos tiveram, por meio das reações, o cuidado de registrar as palavras, traçar as letras e tentar usar adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas, por meio de um trabalho com as categorizações gráficas e funcionais das letras, em que se procurou relacionar o traçado com sentido e uso das letras, com base nas orientações de Massini-Cagliari (1999). A seguir, serão verificados os resultados da atividade.

Na Tabela 26, apresentam-se os resultados do uso de letras maiúsculas em diferentes situações:

Tabela 26 – Uso de Letra Maiúscula – Atividade 2

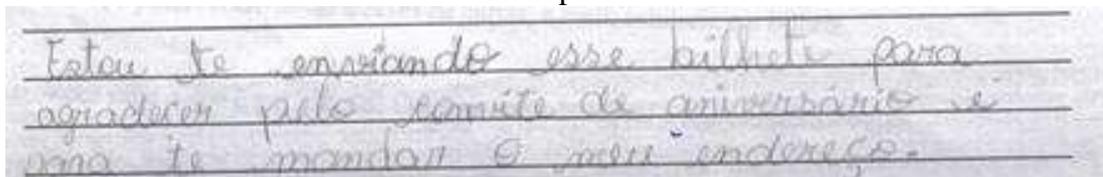
Situação	Casos de uso adequado	Casos de falta de uso
Letra maiúscula em início de frase	133	5
Letra maiúscula depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências)	107	1
Letra maiúscula em substantivo próprio	214	5
Total Parcial	454	11
%	97,5	2,5
Total Geral	465	

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Com base nos dados da Tabela 26, percebe-se que ocorreram 133 (96,5%) casos de uso adequado de letra maiúscula em início de frase e 5 (3,5%) de falta de uso. Isso demonstra que a maioria dos alunos compreendeu que, em início de frase, depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências) e em substantivo próprio, devem-se usar letras maiúsculas, conforme as regras discutidas de acordo com Bechara (2009), Lima (2003) e o Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009). Podem-se citar como exemplos:

a) Uso adequado de letra maiúscula em início de frase:

Exemplo 54

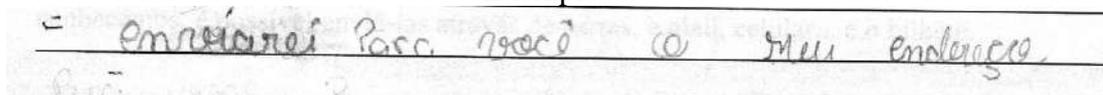


(A14)

“**Estou** te enviando esse bilhete para agradecer pelo convite de aniversário e para te mandar o meu endereço.” (A14)

b) Falta de uso de letra maiúscula em início de frase:

Exemplo 55



(A31)

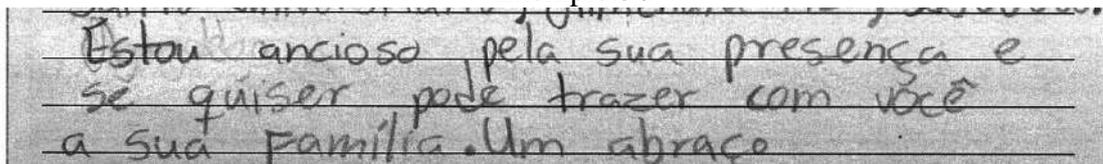
[Nome de Aluno],
enviarei Para você o meu endereço [...]
 (“**enviarei**” – A31)

Cabe notar que, acerca do uso de letra maiúscula em início de frase, das 27 produções analisadas, apenas em 3 (11%) apareceram “erros”, o que indica que, na grande maioria dos textos (24, ou 89%), não foi encontrado nenhum “erro”.

Em seguida, foram verificados 107 (99%) casos de letra maiúscula depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), e somente 1 (1%) caso de falta de uso, “erro” que ocorreu em 1 (3,5%) produção das 27, o que indica que, nas outras 26 (96,5%), não houve nenhum “erro”. Como registro das atividades dos alunos, cita-se:

a) Uso adequado de letra maiúscula depois de sinal de pontuação final:

Exemplo 56

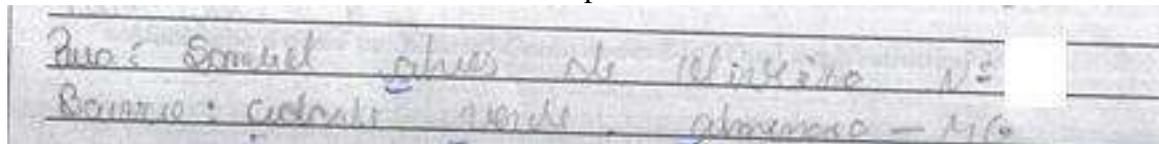


(A10)

“Estou ansioso pela sua presença e se quiser pode trazer com você a sua Família. **Um** abraço [...]” (“**Um**” – A10)

b) Falta de uso de letra maiúscula depois de sinal de pontuação final:

Exemplo 57



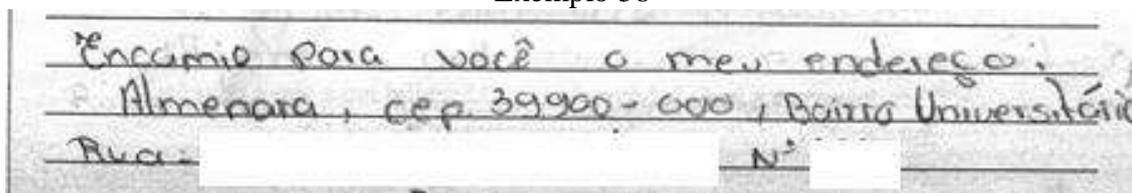
(A31)

“Rua: Samuel alves de oliveira N° [...] Bairro: cidade verde . **almerara** – MG [...] (“**almenara**” – A31)

Por fim, apareceram 214 (97,5%) casos de uso adequado de letra maiúscula em substantivo próprio, contra apenas 5 (2,5%) “erros”. Nesse sentido, apenas em 4 (15%) das 27 produções feitas aparecerem “erros”, significando que, nas demais (23, ou 85%), não houve “erro” algum. Vejam-se os exemplos:

a) Uso adequado de letra maiúscula em substantivo próprio:

Exemplo 58

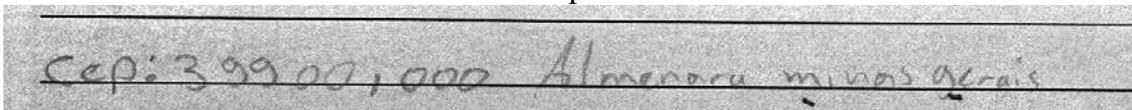


(A2)

“Encamio para você o meu endereço: **Almenara**, cep 39900, Bairro Universitário, Rua [...] N° [...]”. (“**Almenara**” – A2)

b) Falta de uso de letra maiúscula em substantivo próprio:

Exemplo 59



(A35)

“Cep: 39.900,000 Almenara **minas gerais** Agradeço pelo seu convite [...]” (“**minas gerais**” – A35)

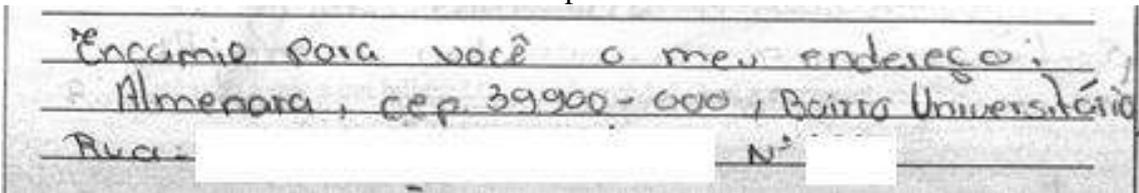
Somando-se, então, os casos de uso adequado de letras maiúsculas, tivemos 454 (97,5%), contra apenas 11 (2,5%) “erros” de falta de uso, o que demonstra que a grande maioria dos alunos soube usar adequadamente as letras maiúsculas no início de frase, depois

de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências) e em substantivo próprio, de acordo com as regras abordadas para o uso das letras maiúsculas em Bechara (2009), Lima (2003) e o Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).

Identificam-se, ainda, os casos de uso indevido de letra maiúsculas em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências). Observam-se 63 (15%) casos de uso indevido e 358 (85%) de não uso do de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), devendo-se usar, então, nessa situação, a letra minúscula. Podem-se citar como exemplos:

- a) Não uso de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo (uso adequado de letra minúscula):

Exemplo 60

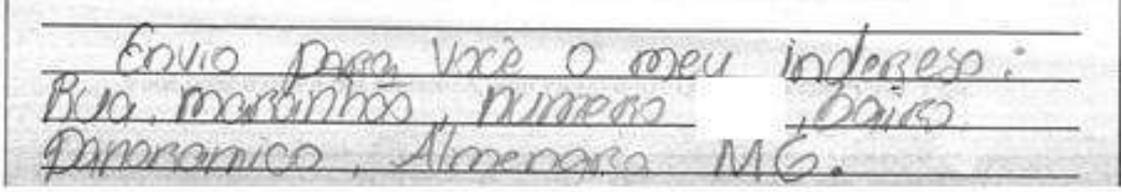


(A2)

“Encamio para você o meu **endereço**: Almenara, cep 39900, Bairro Universitário, Rua [...] Nº [...]”. (“**endereço**” – A2)

- b) Uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo:

Exemplo 61



(A24)

“Envio para você o meu **indereço**: rua maranhão, numero, bairro panoramico, Almenara MG. [...]” (“**indereço**” – A24)

Na Tabela 27, esses dados são mostrados de forma detalhada, por quantidade de atividades.

Tabela 27 – Índice de Uso Indevido de Letra Maiúscula em Início, Meio ou Fim de Vocábulo por Quantidade de Atividades – Atividade 2

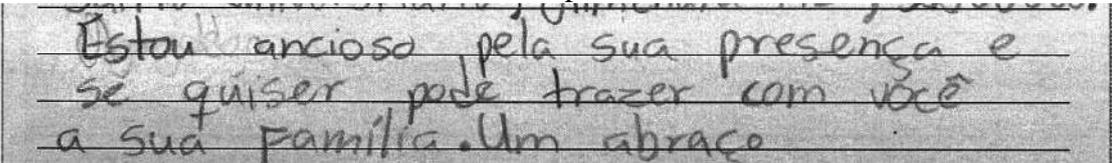
	Casos de “Erros”				Sem “Erros”
	1	2 a 4	5 a 7	9	
Total de Atividades	8	7	3	2	7
%	29,5	26	11	7,5	26

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Da situação de registro de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), percebe-se, em relação às 27 produções: a) em 15 (55,5%) ocorreram poucos “erros” (entre 1 e 4); b) em apenas 5 (18,5%) ocorreram de 5 a 9 “erros” e c) em 7 (26%) não houve nenhum “erro”. Segundo Cagliari (1998, p. 281), “[...] letras maiúsculas no meio de palavras às vezes tem a ver com o conhecimento da grafia que os alunos têm. [...] têm certeza do traçado da letra na forma maiúscula, e têm dúvida sobre como se deve ser o traçado na forma minúscula ou cursiva, [...] ‘CaChOrrO’ [...]”.

Faz-se necessário, também, ressaltar a escrita de letra maiúscula em tamanho proporcional ao de letra minúscula, uma vez que, dependendo do contexto, o aluno faz uso da letra minúscula, mas, por desconhecer os traçados específicos das letras maiúsculas e minúsculas, acaba grafando uma letra maiúscula do mesmo tamanho da minúscula, como em:

Exemplo 62



(A10)

“Estou ansioso pela sua presença e se quiser pode trazer com você a sua Família. Um abraço [...]” (“Um” – A10)

Conclui-se que os resultados foram satisfatórios, pois apresentaram um índice considerável de uso devido de letras maiúsculas em início de frase, em substantivo próprio ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências). Por outro lado, ocorreu um número baixo de uso indevido dessas letras em início, meio ou fim de

vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), sendo compreendidas, assim, as regras de uso das letras maiúsculas e minúsculas, conforme discussão baseada em Bechara (2009), em Lima (2003) e no Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009) e, ainda, de acordo com o trabalho com os aspectos gráficos e funcionais das letras sugerido por Massini-Cagliari (1999).

Para aprofundamento desses dados, desenvolveu-se a Atividade 3, que será apresentada a seguir.

4.2.3 Atividade de intervenção 3: Módulo 3 – Produção de carta

A Atividade 3 foi desenvolvida com a turma do 9º Ano A, no dia 7 de dezembro de 2015, em 3 aulas de 50 minutos, utilizando-se de material impresso para a elaboração da carta. Participaram da atividade 15 meninos e 12 meninas, no total de 27 alunos. A atividade teve como objetivo identificar a estrutura de uma carta, esclarecer em qual momento se pode produzi-la e como se pode enviá-la, além de reconhecer e empregar a letra maiúscula.

A proposta, nesse caso, foi trabalhar o gênero carta, com a intenção de fazer os alunos relembrem momentos vividos na escola, mostrando a eles a importância da valorização desses momentos, o registro na memória, a convivência, o que aprenderam e também a conscientização de que eles precisam cuidar do ambiente em que estudam e vivem.

Assim, orientou-se que escrevessem uma carta a alguém da escola, contando a essa pessoa o quanto foi bom conviver com ela durante todo o ano e, ao mesmo tempo, que se convidasse essa pessoa a fazer uma visita para conhecer o lugar onde o aluno vive, procurando, com isso, dar à atividade uma função social e levar o aprendiz a perceber a importância da prática de escrever (FARACO, 2012), refletindo, dessa forma, sobre o funcionamento estrutural e social da linguagem.

Para fazer a produção dessa carta, foi preciso que os alunos refletissem sobre a estrutura do gênero, sendo analisado um modelo que foi lido silenciosamente e, depois, discutido coletivamente. Quatro estudantes fizeram a leitura e, depois, foi feita a interpretação. Perguntas relacionadas à estrutura da carta foram feitas, discutindo-se sobre a localização da data, o vocativo, a despedida, e foram sendo tiradas as dúvidas. O curioso é que alguns nunca tinham produzido nem recebido carta, o que para eles foi divertido. As

meninas, por sua vez, desenharam e fizeram letras diferentes. A atividade, assim, prendeu a atenção da turma.

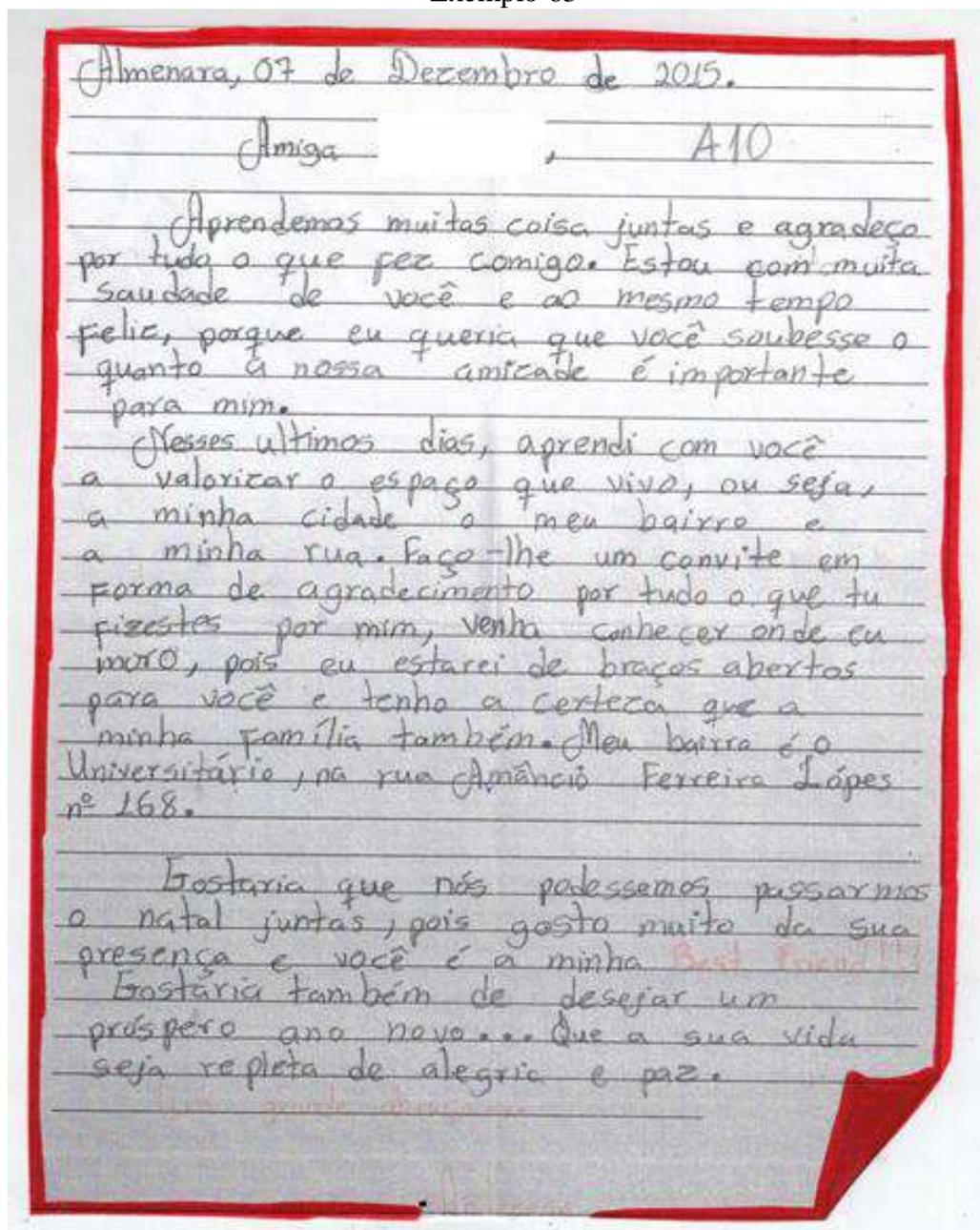
Em seguida, foi entregue aos alunos um envelope, e eles foram orientados a preenchê-lo. Foram dadas a eles todas as coordenadas e, assim, seguiram com a atividade. Alguns tiveram dúvidas quanto ao remetente ou destinatário, que foram esclarecidas. Ao final, ficaram à vontade para fazer a leitura. Alguns se manifestaram e foi combinada a ordem das leituras.

Especificamente ao uso de letras maiúsculas, durante o processo de escrita, foi instigada a reflexão quanto ao registro dessas letras, com base no contexto, e explicado que muitos ainda cometiam “erro” ao usá-las, o que levou à discussão sobre o traçado de cada uma e a diferença entre maiúscula e minúscula, analisando-se, assim, os aspectos gráficos e funcionais dessas letras, conforme Massini-Cagliari (1999).

A atividade foi concluída com uma avaliação oral, e os alunos comentaram o que acharam e se aprenderam a escrever uma carta. A maioria se manifestou positivamente e elogiou a aula, dizendo que o tempo correu tão rápido que nem sentiram a aula passar. Depois de elaborada e revista marcamos para postar a carta no dia seguinte. A carta foi postada nos Correios, como previsto, para envio às pessoas indicadas pelos alunos. Consideramos que a atividade desenvolvida teve uma função social, pois todos que participaram tiveram a oportunidade de corresponder com alguém que marcou sua vida escolar e ao mesmo tempo receber do colega uma correspondência também. O registro fotográfico da atividade está no Anexo A.

Cita-se, como registro da produção do gênero:

Exemplo 63



(A10)

“Almenara, 07 de Dezembro de 2005.

Amiga [..],

Aprendemos muitas coisa juntas e agradeço por tudo o que fez comigo. Estou com muita Saudade de você e ao mesmo tempo Feliz, porque eu queria que você soubesse o quanto a nossa amizade é importante para mim.

Nesses últimos dias, aprendi com você a valorizar o espaço que vivo, ou seja, a minha cidade o meu bairro e a minha cidade o meu bairro e a minha rua. Faço-lhe um convite em forma de agradecimento por tudo o que tu fizestes por mim, venha conhecer onde eu moro, pois eu estarei de braços abertos para você e tenho a certeza que a minha Família também. Meu bairro é o Universitário, na rua [...].

Gostaria que nós podessemos passarmos o natal juntas, pois gosto muito da sua presença e você é a minha Best Friend!!!
 Gostaria também de desejar um próspero ano novo... Que a sua vida seja repleta de alegria e paz.
 Um grande abraço” (A10)

A partir disso, apresenta-se a Tabela 28 com os dados referentes à situação de uso de letras maiúsculas na produção da carta:

Tabela 28 – Uso de Letra Maiúscula – Atividade 3

Situação	Casos de uso adequado	Casos de falta de uso
Letra maiúscula em início de frase	195	9
Letra maiúscula depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências)	189	18
Letra maiúscula em substantivo próprio	155	8
Total Parcial	539	35
%	94	6
Total	574	

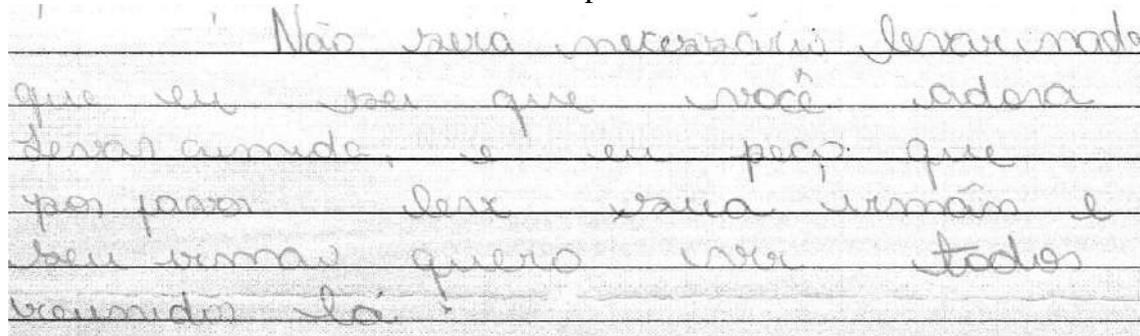
Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Pode-se verificar, analisando os dados da Tabela 28, que a situação do uso de letra maiúscula em início de frase teve 195 (95,5%) casos de uso adequado e 9 (4,5%) de falta de uso. Esses 9 “erros” que foram encontrados ocorreram em apenas 7 (26%) das 27 produções, número bastante baixo, o que demonstra que, na grande maioria das produções dos alunos (20, ou 74%), não houve nenhum “erro”. Isso demonstra a importante contribuição das atividades aplicadas para o entendimento do uso adequado das letras maiúsculas, conforme as regras abordadas em Bechara (2009), Lima (2003) e no Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009), assim como na consideração dos aspectos gráficos e funcionais das letras, segundo Massini-Cagliari (1999).

São exemplos das atividades dos alunos:

a) Uso adequado de letra maiúscula em início de frase:

Exemplo 64

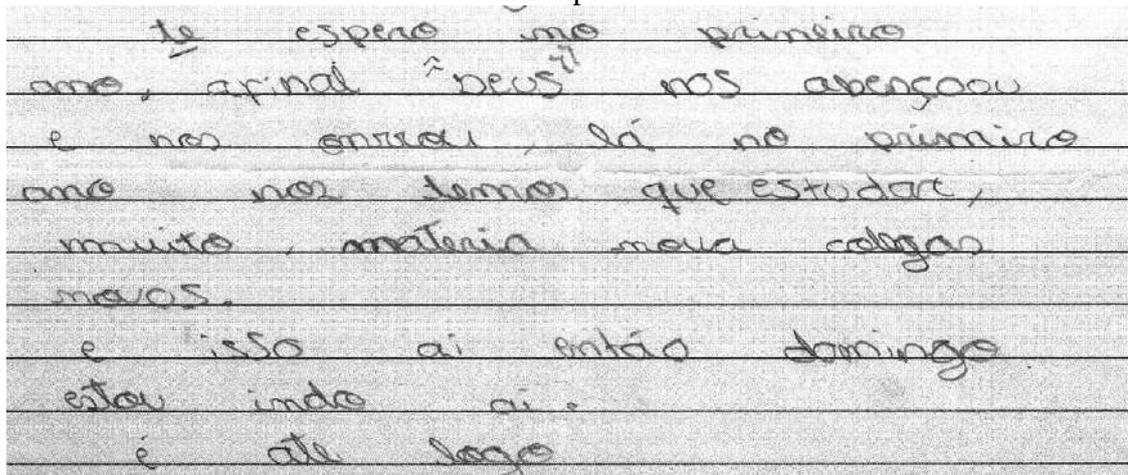


(A3)

“**N**ão será necessário levar nada que eu sei que você adora levar comida e eu peço que por favor leve sua irmã e seu irmão quero ver todos reunidos lá.” (“**N**ão” – A3)

b) Falta de uso de letra minúscula em início de frase:

Exemplo 65



(A37)

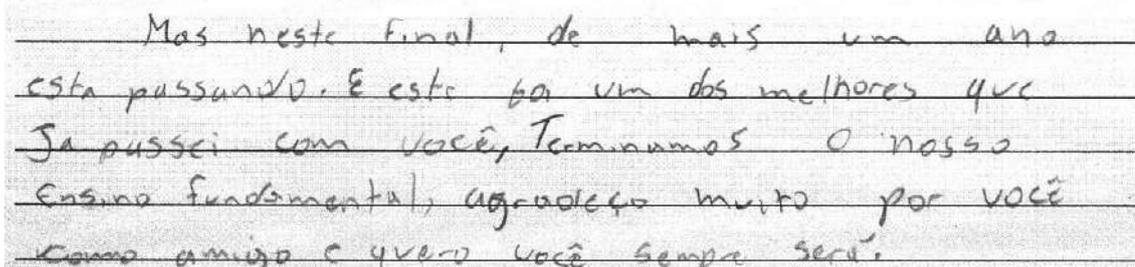
“te espero no primeiro ano, afinal “Deus” nos abençoou e nos onrrou, lá no primeiro ano nos temos que estudar, muito, materia nova colegas novos.
e isso ai então domingo estou indo ai.
é ate logo” (“e” – A37)

Na sequência, ocorreram 189 (91,5%) de casos de uso adequado de letra maiúscula depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências) e somente 18 (8,5%) de falta de uso. Em se tratando dessa situação, ressalta-se que, das 27 produções dos alunos, não se encontrou nenhum “erro” em 15 (55,5%).

São exemplos:

a) Uso adequado de letra maiúscula depois de sinal de pontuação final:

Exemplo 66

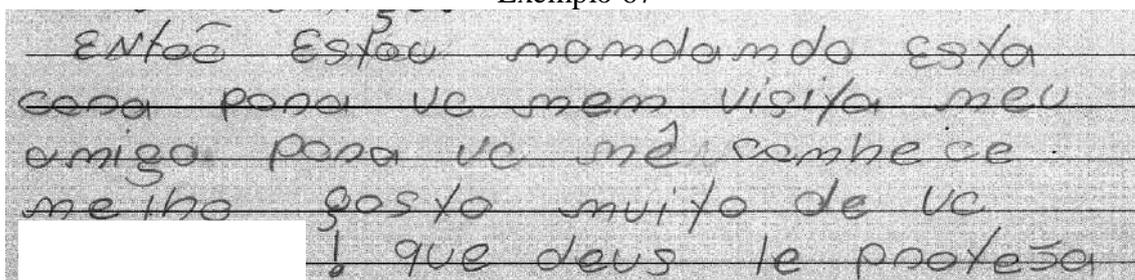


(A35)

“Mas neste Final, de mais um ano esta passando. **E** este foi um dos melhores que Ja passei com você, Terminamos O nosso ensino fundamental, agradeço muito por você como amigo e quero você sempre será.” (“**E**” – A35)

b) Falta de uso de letra maiúscula depois de sinal de pontuação final:

Exemplo 67



(A30)

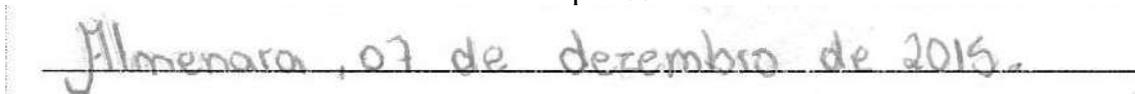
ENtão Estou nandando Esta cara para vc nen visita neu anigo para vê nê conhece nelho gosto nuito de vc [...]! que deus le proteJa” (“**Que**” - A30)

Por fim, sobre o uso de letra maiúscula em substantivo próprio, houve 155 (95%) casos de uso adequado e 8 (5%) de falta de uso. Quanto a esses 8 “erros”, ocorreram todos em apenas 4 (15%) das 27 produções, o que indica que, na grande maioria (23, ou 85%), não houve nenhum “erro”.

São exemplos:

a) Uso de letra maiúscula em substantivo próprio:

Exemplo 68

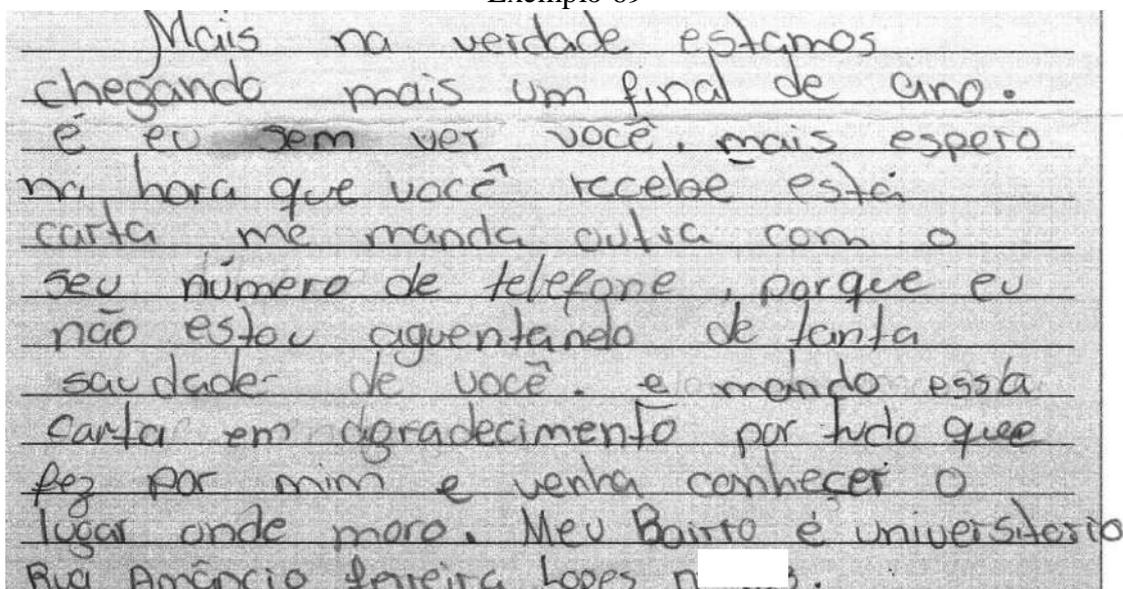


(A8)

“Almenara, 07 de dezembro de 2015.”

b) Falta de uso de letra maiúscula em substantivo próprio:

Exemplo 69



(A2)

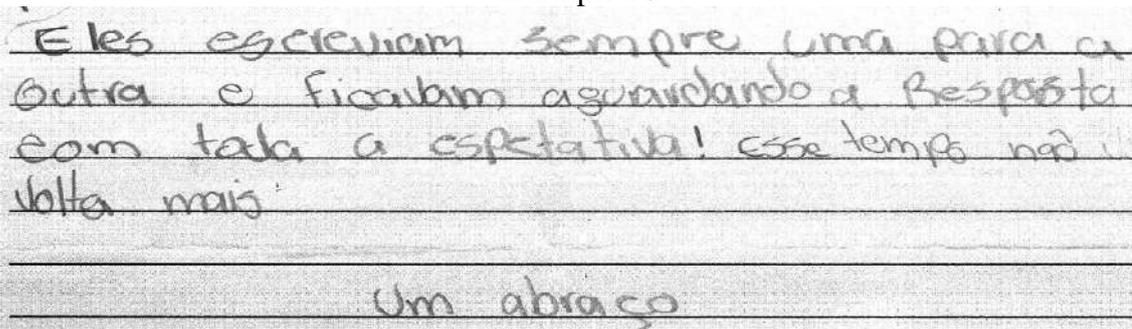
“Mais na verdade estamos chegando mais um final de ano. é eu sem ver você. mais espero na hora que você recebé está carta me manda outra com o seu número de telefone, porque eu não estou agüentando de tanta saudade de você. e mando essa carta em agradecimento por tudo que fez por mim e venha conhecer o lugar onde moro. Meu Bairro é universitario Rua Amâncio ferreira Lopes nº [...].” (“universitario” e “ferreira” – A2)

Somando-se, então, os casos de uso adequado de letras maiúsculas, ocorreram 539 (94%) contra apenas 35 (6%) de falta de uso, o que indica que os alunos usaram corretamente as letras maiúsculas no início de frase, depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências) e em substantivo próprio, conforme as regras discutidas a partir de Bechara (2009), Lima (2003) e do Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).

Analisou-se, também, o uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências). Foram verificados 120 (4%) de um total de 3034 vocábulos, sendo, dessa forma, a maioria em uso adequado de letras minúsculas, com 2917 (96%) casos. São exemplos:

a) Não uso de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo (uso adequado de letra minúscula):

Exemplo 70



Eles escreviam sempre uma para a outra e ficavam aguardando a Resposta com toda a espetativa! esse tempo não volta mais.

Um abraço

(A11)

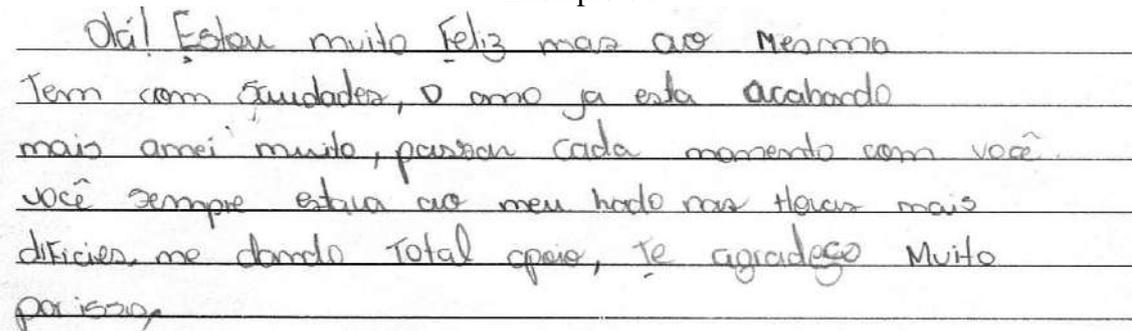
“Eles escreviam sempre uma para a outra e ficavam aguardando a Resposta com toda a espetativa! Esse tempo não volta mais

Um abraço”

(“abraço” – A11)

b) Uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo:

Exemplo 71



Olá! Estou muito Feliz mas ao Mesmo Tem com Saudades, o ano já esta acabando mais amei muito, passou cada momento com você. você sempre estava ao meu lado nas Horas mais diFicias me dando Total apoio, Te agradeço Muito por isso.

(A36)

“Olá! Estou muito Feliz nas ao Mesmo Tem com Saudades, o ano já esta acabando mais amei muito, passou cada momento com você.

Você sempre estava ao meu lado nas Horas mais diFicias me dando Total apoio, Te agradeço Muito por isso.”

(“Feliz” e “Mesmo” – A36)

Logo em seguida, pode-se observar que uma grande parte desses “erros”, conforme mostra a Tabela 29, abaixo, concentrou-se somente em 4 das 27 cartas produzidas, que totalizaram 68 (56,5%) dos casos, sendo cometido, em cada uma, entre 11 e 20 “erros”.

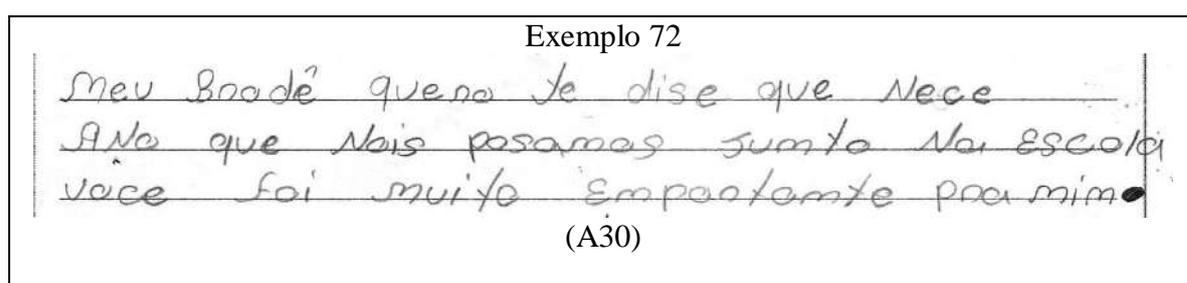
Tabela 29 – Índice de Uso Indevido de Letra Maiúscula em Início, Meio ou Fim de Vocábulo por Quantidade de Atividades – Atividade 3

	Quantidade de “Erros”				Sem “Erros”
	1	2 a 4	5 a 7	Acima de 11	
Total de Atividades	6	8	4	4	5
%	22	30	15	15	18

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

De acordo com os dados estabelecidos na Tabela 29, observa-se que 4 (15%) das 27 produções de carta dos alunos concentraram o maior número de “erros” (56,5%) e que, na grande maioria das cartas, ou não houve erro algum (18%, 5 de 27) ou foram cometidos poucos “erros” (67%, 18 de 27): a) não houve nenhum “erro” em 5 produções; b) ocorreu apenas 1 “erro” em 6 produções; c) houve somente 2 “erros” em 4 produções; d) 3 situações de “erros” em 3 produções; e) 4 “erros” em apenas 1 produção; f) em 1 produção apareceram 5 “erros”; g) em 1 produção apareceram “6 erros”; e h) em 2 produções apareceram 7 “erros”. Esses resultados foram muito satisfatórios diante, até mesmo, da extensão e da natureza mais espontânea do gênero “carta”.

Desses casos, é interessante destacar o registro de letra maiúscula em tamanho proporcional ao de letra minúscula, isto é, o aluno sabe que naquele contexto tem que usar letra minúscula, mas, por desconhecimento dos traçados específicos das letras maiúsculas e minúsculas, acaba usando uma letra maiúscula do mesmo tamanho que a minúscula, caso, inclusive, abordado por Cagliari (1998), citando ocorrências no meio da palavra, ao passo que, nesta pesquisa, além desse contexto, também ocorreu no início ou no fim da palavra. Foram verificados, dos 118 “erros”, 76 (64,5%) casos dessa natureza, concentrados no registro das letras “R” (22), “F” (11) e “J” (17), que, juntas, somaram 50 (66%) ocorrências. É exemplo:



“Meu Brodê quero te dise que **NECE** **ANO** que NÓIS pasamos juntos NA ESCOLA você foi muito importante para mim.”
 (“NECE” e “ANO” – A30)

Nota-se, nos resultados levantados na Atividade 3, um elevado índice de uso devido de letras maiúsculas em início de frase, em substantivo próprio ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências). Por outro lado, ocorreu pequeno número de falta de uso de letras maiúsculas e de uso indevido dessas letras em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências). Isso demonstra que o ensino das regras de emprego das letras maiúsculas, conforme Bechara (2009), Lima (2003) e o Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009), e um trabalho sobre os aspectos gráficos e funcionais das letras, de acordo com Massini-Cagliari (1999), permitiram minimizar os casos de “erros” de uso dessas letras.

4.2.4 Atividade de intervenção 4: Módulo 4 – Cartão de Natal

A Atividade 4 foi desenvolvida com a turma do 9º Ano A, no dia 8 de dezembro de 2015, em 1 aula de 50 minutos, utilizando-se de material impresso para melhor compreensão da estrutura de um cartão e o preenchimento do envelope: remetente, endereço, destinatário. Participaram da atividade 10 meninos e 9 meninas, no total de 19 alunos. A atividade teve como objetivo trabalhar a estrutura de um cartão, esclarecer em qual circunstância se pode enviá-lo, além de discutir o emprego da letra maiúscula. Além disso, trabalhou-se o gênero com a intenção de confraternização, pois estava chegando o final do ano.

Em relação ao uso das letras maiúsculas, foram enfatizadas as seguintes regras: a) “Nas palavras que, no estilo epistolar, se dirigem a um amigo, a um colega, a uma pessoa respeitável, as quais, por deferência, consideração ou respeito, se queira realçar por esta maneira: *meu bom Amigo, caro Colega* [...]” (BECHARA, 2009, p.103-105); b) em início de frase, depois de sinal de pontuação, em nomes de pessoa, data e lugar (BECHARA, 2009; LIMA, 2003; ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009).

A aula foi encerrada com agradecimento aos alunos pelos momentos vivenciados no ano de 2015. No Anexo B, apresenta-se registro fotográfico da atividade.

Foram, então, comparados os dados das 3 atividades de intervenção aplicadas, análise feita a seguir.

4.2.5 Comparação dos dados das atividades de intervenção 1, 2 e 3

Após comparação dos dados das 3 atividades de intervenção sobre o uso de letra maiúscula, foram obtidos os seguintes resultados, de acordo com a Tabela 30.

Tabela 30 – Uso de Letra Maiúscula – Atividades de Intervenção 1, 2 e 3

Situação	Casos de uso adequado			Casos de falta de uso		
	1	2	3	1	2	3
Letra maiúscula em início de frase	335	133	195	33	5	9
Total Parcial	663			47		
%	93,4			6,6		
Letra maiúscula depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências)	0	107	189	0	1	18
Total Parcial	296			19		
%	94			6		
Letra maiúscula em substantivo próprio	3726	214	155	234	5	8
Total Parcial	4095			247		
%	94,3			5,7		
	Não			Sim		
Uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências).	3451	358	2917	116	63	120
Total Parcial	6726			299		
%	95,8			4,2		
Total Geral	11780			612		
%	95			5		

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Verificou-se, na Tabela 30, que os resultados obtidos pelos alunos sobre o uso de letra maiúscula nas Atividades de Intervenção 1, 2 e 3, nas diversas situações, foram satisfatórios. Foram obtidos: a) 663 (93,4%) casos de uso adequado de letra maiúscula em início de frase contra 47 (6,6%) “erros”; b) 296 (94%) de casos de uso adequado de letra maiúscula depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências) contra 19 “erros” (6%); c) 4095 (94,3%) casos de uso adequado de letra maiúscula em substantivo próprio contra 247 (5,7%) “erros”.

Conclui-se, também, pelos dados da tabela, que o uso indevido de letras maiúsculas em início, meio ou fim de vocábulo, nas Atividades de Intervenção 1, 2 e 3, foi bem menor que o não uso de maiúsculas (e, conseqüentemente, o uso adequado de letras minúsculas). Temos, então, nas atividades, com relação ao não uso de letras maiúsculas, um total de 6726 (95,8%) casos contra apenas 299 (4,2%) de uso indevido dessas letras.

Interligando, então, os dados da tabela, referentes ao uso de letras maiúsculas nas Atividades de Intervenção 1, 2 e 3, alcança-se um índice expressivo de uso devido de letras maiúsculas em início de frase, em substantivo próprio ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), que totaliza 11780 casos (95%). Por outro lado, ocorreu pequeno número de falta de uso letras maiúsculas e de uso indevido dessas letras, que somaram 602 casos (5%).

Assim, pode-se considerar que a pesquisa desenvolvida com as atividades contextualizadas conferiu à escrita uma função social (FARACO, 2012), por meio da temática “meu bairro”, da escrita de bilhetes e cartas e da análise de um cartão de Natal, o que compreende o trabalho de reflexão dos alunos nas atividades, por estimular habilidades com relação à escrita ortográfica (CAGLIARI, 1998; 2009), percebendo-se os “erros” ortográficos como previsíveis e explicáveis (BAGNO, 2011; 2013) e, a partir disso, promovendo uma adequada intervenção, sendo possível, dessa forma, obter resultados satisfatórios, ao serem trabalhadas as categorias gráficas e funcionais das letras (MASSINI-CAGLIARI, 1999).

Verifica-se, dessa forma, que os casos de “erros” foram minimizados consideravelmente, mostrando a importância de se conciliar as abordagens tradicional e linguística da ortografia, por meio de um ensino contextualizado que articule as regras do emprego dessas letras, conforme Bechara (2009), Lima (2003) e o Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009), e um trabalho sobre os aspectos gráficos e funcionais das letras, de acordo com Massini-Cagliari (1999).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa oportunizou rever as hipóteses que os alunos do 9º Ano A lançam ao escrever e, a partir delas, elaborar a proposta didática. Ao desenvolver atividades de escrita na prática em sala de aula, o professor-pesquisador pôde observar diversos tipos de “erros” ortográficos, o que gerou incômodo, pois esses alunos já deveriam ter o domínio básico de aspectos da ortografia como, por exemplo, segmentar adequadamente as palavras, usar corretamente os sinais de pontuação ou empregar satisfatoriamente as letras maiúsculas e minúsculas.

Essa constatação motivou o estudo e o conhecimento das especificidades dos diversos fenômenos apresentados na escrita desses alunos, tendo como embasamento as teorias linguísticas sobre o ensino da Língua Portuguesa, mais precisamente o estudo da ortografia, e, como procedimento metodológico, a pesquisa-ação, pois o objetivo desta pesquisa foi usar estratégias diversificadas que aperfeiçoassem a prática em sala de aula.

Assim, diante dos “erros” ortográficos dos alunos, focalizou-se o uso de letras maiúsculas, o que conduziu a duas importantes questões: 1) Em que contextos linguísticos ocorre o uso indevido de letras maiúsculas, na escrita dos alunos?; 2) Quais são os usos não convencionais mais recorrentes de letras maiúsculas, na escrita dos alunos investigados?

A partir dessas questões, duas hipóteses foram levantadas: 1) se o uso indevido de letras maiúsculas pelos alunos ocorre porque desconhecem as normas convencionadas da ortografia; e 2) se o desconhecimento dos alunos sobre o traçado das letras ocasiona a utilização indevida de letras maiúsculas no início, no meio ou no fim dos vocábulos, hipótese essa baseada em Cagliari (1998).

Diante dessas hipóteses, definiu-se como objetivo geral oferecer contribuições para a melhoria do nível de qualidade do ensino e da aprendizagem da escrita de alunos do 9º Ano A do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Tancredo Neves/Almenara-MG, tendo como objeto de estudo o uso de letras maiúsculas na escrita de alunos. Com base nesse propósito, foram delineados, como objetivos específicos: a) estudar e apresentar abordagens teóricas e metodológicas que auxiliem na compreensão do fenômeno em investigação; b) propor uma proposta pedagógica de ensino que contemple atividades capazes de minimizar e/ou sanar o problema em questão; c) aplicar a proposta pedagógica, interpretar à luz das teorias estudadas e avaliar resultados revelados.

Procurando-se alcançar o primeiro objetivo específico, foram desenvolvidas três atividades diagnósticas: 1) leitura de uma crônica, um conto e uma história em quadrinhos e produção de uma narrativa a partir desses textos, em 17 de março de 2015; 2) discussão em sala sobre alguma aventura vivida pelo aluno ou ouvida de alguém próximo, com a produção de um texto narrativo a partir dessa aventura, em 30 de março de 2015; e 3) escrita de um relato de notícia sobre um fato ocorrido na cidade de Almenara: a interdição de uma ponte, em 06 de maio de 2015.

Os resultados dessas atividades apontaram que o “erro” mais cometido foi o uso inadequado de letras maiúsculas, com 1224 casos (ou 33%), fenômeno que se tornou objeto da pesquisa e que ocorreu nas seguintes situações: 1) não emprego de letra maiúscula em início de frase; 2) não uso de letra maiúscula depois de sinal de pontuação; 3) não uso de letra maiúscula em substantivo próprio; 4) uso indevido de letra maiúscula em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências); e 5) uso indevido de letra maiúscula em tamanho proporcional ao de letra minúscula, em que o aluno parece saber que tem que usar letra minúscula, mas, por desconhecer ou confundir os traçados das letras maiúsculas e minúsculas, faz uso de maiúscula em vez de minúscula.

Dessa forma, foram obtidas respostas aos dois questionamentos e às duas hipóteses levantadas neste trabalho, sobre os contextos de usos indevidos e não convencionais mais recorrentes de letras maiúsculas na escrita dos alunos, alcançando-se o primeiro objetivo específico.

Assim, tendo em vista o segundo objetivo específico, foi necessário desenvolver uma proposta didática para se trabalhar o emprego de letras maiúsculas, estruturada em 4 módulos: 1) Módulo 1 – “Meu nome, meu bairro, minha rua?”, que objetivou o (re)conhecimento dos traçados das letras maiúsculas e minúsculas, a discussão dos conceitos de “país”, “estado” e “cidade” e o resgate da história de Almenara, em 20 e 24 de novembro de 2015; 2) Módulo 2 – Produção de Bilhete, que focalizou a identificação da estrutura e da função de um bilhete e a análise dos aspectos gráficos e funcionais das letras maiúsculas, em 30 de novembro de 2015; 3) Módulo 3 – Produção de Carta, que trabalhou a identificação da estrutura e da função de uma carta e o emprego das letras maiúsculas, em 07 de dezembro de 2015; 4) Módulo 4 – Cartão de Natal, que propôs a análise de um cartão de Natal e dos aspectos gráficos e funcionais das letras maiúsculas, em 08 de dezembro de 2015.

A partir do que foi desenvolvido com essas atividades interventivas trabalhadas com os alunos, e considerando-se o terceiro objetivo específico, a análise feita nos revelou resultados significativos de uso adequado de letras maiúsculas: a) em início de frase, foram 663 (93,4%) casos de acertos contra 47 (6,6%) de falta de uso; b) depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), ocorreram 296 (94%) casos de acertos contra apenas 19 (6%) de falta de uso; c) em substantivo próprio, foram obtidos 4095 (95,3%) casos de acertos contra 247 (5,7%) de falta de uso; d) em início, meio ou fim de vocábulo que não seja substantivo próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação final (ponto; interrogação; exclamação; reticências), foram obtidos apenas 299 (4,2%) casos de uso indevido de letras maiúsculas e, por outro lado, 6726 (95,85%) casos de não uso de letras maiúsculas (e, conseqüentemente, uso devido de letras minúsculas). Esses dados, somados, indicam que houve 11780 (95%) casos de uso devido de letras maiúsculas e, por outro lado, apenas 602 casos (5%) de falta de uso ou uso indevido dessas letras.

Certificou-se, por meio desses índices, que os casos de “erros” foram consideravelmente minimizados, por meio da fundamental articulação das abordagens tradicional e linguística da ortografia, na proposta de um ensino contextualizado que integrou as regras do emprego dessas letras, conforme Bechara (2009), Lima (2003) e o Novo Acordo Ortográfico (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009), com a abordagem dos aspectos gráficos e funcionais das letras, de acordo com Massini-Cagliari (1999).

Dessa forma, acredita-se que trabalhar com uma temática relacionada à realidade dos alunos torna possível aproximar-se deles e motivá-los a participarem com interesse, contextualizando a escrita e conferindo a ela uma função social, aproveitando essa interação professor-aluno-gênero-língua(gem) para trabalhar as categorias gráficas e funcionais das letras maiúsculas, pressupondo, assim, que o processo de ensino e de aprendizagem deve partir de uma situação significativa que gere o prazer e a construção do conhecimento durante a sua realização, desenvolvendo habilidades no entendimento da ortografia que contribuirão/contribuem para usos mais adequados das letras maiúsculas.

Percebe-se, também, que muitos “erros” de ortografia cometidos pelos alunos são compreensíveis, apontando-se que o aprendiz precisa de ajuda para interiorizar as regras do sistema ortográfico. Isso vem ressaltar o fato de que o trabalho feito pelo professor em sala de aula deve ser de natureza contínua, considerando as dificuldades dos alunos, para que o resultado seja satisfatório, como se pôde constatar por meio desta pesquisa.

Enfatiza-se, ainda, conforme discussão promovida por Cagliari (2015), o predomínio da oralidade sobre a escrita, em um contexto cada vez mais tecnológico, com recursos de correção ortográfica e de reprodução da escrita pela fala, no entanto a escola tem um papel importante e desafiador a desenvolver, diante das novas tecnologias, o que implica o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Portanto, ao se atingir o objetivo geral nesta pesquisa, espera-se que ela possa oferecer contribuições para todos os que se preocupam em abordar, em sala de aula, questões de ordem ortográfica, pois é de extrema necessidade promover análises e reflexões que possam auxiliar o trabalho dos professores da área, bem com todos os demais segmentos que estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa** – Acordo Ortográfico. São Paulo: Global, 2009.

ALGERI, Marinês Serro. Dificuldades de aprendizagem na escrita: um olhar psicopedagógico (2014). **Revista de Educação do IDEAU**, vol. 9, nº 20, dezembro de 2014. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/226_1.pdf. Acesso em: 14 fev. 2015.

ALVARENGA, Daniel *et al.* Da forma sonora à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, vol. 16, p. 5-30, jan/jun. de 1989.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BARROS, João de. **Gramática da língua portuguesa**: Cartinha, Gramática, Diálogo em louvor da nossa linguagem e Dialógo da Viciosa Vergonha. Lisboa: Faculdade de Letras, 1971.

BARROS, João de. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1540. Disponível em: < <http://purl.pt/12148> > Acesso em: 6 fev. 2015.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, nº 7, p. 5-25, agosto de 2001.

BECHARA, Evanildo. Em demanda dos enlaces na sistematização ortográfica. In: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa** – História, discurso, representação. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-16.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BING. **Cidade de Almenara** (2015). Disponível em: <<http://www.bing.com/images/search?q=mapa+da+cidade+de+almenara>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa do Brasil** (2015). Disponível em: <http://atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Almenara** (2015). Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mesorregião** (2015). <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Almenara** (2015). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=310170>>. Acesso em: 14 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, Vera Magalhães (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. Ed. São Paulo: Global, 200, p. 50-51.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Um olhar diferente sobre a alfabetização. *In*: CAGLIARI, Luiz Carlos; Giovani, Fabiana. **Letras e textos**. São Paulo: Paulista, 2015, p. 89-106.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES. **Pasta Individual do Aluno/9º Ano A**. Almenara – MG, 2015.
- ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES. **Ficha do Aluno**. Almenara – MG, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. ver. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOOGLE. **Mapa de Almenara** (2015). Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+almenara&espvsourc>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1995.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da leitura**. 5. ed. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 1999.

KLEIN, Ligia Regina; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Prática Educativa da Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2006.

KEMMLER, Rolf. Para a história da ortografia simplificada. In: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa** – História, discurso, representação. São Paulo: Contexto, 2015, p. 53-94.

KOMESU, Fabiana Cristina; TENANI, Luciani Ester. A relação fala-escrita em dados produzidos em contexto digital. **Scripta**, v. 13, n. 24, p. 203-217, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122378>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, nº 155, p.76-98, jan./mar. de 2013.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais. In: CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 33-39.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. Desenvolvido pela Diretoria de Tecnologia da Informação, 2013. Apresenta as atividades desenvolvidas pelo ProfLetras da Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletras/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=997>. Acesso em: 9 fev. 2014.

MOITA, Lopes; Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada interdisciplinar**. São Paulo; Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, José lemos. As idéias gramaticais de João de Barros. In: **Revista Philologus**. Rio de Janeiro: CiFEFil, ano 5, n. 14, p. 37-48, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

NASCIMENTO, do Milton. **Da forma sonora da fala á forma gráfica da escrita- Uma análise lingüística do processo de alfabetização**. Caderno Est. Linguística, Campinas, (16): 5-30, jan./jun. 1989.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. In: **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; Nascimento, Milton do. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. In: Educação em Revista, n.12, Belo Horizonte: FALE; UFMG, 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de escrita**. In: Ver. CEFAC, n.11, jul-set 2009. P. 406-416.

ROSA, Clarice Costa; GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador. Aquisição do Sistema Ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. **Rev. CEFAC**, São Paulo, n.1, vol.14, jan./fev. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462011005000087>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SAUSSURE, Ferninand. **Curso de lingüística geral**. [Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein]. São Paulo: Cultrix/USP, 1986.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Alexandre José; JESUÍTA, Cristiano Silva. A Aprendizagem da Leitura na *Cartinha* de João de Barros. In: **VERBUM – CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**, n. 4, São Paulo:

PUC, 2013, p. 68-81. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/download/14898/12232>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Maurício. **Ortografia da Língua Portuguesa- História, discurso, representação**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TELLES, João Antônio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, p. 91-116, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, São Paulo, SP, set./dez. 2005.

ZORZI, Luiz Jaime, CIASCA, Sylvia Maria. **Análise de Erros Ortográficos em diferentes problemas de Aprendizagem**. Rev. CEFAC, n. 11, p. 406-416, jul-set 2009.

ZUCOLOTO, Karla aparecida; SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. In: **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 157-166, jul. a dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3303>. Acesso em: 14 fev. 2005.