



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



Giullyano José Nunes Lima

**ENSINO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA:
o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos do Ensino Fundamental**

Montes Claros (MG)

2016

GIULLYANO JOSÉ NUNES LIMA

**ENSINO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA:
o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos do ensino fundamental**

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 14/01/2017



Montes Claros (MG)
2016

Lima, Giullyano José Nunes.

S000v Ensino da Ortografia da Língua Portuguesa: o Uso de Maiúsculas e Minúsculas na Escrita de Alunos do Ensino Fundamental / Giullyano José Nunes Lima. Montes Claros, 2016.

000 f. : il.

Bibliografia – 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 e minúsculas. 3. Língua Portuguesa. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Maiúsculas e Minúsculas.

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



GIULLYANO JOSÉ NUNES LIMA

"Ensino da ortografia da língua portuguesa: o uso de maiúscula e minúscula na escrita de alunos do Ensino Fundamental"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:

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

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

Prof.ª Dr.ª Ramony Maria da Silva Reis Oliveira (IFNMG)

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

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas graças alcançadas e eternas bênçãos que me concedes, nunca deixando faltarme coragem para alcançar meus objetivos.

À minha querida mãe Maria do Carmo, sempre dedicada aos filhos, tratando todos sempre com muito carinho e zelo.

Ao meu pai (*in memoria*), que sempre me apoiou e que durante esta jornada lutou muito pela vida e pela minha vitória.

Aos meus irmãos Gilson, Júlio César, Marcelo e Joyce Carmem, pelo afeto fraterno e apoio para a realização deste sonho.

À minha amada Letícia, pela dedicação como esposa e como mãe, muitas vezes sendo pai durante minha ausência, em função dos meus estudos e, em especial, por sua luta, para que eu concluísse meu mestrado.

Aos meus filhos Ana Júlia e José Luís Neto, minhas maiores motivações para continuar até o fim.

Aos meus sogros José Luís e Mariinha Gomes, pelas palavras de apoio e orações nos momento difíceis.

Ao Diretor Benílson e ao Secretário de Educação João Umbelino, pela compreensão e pelo apoio para a realização deste projeto.

Aos meus alunos do 9º Ano, pela disponibilidade para participar da pesquisa.

Aos professores e funcionários da Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa, pelo incentivo.

Aos professores da Unimontes, pela contribuição na minha formação intelectual e profissional.

À equipe do Mestrado Profissional em Letras da Unimontes, pelo apoio e atendimento.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e da banca de defesa, pelas sugestões que contribuíram para o sucesso deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa concedida.

Aos colegas de curso, pelo companheirismo e pelas palavras de incentivo nos momentos em que mais precisei.

À minha orientadora Maria do Socorro Coelho, pelo apoio de sempre, em todos os momentos da minha pesquisa, mostrando-me que o verbo não é desistir e, sim, persistir. SEMPRE!

RESUMO

A aquisição de uma língua exige conhecimentos impulsionados pela necessidade de as pessoas interagirem. A escolarização desempenha um importante papel nesse processo, por contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas - nesta investigação, a habilidade de escrever. Por isso, no Ensino Fundamental II, as regras do sistema ortográfico da língua constituem tópico relevante, dada a necessidade de se padronizarem as formas de se registrarem as palavras. A ortografia é regida por regras convencionadas e, por isso, seu ensino demanda conhecimentos sobre a escrita que possibilitem o uso competente da língua, em diversas situações de interação social. Porque leva em conta todos esses aspectos e devido ao seu ineditismo, esta pesquisa justificaria-se por si só. Seu objeto de estudo é o ensino da ortografia, com foco no uso que fazem das letras maiúsculas e minúsculas os alunos de uma escola de Ensino Fundamental II, desde que, embora se esperasse que eles dominassem aquelas regras básicas e o funcionamento do sistema gráfico-fonêmico do Português e de determinadas convenções da escrita, especificamente, o uso das letras maiúsculas e minúsculas, eles não escreviam corretamente, fato comprovado, após a análise de algumas produções textuais feita no Ensino Fundamental II de uma escola em Currálinhos, Piauí, que comprovou o uso inadequado das regras, talvez, causado pelo desconhecimento sobre as normas padrão de escrita. Com base nesses fatos, levantou-se a hipótese de que os alunos criavam suas próprias regras para as letras maiúsculas e minúsculas e as utilizavam aleatoriamente. Por isso, o objetivo deste trabalho é contribuir para o ensino e a aprendizagem da escrita dos alunos, privilegiando o uso daquelas letras. Para atingir esse propósito, esta investigação foi desenvolvida com a pesquisa-ação, metodologia que seguiu procedimentos como a identificação dos 'erros' no uso das referidas letras e a elaboração compartilhada de regras que pudessem orientar os discentes a usá-las adequadamente. O produto final desta pesquisa é uma Proposta de Intervenção Pedagógica que tem como um de seus objetivos ajudar, se não a solucionar, pelo menos minimizar os problemas de escrita detectados, durante o desenvolvimento deste trabalho. A análise dos resultados da aplicação da Proposta de Intervenção confirmou a hipótese levantada e mostrou que as atividades trabalhadas contribuíram para melhorar o uso das letras maiúsculas e minúsculas, porque as situações de uso correto daquelas letras ultrapassaram as de uso incorreto.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa. Ortografia. Uso de letras maiúsculas e minúsculas. Proposta de intervenção pedagógica.

ABSTRACT

Language acquisition demands knowledge propelled by the need people have to integrate socially. In this process schooling performs an important role for it contributes to the development of communicative competencies, in this investigation, the writing ability. Because of that in the Primary Course, language orthographic rules become a crucial aspect given the need for patterning the forms of writing words. Orthography is ruled-conventioned and on account of that its teaching demands knowledge on writing that should allow for the competent use of language in the various situations of social interaction. As it considers all those aspects, and due to its ineditism, this research justifies itself. Its main thesis is the teaching of orthography focusing on the use of capital and small letters by students of the Primary Course since, though they were expected to dominate those basic rules and the functioning of the graphic-phonemic system of the Portuguese language and of certain writing conventions, specifically the use of capital and small letters, they failed to write accurately, as the analysis of some textual productions of students in the Primary Course School in Curralinhos, Piauí revealed the misuse of those rules, most probably caused by the lack of knowledge about them. Based upon these facts, there emerged the hypothesis that the students created their own rules for the use of capital and small letters, and utilized them at random. Because of that the objective of this work is to contribute to the teaching and learning of writing by students, privileging the use of capital and small letters. To achieve such a goal the investigation was developed with the research-action methodology which followed steps such as the identification of 'erros' in the use of those letters and the collaborative elaboration of rules that could orient clientele to use them properly. The final product of this research is an Intervening Pedagogical Plan whose aim is to help at least minimize or solve the students' writing problems detected during the development of this work. The analysis of the results of the application of the Pedagogical Plan confirmed the hypothesis raised and showed that the activities contributed to improve the use of capital and small letters as the the situations of correct use of those letters outnumbered the incorrect ones.

Keywords: Portuguese language. Orthography. Use of Capital and Small letters. Pedagogical Intervening Plan.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Fala e Escrita no Contínuo dos Gêneros Textuais	26
FIGURA 2	Localização do Piauí	51
FIGURA 3	Localização de Curralinhos	52
GRÁFICO 1	Índice de ‘Erros’ na Atividade I	60
GRÁFICO 2	Índice de ‘Erros’ na Atividade II	61
GRÁFICO 3	Índice de ‘Erros’ nas Produções Escritas dos Alunos	66
QUADRO 1	Funções entre a Fala e a Escrita no Início do Desenvolvimento da Escrita	24
QUADRO 2	Funções entre a Fala e a Escrita em Fases Posteriores do Desenvolvimento da escrita	24
QUADRO 3	Situação de Comunicação	87
TABELA 1	‘Erros’ nas Atividades I e II	59
TABELA 2	‘Erros’ de Transcrição Fonética nas Atividades I e II	62
TABELA 3	‘Erros’ de Estrutura Segmental nas Atividades I e II	63
TABELA 4	‘Erros’ de Letras Maiúsculas e Minúsculas nas Atividades I e II	63
TABELA 5	Outros Tipos de ‘Erros’ nas Atividades I e II	64
TABELA 6	Total de ‘Erros’ nas Produções Escritas dos Alunos	65
TABELA 7	Recorrência nas Produções Escritas dos alunos – Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas.....	66
TABELA 8	Uso de Letras Maiúsculas e de Letras Minúsculas – Módulo 1	89
TABELA 9	Usos Adequado e Inadequado de Letras Maiúsculas e Minúsculas no Módulo 1	90
TABELA 10	Uso de Letras Maiúsculas e de Letras Minúsculas – Módulo 2	94
TABELA 11	Usos Adequado e Inadequado de Letras Maiúsculas e Minúsculas – Módulo 2	95
TABELA 12	Uso de Letras Maiúsculas e de Letras Minúsculas – Módulo 3	100
TABELA 13	Situações de Uso Adequado e Inadequado de Letras Maiúsculas e Minúsculas no Módulo 3	101
TABELA 14	Uso de Letras Maiúsculas e de Letras Minúsculas – Módulo 4	106
TABELA 15	Usos Adequado e Inadequado de Letras Maiúsculas e Minúsculas – Módulo 4	107
TABELA 16	Total de Dados na Intervenção	113
TABELA 17	Total de Dados Específicos na Intervenção	113
TABELA 18	Uso de Letra Maiúscula e Minúscula – Ficha de Avaliação	114

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1	O ensino de língua portuguesa	13
2.2	Ortografia	17
2.2.1	<i>A visão panorâmica da escrita</i>	17
2.2.2	<i>Ortografia e ensino: visão tradicional</i>	26
2.2.3	<i>Ortografia e ensino: visão linguística</i>	34
2.2.3.1	<u>O uso de letras maiúsculas e minúsculas</u>	44
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1	Contexto de pesquisa	50
3.2	Coleta de dados	54
3.3	Identificação e categorização dos dados	59
3.4	Análise dos dados	64
3.5	Estrutura da proposta didática	72
4	PROPOSTA DIDÁTICA: ATIVIDADES, ANÁLISE E RESULTADOS	74
4.1	Atividades	74
4.2	Análise e Resultados	87
4.2.1	<i>Módulo 1: Análise da Fábula “A raposa e o corvo”</i>	87
4.2.2	<i>Módulo 2: Análise da “Fábula da Corrupção”</i>	93
4.2.3	<i>Módulo 3: Levantamento de Regras sobre o uso de Letras Maiúsculas e Minúsculas</i>	97
4.2.4	<i>Módulo 4: Produção de Fábula</i>	105
4.2.5	<i>Dados Gerais dos Módulos 1, 2, 3 e 4</i>	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE I	125
	APÊNDICE II	129

1 INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da linguagem exige conhecimentos impulsionados pela necessidade das pessoas de se incluírem socialmente. Nesse processo, a escolarização constitui importante fator interveniente, podendo contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas, dentre elas as referentes à habilidade de escrita. Se a ortografia é regida por regras convencionadas, faz-se necessário promover seu ensino, para que o aluno possa adquirir conhecimentos sobre o sistema da escrita que lhe permitam usá-la de forma consciente e eficiente, nas mais variadas situações de usos e contextos.

Espera-se que o trabalho com a língua portuguesa, ao final do Ensino Fundamental I, e conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), possibilite a aprendizagem da escrita, para que o aluno conheça o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas e, em consequência, consiga produzir textos ortograficamente adequados.

No entanto, notamos, na escrita de alunos do 9º Ano (8º Ano C, em 2015), tipos de ‘erros’ (por exemplo, o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, hipercorreção, juntura, segmentação de vocábulos, separação silábica, sinais de pontuação e acentuação) que demonstram que os conhecimentos básicos anteriores esperados não foram, totalmente, assimilados.

Nesse contexto, desenvolvemos a pesquisa intitulada “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos do Ensino Fundamental II”, que se insere na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino”, do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

A pesquisa surgiu da análise da nossa prática educacional, na Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa, situada no município de Curralinhos, no Estado do Piauí (PI).

Com base em observações de produções escritas dos alunos nas aulas de língua portuguesa, percebemos que eles não possuíam critérios para o uso de letras maiúscula e minúscula, o que, conseqüentemente, acarretou o uso indiscriminado desses recursos, entre os quais citamos trocas na grafia de palavras com letras minúsculas quando, na verdade, deveriam ser grafadas com maiúsculas, e vice-versa, como em “a morte do Seu Animalzinho de Estimação” (Seu/seu – Animalzinho/animalzinho – Estimação/ estimação) (Informante 19 – Atividade I).

Diante desse fenômeno, hipotetizamos que os alunos selecionados para esta pesquisa, por ainda não terem consolidado as regras e convenções de uso das letras maiúsculas e

minúsculas, acabam por elaborar suas próprias regras ou usar, indiscriminada e aleatoriamente, essas letras. Com base nessa hipótese, definimos, os objetivos de nossa pesquisa. O nosso objetivo geral foi contribuir para o ensino e aprendizagem da escrita dos alunos do 9º Ano da Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa, com prioridade na ortografia e enfoque no uso das letras maiúsculas e minúsculas. Com base no objetivo geral, definimos os específicos. São eles:

- a. pesquisar e descrever estudos e teorias que sustentam a investigação;
- b. investigar sobre a metodologia da pesquisa-ação;
- c. discutir sobre a aprendizagem da escrita;
- d. propor uma intervenção pedagógica para professores de português, ensino fundamental;
- e. elaborar uma proposta de intervenção pedagógica;
- f. aplicar a proposta pedagógica;
- g. avaliar a intervenção pedagógica com a comunidade escolar.

Justifica-se esta pesquisa por seus objetivos e por estarem eles articulados ao que propõe o Programa de Pós-graduação que, tendo em vista a qualidade exigida no Ensino Fundamental, almeja melhorar a competência linguística dos alunos, entre elas, as habilidades de escrita. Ao mesmo tempo, a investigação subsidia o professor na condução das “deficiências” ou dos inesperados deslizes que os alunos possam vir a apresentar.

Inserindo-se no campo da Linguística Aplicada, o trabalho focalizou as discussões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no contexto escolar e caracterizou-se como uma pesquisa-ação, almejando que o próprio professor-pesquisador usufrísse do estudo, melhorando sua atuação profissional.

A pesquisa-ação pôde contribuir muito para construir intervenções adequadas à situação-problema, para que os alunos conseguissem, de forma eficiente, resolver ou minimizar os problemas ortográficos, principalmente, em relação ao uso de letras maiúsculas e minúsculas. Para isso, nos baseamos em trabalhos que abordam o ensino da escrita (ortografia), como o de Cagliari (2008, 2010, 2014), Massini-Cagliari (2008), Bagno (2011), Faraco (2008, 2009, 2010, 2012), Antunes (2007), Lima (2011), Azeredo (2008), Travaglia (2001), Marcuschi (2005), Morais (2007), Kato (1995), Castilho (2014), Cunha e Cintra (2008), Bechara (2015) e Oliveira (1990).

Com o intuito de alcançar os objetivos de nossa pesquisa, estruturamos esta dissertação, além desta Introdução, da seguinte maneira: Seção 2, a Fundamentação Teórica, em que procuramos descrever os conhecimentos a respeito do ensino de língua portuguesa

relativos à escrita-ortografia, tanto na visão tradicional, quanto na da linguística moderna, assim como sobre a ortografia e seu ensino, em especial o uso das letras maiúsculas e minúsculas. Na Seção 3, Procedimentos Metodológicos, descrevemos o contexto e os passos para a realização da pesquisa, o processo de coleta e a análise de dados. Dessa forma, fizemos a identificação e categorização dos dados e seus procedimentos para a elaboração da “Proposta Didática: Atividades, Análise e Resultados”, na qual propusemos atividades de intervenção pedagógica e discutimos os resultados obtidos. Tecemos as Considerações Finais de nosso trabalho na Seção 4. Nas Referências, elencamos as fontes que foram utilizadas para dar suporte à pesquisa. E, em Apêndices, disponibilizamos documentos usados na pesquisa.

A proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida em 4 módulos. Optamos por utilizar o gênero “fábula” para trabalharmos a ortografia, focando, especificamente, no uso das letras maiúsculas e minúsculas. Assim, pudemos levantar e analisar os dados gerais desses módulos.

Importa esclarecer que o presente trabalho foi inserido na Plataforma Brasil, com CAAE 50183815.7.0000.5146 e número do parecer de aprovação 1.293.703, seguindo, assim, as normas legais e éticas.

Apresentamos, a seguir, a primeira seção da parte técnica para a fundamentação teórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa devem ser desenvolvidos de forma que o aluno perceba o modo como ela funciona, quais são os efeitos de sentido decorrentes de seus usos, tanto na fala quanto na escrita e as intenções discursivas.

Para isso, é necessário conhecer as diferentes formas de aprender do aluno, respeitando sua realidade e ampliando seus conhecimentos linguísticos.

Diante disso, nossa proposta pauta-se, a partir da análise de atividades escritas de alunos, por procurar compreender a ocorrência de ‘erros’ ortográficos, sobretudo, os relacionados ao uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, e propor uma intervenção pedagógica, tendo como aparato teórico os construtos da Linguística Aplicada ao ensino da língua portuguesa, em especial às discussões sobre ortografia.

2.1 O ensino de língua portuguesa

O ensino da língua portuguesa, há tempos, tem sido objeto de debates almejando a melhoria de sua qualidade e buscando por resultados satisfatórios de aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 18), entre as críticas ao ensino tradicional da língua portuguesa, podemos citar:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Sobre a prática do ensino tradicional, Faraco (2012, p. 91) afirma que

entre nós, as concepções mais tradicionais tendem a reduzir a linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um mero instrumento de comunicação e expressão (a uma ferramenta bem-acabada que os falantes usam em certas circunstâncias). Podemos observar que todas essas concepções têm algo em comum: elas entendem a linguagem como uma realidade em si (um sistema gramatical, um monumento, um instrumento); como se ela tivesse vida própria, despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história.

O autor denuncia que o Brasil ainda conta com cerca de 11% de analfabetos na população adulta, dados muito elevados para os dias de hoje. Aponta o autor que a relação de analfabetos é inversamente proporcional ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (quanto maior o índice de analfabetismo, menor o IDH), e que somente 26 milhões dos brasileiros fazem uso de livros regularmente, e que chegamos ao século XXI com o Ensino Fundamental longe de atingir sua universalização, fato ainda mais distante em se tratando do Ensino Médio. Finalmente, o mesmo autor afirma que, mesmo depois de um século de formalização da língua portuguesa como disciplina na escola, os níveis de letramento das crianças e adolescentes ainda são muito baixos.

Segundo Cagliari (2010), os alunos, após anos de estudos escolares, podem trazer resultados não animadores para um especialista que, porventura, investigue o aprendizado de língua portuguesa desses alunos, levando-o a pensar: o que se fez nessa escola? Em grande medida, porque o ensino da língua portuguesa mantém-se tradicional, ensino em que se leciona sempre as mesmas coisas:

o que significa a palavra ... *telúrico*? como se escrevem a palavra... *exceção*, *extenso* e *estender*? qual o plural de... *cidadão*? a que categorias gramaticais pertencem as palavras... *mal* e *mau*? o que é substantivo... concreto, abstrato? qual o coletivo de... *lobo*? qual é o sujeito das orações... ‘Caiu no jardim a bola’, ‘ Há vidros na grama’? o que o autor quis dizer com a expressão... *seu idiota*? qual é a moral da história? E finalmente: ‘Faça uma redação sobre o retrato de um cego’ (CAGLIARI, 2010, p. 20).

Para esse autor, muito do ensino da língua portuguesa é feito como se fosse para falantes de uma língua estrangeira, fato absurdo, mas, a verdade é que, ao se apegar na abordagem dos tópicos da gramática normativa ou, na melhor das hipóteses, se prender a redações e fichas de leitura, o professor configura seu ensino como português para estrangeiros.

A escola, assim, não ensina como a língua funciona, como ela se estrutura em seus aspectos fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos, nem como se deve produzir um texto escrito ou proferir um texto oral em diferentes contextos-situações.

Promover, então, avanços nessa discussão aponta para os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o aluno; o conhecimento operante nas práticas de linguagem e a mediação do professor. O primeiro refere-se ao aluno, o sujeito da ação de aprender, aquele que atua com e sobre o objeto do conhecimento. O segundo elemento é o objeto do conhecimento, ou seja, os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos envolvidos nos atos sociais de linguagem. Finalmente, temos o papel intermediador do

professor e da escola que promovem a mediação entre os elementos envolvidos, o sujeito e o objeto do conhecimento (BRASIL, 1998).

Cagliari (2010) acentua que a escola tem que conhecer melhor a realidade dos seus alunos, como eles aprendem, o que acham da escola, o seu contexto de fala, as leituras a que têm acesso, o que pensam sobre a escrita, qual a sua relação com os livros em casa, evitando o distanciamento entre o que propõe e a realidade do aprendiz.

Faraco (2012), por sua vez, indica que, para atingir um ensino de qualidade, é importante oferecer um programa de ensino diversificado e consistente para os anos escolares, em especial no ensino público, em que grande parte dos alunos pertencem a classes sociais que não tiveram acesso à ou experiência razoável com a escrita e com a cultura letrada, o que aponta para a necessidade de se refletir sobre o que é linguagem e língua para, a partir disso, definir os objetivos das aulas de português.

Conforme o autor, a linguagem é concebida como um conjunto diversificado de práticas sociointeracionais, tanto orais quanto escritas, sendo desenvolvidas por sujeitos situados social e historicamente. Nessa direção, Antunes (2007, p. 146) anuncia que compreendemos o funcionamento da língua como “uma atividade interativa, que envolve dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos orais ou escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais”.

Com base nessa perspectiva, o ensino de uma língua materna, conforme Travaglia (2001, p. 17), “[...] se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

A esse respeito, Cagliari (2010) pondera que o foco do ensino do português é analisar como a língua funciona, os seus usos, para que os alunos possam compreender como esses usos se desenvolvem tanto na modalidade oral quanto na escrita, nas diversas situações comunicativas.

Nesse sentido, Faraco (2012) postula que o ensino do português deve dar subsídios para que o aluno amplie seus conhecimentos sobre as práticas orais e domine as práticas escritas, observando que, em relação à língua materna, a escola não comece a ensinar do marco zero, pois os alunos têm certa bagagem linguística já adquirida, através do convívio social. Deve a escola, portanto, criar condições favoráveis para que essa experiência torne-se ampla e madura, por meio de um projeto pedagógico letrador, que contribua para a expansão do letramento dos alunos, já que boa parte deles vem de contextos sociais de exclusão, do

inacesso pleno à escrita e à cultura letrada que estimule a reflexão sobre o modo como a linguagem organiza-se e funciona socialmente e que desenvolva o domínio da leitura, da escrita e da fala em situações formais e uma compreensão da realidade da linguagem nas suas dimensões sociais, históricas e estruturais.

Faraco (2012) apregoa que um trabalho como esse exige desenvolver leitura variada e crítica, ampliar o repertório de leitura de mundo do aluno, articular esse trabalho ao desenvolvimento de habilidades orais, contribuir para a reflexão sobre o funcionamento da linguagem e permitir a compreensão do nosso lugar nesse funcionamento.

Além disso, é importante tornar as práticas da cultura letrada em um eixo que organize as atividades escolares, articulando trabalho, ciência e cultura e ultrapassando a concepção de que o letramento é função exclusiva do professor de língua portuguesa.

Antunes (2007), por sua vez, destaca que os focos passam a ser, então, conteúdos e práticas pedagógicas que contemplem a linguagem em sua dimensão mais funcional, cabendo à escola concentrar-se nas atividades de

- compreensão e análise de textos orais e escritos;
- convivência com o patrimônio literário da região e do país;
- reflexão e debate em torno de temas que põem em relação às variedades linguísticas e a realidade social e política do país;
- elaboração de textos orais e escritos, de diferentes gêneros, diferentes registros e finalidades, com ênfase nos procedimentos de planejamento e de revisão (ANTUNES, 2007, p. 146).

Uma abordagem de língua, dessa forma, contribui para o desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno a leitura de determinado texto, independentemente de seu gênero, tipo e dimensão, que possibilitem a interação em situações de comunicação formais ou não, seja por meio da escrita, seja por meio da fala, e que possam fazer com que o aluno articule informações em textos com diferentes linguagens.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), no processo de ensino de diferentes padrões de fala e escrita, o que se pretende não é somente levar o aluno a falar ou escrever corretamente, mas, sim, a refletir e utilizar os recursos linguísticos mais apropriados à situação de fala ou de escrita. Espera-se, assim, que “o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32).

Assim, o objeto de ensino e aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo por meio do qual o sujeito trabalha nas práticas sociais intermediadas pela linguagem, o que presume, em sala de aula:

planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Para isso, os conteúdos de língua portuguesa estruturam-se em duas bases: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, focalizando a produção/recepção de discursos, fato que permite ao professor levantar as dificuldades, necessidades e prioridades a serem direcionadas, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos. Para isso, exige-se que a instituição de ensino desenvolva atividades com o propósito de ampliar o domínio da expressão oral e escrita, levando em conta o contexto social para a produção do texto, como, por exemplo, o público, o leitor, a finalidade do texto e o gênero mais adequado àquela produção.

Nesse contexto, um dos tópicos em constante análise é a ortografia. Para os PCN (BRASIL, 1998), no trabalho com a escrita, é importante dar valor às hipóteses levantadas pelos alunos, considerando, ainda, as convenções da ortografia. É disso que tratamos na próxima seção.

2.2 Ortografia

A ortografia, por se tratar de convenção que objetiva facilitar a comunicação escrita, precisa ocupar importante papel no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, de forma que é necessário abordar, em sala de aula, as regras do sistema ortográfico. Para se entender tal papel, na subseção seguinte, faremos um breve relato histórico sobre a escrita e a ortografia.

2.2.1 Visão panorâmica da escrita

Cagliari (2010, p. 82) informa que a escrita está tão envolvida nas nossas vidas, que fica impossível imaginar alguém não inserido neste mundo. Isso, talvez, explicasse o ensino

de português orientado para a escrita, visto que, em certos momentos, há uma maior preocupação com a estética do que com a sua própria representatividade.

Para o autor, o pouco conhecimento a respeito da natureza da escrita, de sua função e das diferentes situações de uso pelos profissionais do ensino da língua materna é fato comum. Assim, observamos uma situação contraditória, pois, é justamente na alfabetização que a criança deve receber um tratamento especial sobre a escrita, por ser algo, no tocante à língua, novo para ela.

Nessa situação, espera-se que, após um ano de alfabetização, a criança saiba escrever, e isso não quer dizer, corretamente. No entanto, a escola parece não compreender que a forma gráfica da escrita do nosso alfabeto não se dá de uma única forma e nem, por isso, é completamente alfabética.

Conforme Cagliari (2010), essa situação é observada quando notamos alguns métodos de alfabetização que ensinam as crianças a escreverem com letra cursiva, numa clara ilusão de que, agindo assim, encurtariam caminho, depois de aprenderem a letra de forma. Essa situação torna-se contraditória, pois, a letra cursiva é relativa e mais complicada e, assim, dificultará o aprendizado da criança em letra cursiva. Quanto à letra de forma maiúscula, ela seria a mais indicada para ensinar a escrita para a criança, pois, seu formato é mais nítido.

Nesse sentido, mesmo a criança seguindo essa orientação e convivendo num ambiente de escrita, é preciso ouvi-la a respeito do que ela sabe sobre a escrita, e suas relações com ela. Agindo assim, valorizamos suas opiniões, estimulando-as a escrever.

Para o autor (2010, p. 86), o ato de escrever deve partir da expectativa dos alunos, procurando compreender o que eles já sabem, o que esperam da escrita, seus objetivos; agindo assim, a escola promove um ensino mais interessante, estimulando os alunos nas suas produções e contribuindo para o prosseguimento de seus estudos; no entanto, se não houver motivação, não há escrita nem leitura significativa, passando estas a serem meras atividades obrigatórias.

Dessa forma, a escola deve compreender que há realidades diferentes entre os alunos, pois os que vivem num ambiente em que a escrita e a leitura não fazem parte do seu contexto, de modo que a escola terá que desenvolver um trabalho diferente daquele que fazia com os que já conviviam com a leitura e escrita. Os programas de alfabetização, em especial a dos adultos, devem partir da realidade e dos anseios de cada indivíduo e não de uma visão geral.

O objetivo de qualquer escrita é permitir a leitura e há várias formas de escrita, umas voltadas para a oralidade e outras para transmissão de significados específicos, entre essas,

encontram-se as placas de trânsito que não se relacionam ao campo linguístico, e, em sua grande parte são linguagem não-verbal, mas, sim, ao semântico (significado) que, dado seu caráter universal de uso, podem ser utilizadas por todos independentemente do país ou idioma.

Para Cagliari (2010, p. 91), a escrita deve permitir o fato de alguém ler o que está escrito, pois trata-se de um pensamento estruturado por outra pessoa. Podemos ver um desenho como uma escrita; tudo depende do objetivo do desenho: se ele estiver relacionado à palavra que se pretende dizer, caracteriza-se como escrita, caso contrário, será apenas um desenho.

Diante disso, conforme o referido autor, observamos que as crianças vivem num contexto de variados tipos de escrita no mundo atual, como cartazes, revistas, logotipos, Internet etc. Tudo isso deve ser explorado pelo professor para, juntamente com os alunos, analisar como se dá esse processo de escrita. Aproveitando a situação, o docente deve esclarecer, de início, a diferença entre fala, escrita e desenho.

Como forma de melhor esclarecimento, o referido autor salienta que é importante explicar ao aluno sobre a história da escrita que se dá em três fases: i) *pictórica* - desenho ou pictograma simples relacionado à imagem daquilo que se pretende representar; ii) *ideográfica* - um ideograma (desenhos especiais) que, com o tempo, perderam essa característica, transformando-se numa simples convenção da escrita, entre as mais de destaque, citamos a egípcia (hieroglífica), mesopotâmica (suméria), Egeu (cretense) e chinesa (japonesa); iii) *alfabética*, que se caracteriza pelo uso de letras originárias dos ideogramas, até assumirem seu caráter fonográfico, entre elas, destacamos o sistema semítico, indiano e greco-latino CAGLIARI (2010).

Segundo o autor, para se chegar à atual formação do nosso alfabeto, o sistema de escrita passou pelo silabário (cada sílaba formada), pelo inventário (escrita só por consoantes) e, a seguir, os gregos uniram essas consoantes às vogais, chegando ao atual sistema de escrita alfabética, tornando a escrita e a leitura partes de nossa vida.

Nesse sentido, o sistema de escrita configura-se em duas bases: no significado (escrita ideográfica), que é pictórico, ou seja, representa o que pretende transmitir; e no significante (escrita fonográfica), que se estrutura nos elementos sonoros, lineares e padronizados de uma língua, para que seja lido e interpretado.

A esse respeito, Cagliari (2010) informa que esses sistemas permitem uma variação nas formas, tanto dos símbolos quanto das letras; no entanto, isso não pressupõe uma fidelidade da fala, pois o grau de importância dá-se na grafia, ou seja na palavra, seguida da

sílaba e, a seguir, das vogais e consoantes. Portanto, deve-se compreender que esses sistemas são resultados de uma convenção, que, por sinal, é pouco aberta.

Diante disso, Faraco (2012) denuncia que a língua portuguesa começou seu processo de formação no século XIII, época em que seguia uma ortografia particular, de acordo com os interesses dos testamentos, das escrituras, ordenações, dessa forma, a palavra era escrita, conforme o contexto da região onde se encontrava. Com o advento da imprensa e a expansão dos livros, vem a necessidade de se fixar uma norma para a escrita geral; surge, então, a ortografia. A ortografia do português só veio se fixar tardiamente, no início do século XX, em 1911, por meio da ortografia simplificada (não etimológica), embora já houvesse debates anteriormente sobre isso, porém sem sucesso, devido a uma tradição de mais de 3 séculos. Podemos dizer, então, que a língua portuguesa é fonológica, mas com compromisso etimológico.

Nesse sentido, para manter sua uniformidade, sobre a base da língua houve muitos debates que redundaram em várias reformas ortográficas que, segundo Cagliari (2014), acabaram não resolvendo o verdadeiro problema: a alfabetização. Essa questão à parte, cabe salientarmos que, além da estrutura que forma o nosso alfabeto, com a nova reforma ortográfica, foram incorporadas as letras *k*, *w*, *y* que, segundo Faraco (2012), têm usos restritos, como em abreviaturas *km* (= quilômetro), símbolos *Y* (= ítrio), palavras estrangeiras como *quilowatt* e derivados *kuwaitiano*.

Segundo o autor,

o Formulário Ortográfico de 1943 dizia que o nosso alfabeto tinha fundamentalmente 23 letras. E acrescentava: “Além dessas letras, há três que só podem ser usadas em casos especiais: *k*, *w*, *y*”. Ou seja, nosso alfabeto já tinha 26 letras (23 fundamentais e 3 especiais) muito antes do AO (Acordo Ortográfico) de 1990 (FARACO, 2012, p. 174).

A atual reforma ortográfica apenas unificou esses sistemas já existentes, atribuindo à ordem dessas letras o *k* entre o *j* e o *l*, o *w* entre o *v* e o *x* e o *y* entre o *x* e o *z*. De acordo com Faraco (2012, p. 175), o dicionário “Aurélio: século XXI” não classifica nenhuma dessas letras, enquanto o “Houaiss” as chama de letras emprestadas “o *k* e o *y* do alfabeto grego e o *w* de outras línguas”. Então, como classificar essas letras: como consoantes ou vogais? Para o referido autor, as letras *k* e *w* deverão ser classificadas como consoantes; já o *y* não há classificação, e, segundo a Academia de Lisboa, seria a 25ª letra do nosso alfabeto. Se, no alfabeto grego, trata-se de uma vogal, como seria no português? Por estar mais relacionada a uma semivogal, seria estranho classificá-la de outra forma; porém uma semivogal,

tecnicamente, na fonologia, é um fonema consonântico, então, talvez, seria melhor atribuir-lhe a classificação de consoante.

Outra forma que merece debate é a letra *h*. Para Bagno (2011, p. 306), “convém recordar que a aspiração indicada pela letra *H* em latim logo se perdeu, razão pela qual essa letra sobrevive hoje, nas línguas românicas, como mero indicador da etimologia da palavra”. De acordo com Cagliari (2008), a letra *h* associada a outra letra tem representado variados sons, modificando o valor fonético de letras associadas a ela, para a formação de dígrafo.

Conforme Cagliari, recomenda-se que, em relação à letra *w* (*dábliu*), já presente em documentos insulares em 692 e representando uma forma consonantal diferente, para os portugueses, surgiu como um duplo *V*. Sobre a letra *v*, Bagno (2011, p. 306) afirma que, “no tocante à forma escrita, a letra *v* latina era simplesmente a forma maiúscula do *u* e não do [v], que o latim tinha. Por isso, em muitos monumentos de arquitetura neoclássica, é comum encontrarmos um *v* no lugar do *u*”.

No intuito de se chegar à atual formação, nossa língua passou por várias reformas ortográficas no decorrer dos tempos. Em relação à última delas, Faraco (2008a¹) ensina que:

- Acentuação modifica-se:
 - a. fica abolido o trema: palavras como *lingüiça, cinqüenta, seqüestro* passam a ser grafadas *linguiça, cinquenta, sequestro*;
 - b. desaparece o acento circunflexo do primeiro ‘o’ em palavras terminadas em ‘oo’: palavras como *vôo, enjôo, abençôo* passam a ser grafadas *voo, enjoo, abenço*;
 - c. desaparece o acento circunflexo das formas verbais da terceira pessoa do plural terminadas em *-eem*: palavras como *lêem, dêem, crêem, vêem* passam a ser grafadas *leem, deem, creem, veem*;
 - d. deixam de ser acentuados os ditongos abertos *éi* e *ói* das palavras paroxítonas: palavras como *idéia, assembléia, heróico, paranóico* passam a ser grafadas *ideia, assembleia, heroico, paranoico*;
 - e. fica abolido, nas palavras paroxítonas, o acento agudo no *i* e no *u* tônicos quando precedidos de ditongo: palavras como *feiúra, baiúca* passam a ser grafadas *feiura, baiuca*;
 - f. fica abolido, nas formas verbais rizotônicas (que têm o acento tônico na raiz), o acento agudo do *u* tônico precedido de *g* ou *q* e seguido de *e* ou *i*. Essa regra alcança algumas poucas formas de verbos como *averiguar, apaziguar, arg(ü/u)ir*: *averigúe, apazigúe* e *argúem* passam a ser grafadas *averigue, apazigue, arguem*;
 - g. deixa de existir o acento agudo ou circunflexo usado para distinguir palavras paroxítonas que, tendo respectivamente vogal tônica aberta ou fechada, são homógrafas de palavras átonas. Assim, deixam de se distinguir pelo acento gráfico:
 - *para* (á), flexão do verbo parar, e *para*, preposição;
 - *pela(s)* (é), substantivo e flexão do verbo *pelar*, e *pela(s)*, combinação da preposição per e o artigo a(s);
 - *polo(s)* (ó), substantivo, e *polo(s)*, combinação antiga e popular de *por* e *lo(s)*;

¹ Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/especial_ao/05_faraco.php. Acesso em: 23 jan. 2016.

- *pelo* (é), flexão de *pelar*, *pelo(s)* (ê), substantivo, e *pelo(s)* combinação da preposição *per* e o artigo *o(s)*;
 - *pera* (ê), substantivo (fruta), *pera* (é), substantivo arcaico (pedra) e *pera* preposição arcaica.
- Uso do hífen modifica-se em:
 - a. manteve sem alteração as disposições anteriores sobre o uso do hífen nas palavras e expressões compostas. Determinou apenas que se grafê de forma aglutinada certos compostos nos quais se perdeu a noção de composição (*mandachuva* e *paraquedas*, por exemplo); Para saber quais perderão o hífen, teremos de esperar a publicação do novo Vocabulário Ortográfico. É que o texto do Acordo prevê a aglutinação, dá alguns exemplos e termina o enunciado com um etc. – o que, infelizmente, deixa em aberto a questão;
 - b. no caso de palavras formadas por prefixação, houve as seguintes alterações: só se emprega o hífen quando o segundo elemento começa por *h* > Ex.: *pré-história*, *super-homem*, *pan-helenismo*, *semi-hospitalar*. [Exceção: manteve-se a regra atual que descarta o hífen nas palavras formadas com os prefixos *des-* e *in-* e nas quais o segundo elemento perdeu o *h* inicial (desumano, inábil, inumano)] e quando o prefixo termina na mesma vogal com que se inicia o segundo elemento > Ex.: *contra-almirante*, *supra-auricular*, *auto-observação*, *micro-onda*, *infra-axilar*. [Exceção: manteve-se a regra atual em relação ao prefixo *co-*, que em geral se aglutina com o segundo elemento mesmo quando iniciado por *o* (coordenação, cooperação, coobrigação)]. Com isso, ficou abolido o uso do hífen: quando o segundo elemento começa com *s* ou *r*, devendo estas consoantes ser duplicadas > Ex.: *antirreligioso*, *antissemita*, *contrarregra*, *infrassom*; [Exceção: manteve-se o hífen quando os prefixos terminam com *r*, ou seja, *hiper-*, *inter-* e *super-* > Ex.: *hiper-requintado*, *inter-resistente*, *super-revista*] e quando o prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa com uma vogal diferente > Ex.: *extraescolar*, *aeroespacial*, *autoestrada*, *autoaprendizagem*, *antiaéreo*, *agroindustrial*, *hidroelétrica*.

A esse respeito, Cagliari (2010), postula que a língua portuguesa utiliza vários tipos de alfabetos, devido à relação letra e som não ser fiel, portanto, para representar certos sons da fala, passamos a utilizar alguns recursos especiais, dentre eles, destacamos os dígrafos, letra sem som como *h*, uma letra com diferentes representatividades como letra *x*, um segmento fonético com diferentes representações [s], além dos sinais diacríticos, abreviaturas ou siglas e muitos ideogramas.

Discutir essa questão, nos direciona para o entendimento de como a fala funciona e a compreensão sobre sua relação com a escrita.

Kato (1995) caracteriza a fala e a escrita como parcialmente isomórficas, de forma que, em uma fase inicial, a escrita tenta ser uma representação da fala, o que se desenvolve de forma parcial, e, depois, a fala é que tenta simular a escrita, também de forma parcial, o que pode ser representado pelo esquema “fala₁ → escrita₁ → fala₂ → escrita₂”, em que

a *fala*₁ é a fala pré-letramento; a *escrita*₁ é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a *escrita*₂ é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a *fala*₂ é aquela que resulta do letramento (KATO, 1995, p. 11-12).

Para explicar melhor a relação entre a escrita e a fala, Kato (2005) propõe três perspectivas: a) da diferença da natureza do estímulo; b) das diferenças formais; c) das diferenças funcionais. Em relação à diferença quanto à natureza do estímulo, enquanto a fala é auditiva, a escrita é visual. Cabe-nos notar que o contínuo dos sinais acústicos não têm unidades invariantes que são correspondentes a unidades da língua, mas são os ouvintes que acabam reestruturando a cadeia sonora em fonemas, palavras ou orações, unidades essas sentidas de modo consciente, por meio do letramento.

A escrita, por sua vez, conforme Kato (1995), apresenta diferentes fases evolutivas, desde a sua inexistência, passando por uma fase semiográfica (sistema pictográfico e recursos de identificação mnemônica), até chegar à fase fonográfica (lexical-silábica, silábica e alfabética).

Em relação à fase semiográfica, Kato (1995, p. 13), observa que o sistema pictográfico, inicialmente, não tem uma relação direta com a fala, mas vai, aos poucos, se encaminhando para essa direção, tornando-se um simbolismo de segunda ordem, de forma que “a fala representa ideias e a escrita representa a fala”, ao passo que os recursos de identificação mnemônica foram outro precursor da escrita, citando-se, por exemplo, os símbolos heráldicos e os usados na marcação de tempo pelos indígenas.

Já acerca da fase fonográfica, o sistema lexical-silábico começa com a pictografia que, com sua estilização, para facilitar o traçado, e com o uso convencionalizado de forma gradativa, resulta nos ideogramas. Posteriormente, os sistemas pictográficos acabam se desenvolvendo em escritas logográfico-silábicas, como o sumério e o egípcio. A escrita egípcia, segundo a autora, acaba se tornando a base para a escrita alfabética. Os fenícios apoderaram-se da escrita lexical-silábica dos egípcios, extraindo 24 símbolos, formando o silabário constituído só por consoantes. Os gregos, então, basearam-se nesse silabário para sua escrita, fazendo com que fosse norma colocar, depois de uma consoante, uma vogal, passando, assim, da escrita silábica para a alfabética.

Especificamente, sobre as diferenças formais, podemos afirmar, com base em Kato (2005), que as condições de uso e produção da linguagem nos explicam esse tipo de diferença entre a fala e a escrita, envolvendo variáveis que influenciam no uso, tais como, as sociais e psicológicas, o grau de letramento, o estágio de desenvolvimento linguístico, o gênero, o registro, a modalidade, de forma que a escrita se torna mais independente do contexto, possibilita um planejamento verbal, está mais sujeita às normas prescritivas e se torna mais permanente.

No que diz respeito às diferenças funcionais entre a fala e a escrita, Kato (1995, p. 33) nos apresenta a seguinte situação relativa ao período de surgimento da escrita:

Quadro 1 – Funções entre a Fala e a Escrita no Início do Desenvolvimento da Escrita²

Tipo de Conhecimento Envolvido	Tipo de Atividade Linguística	Forma de Comunicação	
		oral	escrita
emprático discurso emprático discurso homileico + +
efêmero	(contabilização) comunicação institucional	+	+
geral	transmissão de conhecimento coletivo (homileico)	+	

Fonte: Kato (1995, p. 33).

Em relação às etapas depois do desenvolvimento da escrita, a autora nos apresenta o seguinte esquema:

Quadro 2 – Funções entre a Fala e a Escrita, em Fases Posteriores do Desenvolvimento da Escrita

Tipo de Conhecimento Envolvido	Tipo de Atividade Linguística	Forma de Comunicação	
		oral	escrita
emprático discurso emprático discurso homileico (contabilização) comunicação institucional + + + + +
geral	transmissão de conhecimento coletivo	+	+

Fonte: Kato (1995, p. 34).

A autora mostra que, gradativamente, a escrita vai adquirindo maior prestígio, tornando-se a modalidade “ideal” da língua para transmitir o conhecimento e a ser usada institucionalmente. Assim, a distribuição das atividades linguísticas referentes à modalidade oral ou à modalidade escrita altera-se com a evolução histórica, variação essa que pode ser percebida, sincronicamente, em sociedades com alto nível de letramento, ou em processo de letramento, sendo essa distribuição caracterizada pelas diferenças funcionais e pela variação no nível individual.

² Kato (1995, p. 31-32), baseando-se em Erlich (1983), conceitua: “a) uso emprático – ato de falas elementares, como pedidos; b) uso homílico – discurso de entretenimento (estórias, piadas); c) uso institucional (não definido pelo autor); d) uso para transmissão de conteúdo coletivo”.

Toda forma de comunicação, segundo Bagno (2011), é realizada por meio de textos (falados ou escritos) materializados por meio dos variados gêneros. Percebe-se, dessa forma, com base nesse autor, que há mais semelhanças do que diferenças entre a língua falada e a língua escrita, situação que se verificaria nas condições de produção, uma vez que se produz e se revisa a fala de forma simultânea, ao passo que a escrita é produzida e revista em momentos diferentes. Acrescenta o autor:

Nem mesmo as diferenças devidas ao gênero textual e à variação estilística podem servir hoje de argumento para tipo de distinção nítida entre fala e escrita. Toda produção textual na atualidade, falada e/ou escrita, se configura inexoravelmente como uma manifestação semioticamente híbrida que mobiliza os multimeios sonoros, visuais, gráficos, tridimensionais etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor (BAGNO, 2011, p. 347).

Ainda a respeito da relação entre fala e escrita, Marcuschi (2005) pondera que a oralidade não é superior à escrita, não sendo esta derivada daquela, nem muito menos é a escrita representação da fala, isso

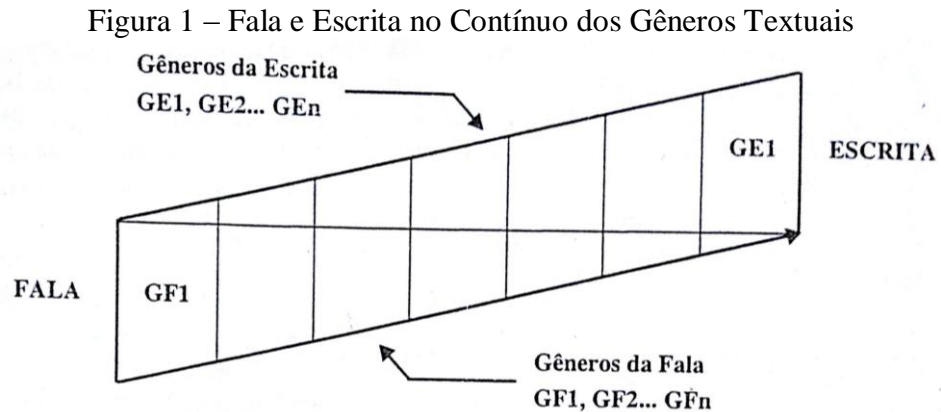
em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letra, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

O autor adverte que é necessário, também, compreender que se adquire a fala de forma natural, em situações informais do cotidiano e nas relações dialógicas que se estabelecem desde o nascimento, constituindo um meio de socialização, ao passo que a escrita, institucionalizada, é aprendida em contextos mais formais, especialmente, o da escola.

O mais importante, para Marcuschi (2005), no entanto, é procurar compreender e esclarecer as práticas sociais de uso da língua, seja na fala, seja na escrita, já que tanto uma quanto a outra ocorrem em contextos básicos como o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual, pois, possibilitam a produção de textos com coesão e coerência e admitem variações, cabendo observar que os limites e alcances de uma e/ou outra são dados pelo meio, através do qual se realizam: som para a fala; e grafia para a escrita, embora não se limitem a isso.

Finalizando essa questão entre oralidade e escrita, Marcuschi nos aponta que essa relação se estabelece dentro de um *continuum* de práticas sociais de produção de textos, e não

em uma polarização dicotômica, surgindo, disso, correlações e variações, conforme pode ser visualizado na Figura 1, que se segue:



Fonte: Marcuschi (2005, p. 38).

Analisando a figura, notamos que tanto a fala quanto a escrita realizam-se em dois contínuos, o dos gêneros textuais e o das características específicas de cada modalidade, de modo que os textos tanto podem apresentar características próprias quanto se entrecruzar, sendo um dos aspectos centrais, nessa questão, o fato de que tanto a fala quanto a escrita fazem parte do mesmo sistema linguístico, embora, semiologicamente, possam ter cada uma as suas peculiaridades, o que implica perceber que a escrita não representa, necessariamente, a fala.

Cabe, assim, percebermos, por um lado, que os textos orais podem se realizar conjugando palavras, gestos e mímica e, por outro, que a escrita não se circunscreve somente ao alfabeto, podendo envolver, por exemplo, fotos e grafismos variados. Conforme Marcuschi (2005), não se trata, portanto, de uma simetria de representação, mas uma simetria sistêmica.

Diante disso, apresentamos e discutimos as visões tradicional e a da linguística moderna sobre ortografia para, em seguida, discorrermos sobre seu ensino.

2.2.2 Ortografia e ensino: visão tradicional

Bechara (2015a) inicia a abordagem da ortografia, afirmando que se trata de uma representação convencional da língua na escrita, apresentando-nos, em seguida, a formação do alfabeto em 26 letras assim demonstradas: *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*. Sobre o emprego das letras *k, w, e y*, adicionadas recentemente ao nosso alfabeto, o autor ensina que são usadas em abreviaturas, símbolos e palavras estrangeiras de

uso internacional, citando, por exemplo, *kg = quilograma* e *kw = quilowatt*, assim como em derivados portugueses do estrangeiro, como *byroniano*. Acrescenta que o *qu* antes de *e* e *i*, assim como o *c* substituem o *k*, como em *breque* e *caqui*; o *w* substitui-se por *v* e *u* nas palavras portuguesas ou aportuguesadas, como em *visigodo*. Em síntese: o *k* é uma consoante antes de *a*, *o*, *u* e dígrafo em *qu*; o *w* é uma vogal ou semivogal como /u/, nas palavras de origem inglesa (*whisky*) e como o /v/ nas alemãs, como em *Walter*; o *y* é uma vogal ou semivogal como o /i/ do inglês em *yard*.

Cunha e Cintra (2008) também definem a composição do nosso alfabeto em 26 letras (sinais gráficos ordenados), destacando as letras *k*, *w* e *y*, que são utilizadas: i) nos nomes próprios estrangeiros transcritos: *Byron – byroniano*; e ii) abreviaturas nos símbolos internacionais: *W.* (= *oeste*). Conforme Lima (2011), essas letras são usadas para simbolizar e abreviar termos técnicos internacionais, como *k* (potássio), *kr* (criptônio) e *km* (quilômetro).

Sobre a letra *h*, Bechara (2015a) mostra que se trata de um símbolo e não precisamente de uma consoante que, por sua razão etimológica, ou pela tradição escrita, é usada: a) no início das palavras, como em *hidrogênio*; b) no fim de interjeições, como em *oh puh*; c) quando, no interior das palavras, acompanha *c*, *l* e *n*, como em *chuva*, *ilha* e *unha*, e, também, nos compostos, como *anti-higiênico*.

Cunha e Cintra (2008), por seu turno, apresentam as regras sobre o *h* no início de certas letras, no fim de algumas interjeições, no interior de palavras compostas e nos dígrafos *ch*, *lh* e *nh*. Para Lima (2011), a letra *h*, no período fonético da ortografia, podia representar a tonicidade da vogal (*he = e*), um hiato (*trahedor = traidor*), som /i/ (*sabha = sabia*), sem função definida (*hua = ua*), assim como forma facultativa, como em *hoje* e *oje*.

Quanto às consoantes mudas, Bechara (2015a) aponta que as que não são proferidas não são registradas, como em *assinatura*, e não *assignatura*. Porém, conservam-se as consoantes que são pronunciadas, como em *compacto*, *convicção*. Nesse ponto, Lima (2011) afirma que não se grafam as consoantes que não são pronunciadas, como em *diretor*, *salmo* (e não *directo*, *psalmo*), mas se preserva, quando são invariavelmente pronunciadas, como em *convicção* e *ficção*. Conforme Cunha e Cintra (2008), tanto em Portugal como no Brasil, há um número de palavras nas quais a consoante final de sílaba é articulada, dando uniformidade à ortografia dos dois países, como em *apto*, *inepto* e *compacto*.

Em relação ao grupo *sc*, segundo Bechara (2015a), elimina-se o *s* no grupo inicial, como em *ciência*, e nas palavras compostas, como *contracenar*, *anticientífico* e *encenação*, mas nos casos em que já vierem formadas para o vernáculo, conserva-se a consoante, como em *imprescindível* e *consciência*. Para Lima (2011), no dígrafo *sc*, o *s* passa a não existir nos

compostos da nossa língua; porém, permanece, quando já vier formado para o português, embora não seja pronunciado, como em *consciência*.

Com referência às letras dobradas, grafam-se *rr* e *ss* entre vogais, para representar os sons simples de *r* e *s*, como em *carro* e *massa*, assim como na composição, sem hífen, quando o segundo elemento começa por vogal, como em *arritmia*; *cc* ou *cç* no contexto em que o primeiro tem som distinto do segundo, como em *occipital* (BECHARA, 2015a).

Para Lima (2011), no período pseudo-etmológico (séc. XVI A XVIII), essa duplicidade de letra era grafada normalmente como em *aproximar*, *abbade* e *gatto*.

Sobre as vogais nasais, no final dos vocábulos, Bechara (2015a) assinala que são registradas com um til (~), como em *cãs* e *afãs*, enquanto que no início ou meio são nasalizadas por *m* antes de *p* e *b* (*ambos*, *campo*) e por *n*, antes de qualquer outra consoante como (*tente*, *enfim*, *enquanto*).

Quanto aos ditongos, o autor informa que, por serem orais, grafam-se com as subjuntivas *i* e *u* (*sai*, *degraus*), na grafia de *calouro* e *caloiro*, observa-se que o uso do *ou/oi* é facultativo, privilegiando-se o mais usual; os ditongos nasais podem ser registrados como *ãe* (*mãe*), *ãi* (*cãibra*), *ão* (*irmão*), *am* (*amam*), *em* (*bem*), *en(s)* (*bens*), *õe* (*põe*) e *ui* (proferido *ũi*), como em *muito*.

Em relação ao registro dos parônimos e dos vocábulos de grafia diferente, deve-se fazer a máxima distinção entre eles, como nos casos das letras *e* ou *i* (*acriano* e *coreano*), *o* ou *u* (*mágoa* e *frágua*), *c* ou *q* (*quatorze* e *catorze*), *ch* ou *x* (*bucha* e *faxina*), *g* ou *j* (*estrangeiro* e *jenipapo*), *s*, *ss* ou *c* (*ânsia*, *antisséptico* e *boça*), *s* ou *x* (*espectador* e *expectador*), *s* ou *z* (*alazão* e *alisar*) e as diversidades da letra *x* (*ameixa*, *exame*, *máximo*) (BECHARA, 2015a).

Para o autor, sobre os nomes próprios locativos, personativos e de qualquer natureza, sendo portugueses ou aporuguesados, eles se igualam às normas designadas aos nomes comuns; porém, fica opcional para aqueles que quiserem preservar direitos individuais, estendendo-se às firmas, empresas, que se encontram em registro público. Nos topônimos de tradição histórica secular, quando consagrada pelo consenso, não sofrem modificações na sua forma gráfica, como na palavra *Bahia*.

Quanto ao hífen, Bechara (2015a, p. 101-106) estabelece seu uso:

- nos compostos sem elemento de ligação quando o 1º termo, por extenso ou reduzido, está representado por forma substantiva, adjetiva, numeral ou verbal: *ano-luz*, *arco-íris*, *primeiro-ministro*, *vaga-lume*;
- nos compostos entre cujos elementos há o emprego do apóstrofo: *olho-d'água*;

- nos compostos sem elemento de ligação quando o 1º elemento de está representado pelas formas *além, aquém, recém, bem e sem*: *além-Atlântico*;
- nos compostos sem elemento de ligação quando o 1º elemento está representado pela forma *mal* e o 2º é começado por *vogal, h* ou *l*: *mal-estar, mal-entendido*;
- nos nomes geográficos compostos pelas formas *grã, grão*, ou por forma verbal ou, ainda, naqueles ligados por artigo: *Grã-Bretanha, Passa-Quatro, Trás-os-Montes*;
- nos compostos que designam espécies botânicas (planta e fruto) e zoológicas, estejam ou não ligadas por preposição ou qualquer outro elemento: *couve-flor, bem-te-vi, erva-doce*;
- para ligar duas ou mais palavras que ocasionalmente se combinam, formando não propriamente vocábulos, mas encadeamentos vocabulares: a ponte *Rio-Niterói*;
- quando o 1º elemento termina por vogal igual à que inicia o 2º elemento: *anti-inflamatório, contra-almirante*;
- quando o 1º elemento termina por consoante igual à que inicia o 2º elemento: *inter-racial, sub-base*;
- quando o 1º elemento termina acentuado graficamente, *pós-, pré-, pró-*: *pós-graduação, pré-escolar*;
- quando o 1º elemento termina por *m* ou *n* e o 2º elemento começa por *vogal, h, m* ou *n*: *circum-escolar, pan-hispânico*;
- quando o 1º elemento é um dos seguintes prefixos que indicam anterioridade ou cessação: *ex-, sota-, soto-, vice-, vizo-*: *ex-almirante*;
- quando o 1º elemento termina por *vogal, r* ou *b* e o 2º elemento se inicia por *h*: *geo-história, super-homem, sub-hepático*;
- quando o 1º elemento termina por *b* (*ab-, ob-, sob-, sub-*) ou *d* (*ad-*) e o 2º elemento começa por *r*: *ab-rupto; ad-renal*;
- quando ao prefixo se segue nome próprio começado por maiúsculas (p. ex.: anti-Stalin) ou vocábulo não aportuguesado (p. ex.: anti-show);
- nas palavras terminadas por sufixos de origem tupi-guarani que representam formas adjetivas, como *-açu* (=grande), *-guaçu* (=grande), *-mirin* (=pequeno), quando o 1º elemento termina por vogal acentuada graficamente ou quando a pronúncia exige a distinção gráfica dos dois elementos: *andá-açu, capim-açu*;
- na ênclise e na mesóclise: *dá-se, amá-lo-ei*.

Para Cunha e Cintra (2008), o hífen é usado em palavras compostas nas quais foi mantida a noção de composição, em que cada elemento da palavra tem sua independência fonética, mas forma uma unidade de sentido, como em *água-marinha, arco-íris, para-choque* etc.

Sobre o trema, Bechara (2015) mostra que não se usa mais, mas se conserva nos nomes estrangeiros, como em *Müller* (do alemão), porque, nesses casos, o trema modifica o som do *u* para *i*/Miller. Cunha e Cintra (2008) corroboram que esse sinal não é usado na ortografia da língua portuguesa, a não ser em nomes e palavras estrangeiras e suas derivadas em português, como em *Güiter, stürmer*.

Acerca do acento grave, Bechara (2015a) relata que ele é empregado nos casos de crase e quando representa a preposição *a* que rege um substantivo feminino que esteja no singular, em formação de locução adverbial que, por questão de clareza, recebe o acento: *Fui à cidade; à espada*. Em relação aos outros acentos, o autor aponta que são acentuados: a) os monossílabos terminados em vogais tônicas *-a(s), -e(s)* e *-o(s)*, como em *já, fé e pó*; b) os vocábulos oxítonos terminados em *-a(s), -e(s), -o(s)* e *em(s)*, como em *cajás, você, cipó* e

também; c) os vocábulos paroxítonos terminados em *-i, -is, -us, -r, -l, -x, -n, -um(uns), -ão(s), -ã(s), -ps* e *-on(s)*, como em *júri, lápis, vênus, caráter, útil, tórax, éden, álbum, órgão, órfã, bíceps* e *rádon*; d) todos os proparoxítonos, como em *límpido*.

Cunha e Cintra (2008) apontam que o alfabeto usa, além das letras, sinais auxiliares para destacar a forma correta de se pronunciar as palavras, como os acentos, que podem ser agudo (´), grave (`) e circunflexo (^). Quanto ao seu uso, os autores estabelecem que o acento agudo serve para assinalar as vogais *i* e *u* tônicas, como em *aí, baú*; as vogais *a, e, o* tônicas abertas e semiabertas, como em *há, pé, só*; já o acento grave é usado na indicação de crase da preposição *a* com o artigo *a*, pronomes demonstrativos *a, aquele, aquela* e *aquilo*, como em *àquele, àquela* e *àquilo*; o acento circunflexo é utilizado na indicação do timbre semifechado nas vogais *a, e* e *o*, como em *câmara, mês*.

Sobre as regras de acentuação gráfica Cunha e Cintra (2008, p. 84) estabelecem seu uso:

- acento agudo nas oxítonas terminadas em *a* (aberto), *e* e *o* (semiabertas), e acento circunflexo os que acabam em *e* e *o* semiabertos, e com acento circunflexo os que acabam em *e* e *o* semifechados seguidas, ou não, de *s*, como em *cajá(s), jacaré(s), forró(s), dendê*, etc.; nesta regra inclui as formas verbais fá-lo-á, pô-lo, etc.;
- nas proparoxítonas todas são acentuadas, como em *próximo, sílaba*, etc.;
- nas paroxítonas onde terminam em qualquer letra, desde que não sejam *a, e, o*, em seguidas, ou não de *s*, como em *maracujá(s), você(s), potó(s), armazém(éns)*; incluem as palavras terminadas em ditongos como *vácuo, mágoa, área*, etc.
- as palavras paroxítonas finalizadas em *i* ou *u* seguidos ou não de *s*, marcam-se com acento agudo quando aberto e com circunflexo quando fechado: *lápiss, beribéri, dândi, tênis*, etc.;
- nas paroxítonas que têm a penúltima sílaba as vogais *a, e* e *o* seguidas de *m* ou *n*: *ânus, certâmen, fêmu*, etc.;
- é facultativo, nas palavras paroxítonas as formas verbais na 1ª pessoa do plural do pretérito perfeito: *amamos* (presente), *amámos* (pretérito perfeito); assim como na forma *dêmos* no presente do subjuntivo;;
- não há mais acento gráfico nas vogais *e* e *o* semiabertas dos ditongos *ei* e *oi*: *assembleia, hebreia, ideia, joia*; e mesmas vogais quando semifechadas não se acentuam: *meia, cheia, apoio*;
- as paroxítonas terminadas em *-oo*, que têm a mesma pronúncia (fechada) não são acentuadas, como em *enjoo, voo*;
- diferencia-se com acento as formas *pôde* (pretérito) de *pode* (presente) e *pôr* (verbo) para *por* (preposição); é facultativo o acento na palavra *forma*;
- as palavras paroxítonas terminadas em *-um, -uns* recebem acento agudo na sílaba tônica: *álbum, álbuns*, etc.
- não se acentua os pseudoprefixos paroxítonos terminados em *i*, como em *semioficial*;
- põe-se acento agudo no *i* no *u* tônicos que não formam ditongos com a vogal anterior: *aí, balaústre, cafeína*, etc.;
- não se coloca acento no *i* e no *u* acompanhados de *l, m, n, r*, ou *z*: *juiz, paul, ruim, etc.*; na sílaba tônica de palavras paroxítonas não acentuam: *baiuca, boiuno*, et.; esse caso, também, nos ditongos tônicos *iu* e *ui* quando precedidos de vogal; *atraiu, contribuiu*, etc.;

- não acentua com agudo o *u* tônico precedido de *g* ou *q* de *e* ou de *i* nas flexões rizotônicas: *arguir*, *aguar*, *apaniguar*, etc.;
- acentuam o *e* da terminação *em* ou *ens* das palavras oxítonas: *alguém*, *armazém*, *armazéns*, etc.;
- a terceira pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos *ter*, *vir* e *ver* recebem o acento circunflexo no *e* na sílaba tônica: (eles) *têm*, (eles) *contêm*, (eles) *vêm*;
- não se acentuam os prefixos paroxítonas terminados em *r*, como em *inter-humano*, *super-homem*;
- não acentuam as formas variadas dos verbos *dar*, *crer*, *ler*, *ver*, como em *deem*, *creem*, *leem*, *veem*;
- acentuam, agudo ou circunflexo, as paroxítonas terminadas em ditongo oral, como em *ágeis*, *férteis*;
- usa-se o til para indicar nasalização: *afã*, *capitães*, *coração*, etc.;
- não se usa mais trema: *aguentar*, *tranquilo*, etc.;
- não tem acento diferencial nas palavras homógrafas paroxítonas: *para* (flexão de parar), *para* (preposição); *pela* (s. f.), *pela* (v. pelar) e *pela* (por+a) etc.

Com relação ao acento gráfico dos hiatos, Cunha e Cintra (2008) explicam que são acentuados *i* e *u* como em *aí*, *balaústre*, *caís*, *peúga*. Para Lima (2011), se essas mesmas vogais encontrarem-se antes de *nh*, *nd*, *mb*, assim como de qualquer outra consoante, exceto *s*, e que não se faz necessário qualquer marcação de acento, como em *rainha*, *ainda*, *juiz*, *paul*, *demiurgo*.

Quanto à grafia nas separações de sílabas:

- a consoante inicial não seguida de vogal permanece na sílaba que a segue: *gno-ma*, *pneu-má-ti-co*;
- no interior do vocábulo, sempre se conserva na sílaba que a precede a consoante não seguida de vogal: *op-ção*, *sub-por*;
- não se separam os elementos dos grupos consonânticos iniciais de sílabas nem os dos dígrafos *ch*, *lh*, *nh*: *a-bra-sar*; *a-che-gar*;
- o *sc* no interior do vocábulo biparte-se, ficando o *s* numa sílaba, e o *c* na sílaba imediata: *a-do-les-cen-te*, *des-cer*;
- o *s* dos prefixos *bis*, *cis*, *des*, *dis*, *trans* e o *x* do *ex* não se separam quando a sílaba seguinte começa por consoante; mas, se principia por vogal, formam sílaba com esta e separam-se do elemento prefixal: *cis-pla-ti-na*, *des-li-gar*, *ex-por-tar*, *e-xér-ci-to*;
- as vogais idênticas e as letras *cc*, *cç*, *rr* e *ss* separam-se ficando uma na sílaba que as precede e a outra na sílaba seguinte: *ca-a-tin-ga*, *pro-ro-gar*;
- não se separam as vogais dos ditongos – crescentes e decrescentes – nem as dos tritongos: *a-ni-mais*, *i-guais* (BECHARA, 2015a, p. 107-108).

Com o surgimento do livro impresso, houve a necessidade de adaptações para se enquadrar a escrita ortográfica, a esse novo sistema de forma escrita, dentre elas, destacamos o alfabeto latino nos aspectos fonéticos e fonológicos para essa nova adequação do idioma romano, fato que encontrou muitas barreiras levantadas pelo tradicionalismo gráfico-etimológico ainda arraigado pelos laços latinos e gregos. Isso explica o porque do português

não ser, à época, exclusivamente fonético, pois estava próximo de receber a influência etimológica entre os séc. XIV e XVI.

Conforme Migliorini (1957), citado por Bechara (2015b), receber línguas vulgares para quem não sabe latim é, no mínimo, incoerente, pois causa empecilhos para quem vai usufruir dela. Diante desses conflitos, e após discernir as vogais *i* e *u* das consoantes (*i* / *j*; *u* / *v*), surge um novo dilema: como grafar as letras *e* e *o* com o timbre fechado, tanto no italiano quanto no português?

Trissini (1924), citado por Bechara (2015b), recorreu às letras gregas *ε* e *ω* como representante do timbre aberto e as letras *e* e *o* para timbre fechado, situação também referenciada por João de Barros.

Diante dessa situação, o sistema ortográfico serviu de base ideal para o erudito etimológico, em relação à perda do registro do latim, em documentos oficiais. A grafia (modelo) das palavras ganhou grande relatividade entre os copistas, autores e editores, após o conhecimento das línguas clássicas se tornar mais raro. Nesse processo, procurou-se, desde o princípio, associar uma forma regular ao sistema ortográfico com uma forma não compatível com a realidade em que se estruturava: *pronúncia* que retratava fielmente a fala; *etimologia* que relaciona a grafia das palavras à sua origem; o *uso* com base nos bons escritores; *traços de distinção* alicerçados pela pronúncia e etimologia, na luta para diferir vocábulos homófonos.

No tocante às reformas ortográficas, das primeiras às dos dias atuais, os sistemas ortográficos sempre atenderam aos níveis de maior interesse das Academias de Letras de ambos os países (Portugal e Brasil). Esse processo de grande discussão trouxe bons resultados, como a aproximação do sistema fonológico ao que seria considerado “ideal”. Vasconcelos (1911),³ citada por Bechara (2015b), esclarece que, apesar de o sistema ortográfico do português passar por uma simplificação e regularidade, as dificuldades continuarão a existir, até maiores do que a castelhana e a italiana, porque estas resultam da fonologia finíssima da língua com as suas vogais abertas, fechadas e reduzidas, puras e nasais, assim como os ditongos, da metafonia dos nomes e verbos, como exemplo: *ôvo*, *óvos*, *dêvo*, *deves*, da variedade de plurais, dentre outras com as quais temos que nos deparar.

Se levarmos em conta que o nosso sistema baseou-se em critérios fonológicos e não exclusivamente fonéticos, essa situação apontada por Vasconcelos (1911) ameniza muito, contribuindo para os princípios propostos pela ortografia, do séc. XVI aos nossos dias. Assim,

³ VASCONCELOS, Carolina Michaëlis de. **Lições de Filologia Portuguesa**. Lisboa: Revista de Portugal, 1911.

o atual sistema ortográfico, por meio das reformas, passou por alterações como: os grupos de origem grega *th*, *ph*, *rh*, *ch* (= *k*) e o *y*; as consoantes dobradas sem valor funcional; os grupos latinos *ct*, *mn*, *mpt*, *gm*, *gn* puramente etimológicos; distinção dos homófonos *coser* e *cozer* ou *passo* e *paço*.

Porém, quando essa situação complicou, na tentativa de fixar os sinais diacríticos, acento agudo e circunflexo, marcadores de vogais tônicas de timbre aberto e fechado, essa ação serviu de comprovação, segundo Coelho (1879), citado por Bechara (2015b), de que é impossível unificar uma só pronúncia, por meio da reforma, para um país com tantas variantes, baseada na realidade fonética. Conforme o referido autor, persistindo nesse contexto, abre-se um leque de grafias com o intuito de incluir à realidade fonética entre Brasil e Portugal. Como forma de evitar essas situações de adaptações para atender algumas brechas, as Academias responsáveis por elaborar as reformas devem se preocupar com isso, para que não apresentem dificuldade alguma para um leitor de cultura intermediária.

Procurou-se, então, evitar que portugueses e brasileiros passassem a usar acentos gráficos diferentes para uma mesma palavra, em situações como em *sémen* para os portugueses e *sêmen* para os brasileiros. Essa preocupação de distinguir o timbre da vogal tônica chegou a constituir alvo de críticas, com referência à unificação como no acento de *falámos* (em Portugal) e *falamos* (no Brasil), no presente do indicativo, assim como para diferenciar *dêmos* (presente do subjuntivo) e *demos* (pretérito perfeito do indicativo).

Outra construção de grande debate na Reforma de 1990, observa-se na acentuação das oxítonas com relação aos ditongos abertos *éi*, *éu* e *ói*; porém sem acento nas paroxítonas sob a afirmação de oscilação na pronúncia. Assim acentuam-se *pastéis*, *anzóis*, *céus*; porém *ideia* e *joia* não. Diante desse fato, chegamos a uma conclusão que a unificação (convenção) não significa unificação linguística, que é resultado histórico e tradicional da comunidade.

Contudo, fixar a ortografia não significa congelar as variantes fonéticas da língua, no aspecto prosódico ou ortoépico. Portanto, questões como *metro* e *metrô*, *aspecto* e *aspeto* podem conviver harmoniosamente nos países que usam a língua portuguesa, observando as variações diatópicas, diastráticas e diafásicas.

Conforme vimos, a visão tradicional é permeada por uma abordagem da ortografia como um conjunto de regras, não se analisando, dessa forma, a sua relação com o ensino. O que se cobra na escrita dos alunos é a obediência às normas padrão impostas pela língua culta, sem que, para isso, o aluno seja ouvido sobre o que já sabe da língua ou possa dizer sua opinião a respeito de como deveria aprender, ou seja, o ensino tradicional é aplicado nas

escolas de forma descontextualizada da realidade do aluno, considerando-o como um ser passivo que absorve o que lhe é ensinado, sem contestar.

Cabe, por outro lado, discutirmos a perspectiva da Linguística Moderna acerca do mesmo fenômeno, o que tratamos a seguir.

2.2.3 Ortografia e ensino: visão linguística

A língua portuguesa é regulada por um conjunto de normas ortográficas padrão; por isso, é importante saber como ela se organiza e opera, compreendendo que tais regras são uma convenção social cujo propósito é facilitar a comunicação escrita, por meio de uma grafia correta, adequada e uniforme. Sobre ortografia, Castilho (2014, p. 92) advoga que

[...] os códigos gráficos perseguem um objetivo que nunca será atingido: aproximar a língua escrita da língua falada. Escrever como se fala é impossível: basta lembrar a flutuação de pronúncia em qualquer país. As grafias, por isso, representam uma sorte de abstração sobre a execução linguística, assegurando a intercompreensão.

Para o autor, as línguas que circulam em várias regiões precisam de uma regulação ortográfica, para que os textos sejam compreendidos, independentemente de sua pronúncia, e não venham a ser escritos de qualquer forma, como acontecia com os copistas no período do português arcaico, escrita equivocada que, certamente, viria a se agravar, conforme Cagliari (2014), devido à enorme quantidade de livros e material impresso que começavam a ser produzidos de forma que, ainda hoje, é fácil encontrar livros antigos nas bibliotecas, nos quais podem ser encontradas as mais diversas formas de grafar as palavras. Por isso, é que, segundo Faraco (2012), mesmo que haja diferentes formas de pronúncia para uma palavra, há uma única forma de se grafá-la, muito embora, de acordo com Castilho (2014), a procura por uma escrita “perfeita” não passe de um mito.

Cagliari (2008), por sua vez, afirma que a ortografia fixa a grafia das palavras, independentemente de sua pronúncia, inserindo, assim, novos valores no sistema de escrita, em relação ao alfabeto, pois, se a escrita fosse construída a partir de cada dialeto das comunidades de falantes causaria sérios conflitos de leitura e de escrita. Portanto, a ortografia trouxe para o nosso sistema de escrita um padrão que neutraliza a variação linguística.

A esse respeito, Faraco (2012, p. 124) postula que

[...]essa neutralidade da grafia em relação à pronúncia é extremamente vantajosa: trata-se de um sistema uniforme que serve para grafar as muitas variedades da língua, permitindo uma base segura da comunicação entre falantes de variedades diferentes. Se não fosse essa uniformidade, a grafia perderia sua utilidade como sistema de representação da língua falada.

O referido autor nos lembra que essa neutralização não se dá de forma exclusiva, pois seguiu uma certa variedade da língua, exemplo disso é a grafia de *varrer* de uma comunidade de fala em contraste com a de *barrer* de outra, o que aponta, segundo Bagno (2011, p. 293), para o fato de que

[...]são notáveis as divergências entre o que se fala e o que se escreve, fatos, perfeitamente, observáveis entre uma língua e outra, onde se abordam critérios não só linguísticos como também culturais, ideológicos, políticos, com isso “tem muito mais de política e ideologia nas normas ortográficas do que uma visão ingênuia poderia supor”.

Esses fatores de natureza extralinguística influenciaram na determinação das normas ortográficas, como foi o caso da invenção da imprensa no séc. XV, que fixou a ortografia para que se pudessem expandir as edições escritas, nas mais variadas línguas europeias. Na língua portuguesa, isso só foi consubstanciado em 1911, com propósitos fonológicos e a adoção da ortografia simplificada, porém, mantida na sua base etimológica.

Cagliari (2008) apregoa que, com o Classicismo, surgiu o anseio de retomar às origens grega e latina das palavras, fase denominada escrita etimológica, que ocasionou certo desconforto, dando início a um método que transformasse a escrita em uma forma mais simples como fonológica/fonética; no entanto, “é a duplicidade que caracteriza a ortografia moderna do português: ela é basicamente fonológica, mas de memória etimológica. Daí, grafarmos o fonema /s/ de oito maneiras diferentes [ss, c, ç, sc, sç, x, xc, xs], para ficar no exemplo mais gritante” (FARACO, 2012, p. 113). Ainda, a respeito da escrita etimológica, por estar apegada a esse modelo há três séculos na língua portuguesa, torna-se complicado tanto para o falante nativo quanto para o estrangeiro mudarem essa forma de escrita.

Importa dizermos que, somente no início do século XX, a normatização da ortografia da língua portuguesa foi estabelecida sob os critérios do Estado Português, representando um retrocesso quanto ao problema ortográfico. Essa “lei da ortografia” da língua portuguesa foi estruturada numa visão tradicional e não científica, devendo o Governo tê-la para seu uso e não utilizá-la com o mesmo propósito para a nação, pois essa nunca precisou.

Os critérios de domínio da escrita ortográfica acontecem, conforme as regras são adquiridas, com o decorrer do tempo. Em relação a isso, Cagliari (2014) afirma que a grafia

das palavras, de acordo com a norma do sistema ortográfico, deve ser ensinada, logo após o aluno se familiarizar com a própria escrita, quando já estiver escrevendo com determinado grau de apuro.

Além do conhecimento ortográfico, conforme Cagliari (2008), outro fato importante para a compreensão da escrita é o estilo das letras. Para não ocasionar uma leitura desvirtuada do que se pretende escrever, em meio de um grande número de formas gráficas que existem na atualidade é fundamental deixar claro que toda forma de escrever obedece a dois aspectos: o gráfico (significante) e o funcional (significado), e depende da convenção social para que aquela forma seja aceita.

Para isso, é preciso saber que a letra é um caractere que representa a menor unidade gráfica de qualquer sistema de escrita, em nossa língua, vogal e consoante, que se juntam formando sílabas. Segundo Bagno (2011), há uma predileção pelo padrão silábico cv.cv (em que c = consoante e v = vogal) no português brasileiro, sendo sempre a vogal o núcleo de toda sílaba.

Cagliari (2008) explica que, ao se unirem essas sílabas (cv.cv), formam-se palavras que contribuem para uma das mais brilhantes ideias: a criação da ortografia. Com seu surgimento, foi possível a compreensão dos caracteres das palavras e, assim, se fixarem seus aspectos tanto gráficos quanto funcionais.

Sobre os estilos de letras, no período do Império Romano, as letras maiúsculas (capitais) eram exclusivas. Com a evolução da escrita, essas formas foram se modificando, atendendo a critérios religiosos, passando a formas unciais (do tamanho de uma unha) na primeira letra e as demais sendo semi-unciais (século VII ao século XII), até se chegar ao período carolíngio, em que se originou o que conhecemos hoje como letras de formas minúsculas.

Com a evolução da escrita, exigiu-se um maior preparo para se registrarem as letras, surgindo, a partir daí, a caligrafia de estilo cursivo que se estendeu à escola. Para atender aos diferentes objetivos do mundo contemporâneo, criaram-se formas de estilos de letras, cada uma com sua arte. Essa diversidade de estilos de se escreverem as letras pode causar um trauma em quem está iniciando a escrita, se isso for visto, unicamente, pelo aspecto gráfico.

Por outro lado, há o aspecto funcional que possibilita perceber as letras no seu modo abstrato, e compreendendo que esses estilos são formas variadas de se escrever.

Nesse ponto, é preciso compreender que toda forma escrita pode vir acompanhada de outros caracteres que contribuem para o entendimento do que se pretende comunicar. Quanto

a isso, Cagliari (2008) demonstra que os sinais de pontuação, em um texto, têm tanto a função de organização quanto de separação das formas escritas, classificando esses sinais como

i) *Sinais sintáticos*, delimitam orações e suas partes; ii) *Sinais semântico-discursivo*, delimitam frases e evitam ambiguidade; iii) *Sinais prosódicos*, delimitam as entoações, pausas; iv) *Sinais sinalizadores*, indicam um desvio de texto, como o asterisco e o v) *Sinais tipográficos*, são os que auxiliam a leitura. (CAGLIARI, 2008, p. 198).

Diante das normas ortográficas, Bagno (2011, p. 352) anuncia que há um grande equívoco, considerar a correspondência entre escrita e ortografia, como critério da avaliação de “erro de português”, quando, na verdade, trata-se apenas de desvio com relação à ortografia oficial. Conforme o referido autor, basta uma única ocorrência dessa situação para que se a avalie como erro. Ao compararmos as escritas do início do século XX com as da atualidade, veremos que a semântica e a sintaxe continuam a mesma, só muda a ortografia. Devemos, pois, compreender que o aluno, ao escrever a palavra *chingar*, em vez de *xingar*, não fez isso com intenção de errar, mas na tentativa de acertar.

Ainda, conforme o referido autor, essa forma de avaliar a escrita em língua portuguesa fica comprometida, pois, para os escritores da gramática normativa, somente a língua escrita (conservadora) é caracterizada como língua portuguesa, assim, só ela deve ser ensinada, estudada e praticada, e, essa situação é vista com naturalidade, não se levando em conta variáveis como a faixa etária, nem os processos socio-históricos que envolvem a evolução da língua.

Diante disso, os professores precisam compreender que saber ortografia não significa saber a língua, porquanto processos diferentes; a língua é algo natural, já nascemos com a propensão para aprendê-la e dispomos de uma gramática internalizada, ao passo que a ortografia é um entidade artificial, precisa ser aprendida e, para dominá-la, exige-se dedicação constante e atividades contínuas (BAGNO, 2011, p. 356).

O trabalho com a produção de texto exige constante releitura e análise, para que o resultado esperado seja alcançado. Então, o que fazer para se formar o hábito de refletir sobre o texto que se escreve? Como despertar a consciência para as convenções da ortografia? O que é preciso compreender?

Diante dessas perguntas, e com base nos resultados de atividades aplicadas aos alunos, conforme exposto na seção “3.3 Identificação e categorização dos dados”, em “3 Procedimentos Metodológicos”, percebemos a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem relacionado às convenções ortográficas. Um primeiro passo seria dar

importância à fala, mas, isso não significa considerar o falar “bonito”, mas, sim, mostrar como ela realmente se organiza e funciona (CAGLIARI, 2010). Sugere-se a atenção à fala, porque há pouco conhecimento sobre ela, já que o ensino da língua é centrado na escrita, e se esquece de que é necessário entender o que pertence à escrita e o que pertence à fala. Para o autor, se a escola ensina que na língua portuguesa há apenas as vogais *a, e, i, o, u*, podemos perceber que não se está estudando como isso ocorre na fala, mas, focalizando o sistema de escrita, pois, a realidade é diferente, como se pode ver na palavra *escada*, por exemplo, grafada com *e*, porém, sua pronúncia é [iskada] e, por essa razão, muitas vezes, o aluno a escreve com *i*.

Isso ocorre porque a escola ignora a relação letra-fonema; conseqüentemente, os alunos encontram muitas dificuldades, pelo fato de o modo como falam ser diferente do modo como deveriam registrar as palavras por escrito, como, por exemplo: a) casos em que a vogal pode não ocorrer na fala, mas ocorre na escrita: lápis [*laps*] e piscina [*pscina*]; b) casos em que, na fala, há variação entre [o] e [ou], e a escrita registrar uma letra só: boa [boa] ou [boua]; c) variação entre [a] e [ai]: rapaz [rapas] ou [rapais]; d) a separação entre sons surdos de sonoros, pois, para o aluno que está sussurrando e não conhece a ortografia, a tarefa de selecionar a letra correta fica mais difícil ainda. Portanto, à dificuldade de se reconhecerem os sons da fala, acrescentam-se as dificuldades de se explicar a ortografia por meio da fala, como em ‘onça’:

[...] não é possível explicar que *onça* se escreve com *n*; na verdade ninguém pronuncia [õnsa] e sim [õsa]. A explicação ortográfica é outra: quando se tem uma vogal nasalizada seguida de letras que não sejam *m, n, nh, a, e, i, o e u*, na ortografia, se esta letra for *p* ou *b*, coloca-se um *m* entre a vogal e a consoante; nos demais casos, exceto na palavra *muito*, coloca-se um *n* (CAGLIARI, 2010, p. 56).

Cabe, também, percebermos que ocorre a variação linguística, que há modos diferentes de se falar, um processo natural de toda língua. Infelizmente, a escola atua de forma preconceituosa, desestimulando os alunos, taxando de ‘erro’ toda e qualquer forma diferente da norma prestigiada. No entanto, é papel da escola conhecer e respeitar as variedades da língua, ensinando o modo como funcionam e comparando-as entre si (CAGLIARI, 2010).

Especificamente, em relação à norma ortográfica, por ser ela resultado de uma convenção social que objetiva facilitar a comunicação escrita, cabe ao professor, de acordo com Faraco (2012), ter um bom conhecimento sobre a organização do sistema gráfico do português, para melhor compreender como seus alunos o utilizam e como ajudá-los a superar as dificuldades que venham a encontrar. Ele deve saber que a língua portuguesa se baseia em uma representação gráfica alfabética com memória etimológica, o que significa dizer que as

letras (unidades gráficas) representam basicamente as consoantes e vogais (unidades sonoras) e que a referência para a grafia de determinados vocábulos são tanto as unidades sonoras funcionais como a origem da palavra.

Para Cagliari (2010), antes de se iniciar o ensino da escrita, é necessário explorar as expectativas dos alunos em relação ao ato de escrever, para, com base nisso, oferecer atividades adequadas, fornecer argumentos para que o aluno crie o hábito pela leitura e pela escrita, apontando sua necessidade social, seu uso social, a possibilidade de inclusão social, através da escrita adequada e correta, entidade muito forte para a vida em todos os seus níveis.

Dessa forma, o aluno precisa ter a liberdade para perguntar, tentar, errar, rever, corrigir, comparar, observando que há noções básicas indispensáveis que ajudam a compreender nosso sistema de escrita, como saber diferenciar o que é desenho do que é escrita, perceber que a segmentação da fala na escrita se dá por meio de palavras, compreender o alfabeto como um conjunto de letras e saber o nome delas, reconhecer a categorização gráfica (há diferentes alfabetos com as mesmas letras) e funcional das letras (as relações que podem ser estabelecidas entre letras e sons), observar que é a ortografia que determina o valor gráfico e funcional das letras, entender que a escrita não é uma transcrição da fala, considerar que há variação, tanto na fala quanto na escrita e, finalmente, notar que a escrita se vale de outros sinais, como os acentos gráficos e os diacríticos.

Em relação ao valor gráfico e funcional das letras, é importante compreender, com base em Massini-Cagliari (2008) que, no primeiro caso, nos referimos ao aspecto físico, material da letra, ao passo que o segundo diz respeito ao valor que as letras adquirem na escrita, conforme a ortografia. Assim, na categorização gráfica, temos que perceber que há diferentes alfabetos, com estilos variados, como a escrita de forma e a cursiva, para ambas as letras maiúsculas e minúsculas, embora as representações gráficas das letras sigam determinados padrões de *design*, como a letra ‘C’ se parecer com “meio círculo”. A categorização funcional, por sua vez, relaciona-se ao uso das letras, conforme as regras ortográficas, de forma que uma palavra acaba sendo escrita, utilizando uma sequência de letras, e não outra.

Essas noções são, conforme Cagliari (2008), fundamentais para que uma pessoa possa compreender desde uma simples palavra a um texto, constituindo um sistema de conhecimentos indispensáveis para se decifrar como funciona nossa escrita e, de forma concreta, conseguir se alfabetizar. Daí, a importância de o professor ter o conhecimento técnico dessas noções, para que possa desenvolver, em sala, um trabalho adequado com a escrita e a leitura.

Segundo Cagliari (2014), é importante, ainda, observarmos que a ortografia é o principal aspecto avaliador do ensino e da aprendizagem do português, uma vez que, em sala de aula, atribui-se maior importância aos ‘erros’ ortográficos do que aos acertos, como, por exemplo, o desenvolvimento do tema do texto, sua estrutura e sequência lógica, fato observado na alfabetização, e cujo intuito é impedir que esses deslizos ortográficos se perpetuem nas séries posteriores; na verdade, esse modo de avaliar se baseia em elementos infundados e que não se comprovam como forma adequada de avaliar a escrita.

O fato de dar maior importância à ortografia não implica que seu ensino será eficiente, pois, nesse processo, há distorções de como esse método se constrói. Com isso, o resultado que se espera pode vir de forma contrária, pois não há a devida aplicação de como esse meio é transmitido corretamente. Faraco (2012) destaca que o processo de aprendizagem da escrita é trabalho constante, devendo fazer parte de todas as etapas e níveis do ensino, não se restringindo somente ao professor das séries iniciais.

De acordo com Cagliari (2014), a ortografia não deveria ser critério de avaliação, por ela se tratar de uma dúvida constante na vida de quem escreve e causar preconceito contra quem comete erros ortográficos, assim como ocorre com quem não utiliza, na fala, a norma culta.

No entanto, com a inserção das novas metodologias, esse critério de avaliação teve relativa alteração, saindo de um método rigoroso para uma filosofia de que a ortografia poderia ser aprendida com o tempo, com a vivência, o que valia era escrever, assim se diminuiria o grau de relevância que se dava à ortografia, sendo até mesmo interessante obter a opinião dos alunos sobre os ‘erros’ que cometem (CAGLIARI, 2014). Afinal, só se aprende com os erros.

Cabe, então, desenvolver um trabalho em sala de aula, que, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), em vez de atividades de identificação, correção de palavra “errada”, cópia e exercícios de preenchimento de lacunas,

[...] 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 morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 85).

Para tanto, o documento propõe um trabalho 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, p. 86).

Na direção desse trabalho em sala de aula, Morais (2007) nos apresenta princípios norteadores para o ensino da ortografia, os quais deveriam: a) possibilitar o contato do aluno com textos em que apareça a norma ortográfica; b) desenvolver situações por meio das quais os alunos apreendam a explicação sobre os conhecimentos ortográficos; c) definir metas de aprendizagem da ortografia durante a fase escolar.

Conforme o autor, há princípios relativos ao encaminhamento das situações de ensino-aprendizagem que levam, de forma constante, à reflexão sobre a ortografia, promovendo o debate coletivo dos conhecimentos expressos pelos alunos, registrando todas as suas descobertas que podem ser desenvolvidas em pequenos grupos ou em duplas. Para atingir esses objetivos, deve-se levar em conta a aprendizagem de cada aprendiz, não regular a escrita espontânea e nem utilizar a nomenclatura gramatical como princípio para se aprenderem as regras.

Cabe, ainda, compreendermos, conforme Faraco (2012), que o sistema gráfico da língua portuguesa se estabelece por meio de dois tipos de relações: biunívocas e cruzadas. Nas primeiras, uma letra representa unicamente aquela unidade sonora, e esta só é representada por aquela letra, como o fonema /p/ ser representado pela letra *p*, e a letra *p* só representar a unidade sonora /p/.

Já as relações cruzadas podem ocorrer quando um fonema possui mais de uma representação gráfica (como /ã/ ser representado por *am*, como em ‘samba’, ou *an*, como em ‘manga’), ou quando uma unidade gráfica representa mais de um fonema (a letra *r* pode representar o fonema /R/, como em *rato*, ou o fonema /r/, como em *aranha*).

Segundo o autor, se nas relações biunívocas podemos falar em “regularidade absoluta”, no tocante às relações cruzadas, em alguns casos, pode haver previsibilidade, constituindo-se uma “regularidade relativa”, que se torna previsível, dependendo da localização da unidade sonora ou da unidade gráfica, na sílaba ou na palavra, como, por

exemplo, a letra *r*, em início de palavra, sempre representar o ‘erre forte’ (/R/), mas entre vogais indicar o ‘erre fraco’ (/r/).

Porém, essa relação entre fonema e letra torna-se complexa quando, diante de uma mesma situação, duas ou mais unidades gráficas podem representar a mesma unidade sonora, não sendo, algumas vezes, possível estabelecer uma regra, como, por exemplo, o /s/ entre vogais poder ser representado por *ss*, *c/ç*, *sc/sç*, *x*, *xc*, *xs*, como em ‘passe’, ‘lace’, ‘nasce’, ‘nasça’, ‘próximo’, ‘excelente’ e ‘exsudar’, situação essa que gera arbitrariedade para o usuário, por não ser previsto nas regras. Mas, é possível prever, por exemplo, que o *s* entre vogais realiza-se com o som de /z/, *princesa*.

A respeito de regras, Morais (2007) afirma que há critérios diferentes nas relações entre sons e letras da língua portuguesa:

- a) Relações regulares diretas, em que uma letra não ‘compete’ com a outra, casos de P, B, T, D, F e V;
- b) Relações regulares contextuais, em que a letra a ser grafada será definida pelo contexto, como o uso de G ou GU em ‘garoto’ e ‘guerra’;
- c) Relações regulares morfológico-gramaticais, em que aspectos relacionados à categoria gramatical da palavra indicam que grafia adotar, como, por exemplo, o fato de substantivos abstratos derivados de adjetivos se escreverem com Z, como em ‘belo- beleza’;
- d) Irregularidades, em que não há uma regra que oriente a grafia, como é o caso do “som do X”, como em ‘enxada’ e ‘enchente’.

Compreender essas regras nos aponta para o modo como enxergamos os ‘erros’ cometidos pelos alunos. Comumente, verificamos que os ‘erros’ ortográficos acabam sendo utilizados, pelos professores, como forma de punição, porque dão mais ênfase a eles do que aos avanços que os alunos demonstram, procedimento utilizado fora e dentro da escola, sendo nesta com maior intensidade. Por outro lado, para Morais (2007, p. 25), “em vez de se preocupar em punir os erros (tirando “pontos” do aluno que os cometeu) creio que precisa pensar em um novo tipo de ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão”, revendo, assim, a atitude diante do ‘erro’ ortográfico, que passa a ser visto não mais como índice para se dar notas, mas como um conhecimento que precisa ser adquirido pelo aprendiz.

Percebemos que os alunos, na produção de textos espontâneos, não escrevem de qualquer forma, mas, por meio de processos reflexivos, valem-se de regras que indicam usos que podem ocorrer no sistema de escrita ou de realidades fonéticas, constituindo um esforço dos alunos para registrar a relação entre som e letra (CAGLIARI, 2010), revelando, com isso,

as próprias representações dos alunos sobre a forma de escrever, o que está associado ao seu nível de conhecimento elaborado internamente sobre a norma ortográfica.

Sobre isso, Bagno (2011) explica que uma alta porcentagem do que se tem rotulado como “erros de português”, na verdade, trata-se apenas de desvios com relação à ortografia oficial, que não é exatamente lógica nem racional, apresentando várias incoerências que levam os alunos a deduzirem regras que não se apoiam nas convenções da norma ortográfica. Por outro lado, chama a atenção o autor para o fato de que os ‘erros ortográficos’ são previsíveis e explicáveis, podendo ser de duas categorias: “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 escrita” (BAGNO, 2011, p. 390). No primeiro caso, podemos citar, por exemplo, escrever ‘xapéu’, em vez de ‘chapéu’, enquanto que, para o segundo, temos ‘froresta’ por ‘floresta’.

Se esses ‘erros’ são previsíveis e explicáveis, cabe ao professor, em sala de aula, conhecer as hipóteses e analogias subjacentes que, simplesmente, são taxadas de ‘erro ortográfico’, para que, diante disso, se possa desenvolver uma adequada abordagem, levando o aluno a compreender as regras ortográficas, para usar a escrita de acordo com a situação de comunicação.

Segundo Cagliari (2010, p. 121), em pesquisa realizada em textos de alunos, podem ser encontrados alguns tipos de ‘erros’:

1. Transcrição fonética: o aluno acaba escrevendo sob influência do modo como fala, quando, por exemplo, troca o *e* pelo *i* como em ‘tristi’, ou o *o* pelo *u*, como em ‘tudu’;
2. Uso indevido de letras: o aluno, para representar um som, escolhe uma letra possível, mas o sistema aponta outra, como em ‘susego’ (sossego) ou ‘liche’ (lixo);
3. Hipercorreção: o aluno, por conhecer a ortografia de determinada palavra e saber que a pronúncia dela é diferente, acaba transferindo essa forma de escrever para outras palavras, como, por exemplo, em ‘jogol’ para ‘jogou’ ou ‘lapes’ para ‘lápiz’;
4. Modificação da estrutura segmental das palavras: o aluno realiza troca, supressão, acréscimo ou inversão de letras, como ‘bida’ para ‘vida’, ‘anigo’ para ‘amigo’ ou ‘macao’ para ‘macaco’;
5. Juntura intervocabular: o aluno junta palavras, como ‘jalicotei’ para ‘já lhe contei’;
6. Segmentação indevida: o aluno faz uma separação que está incorreta, como ‘a gora’ para ‘agora’;

7. Forma estranha de traçar as letras: o aluno grafava as palavras diferente dos padrões estabelecidos, como escrever ‘save’ para ‘sabe’, mas quem lê considera que seja ‘save’;
8. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: o aluno inverte ou usa de forma indiscriminada as letras maiúsculas ou minúsculas, como, ao saber que os nomes próprios são grafados com letras maiúsculas, escreve ‘Eu’;
9. Acentos gráficos: o aluno acentua errado ou não acentua determinada palavra, por sua semelhança ortográfica com outra, como em ‘e’ para ‘é’ (verbo), por causa de ‘e’ (conjunção), ou então porque não conhece as regras de acentuação;
10. Sinais de pontuação: o aluno não conhece as regras e, por isso, acaba trocando sinais ou pontuado de forma inadequada, como em ‘Era. uma.vez.’;
11. Problemas sintáticos: o aluno comete ‘erros’ sintáticos (por exemplo, concordância e regência), como em ‘dois coelio’ para ‘dois coelhos’.

Com base nessa classificação feita por Cagliari (2010) é que fazemos, na seção “3.3 Identificação e categorização dos dados”, uma classificação dos ‘erros’ encontrados nas produções escritas dos alunos (Atividade I e Atividade II), focalizando o uso de letras maiúsculas e minúsculas, tópico da próxima subseção.

2.2.3.1 O uso de letras maiúsculas e minúsculas

Com o uso intenso da escrita, a crescente produção de livros escritos à mão, em que os escribas faziam surgir estilos de letras, e, posteriormente, com a imprensa, o alfabeto passou a ter mais um problema: o surgimento de formas variantes para representar as letras sem que se modificasse o inventário do alfabeto, o que resultou no fato de que uma letra passasse a ter apenas valor abstrato, pois poderia ser representada por diferentes formas gráficas, conseqüentemente devendo essas últimas serem conhecidas por quem escrevesse. Cagliari (2014, p. 21) entende que

aconteceu quando, das letras capitais (as maiúsculas – que eram as únicas do sistema de escrita latina), surgiram as letras minúsculas com forma gráfica diferente das antigas, que passaram a se chamar de maiúsculas. Isso aconteceu sem que as letras perdessem seu valor fonético e sem que a ortografia das palavras mudasse.

Assim, para esse autor, o usuário da escrita precisava saber que ‘A’ e ‘a’ são a mesma letra e, portanto, ‘CASA’ equivaleria a ‘casa’, o que acabou trazendo um novo problema para

a alfabetização e para os leitores, em geral, pois, não seria suficiente apenas conhecer o alfabeto e seu princípio acrofônico, mas, também, categorizar a grafia de cada letra, em diferentes manifestações escritas.

A ortografia, além de ser utilizada para tentar neutralizar a variação linguística, acabou transformando-se em uma referência para interpretar o valor decorrente da variação da forma gráfica de cada letra. Segundo Cagliari (2014), esse aspecto é colocado em prática quando analisamos qual letra está registrada em uma determinada palavra, ou mesmo quando sabemos que letras compõem a palavra e, por isso, determinada forma gráfica estará representando uma letra e não outra, processo esse muito recorrente na escrita cursiva.

Para Massini-Cagliari (2008), certos aspectos físicos da grafia, como o tipo de letra – maiúsculas ou minúsculas –, podem causar dificuldades para o aprendizado da leitura e da escrita e, por serem aspectos importantes da nossa cultura escrita, precisam ser abordados pela e na escola. A autora sugere que se não se conhecer a categorização gráfica das letras, o aprendiz encontrará a mesma dificuldade para identificar a letra, vendo-a como se estivesse deparando com uma escrita antiga. Isso ocorre porque há uma grande variação nas formas de letras, ocasionando empecilhos para se reconhecê-las.

Especificamente, em relação ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, segundo a autora, o trabalho com transliteração entre alfabetos, demonstrando seus usos, suas funções e as misturas que podem haver entre eles contribui para que não ocorra confusão na grafia de letras maiúsculas e minúsculas, evitando-se, assim, a mescla dos dois.

Nesse contexto, a autora também chama atenção para o fato de que se deve evitar definir letra maiúscula como ‘letra grande’ e a minúscula como ‘letra pequena’, pois, no uso social, uma letra minúscula pode estar registrada em tamanho maior do que uma letra maiúscula. Dessa forma, é importante perceber que o uso de letras maiúsculas ou minúsculas envolve

valores semióticos, icônicos que podem ser interpretados pelos leitores não como simples marcas de obediência às normas, mas também como indicadores de classe e subclasse de palavras no plano da gramática, e de importância, reverência, autoridade ou individualização na perspectiva semiótico-funcional (SIMÕES; OLIVEIRA, 2013, p. 78).

Assim, em um exemplo retirado da revista ‘Veja’, citado pelos autores, uma frase como ‘Mano não era meu *mano*’ (frase proferida pelo jogador Fred em relação ao técnico da Seleção Brasileira de Futebol, Mano Menezes), ambiguidade semântica à parte, não apenas representaria uma observação a uma regra ortográfica (uso de letras maiúsculas em início de

frase ou apelido de pessoa), mas, estaria envolvendo, no campo discursivo, efeitos de sentido decorrentes da fala de Fred em sua crítica a Mano Menezes, por meio do jogo semântico entre ‘Mano’ e ‘mano’ em uma frase de valor negativo para o técnico.

Em outro exemplo, Simões e Oliveira (2013) afirmam, tendo por base a iconicidade verbal, que a utilização ou não das iniciais maiúsculas relaciona-se à extensão e compreensão dos significados, dando como exemplo para análise o par de frases “1) Muitos países consideram a educação pública um fator de desenvolvimento.” e “2) No Brasil, a Educação Pública não recebe a devida importância”, frases sobre as quais os autores afirmam que

[...] no exemplo 1 notamos maior extensão e menor compreensão do significado da expressão a educação pública; mas no exemplo 2, o uso das letras E e P maiúsculas faz com que a compreensão se amplie em proporção inversa à extensão da expressão a Educação Pública. As iniciais maiúsculas qualificam e delimitam a abrangência da descrição definida a educação pública, que neste caso designa uma instituição, quando no exemplo 1 denominava um conceito (SIMÕES; OLIVEIRA, 2013, p. 78)

Se é fundamental perceber os efeitos de sentido decorrentes do uso de letras maiúsculas ou minúsculas, de acordo com as intenções comunicativas e a organização do gênero textual, é igualmente válido perceber que há regras que orientam a escolha de uma ou outra letra. No tocante à língua portuguesa, Faraco (2009, s. p.)⁴ lembra-nos que a primeira tentativa de atribuir essas regras surgiu com Pero Magalhães Gandavo (1574), que estabeleceu três situações: “a) o início do texto; b) depois de ponto; c) nomes próprios de pessoas, lugares, rios e (curiosamente) ‘nomes exquisitos de animaes, ou bichos feroces’, além dos meses do ano”. Posteriormente, essas regras foram ampliadas por Duarte Nunes do Lião (1576), com a inclusão de nomes de montes, fontes e deuses da gentilidade (como Netuno) e “nomes das gentes” (como Português), estipulando, ainda, que

[...] depois dos dois-pontos, se devia usar inicial maiúscula quando se tratasse de discurso direto ou, em seus termos e exemplos, quando se muda de uma sentença a outra (como em ‘Direi a Deus: Não me queiras condenar’) ou de uma pessoa a outra (como em ‘Disse então um certo homem: Eis aqui vossa mãe’) (FARACO, 2009, s. p.).

Mais tarde, surgiu outro estudioso da gramática, Alvaro Ferreira de Vera (1631), que publicou seu manual de ortografia no qual destacou o uso de letras maiúsculas, mantendo as que já existiam e acrescentando à lista o registro dos nomes das ciências, das artes e das dignidades (FARACO, 2009). Uma tradição vai surgindo, mas com um grau razoável de

⁴ Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/Artigo_Faraco.php>. Acesso em: 9 jan. 2016.

instabilidade, pois há casos variáveis nos quais se orienta o uso de letra maiúscula ou se prefere o uso de letra minúscula, e casos mais fixos, em que se vai prescrever o uso de letra maiúscula, como em nomes próprios, no início do texto e depois de ponto-final, interrogação e exclamação.

No bojo das mudanças ocorridas, foi assinado, em 1990, o Acordo Ortográfico, vigente desde 2009. Segundo Faraco (2008b)⁵, o uso das letras maiúsculas se restringiu a nomes de pessoas (como em “João”), de festas (como em “Páscoa”), de instituições (como em “Ministério da Educação”) e de seres da mitologia (como em “Zeus”), nas designações de grandes regiões (como “Nordeste”), em siglas (como em “FIFA”), nos títulos de revistas e jornais (como em “Veja”) e em iniciais de abreviaturas (como em “V. Ex.^ª”).

Ainda segundo o autor, é facultativo usar letras maiúsculas em títulos (como em “Cardeal Evaristo” ou “cardeal Evaristo”), em domínios do saber (como em “matemática” ou “Matemática”) e nas designações de logradouros públicos (como em “Rua da Liberdade” ou “rua da Liberdade”), de templos (como em “Igreja do Bonfim” ou “igreja do Bonfim”) e de edifícios (como em “Edifício Cruzeiro” ou “edifício Cruzeiro”).

Para Castilho (2014, p. 96), houve uma simplificação do uso obrigatório das letras maiúsculas no Acordo, em relação ao atual Formulário Ortográfico Brasileiro, restringindo-se a nomes de pessoas, lugares, instituições, seres mitológicos, nomes de festas, pontos cardeais, siglas, iniciais de abreviaturas, títulos periódicos; já nos nomes que designam domínios do saber, títulos e nas categorizações de logradouros públicos, o seu uso é facultativo.

Segundo Azeredo (2008, p. 49), a Base XIX do Acordo Ortográfico, que discorre sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas, pode ser assim descrita:

BASE XIX – Das minúsculas e maiúsculas

1º) A letra minúscula inicial é usada:

- a. Ordinariamente, em todos os vocábulos da língua nos usos correntes.
- b. Nos nomes dos dias, meses, estações do ano: segunda-feira; outubro; primavera.
- c. Nos bibliónimos/bibliônimos (após o primeiro elemento, que é com maiúscula, os demais vocábulos, podem ser escritos com minúscula, salvo nos nomes próprios nele contidos, tudo em grifo): O Senhor do Paço de Ninães, O senhor do paço de Ninães, Menino de Engenho ou Menino de engenho, Árvore e Tambor ou Árvore e tambor.
- d. Nos usos de fulano, sicrano, beltrano.
- e. Nos pontos cardeais (mas não nas suas abreviaturas); norte, sul (mas: SW sudoeste).
- f. Nos axiônimos/axiônimos e hagiônimos/hagiônimos (opcionalmente, neste caso, também com maiúscula): senhor doutor Joaquim da Silva, bacharel Mário Abrantes, o cardeal Bembo; santa Filomena (ou Santa Filomena).

⁵ Disponível em: <http://www.acervobncuritiba.com.br/index.php?pag=noticia&id_noticia=16404&id_menu=148&conjunto=&id_usuario=¬icias=&id_loja=>. Acesso em: 23 jan. 2016.

- g. Nos nomes que designam domínios do saber, cursos e disciplinas (opcionalmente, também com maiúscula): português (ou Português), matemática (ou Matemática); línguas e literaturas modernas (ou Línguas e Literaturas Modernas).

2º) A letra maiúscula inicial é usada:

- a. Nos antropônimos/antropônimos, reais ou fictícios: Pedro Marques; Branca de Neve, D. Quixote.
- b. Nos topônimos/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. Exa .
- i. Opcionalmente, em palavras usadas reverencialmente, 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).

O ensino dessas regras torna-se importante, não só porque representam convenções ortográficas, mas, até mesmo, porque diversos gêneros textuais que circulam na sociedade se baseiam nessas regras, de forma que é fundamental que o aluno se oriente, na escrita, pelo uso adequado tanto de letras maiúsculas quanto de minúsculas.

Ainda em relação a essas regras, Bechara (2015, p. 108-111) pontua que a inicial maiúscula deve ser usada:

- a. No começo do período, verso ou citação direta;
- b. Nos substantivos próprios de qualquer espécie;
- c. Nos nomes próprios de eras históricas e épocas notáveis;
- d. Nos nomes de vias e lugares públicos;
- e. Nos nomes que designam altos conceitos religiosos, políticos ou nacionalistas;
- f. Nos nomes que designam artes, ciências ou disciplinas, bem como nos que sintetizam, em sentido elevado, as manifestações do engenho e do saber;
- g. Nos nomes que designam altos cargos, dignidades ou postos;
- h. Nos nomes de repartições, corporações ou agremiações, edifícios e estabelecimentos públicos ou particulares;
- i. Nos títulos de livros, jornais, revistas, produções artísticas, literárias e científicas;
- j. Nos nomes de fatos históricos e importantes, de atos solenes e de grandes empreendimentos públicos;
- k. Nos nomes de escolas de qualquer espécie ou grau de ensino;

- l. Nos nomes comuns, quando personificados ou individuados, e de seres morais ou fictícios;
- m. Nos nomes de pontos cardeais, quando designam regiões;
- n. Nos nomes, adjetivos, pronomes e expressões de tratamento ou reverência;
- 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.

Além dessas normas ortográficas, Cagliari (2015) lembra que, com a informatização no mundo, surgiram muitas inovações na forma de se escrever as palavras, assim como outros ícones e símbolos servindo como “enfeites” delas, ilustrações/representações para elas.

Pelo exposto, percebemos que as normas sempre estiveram presentes na escrita da humanidade, em algumas épocas com menor e em outras com maior relevância.

Com o advento da informática, no século XX, o lápis, a caneta e o papel poderão tornar-se obsoletos e o ato de escrever, talvez, fique restrito aos computadores, de forma que, as formas grafadas/escritas do alfabeto, talvez, se tornem objetos de pesquisas arqueológicas, como o foram os manuscritos da Antiguidade. Segundo Cagliari (2015), o livro, em seu aspecto físico e cultural, talvez seja mantido somente no computador (*e-books*) e as bibliotecas “transformadas” em museus.

Pelo visto, a escrita ortográfica tende a passar por grandes transformações que acarretarão mudanças em nosso cotidiano.

Essas regras e a perspectiva gráfico-funcional do ensino das letras orientaram nossa proposta didática de intervenção e a organização dos Procedimentos Metodológicos de nosso trabalho, tema da próxima seção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o trabalho. Descrevemos, primeiramente, o contexto em que se insere o aluno, sujeito desta pesquisa. Em seguida, discutimos como se desenvolveu a coleta de dados e procedemos à sua análise. Finalmente, tratamos dos procedimentos que nortearam a aplicação da proposta didática de intervenção.

3.1 Contexto da pesquisa

Uma das metodologias utilizada nesta investigação foi a pesquisa-ação, que pode ser definida como

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Segundo Gil (2002), a pesquisa-ação caracteriza-se pelo envolvimento tanto de pesquisadores quanto de pesquisados, o que exige planejamento, constituindo-se em uma ação de caráter social e educacional.

Conforme Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente 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”. Para o autor, esse tipo de pesquisa parte de um problema, utiliza muitas vezes a palavra “problema-tizar” e possui caráter intervencionista.

Com base nisso, por meio da pesquisa-ação, objetivamos fazer, de forma eficaz, intervenções apropriadas para que os alunos consigam compreender e usar as convenções ortográficas, sobretudo as que se referem ao uso das letras maiúsculas e minúsculas, conforme apontamos em nosso objetivo específico “e” na página 11 deste texto.

Esta pesquisa foi realizada com alunos do 9º Ano (anteriormente 8º ano C, em 2015), na Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa, na cidade de Curalinhos, no Estado do Piauí.

Para conhecer melhor os *lócus* da pesquisa, apresentamos informações sobre o estado e o município em que se localiza a escola, contextualizamos a instituição e traçamos o perfil dos alunos público-alvo.

O estado do Piauí, segundo o *site* ‘Mundo Educação’ (2016)⁶, se localiza na região Nordeste, tendo como limites geográficos os estados do Tocantins, Maranhão, Ceará, Pernambuco e Bahia. Sua extensão territorial é de 251.576,664 km² e a população conta com 3.118.360 habitantes. O estado possui, atualmente, 224 municípios e sua capital é Teresina, a mais populosa do Piauí e a única da região que não fica no litoral. Seu relevo é formado por terrenos baixos, arenosos, depressões e planaltos.

Quanto à economia, de acordo com o *site*, o Piauí destaca-se na agropecuária extensiva, produção de soja e no comércio. No tocante ao setor industrial, as principais cidades são Teresina, Parnaíba, Picos e Floriano, cidades também com o maior número de habitantes. Em relação ao turismo, destaca-se a cidade de São Raimundo Nonato, ao sul do estado, com sítios arqueológicos, e os parques nacionais de Sete Cidades e Serra da Capivara. No que se refere à educação, o estado apresenta o segundo maior índice de analfabetismo do país, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Localização do Piauí



Fonte: Uol (2016). Disponível em:
<<http://alunosonline.uol.com.br/geografia/piaui.html>>.
Acesso em: 30 out. 2016.

O município de Curalinhos, por sua vez, conforme o ‘Diagnóstico Socioeconômico’ (2013)⁷, elaborado pela Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO), foi regularizado pela Lei Estadual nº 4810, de 14 de dezembro de 1995, tem como

⁶ Informações extraídas do *site* ‘Mundo Educação’. Disponível em:
<<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/piaui.htm>>. Acesso em: 9 jan. 2016.
⁷ Disponível em: <<http://www.cepro.pi.gov.br/diagsococo.php>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

gentílico ‘Currealinhense’ e localiza-se na Microrregião de Teresina, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Localização de Currealinhos



Fonte: IBGE (2015). Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=22&search=piaui>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

De acordo com o documento e ainda segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2016)⁸, Currealinhos possui:

⁸Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas/piaui/currealinhos/sintese-das-informacoes>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

- a) população de 4.318 habitantes, sendo 2.144 do sexo masculino e 2.039 do sexo feminino;
- b) 2.612 residentes alfabetizados;
- c) área de 345,8 km²;
- d) um estabelecimento de saúde;
- e) Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2010) de 0,555;
- f) um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, a preços correntes de 2013, de 3.989,74 reais.

Conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – BRASIL, 2016)⁹, no tocante à educação, em 2012 (últimos dados disponíveis), havia 11 docentes na Pré-Escola, 37 no Ensino Fundamental e 11 no Ensino Médio e o município contava, à época, com 9 Pré-Escolas, 10 de Ensino Fundamental e apenas 1 (uma) de Ensino Médio. Quanto às matrículas, ainda para o ano de 2012, foram 195 na Pré-Escola, 764 no Ensino Fundamental e 250 no Médio.

Quanto à Unidade Escolar Jacob Gomes Barbosa, conforme o documento ‘Relatório’ (2016), referente ao ano de 2015, e elaborado pela direção da escola, ela foi a primeira criada no município de Curalinhos, tendo sido fundada em 1932 pelo professor Jacob Gomes Barbosa; em homenagem a ele, a escola recebeu o mesmo nome de seu fundador.

A instituição localiza-se na Avenida São Raimundo, nº 272, e tem como estrutura: 11 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 sala de diretoria, 01 cozinha com 01 despensa, 02 banheiros, 01 pátio descoberto, 01 sala de professores.

A escola funciona nos três turnos: no matutino, séries do 1º ao 5º ano, com 02 turmas de 1º Ano, 02 de 2º Ano; 03 de 3º Ano, 02 de 4º Ano e 02 de 5º Ano; no vespertino, 01 turma de 6º Ano, 02 de 7º Ano, 03 de 8º Ano e 01 de 9º Ano; e, no turno noturno a modalidade Educação de Jovens e Adultos, com 01 turma de 6º e 7º Ano e 01 de 8º e 9º Anos. A referida instituição de ensino contava, em 2015, com um corpo docente de 30 profissionais e um total de 509 discentes matriculados distribuídos em 20 turmas, e, em sua maioria, com baixo poder econômico, sendo atendidos por programas socioeconômicos do Governo Federal, além de muitos residentes na zona rural e dependentes de transporte escolar.

A turma pesquisada, 8º Ano C (atual 9º Ano), contou com o total de 25 alunos matriculados, em 2015, 15 do sexo masculino e 10 do feminino, sendo 10 da zona urbana e 15

⁹ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico-matriculadas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

da zona rural, com faixa etária entre 12 e 19 anos, sendo a minoria (8 alunos) dentro da idade esperada para a turma.

3.2 Coleta de dados

Como forma de obter os dados, aplicamos duas atividades para explorar os conhecimentos linguísticos referentes à escrita que os alunos do 8º Ano C (atual 9º Ano) da Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa possuíam, com o propósito de, a partir dos deslizes detectados, elaborar uma proposta didática de intervenção cujo objetivo era melhorar a escrita desses alunos, solucionando ou minimizando os desvios encontrados, especificamente aqueles referentes ao uso de letras maiúsculas e minúsculas.

Descrevemos, a seguir, as duas propostas de atividades, com comentários que contextualizam como essas atividades foram desenvolvidas:

ATIVIDADE I

A ‘Atividade I’ foi realizada no dia 24/02/2015. Dos 25 alunos da turma, estiveram presentes em sala 16, dos quais 14 fizeram a atividade. O tempo usado para essa prática foi de 02 horários de 50 minutos. Os alunos utilizaram uma folha de caderno e uma caneta esferográfica, sendo orientados a utilizarem o cabeçalho.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNIDADE ESCOLAR JACOB GOMES BARBOSA.
INEP: 22021795
LINGUA PORTUGUESA: PRODUÇÃO TEXTUAL
PROFESSOR: GIULLYANO JOSÉ NUNES DE LIMA
 Data: 24/02/2015 Turno: VESPERTINO
 Aluno(a): _____



Série/Ano: 8º C

A narrativa *A Morte da Tartaruga* foi, inicialmente, encenada. A seguir, apresentamos o texto da fábula.

A morte da tartaruga¹⁰

O menino foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda seu pai”. Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro.

A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação. Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava.

O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: — “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que fazer. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs: — “Olha, Henriquinho. Se a tartaruga está morta não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e vem cá com o pai.”

O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse: — “Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava muito dela. Mas nós vamos fazer pra ela um grande funeral”. (Empregou de propósito uma palavra difícil). O menino parou imediatamente de chorar. “Que é funeral?” O pai lhe explicou que era um enterro. “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante balas, bombons, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário.

¹⁰ FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos as velinhas, cantamos o “Happy-Birth-Day-To-You” pra tartaruginha morta e você assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruginha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia em que ela morreu. Isso é que é funeral! Vamos fazer isso?” O garotinho estava com outra cara. “Vamos, papai, vamos! A tartaruginha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela”. Saiu correndo.

Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, vem cá, ela está viva!”

O pai correu pro quintal e constatou que era verdade. A tartaruginha estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” — disse — “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!” “Vamos sim, papai” — disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande — “Eu mato ela”.

MORAL: O importante não é a morte, é o que ela nos tira.

Os alunos foram orientados a encenar a fábula. Nesse momento, convidamos alguns alunos a participarem da história como personagens. Na sequência, encenamos, com alguns deles, a história da obra, pedindo a máxima atenção à apresentação. Explicamos, pausadamente, as partes da fábula. Indagamos aos alunos, para avaliação do entendimento da obra, sobre:

- a) O que é uma fábula?
- b) O narrador participa da história ou só conta o que aconteceu?
- c) Os personagens dialogam no texto?
- d) Qual foi o objetivo do pai?
- e) Por que o narrador emprega vários diminutivos: menininho, animalzinho, tartaruginha, garotinho, Henriquinho?
- f) Como os seres citados são vistos?
- g) A mãe promete ao menino brinquedos e, em seguida... uma surra. O que isso significa?
- h) Por que o pai decidiu fazer o funeral?
- i) Se essa história acontecesse com você, como você narraria o primeiro parágrafo?
- j) Você faria o mesmo que o pai fez?
- k) Qual seria a moral da fábula?

Após esse momento, pedimos que os alunos recontassem a fábula, dissessem como a entenderam, e refizessem aquilo que foi apresentado, oralmente, do texto original para servir como registro da escrita.

ATIVIDADE II

Aplicamos a ‘Atividade II’ no dia 10/06/2015. Do total de 25 alunos matriculados na turma, 20 estavam presentes, dos quais 06 colocaram empecilho e não fizeram a atividade. Os alunos usaram como material a própria folha dos cadernos e canetas, sendo sugerido que colocassem o cabeçalho.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CURRALINHOS

UNIDADE ESCOLAR JACOB GOMES BARBOSA

INEP: 22021795

LINGUA PORTUGUESA: PRODUÇÃO TEXTUAL

PROFESSOR: GIULLYANO JOSÉ NUNES DE LIMA

Data: 10/06/2015

Turno: VESPERTINO

Série/Ano: 8º C



Aluno(a): _____

O texto abaixo foi ditado aos alunos, que deveriam copiá-lo e reproduzir no caderno para responder às questões propostas:

Renda baixa dos meus pais impossibilita minha qualidade de vida¹¹

Cinco em cada dez famílias, no Brasil, passam muitas dificuldades financeiras. Na minha cidade, Curralinhos, no Piauí, não é diferente. Os funcionários, as pessoas nas roças que puxam enxada, fazem plantio, pegam a colheita, recolhem os animais e que trabalham de segunda a sexta-feira, frequentemente, recebem baixos salários que não lhes permite adquirir/aquilo de que a família necessita, como fazer sua feirinha: comprar feijão, arroz, milho, sal, peixe, chuchu, maxixe, farinha, açúcar, cebola, alho, coentro, sabão, pano de chão, vassoura, linguiça, cheiro-verde, alface, sem falar em outras coisas a pagar como as contas de água, luz, gás, nem comprar utensílios para o lar como mesa, fogão, ventilador, aparelho de televisão, além das novas tecnologias, como o celular para os jovens, *tablet*, *notebook* e o meio de transporte, por exemplo, uma moto, porque devem arcar com as despesas de manutenção do veículo e o combustível, muito caro hoje em dia. Como se observa, não está fácil para ninguém!

¹¹ Texto produzido pelo pesquisador.

Questões

01. Após a leitura do texto, analise as consequências de a renda familiar ser baixa e privar as pessoas de conquistarem seus desejos. O que muitos pais fazem com os filhos para aumentar a renda?

02. Caso a renda da sua família fosse muito boa, o que mudaria na sua vida em relação aos seus desejos de consumo, ou seja, o que você compraria com muito dinheiro?

03. Desde 2015, há uma crise financeira no País e isto é sentido pelos seus pais no dia a dia. Você compreende que eles não lhe dão as coisas por que não têm condições? Como você se sentiria no lugar deles? Faça um comentário sobre isso.

04. Quais são seus planos para mudar a sua realidade e da sua família? Como é possível, e através de quê, um jovem muda a sua realidade, para melhor, diante de tantos problemas financeiros na sua vida?

Recolhemos dos alunos um total de 28 atividades, 14 em cada proposta, cujos dados identificamos e categorizamos na subseção seguinte.

3.3 Identificação e categorização dos dados

Para melhor compreendermos o objeto de estudo desta dissertação, o uso de letras maiúsculas e minúsculas, elaboramos quadros com a identificação dos tipos de ‘erros’ encontrados nas produções escritas dos alunos, na Atividade I e Atividade II, categorizados, criteriosamente, a partir da classificação utilizada por Cagliari (2010), conforme explicitamos na subseção “2.2. *Ortografia e ensino: visão linguística*”, a saber: a) Transcrição Fonética; b) Estrutura Segmental; c) Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas; d) Uso Indevido de Letras; e) Hipercorreção; f) Forma Estranha de Traçar as Letras; h) Uso Indevido de Acentos e Til; i) Desvios de Pontuação; j) Desvios Sintáticos.

Esses tipos de ‘erros’, em relação às 14 produções dos alunos na Atividade I sobre o texto “A morte da tartaruga”, e na Atividade II sobre o texto “Renda baixa dos meus pais impossibilita minha qualidade de vida”, podem ser assim resumidos:

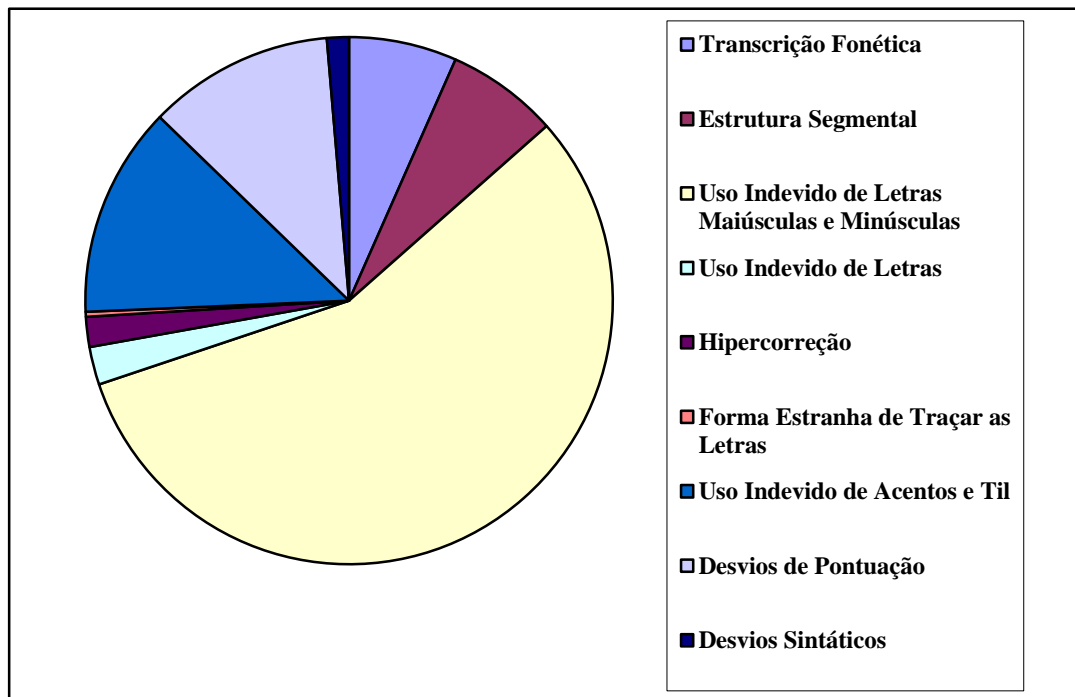
Tabela 1 – ‘Erros’ nas Atividades I e II

Fenômenos linguísticos	Nº de Ocorrências				Nº Total de Ocorrências		Exemplos
	Atividade I		Atividade II		Nº	%	
	Nº	%	Nº	%			
Transcrição Fonética	108	6,62	473	22,03	581	15,37	“fazer o interro ” (I – 12)
Estrutura Segmental	112	6,87	151	7,03	263	6,96	“eu vou apalhar ela” (I – 13)
Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas	920	56,37	794	36,98	1714	45,35	“ainda Com mais força, a mãe a princípio” (I – 02)
Uso Indevido de Letras	38	2,33	197	9,18	235	6,22	“ele pençou de matar” (I – 17)
Hipercorreção	30	1,84	40	1,87	70	1,86	“o menino mosTrol-lhe ”(I-17)
Forma Estranha de Traçar as Letras	5	0,30	4	0,18	9	0,24	“tinha no8o daQuele bicho” (I - 12)
Uso Indevido de Acentos e Til	211	12,93	207	9,65	418	11,06	“conFirmação da maê ” (I - 15)
Desvios de Pontuação	186	11,4	115	5,35	301	7,97	“a mãe lhe prometeu um carrinho um velocipede lhe prometeu uma surra” (I - 16)
Desvios Sintáticos	22	1,34	166	7,73	188	4,97	“botamos um Pedra em cima” (concordância) (I - 12)
Total	1632	100	2147	100	3.779	100	

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Como forma de melhor visualizar os dados da Tabela 1, apresentamos os Gráficos 1 e 2, que trazem a porcentagem dos ‘erros’ nas Atividades I e II, respectivamente:

Gráfico 1 – Índice de ‘Erros’ na Atividade I

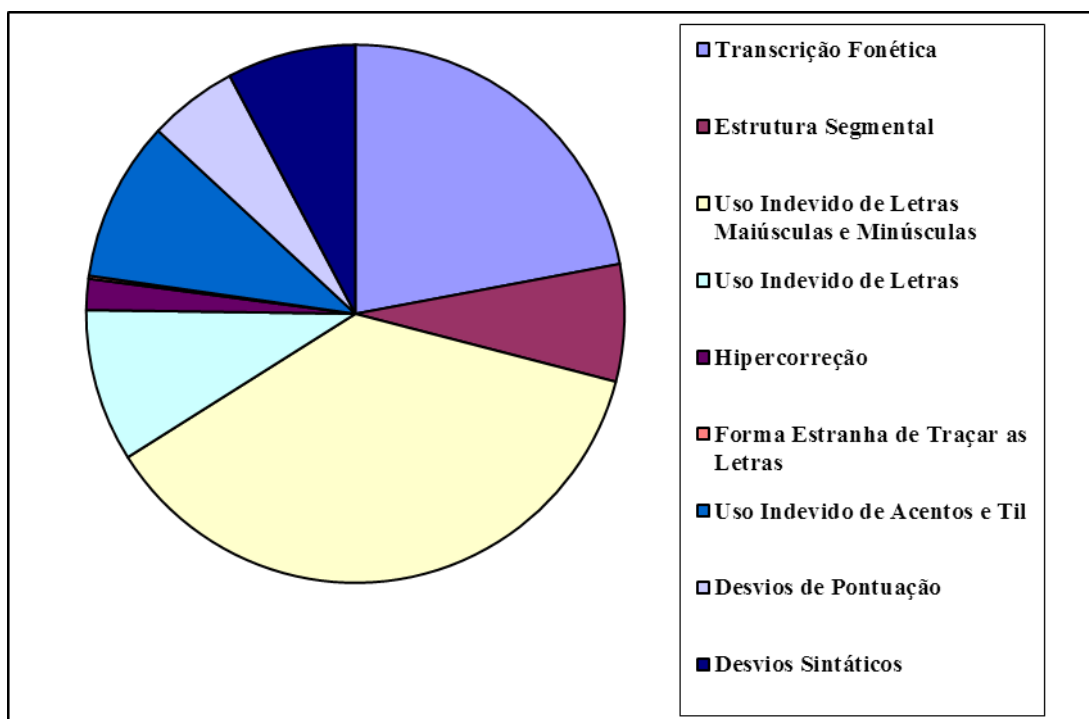


Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Na Tabela 1, dados referentes à Atividade I, e no Gráfico 1, apresentamos os tipos de ‘erros’ ortográficos encontrados na escrita dos alunos relativos à Atividade I. De acordo com Cagliari (2014, p. 244), esses ‘erros’ de ortografia ocorrem, porque os alunos, ao fazerem suas produções, levantam hipóteses sobre a escrita, por isso o professor precisa valorizar os acertos também, pois as hipóteses podem acontecer não só quando o aluno erra (sempre), mas também, quando acerta (às vezes). Os dados obtidos permitiram verificar que os ‘erros’ mais recorrentes na produção escrita dos alunos foram: ‘Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas’ (920 casos/56,37%), ‘Desvios de Pontuação’ (186 casos/11,40%), ‘Estrutura Segmental’ (112 casos/6,87%), ‘Transcrição Fonética’ (108 casos/6,62%) e ‘Uso Indevido de Acentos e Til’ (211 casos/12,93%).

Para melhor visualização dos dados, apresentamos o Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Índice de ‘Erros’ na Atividade II



Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Os dados da Tabela 1 e do Gráfico 2, referentes aos ‘erros’ encontrados nas produções escritas dos alunos na Atividade II, apontam, a exemplo do que constatamos na Atividade I, que os ‘erros’ com maior índice de recorrência eram os referentes ao ‘Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas’, com um total de 794 casos (36,98%).

Para mostrar os dados de uma forma mais específica, abordamos cada caso, a seguir, detectados nas Atividades I e II. Na Tabela 2, a seguir, especificamos os ‘erros’ associados à ‘Transcrição Fonética’.

Tabela 2 – ‘Erros’ de Transcrição Fonética nas Atividades I e II

Fenômenos	Nº de Ocorrências		Exemplo
	ATIVIDADE I	ATIVIDADE II	
Troca de <i>e</i> por <i>i</i>	14	52	“o qui faço” (I – 15)
Troca de <i>o</i> por <i>u</i>	3	6	“Pegou a tartaruga no colo e Pôs-se a acariciar-lhe o casco duru ” (I - 12)
Ditongação	15	21	“Olha, eu vou apanha ela, mais só Que Quando ele chegou lá” (I - 12)
Monotongação	4	39	“ele sai correndo e chorando de felicidade conto para sua mãe” (I - 15)
Apagamento do <i>r</i>	29	89	“Eu vou mata ela” (I - 02)
Troca de <i>l</i> por <i>u</i>	3	4	“sentou-se na proutona ” (I – 20)
Troca de <i>l</i> por <i>o</i>	-	1	“não estar facio ” (I – 01)
Troca de <i>l</i> por <i>r</i>	-	4	“cheiro-verde, arface ” (I – 09)
Troca de <i>r</i> por <i>l</i>	-	4	“TanTus plobremas ” (I – 04)
Apagamento ou redução de letras	5	13	“promeTeu um carinho, um velocipe ” (I - 17)
Inserção de fonema	1	15	“e voltamos Para cassa. despois Botamos” (I - 21)
Nasalização	2	14	“mesa da conzinha ” (I - 21)
Troca de <i>am</i> por <i>ão</i>	1	11	“ enterarão ” (enterraram) (I - 19)
Troca de <i>ão</i> por <i>am</i>	-	2	“eles tedam As Coisas” (I - 06)
Palatalização	2	23	“[...] difícil. o meninhinho Parou” (I - 21)
Apagamento do [ɲ]	4	2	“os meninos da vinziança ” (I - 02)
Supressão de <i>m</i> ou <i>n</i> , usando só a vogal para marcar som nasalizado	22	68	“grito no quital ” (I - 13)
Troca entre fonema sonoro e surdo	2	4	“o menino não Se conformafa ” (I - 05)
Desnasalização	1	1	“ no vai” (não) (I - 12)
Abaixamento de vogal	-	2	“ inposabilita ” (I – 07)
Apagamento do /ʎ/	-	5	“cebola, alo ” (I – 07)
Total	108	381	

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Os ‘erros’ de ‘Transcrição Fonética’ identificados na Atividade I, indiciam a influência da fala do aluno em sua escrita. Os casos mais recorrentes foram: apagamento do *r*, com 29 ocorrências; supressão de *m* ou *n*, usando só a vogal para marcar som nasalizado, com 22 casos; ditongação, com 15 ocorrências e troca de *e* por *i*, com 14 casos.

Na Atividade II, os ‘erros’ de ‘Transcrição Fonética’ mais recorrentes foram: apagamento do *s* (93 casos), apagamento do *r* (89 casos), supressão de *m* ou *n* (68 casos) e troca de *e* por *i* (52 casos).

Na Tabela 3, apresentamos os tipos de erros relacionados à ‘Estrutura Segmental’ nas Atividades I e II:

Tabela 3 – ‘Erros’ de Estrutura Segmental nas Atividades I e II

Fenômenos	Nº de Ocorrências		Exemplo
	Atividade I	Atividade II	
Troca de letras	8	19	“eu vou apalhar ela” (apanhar) (I - 13)
Supressão de letras	43	39	“pela mão. o pai sntou-se ” (I - 13)
Acréscimo de letras	11	12	“Depois botamomos a tartaruga na caixa”(I- 12)
Separação silábica incorreta	9	34	“Andando de novo norma-lmente ” (I - 02)
Juntura de palavras	35	48	“e Constatou Que atartaruga ” (I - 12)
Substituição de letra com repetição	5	-	“O meniniho Foi ao quinTal” (I - 23)
Total	111	152	

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Conforme os dados obtidos na Atividade I, o tipo de ‘erro’ em relação ao modo como o aluno segmenta as palavras mais recorrente foi a supressão de letras (43 casos), seguido da juntura de palavras (35 casos) e do acréscimo de letras (11 casos).

Na Atividade II, os erros de ‘Estrutura Segmental’ referem-se aos casos em que o aluno registra troca, acréscimo, inversão, supressão de letras ou juntura de palavras. Os erros mais recorrentes foram: juntura de palavras (48 casos) e supressão de letras (39 casos).

Na Tabela 4, contemplamos os ‘erros’ referentes ao Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas, nas Atividades I e II:

Tabela 4 – Erros’ de Letras Maiúsculas e Minúsculas nas Atividades I e II

Fenômenos	Nº de Ocorrências		Exemplo
	Atividade I	Atividade II	
Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas	920	794	“ainda Com mais força. a mãe a princípio” (I - 02)
Total	1714		

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Esse tipo de ‘erro’, conforme já apontado, foi o mais recorrente, na ‘Atividade I’ (920 casos/56%), assim como ocorre, agora, na ‘Atividade II’ (794 casos/36,98%).

Na Tabela 5, destacamos os outros ‘erros’ constatados nas Atividades I e II.

Tabela 5 – Outros Tipos de ‘Erros’ nas Atividades I e II

Fenômenos	Nº de Ocorrências		Exemplo
	Atividade I	Atividade II	
Uso Indevido de Letras	38	197	“ele pençou de matar” (I - 17)
Forma Estranha de Traçar as Letras	5	4	“tinha no8o daQuele bicho” (I - 12)
Hipercorreção	-	40	“os paes ” (pais) (I - 14)
Uso Indevido de Acentos e Til	211	207	“EmPregou de ProPosito a Palavra dificeil” (I - 12)
Desvios de Pontuação	186	115	“compraria uma casa um camaro” (ausência de vírgula depois de ‘casa’) (I - 11)
Desvios Sintáticos	22	166	“botamos um Pedra em cima” (concordância) (I - 12)
Total	462	725	

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Os outros tipos de ‘erros’ mais recorrentes na Atividade I, segundo os dados obtidos, foram relativos ao ‘Uso Indevido de Acentos e Til’ (211 casos) e aos ‘Desvios de Pontuação’ (186 casos). Na Atividade II, desses outros tipos de ‘erros’, os mais recorrentes foram os relacionados ao ‘Uso Indevido de Acentos e Til’ (207 casos), ao ‘Uso Indevido de Letras’ (197 casos) e aos ‘Desvios Sintáticos’ (166 casos).

Na subseção a seguir, fazemos uma análise dos dados obtidos.

3.4 Análise dos dados

A Tabela 6, a seguir, mostra o resultado obtido após a categorização dos ‘erros’ encontrados nas produções escritas dos alunos (Atividades I e II).

Tabela 6 – Total de ‘Erros’ nas Produções Escritas dos Alunos

Fenômeno Linguístico	Nº de Ocorrências		Total	%
	Atividade 1	Atividade 2		
Transcrição Fonética	108	473	581	15,37
Estrutura Segmental	112	151	263	6,96
Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas	920	794	1714	45,35
Uso Indevido de Letras	38	197	235	6,22
Hipercorreção	30	40	70	1,86
Forma Estranha de Traçar as Letras	5	4	9	0,23
Uso Indevido de Acentos e Til	211	207	418	11,06
Desvios Pontuação	186	115	301	7,98
Desvios Sintáticos	22	166	188	4,97
	1632	2147	3779	100

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Dentre os tipos de “erros” encontrados nas Produções Escritas dos Alunos, destacamos como o mais recorrente o Uso Indevido de Letras maiúsculas e Minúsculas, como ilustra a Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 – Recorrência nas Produções Escritas dos Alunos - Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas

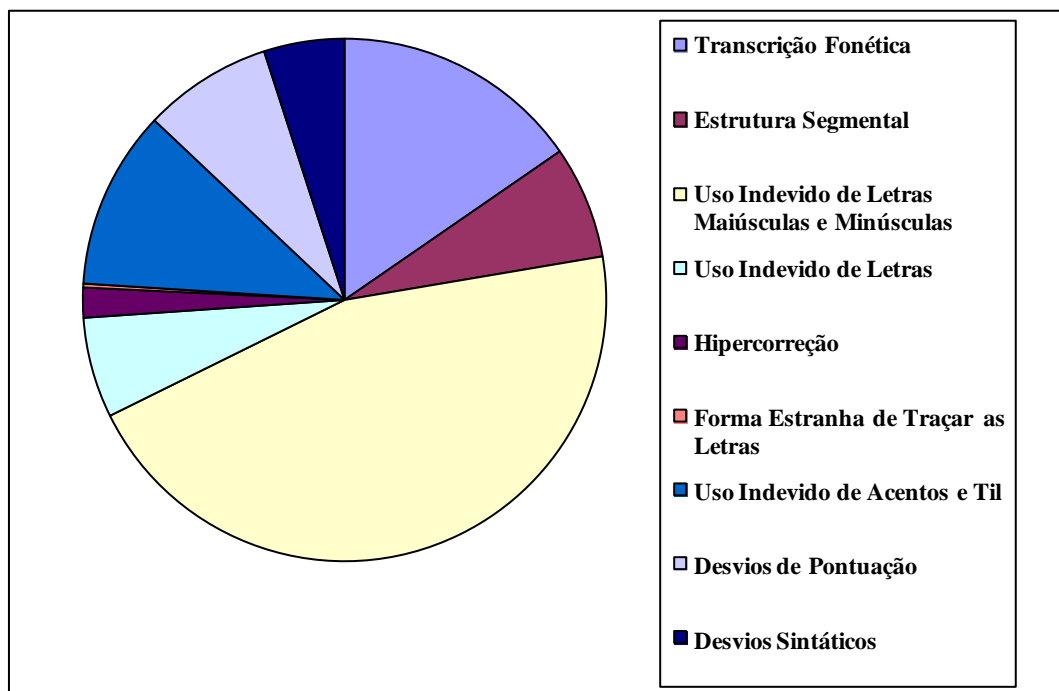
Fenômeno Linguístico	Nº de Ocorrências		Total	%
	Atividade 1	Atividade 2		
Uso Indevido de Letras Maiúsculas	604	585	1189	69,37
Uso Indevido de Letras Minúsculas	316	209	525	30,63
TOTAL	920	794	1714	100

Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Diante dos dados apresentados (TABELA 7), notamos que o Uso Indevido de Letras Maiúsculas apresentou uma maior quantidade de ocorrências nas escritas dos alunos, chegando a 1189 (69,37%) do total. No tocante ao Uso Indevido de Letras Minúsculas, o número de ocorrências nas produções dos docentes ou discentes teve uma menor proporção em comparação ao caso das maiúsculas; chegamos, conforme os dados citados, ao total 525 (30,63%).

Para melhor visualização, apresentamos o Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Índice de ‘Erros’ nas Produções Escritas dos Alunos



Fonte: Pesquisa do Autor (2015).

Os dados referentes aos tipos de ‘erros’ (TABELA 1 e GRÁFICO 3), verificados nas 28 produções textuais dos alunos na Atividade I e na Atividade II, nos permitem depreender em relação ao foco deste trabalho que:

- a) o caso mais recorrente dos ‘erros’ nas produções escritas dos alunos foi o ‘Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas’, com 1714 ocorrências no total, sendo 1189 (69,37 %) do Uso Indevido de Letras Maiúsculas e 525 (30,63 %) do Uso Indevido de Letras Minúsculas, de um total geral de ‘erros’ de 3779, representando 45,35% desse total;
- b) o não conhecimento das regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas, situação em que o aluno desconhece as regras para uso das letras e, por isso, acaba escrevendo uma palavra com letra maiúscula, quando deveria escrevê-la com letra minúscula, e vice-versa, induz ao erro.

Para Massini-Cagliari (2008), certos aspectos físicos da grafia, como o tipo de letra – maiúsculas ou minúsculas –, podem causar dificuldades durante o aprendizado da leitura e da escrita e, por serem aspectos importantes da nossa cultura escrita, precisam ser abordados na e pela escola. A autora sugere que, se não conhecer a categorização gráfica das letras, o aprendiz encontrará a mesma dificuldade de identificar a letra, como se estivesse deparando com uma escrita antiga. Isso ocorre porque há uma grande variação nas formas de escrita das letras que constituem empecilhos para se reconhecê-las.

Essa ocorrência pode ser observada, por exemplo, quando um substantivo próprio é grafado com letra minúscula e um verbo, no meio do enunciado, é escrito com letra maiúscula, como em:

“na minha cidade **curalinhos** no **piaui**” (I – 01, Atividade II)

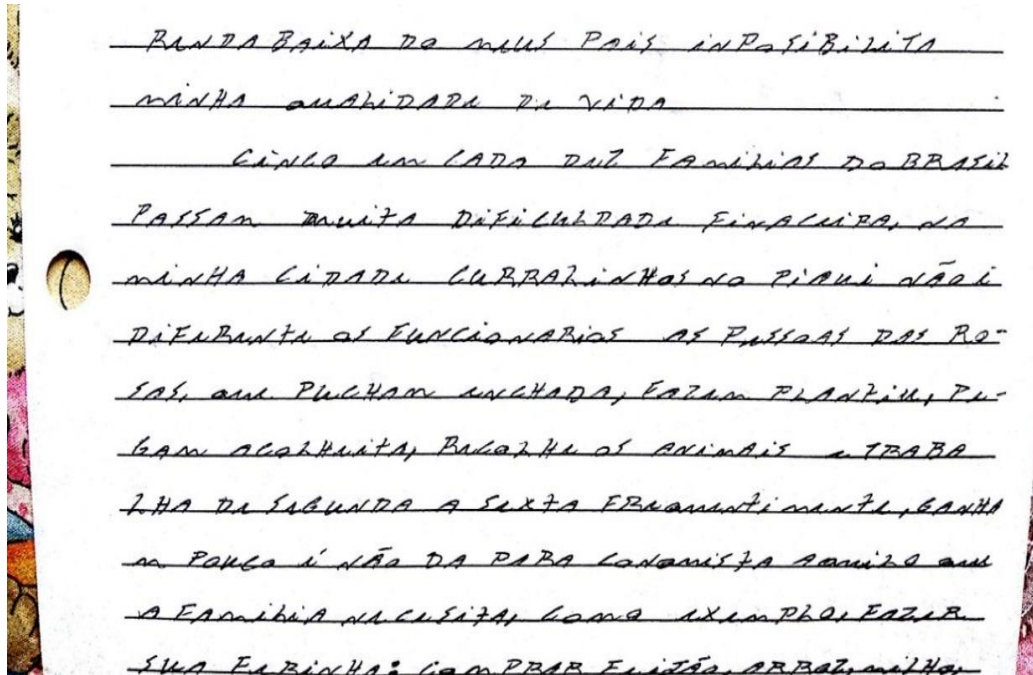
“Amãe lhe **Prometeu** um carrinho, um velocipe, lhe **Prometeu** uma Surra”
(I – 22, Atividade I).

- c) a ausência de pontuação interfere no uso indiscriminado de letras maiúsculas e minúsculas, uma vez que o aluno, por não usar adequadamente os sinais de pontuação, acaba por escrever com letra minúscula o que deveria grafar com letra maiúscula, como em:

“A tartaruga estava andando de novo **normalmente que bom hein**”
(I – 20, Atividade I)

“O menino pensou que ela estivesi morta **ele** chamou o pai **perguntou** uque é **a** tataruga esta viva Vamos comemora **pai como** ela estaviva não sei **vamos** faze uma [...] sua omenagi ta **legau** vamos **muito obrigado** Deus mia tataruga estas viva” (I – 24, Atividade I)

- d) há mistura de letra cursiva com a letra bastão (forma ou palito), quando, na verdade, se deveria utilizar um ou outro tipo de letra, e, ainda, o desconhecimento do traçado maiúsculo e minúsculo desses tipos acaba, também, gerando uso indiscriminado:



(Informante 10 – Atividade II)¹²

“RENDA BAIXA DO MEUS PAIS INPOSIBILITA
 MINHA QUALIDADE DE VIDA
 cinco em CADA DeZ FAMILIAS DO BRASIL
 PassAm muitA DiFicULDADE FinAceiRA, nA
 miNHA ciDADE cuRRALiNHos No PiAui NãO é
 DiFeReNte os FuNcioNARios As PESSOAs DAS RO
 sas Que PuCHAm eNCHADA, FAZem PIANtiU, Pe
 GAm ACOLHeitA, ReCoLHe os ANimAis e TRABA
 LHA De SeGuNDA A seXtA FReQueNtimeNte, GANHA
 m Pouco é NãO DA PARA coNquistA AQuiLo Que
 A FAmiLiA NecesitA, como exemPlo, FAZeR
 suA FeRiNHA: ComPRAR FeiJãO, ARROZ, milHo”

¹² Abaixo de cada trecho, a sua versão digitada.

Cinco em Cada dez Família no Brazil
 Passam muitas dificuldades Financeira. na minha
 Cidade Curralinhos, no Piauí, não é diferente Os
 Funcionários, As Pessoas das Rosas Que Pochão inchada
 Fazem o Plantio, Pegam A Colheita, Reco
 lhe Os Animais e Que trabalham de segunda
 a Sexta feira, Frequentemente Ganhão Pouco Que
 não dá Para conquista aquilo Que A Família
 necessita, Como exemplo fazer A Sua Feirinha:
 ComPra Feijão, Arroz, milho, Sal, Peixe, chuchu, machixe

(Informante 06 – Atividade II)

“Cinco em Cada dez FamiLia no brazil
 Passam muitas diFiculdades Finaceira. na minha
 Cidade Curralinhos, no Piauí, não é diferente Os
 Funcionários, As Pessoas das Rosas Que Pochão inchada
 Fazem o Plantio, Pegam A Colheita, Reco
 lhe Os Animais e Que trabalham de segunda
 a Sexta feira, Frequentemente Ganhão Pouco Que
 não dá Para conquista aquilo Que A Família
 necessita, Como exemPlo fazer A Sua Feirinha:
 ComPra Feijão, Arroz, milho, Sal, Peixe, chuchu, machixe”

O menininho Foi ao quintal E voltou chorando : a tartaruga -
 tinha morrido . a mãe Foi ao quintal com Ele , mexeu na
 tartaruga tinha morrido mesmo . diante da confirmação da mãe
 , O garoto Pôs-se a chorar com mais força . A mãe -
 a princípio ficou Penalizada , mas logo começou a Ficar abo-
 rrecido com o choro do menino . " Cuidado , Senão você -
 acorda o Seu Pai " . mas o menino não Se conformava -
 Pegou a tartaruga no colo E Pôs-se a acariciar-lhe -
 O casco duro . A mãe disse que comprava Outra , mas Ele
 respondeu que não queria , queria aquela Viva ! a mãe -
 lhe prometeu uma Surra , mas o Pobre menino Parecia Estar
 mesmo Profundamente abalado com a morte do Seu animalzinho
 de estimação .

(Informante 05 – Atividade I)

“O menininho Foi ao quintal E voltou chorando : a tartaruga
 tinha morrido . a mãe Foi ao Quintal com Ele , mexeu na
 tartaruga tinha morrido mesmo . diante da confirmação da mãe
 , O garoto Pôs-se a chorar com mais Força . A mãe,
 a princípio, Ficou Penalizada , mas logo começou a Ficar abo-
 rrecido com o choro do menino. “ Cuidado, Senão você
 acorda o Seu Pai” . mas o menino não Se conformava
 Pegou a tartaruga no colo E Pôs-se a acariciar-lhe
 O casco duro. A mãe disse que comprava Outra, mas Ele
 respondeu que não queria, queria aquela Viva! a mãe
 lhe prometeu uma Surra , mas o Pobre menino Parecia Estar
 mesmo Profundamente abalado com a morte do Seu animalzinho
 de Estimação”

O MENINHO FOI AO QUINTAL E VOLTOU CHORANDO:
 A TARTARUGA TINHA MORIDO. A MÃE FOI AO QUINTAL
 COM ELE, MEXEU NA TARTARUGA COM UM PAU (TINHA
 NOJO DAQUELE BICHO) E CONSTATOU QUE A TARTARU
 GA TINHA MORRIDO MESMO. DIANTE DA CONFIRMAÇÃO
 DA MÃE, O GAROTO PÔS-SE A CHORAR AINDA MAIS
 FORÇA. A MÃE A PRINCÍPIO FICOU PENALIZADA, MAS
 LOGO COMEÇOU A FICAR ABORRECIADA COM O CHORO
 DO MENINO. "CUIDADO, SENÃO VOCÊ ACORDA O SEU PAI
 MAS O MENINO NÃO SE CONFORMAVA. PEGOU A TARTARU
 RUGA NO COLO E PÔS-SE A ACARICIAR-LHE O CASCO DURO
 A MÃE DISSE QUE COMPRARIA OUTRA, MAS ELE RESPONDEU
 QUE NÃO QUERIA, QUERIA AQUELA, VIDA! A MÃE LHE DIS
 SE PROMETEU UM CARINHO, UM VELOCÍPE, LHE PROMETEU

(Informante 17- Atividade I)

“o menino Foi ao quintAL e VoLTou chorando :

A TArTARUGA TinHA morido . A mÃe Foi ao quintAL
 Com eLe , Mexeu nA TarTaRuga com um Pau (Tinha
 nojo daquele bicho) e ConstATou que a TArTARu
 gA TinHA morrido mesmo. DiAnTe da conFirmAção
 da Mãe, o garoto pôs-se A chorar Ainda mais
 Força. A mãe A principio Ficou penalizada, mAs
 Logo começou A FicAr Aborrecida Com o choro
 do menino. “Cuidado , senão Você Acorda o Seu pai’
 MAs o menino não se conFormava. pegou A TarTa
 Ruga no Colo e pôs-se A AcariciAr-lhe o cAsco duro
 A mãe disse que comprava outra, mas ele Respondeu
 que não queria, queriA Aquela , Vida! A mãe lhe dis
 se prometeu um Carinho, um velocípe, lhe Prometeu”

Diante do exposto, ficou comprovada a necessidade de desenvolvermos uma proposta didática que abordasse o uso de letras maiúsculas e minúsculas, procurando conscientizar o aluno sobre as regras utilizadas para direcionar esse uso e refletir com eles sobre a importância da releitura do texto escrito. Os procedimentos que orientaram a produção dessa proposta são apresentados na próxima subseção.

3.5 Estruturação da proposta didática

Com base nos resultados apresentados anteriormente em relação ao fenômeno em estudo, nesta seção da dissertação, propomos atividades práticas distribuídas em 4 módulos, abordando a leitura e a produção de texto com foco na escrita (ortografia). No ‘Módulo 1’, desenvolvemos o trabalho com o gênero textual ‘fábula’¹³, que se caracteriza por ser uma composição literária em que os personagens são, geralmente, animais, forças da natureza ou objetos, apresentando características humanas, como a fala, e os costumes. Essas histórias, em sua maioria, são destinadas às crianças e concluídas com um ensinamento, a moral da história, de caráter instrutivo. Esse gênero foi escolhido pelos seguintes motivos:

- a) ser um estilo já estudado com os alunos, dentre vários gêneros já trabalhados, e porque foi um dos que mais despertou o interesse dos alunos.
- b) por ter uma temática, ou tratar de uma realidade, mais próxima do aprendiz, podendo haver uma identificação entre o tópico do texto e o aluno;
- c) usar animais personificados em pessoas, para atrair mais a atenção do discente, despertando, ainda, sua curiosidade;
- d) ter, no final, um ensinamento que contribui para a reflexão dos alunos sobre determinada situação que pudesse condizer com a realidade dele;
- e) por ter sido o gênero usado para o levantamento dos dados da Atividade I, na fase diagnóstica.

No ‘Módulo 2’, ampliamos os conhecimentos dos alunos sobre o gênero “fábula”, numa atividade envolvendo 4 questões.

No ‘Módulo 3’, os alunos foram instigados a explicitar as hipóteses que os orientaram no uso (indiscriminado) de letras maiúsculas e minúsculas, com o objetivo de que, por meio dessa reflexão, pudessem construir conhecimentos sobre o uso adequado dessas letras. Foram, então, estimulados a refletir sobre as relações do sistema de escrita, por meio do

¹³ Conceito extraído do site ‘Significados’. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/fabula/>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

(re)conhecimento do alfabeto em letra bastão e em letra cursiva, e, ainda, pela análise dos usos de letras maiúsculas e minúsculas em diversos gêneros textuais, procurando contrastar esses usos, de modo que as análises contribuíssem para a revisão das hipóteses prévias, no entendimento da lógica das convenções do sistema de escrita, em especial do uso das letras maiúsculas e minúsculas.

No ‘Módulo 4’, desenvolvido em uma atividade, os alunos produziram “fábulas”, com o objetivo de criticar algum aspecto relativo à realidade social, política ou cultural da qual fazem parte. Em um primeiro momento, escreveram os textos. Depois, houve troca com o colega para leitura e revisão em dupla. Em um terceiro momento, o professor recolheu as produções e, junto com o aluno, revisou cada “fábula”. Ao final desse processo, foram produzidos e publicados folhetos com os textos, com orçamento do pesquisador e da Secretaria de Educação de Currinhos, folhetos esses que foram expostos à comunidade escolar, durante evento realizado na escola, em 21 de junho de 2016.

Na próxima seção, apresentamos a proposta didática e analisamos os resultados obtidos.

4 PROPOSTA DIDÁTICA: ATIVIDADES, ANÁLISE E RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a proposta didática que delineamos e desenvolvemos em sala de aula para a abordagem do emprego das letras maiúsculas e minúsculas e analisamos os resultados obtidos, a partir da aplicação das atividades propostas. Essas atividades foram elaboradas em 4 módulos.

4.1 Atividades

Apresentamos, a seguir, os 4 módulos que foram desenvolvidos para se abordar o emprego das letras maiúsculas e minúsculas.

MÓDULO 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”
Proposta Didática de Intervenção – Análise da Fábula “A raposa e o corvo”
Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Currálinhos/PI
Disciplina: Língua Portuguesa
Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016
Aluno(a): _____



Leia a fábula e responda às questões.

A raposa e o corvo¹⁴

Um dia o corvo Teresino estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo mineiro no bico quando passou a raposa Teresina. Vendo o corvo com o queijo, Teresina logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. O queijo de Minas Gerais é famoso! Com essa ideia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

__ Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza! Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado rei dos pássaros: Rei Teresino!

Ouvindo aquilo o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro "Cróóó!". O queijo veio abaixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro aquela delícia, dizendo:

__ Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!
Moral: Cuidado com quem muito elogia.

1. Como se estrutura uma fábula?

2. Qual é o objetivo de uma fábula?

3. Quem são os personagens do texto?

4. O que eles representam?

5. O que é uma moral (da história)?

¹⁴ Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=3&s=9&a=19>>. Acesso em: 22 maio 2016>. (Adaptado pelo pesquisador).

MÓDULO 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”

Proposta Didática de Intervenção – Análise da ‘Fabula da Corrupção’

Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Curralinhos/PI

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016

Aluno(a): _____



Após assistir à ‘Fábula da Corrupção’¹⁵, responda, individualmente, às seguintes questões:

1. Podemos considerar a história desse vídeo uma fábula? Por quê? Quais as características desse gênero na história?

2. Por que a história envolve animais? O que esses animais representam? REPETIDO. Igual à anterior...)

3. Haveria alguma semelhança entre o vídeo e a realidade da sua comunidade ou do país? Explique.

4. Que moral ou ensinamento o vídeo nos leva a inferir?

5. Após ouvir a fábula “A raposa e o corvo”, assinale a alternativa em que todas as palavras estejam CORRETAMENTE GRAFADAS, quanto ao uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas:
 - a) () Um dia o corvo teresino estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo mineiro no bico quando passou a raposa Teresina. Vendo o corvo com o queijo, Teresina logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. O queijo de Minas Gerais é famoso no Brasil e em todo o mundo!
 - b) () Um dia o corvo Teresino estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo mineiro no bico quando passou a raposa Teresina. Vendo o corvo com o queijo, Teresina logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. O queijo de Minas Gerais é famoso no Brasil e em todo o mundo!
 - c) () Um dia o corvo Teresino estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo mineiro no bico quando passou a raposa Teresina. Vendo o corvo com o queijo, Teresina logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. O queijo de Minas Gerais é famoso no Brasil e em todo o mundo!
 - d) () Nenhuma das opções está correta.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a8423f6Aw1A>>. Acesso em: 22 maio 2016.

MÓDULO 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”

Proposta Didática de Intervenção – Análise do uso de letras maiúsculas e minúsculas em diferentes gêneros discursivos

Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Currálinhos/PI

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016

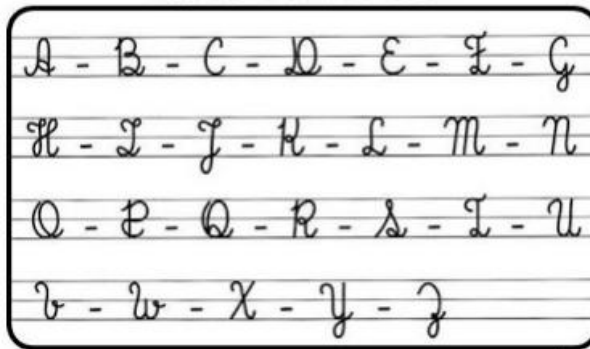
Aluno(a): _____



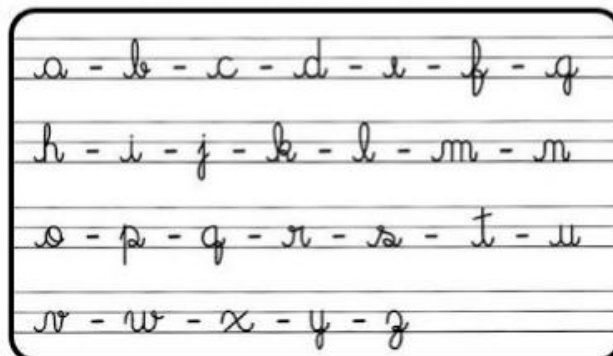
O nosso alfabeto é constituído por letras, que são registradas de diferentes modos; portanto, é fundamental conhecer e compreender como são utilizadas na escrita. Dessa forma, apresentamos essas letras, nas ocorrências maiúsculas e minúsculas, tanto na escrita cursiva quanto na escrita de forma (bastão, ou, ainda, palito).

Forma Maiúscula ¹⁶																									
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

Cursiva Maiúscula¹⁷



Cursiva Minúscula



¹⁶ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_portugu%C3%AAs>. Acesso em: 21 maio 2016.

¹⁷ Fonte: <<http://ensinar-aprender.com.br/2013/03/alfabeto-cursivo.html>>. Acesso em: 22 maio 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”

Proposta Didática de Intervenção – Análise do uso de letras maiúsculas e minúsculas em diferentes gêneros discursivos

Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Curalinhos/PI

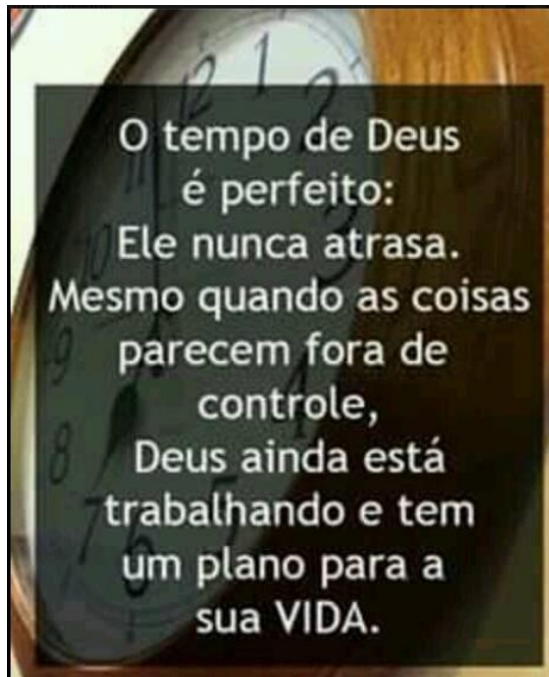
Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016

Aluno(a): _____

Leia os textos abaixo e responda às perguntas.

Texto 1¹⁸



Questão 1: Procure explicar por que as palavras Deus, Ele e VIDA foram escritas com letras maiúsculas.

¹⁸ Fonte: Mecanismo de busca do Google. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=o+tempo+de+deus>>. Acesso em: 5 maio 2016.

Texto 2¹⁹



Questão 2: O título do jornal foi escrito com letras minúsculas. Por que isso ocorreu?

Texto 3²⁰



Questão 3: Na primeira página do jornal, lemos a manchete “RACISMO EM BOATE”. Qual o motivo de ela ter sido escrito com letras maiúsculas?

¹⁹ Disponível em: <<http://www.jornal.meionorte.com/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

²⁰ Fonte: Mecanismo de busca do Google. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?3A>>. Acesso em: 5 maio 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”

Proposta Didática de Intervenção – Levantamento de regras sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas

Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Curalinhos/PI

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016

Aluno(a):



Com base no material visual analisado anteriormente, preencha o quadro abaixo indicando possíveis regras sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

REGRA	LETRAS MAIÚSCULAS
1	
2	
3	
4	
5	

REGRA	LETRAS MINÚSCULAS
1	
2	
3	
4	
5	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”

Proposta Didática de Intervenção – Regras sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas²²

Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Currálinhos/PI

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016



PROFLETRAS

Quando usamos letras maiúsculas e minúsculas?



1. Chamamos de **nomes comuns** os nomes de coisas ou objetos. Eles são considerados comuns porque são simples, de menor importância. Esses nomes são escritos com letras minúsculas. Ex.: *cabeça, colher, livro, avenida, rua, computador, futebol, bairro, cidade, país, escola*.
2. Os nomes comuns só aparecem escritos com letra maiúscula se estiverem no início de uma frase, pois toda frase deve começar com letra iniciais maiúsculas. Ex.: *Futebol é um esporte popular*.
3. Já os nomes de pessoas, animais, países, estados ou cidades, nomes de rios etc., são caracterizados como **nomes próprios** e por isso são escritos com letras iniciais maiúsculas. Ex.: *Dona Maria não me conheceu ontem. Moro na avenida São João da Lagoa*.
4. Os nomes de agremiações, repartições, corporações, edifícios e estabelecimentos públicos ou particulares são escritos com letras iniciais maiúsculas. Ex.: *Estádio Lindolfo Monteiro, Banco do Nordeste, Procuradoria Geral da República*.
5. É facultativo usar letras iniciais maiúsculas em: nomes que designam os domínios do saber (*matemática* ou *Matemática*), nos títulos (*Cardeal/cardeal Seabra, Doutor/doutor Fernandes*) e nas categorizações de logradouros públicos (*Rua/rua da Liberdade*), de templos (*Igreja/igreja do Bonfim*) e edifícios (*Edifício/edifício Cruzeiro*).
6. Os nomes de corpos celestes são escritos com letras iniciais maiúsculas. Ex.: *Terra, Mercúrio, Saturno*.
7. Os nomes que designam altos cargos, dignidades ou postos são escritos com letras iniciais maiúsculas. Ex.: *Presidente da República, Governador, Prefeito*.
8. Os nomes de épocas históricas e datas oficiais são escritos com letras iniciais maiúsculas. Ex.: *Dia do Índio, Proclamação da República*.
9. Os nomes de instituições relacionadas ao ensino e demais segmentos são escritos com letras iniciais maiúsculas. Ex.: *Colégio Jacob Gomes Barbosa, Universidade do Piauí*.
10. Os títulos de livros, jornais, revistas e produções artísticas, literárias e científicas são escritos com letras iniciais maiúsculas. Ex.: *Jornal O Dia, Dom Casmurro*.
11. Nos pronomes e expressões de tratamento devem-se ser usadas letras iniciais maiúsculas. Ex.: *Vossa Alteza, Vossa Excelência, Vossa Majestade*.
12. Nos nomes de meses e dias da semana aplique as letras iniciais minúsculas. Ex.: *segunda-feira, março*.
13. Nas palavras que designam nacionalidade ou origem utilize as letras iniciais minúsculas. Ex.: *baiano, piauiense, alemão*.
14. Nas palavras compostas, ainda que formadas por nomes próprios, use as letras iniciais minúsculas. Ex.: *joão-de-barro, banho-maria*.

²²Regras a partir de Faraco (2008a), Bechara (2015a) e do conteúdo dos links <http://www.escolakids.com/nomes-proprios-e-nomes-comuns.htm> e <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/gramatica/uso-letras-maiusculas-minusculas.htm>. Acesso em: 20 maio 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”

Proposta Didática de Intervenção – Revisão da fábula “A formiga em busca de autorrealização”

Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Curralinhos/PI

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016

Aluno(a): _____



Leia atentamente a fábula, a seguir.

A FORMIGA EM BUSCA DE AUTORREALIZAÇÃO²³

vânia maria O. Pereira

era uma vez uma formiga Chamada maria dos remédios que trabalhava dia e noite e se Orgulhava muito de si mesma. Era reconhecida por todos como muito eficiente e esforçada. Isto a enchia de vaidade. cumpria seu papel à risca: coordenava todo o formigueiro da vila coronel carlos falcão, distribuía tarefas, supervisionava funções, seguindo rigorosos padrões definidos pela rainha clarice e sucessivas gerações de formigas. Era uma verdadeira líder, congregava todo o grupo em benefício do formigueiro.

Porém, quando terminava seu expediente, lá no fundo de seus pensamentos, com frequência vinha o desejo de mudar de vida.

sentia que poderia fazer muitas coisas diferentes, gostaria de tentar, mas não se sentia livre, principalmente quando pensava na Rainha clarice e demais formigas. “O que iriam pensar dela?”, ficava ruminando...

A formiga maria dos remédios não gostava de admitir, mas sentia uma grande inveja da Cigarra zefa gabriela, que vivia a cantar e sabia aproveitar a vida, vivia sempre o presente, sem se Preocupar com o futuro. O futuro! Quanta ansiedade, só de pensar no que poderia acontecer, ou não acontecer, se ela não mantivesse todo o controle da situação...

O tempo foi passando, e o desejo de mudar, crescendo dentro dela. tomou coragem, foi falar com a Rainha Clarice, que a desestimulou de qualquer mudança, repetindo o que ela própria acreditou por tanto tempo: – “que só ela era capaz de manter o formigueiro tão bem”.

Mas ela já estava cansada daquilo, sentindo-se vazia, que “Era tudo tão igual...” e que assim a vida não tinha sentido. Passou a sonhar que o formigueiro poderia funcionar de modo diferente.

as outras formigas começaram a questionar: – “Você tá louca?”; – “Onde já se viu querer mudar tudo?”; – “Você tem uma posição tão boa aqui, tão estável.”; -“Você tem prestígio, é querida, respeitada!”.

nada disso a satisfazia mais, e ela traçou um plano inovador. Propôs à Rainha clarice, que a partir daquela data, as formigas se alternassem nas funções: as operárias rosária, gestrudes, francisca, sofrimento e Joaquina se revezariam na função de líderes. Estas por sua vez, poderiam se ausentar de vez em quando para descansar, fazer treinamentos fora e buscar novos conhecimentos.

²³ Disponível: <<http://www.diariodecaratinga.com.br/?p=9438>>. Acesso em: 5 maio 2016. (Adaptado).

4.2 Análise e resultados

Trabalhamos com a proposta didática entre maio e junho de 2016, tendo como propósito: a) estimular a leitura, contribuindo para a formação de sujeitos reflexivos das suas ações no meio social; b) desenvolver a prática de escrita, conduzindo o aluno ao entendimento do uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas, tema em estudo nesta pesquisa.

Mostramos o período exato de desenvolvimento dos módulos e o número de alunos participantes, sendo que o Módulo 1, aplicado em 31/05/2016, contou com 24 participantes dos quais 9 são da fase diagnóstica. No Módulo 2 executado em 09/06/2016, 31 participantes compareceram e destes 9 são da fase diagnóstica; quanto ao Módulo 3, posto em prática, no dia 14/06/2016, registramos a presença de 23 discentes dos quais 7 participaram da fase diagnóstica. O Módulo 4 foi aplicado em 16/06/2016, com a presença de 26 estudantes, sendo 8 da fase diagnóstica.

Conforme podemos perceber, há diferença entre o número de alunos participantes na fase diagnóstica e os da proposta didática, situação que se justifica por vários fatores: a) junção de 3 turmas do 8º ano de 2015 para 2 turmas no 9º ano em 2016, devido à redução do número de alunos; b) desistência e repetência nessas séries; c) transferência de alunos para outras localidades. Diante dessa realidade, aplicamos a Proposta de Didática, cuja análise apresentamos a seguir, abordando cada módulo de maneira criteriosa e detalhada.

4.2.1 Módulo 1: Análise da Fábula “A raposa e o corvo”

Aplicamos o Módulo 1 no dia 31 de maio de 2016. Estiveram presentes 24 alunos dos quais 9 da avaliação diagnóstica, com duração de 2 aulas de 50 min. Ao iniciarmos, explicamos, de imediato, o que pretendíamos com a Proposta Didática de Intervenção, apresentando, em folha impressa, a situação de comunicação (QUADRO 3).

Quadro 3 – Situação de Comunicação

Gênero	Fábula.
Assunto	Tema livre. Sugestão: desigualdade social, corrupção política, poluição.
Objetivo	Ler e produzir fábulas de forma crítica, usando adequadamente os recursos linguístico-discursivos.
Leitores	Alunos, comunidade escolar, população da cidade.
Meio de divulgação	Impresso: folheto.
Produção	Em dupla.

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Então, explicamos aos alunos a atividade de produção textual, focalizando o gênero “fábula”, discutindo o assunto e apresentando o objetivo da atividade, o público-leitor, o meio de divulgação e a forma de produção do texto. Durante esse momento, procuramos estimular a participação dos alunos e verificar seus conhecimentos prévios sobre o gênero “fábula”. Para isso, realizamos uma roda de conversa, quando discutimos as seguintes questões: como identificar o gênero “fábula” no meio de outros gêneros de textos? Você conhece as características de uma “fábula”? O que sabe sobre esse gênero de texto? Qual o objetivo de uma “fábula”? Obtivemos, através dessa discussão, as seguintes respostas:

- a) “já tinha ouvido falar nesse texto que tem animais como gentes” (I - 03);
- b) “acho esse tipo de texto muito infantil” (I - 21);
- c) “é que tem uma moral no final da história?” (I - 17).

Após esse momento, como forma de enriquecimento ao que já sabiam a respeito desse gênero, distribuímos aos alunos um exemplar de uma “fábula” para que eles verificassem, atentamente, quais as suas características, como se estrutura o gênero, quais são os seus objetivos. Após receberem o material, os alunos, primeiramente, leram o texto “A raposa e o corvo” e depois responderam às 5 questões de interpretação.

Paralelamente, com folha impressa em mãos, discutimos sobre a importância do uso das letras maiúsculas e minúsculas presentes na “fábula”. Destacamos que, para a construção de um texto coerente e coeso, é necessário que se observem as normas ortográficas, em nosso caso, o uso das letras maiúsculas e minúsculas. Dessa forma, levantamos os critérios de uso dessas letras no texto, sob as seguintes circunstâncias: em nomes próprios, no início de frases, depois de ponto final. Seguindo esses critérios, os alunos deram as seguintes respostas:

- a) “me ensinaram que sempre a gente inicia com letras maiúsculas” (I - 03);
- b) “também tem os nomes das pessoas que a gente usa letras maiúsculas” (I - 21).

Por meio das discussões mencionadas, procuramos, conforme Cagliari (2010), conhecer melhor a realidade dos alunos, como eles aprendem, o que acham da escola, seus contextos de fala, as leituras a que têm acesso, o que pensam sobre a escrita, qual a sua relação com os livros em casa, o que evitaria o distanciamento entre o que se propõe e a realidade do aprendiz.

Concluído esse momento, recolhemos as atividades cujos resultados, em relação ao uso de letras minúsculas e maiúsculas, apresentamos na Tabela 8.

Tabela 8 – Uso de Letras Maiúsculas e de Letras Minúsculas – Módulo I

Situações de Uso Adequado		Situações de Uso Inadequado	
Letra Maiúscula	Letra Minúscula	Letra Maiúscula	Letra Minúscula
80 (7,76%)	614 (59,62%)	288 (27,96%)	48 (4,66%)
694 (67,38%)		336 (32,62%)	
1030			

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Os dados levantados na Tabela 8 revelam que, na maioria dos casos (67,38%), os alunos utilizaram, adequadamente, letras maiúsculas e minúsculas, de acordo com as normas ortográficas, muito embora, especificamente, em relação às letras maiúsculas, tivesse ocorrido um maior número de casos de uso inadequado (27,96%). Esses resultados apontam para a necessidade de se aprofundar o estudo sobre as regras de uso de uma ou outra letra, abordando, conforme Massini-Cagliari e Cagliari (2008), os aspectos gráficos e funcionais das letras, mostrando os valores e usos das letras e realizando uma intervenção, por meio de um trabalho com transliteração entre alfabetos.

Percebemos, por meio do I – 03 “me ensinaram que sempre a gente inicia com letras maiúsculas”, que o aluno conhece a regra ortográfica, porque afirma que, no início de frases, sempre se usam letras maiúsculas, porém, ao registrar sua escrita, não coloca essa regra em prática; isso comprova, segundo Faraco (2012), que, para atingir um ensino de qualidade, é importante oferecer um programa de ensino diversificado e consistente para os anos escolares, em especial no ensino público, em que grande parte dos alunos é de classes sociais que não tiveram acesso ou experiência razoável com a escrita e a cultura letrada.

Procuramos, diante desses dados mais gerais, especificar as situações de uso adequado e inadequado de letras maiúsculas e minúsculas, tendo obtido os índices percentuais apresentados na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 – Usos Adequado e Inadequado de Letra Maiúscula e Minúscula no Módulo 1

Contexto	Letra Maiúscula		Letra Minúscula	
	Adequado	Inadequado	Adequado	Inadequado
Em início de frase	73 (19,84%)	-	-	48 (7,25%)
Início de nome próprio	7 (1,9%)	-	-	-
Em palavra de uso corrente que não seja nome próprio	-	288 (78,26%)	614 (92,74%)	-
Total Parcial	80(21,74%)	288(78,26%)	614 (92,75%)	48 (7,25%)
TOTAL	368		662	

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Por meio dos dados obtidos, pudemos verificar que:

- 1) Em início de frase, os alunos utilizaram adequadamente as letras maiúsculas, embora tenha ocorrido um bom número de casos em que usam, equivocadamente, a letra minúscula. São exemplos da primeira situação:
 - a) “**É** uma mensagem” (I - 09)²⁴;
 - b) “**A**nima**i**s, que tem características humanas” (I - 10);
 - c) “**O** objetivo é que as personagens são geralmente animais” (I - 14).
 Para a segunda situação, podemos citar:
 - a) “**e**la Se estrutura Em prosa ou Em verso” (I - 08);
 - b) “**é** aprender que não devemos fazer certas coisas” (I - 03);
 - c) “**o**bjetos de rima lição de moral de caráter” (I - 06).
- 2) Em nomes próprios, os alunos utilizaram adequadamente a letra maiúscula, como em:
 - a) “Corvo **T**eresino, raposa **T**eresino” (I - 05);
 - b) “Raposa **T**eresino e o corvo **T**eresino” (I - 22);
 - c) “Raposa **T**ere**S**ino Corvo” (I - 18).
- 3) Os ‘erros’ em relação ao uso indevido de letra maiúscula se concentraram em palavras de uso corrente (substantivos comuns, verbos, pronomes, artigos e preposições, por exemplo), em que os alunos utilizaram, sem critério, letras maiúsculas, em situações (início, meio ou fim de palavra) em que deveriam utilizar letras minúsculas, embora esses ‘erros’, no total de 288 casos (27%), sejam em

²⁴ Os alunos foram identificados por Informante, acompanhado do seu respectivo número, e a partir daqui representado pela expressão I -00.

menor número do que os acertos (614 casos/73%). Podemos citar como exemplos de uso inadequado de letras maiúsculas:

- a) “Narrativa, **P**rosa ou verso, **P**rotagonizado **P**or animais, **P**lantas ou **O**bjetos inanimável” (I - 10)
- b) “ela **S**e estrutura **E**m prosa ou **E**m verso” (I - 08);
- c) “**E**l**E**s **R**E**P**r**E**t**A**M **A**s **P**essoa os **A**n**I**M**A**is” (I - 29).

Percebemos que, por meio da escrita, o I – 29, ao escrever, “**E**l**E**s **R**E**P**r**E**t**A**M **A**s **P**essoa os **A**n**I**M**A**is” o aluno fixou a maioria das letras de forma maiúscula, o que, obviamente, não se trata de construção nova do aprendiz, mas, sim, comprova que sua escrita já vem equivocada de séries anteriores e essa situação foi passando para as demais séries, sem o devido acompanhamento. Esse contexto também é verificado no I – 10, ao fixar a letra “**P**” “Narrativa, **P**rosa ou verso, **P**rotagonizado **P**or animais, **P**lantas ou **O**bjetos inanimável” .

Diante dos dados, podemos concluir que os alunos, após discussão sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas, mesmo com a ocorrência de alguns ‘erros’, usaram, na maioria dos casos, adequadamente essas letras de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema ortográfico. Percebemos, ainda, que os alunos parecem escrever com mais propriedade, quando se trata das letras minúsculas em palavras de uso corrente, que não sejam nomes próprios e que não estejam em início de frase ou depois de sinal de pontuação.

Como se pode verificar, um processo de ensino que envolve diferentes padrões de fala e, no caso desta pesquisa, da escrita, o que se almeja é que o aluno procure, por meio dos recursos linguísticos, uma melhor forma de usá-la na situação de comunicação exigida, de forma que “o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32).

Isso significa que o aluno tem de estar ciente de que não pode usar, aleatoriamente, qualquer letra, maiúscula ou minúscula, assim como não deve escrever como fala, não usando, adequadamente, os recursos linguísticos, pois há um padrão ortográfico que, em textos mais formais, é a referência. Assim, os usos das letras maiúsculas e minúsculas seguem essas normas que, portanto, não devem ser desconsideradas.

Em relação à Questão 1, “Quem são os personagens do texto?”, verificamos que os alunos, de imediato, identificaram os personagens presentes no texto, assim como utilizaram, de forma correta, o uso das letras maiúsculas e minúsculas para registrarem suas respostas:

- a) “A Raposa Teresino e o corvo Teresino” (I - 5);
- b) “Corvo Teresino, raposa Teresina” (I - 6);
- c) “A Raposa e o Corvo” (I - 23).

Por meio da Questão 2, “O que eles representam?”, pretendíamos verificar o objetivo de se usarem, em fábulas, personagens animais que, no caso, caracterizam seres humanos. Destacamos os seguintes comentários:

- a) “Uma Fábula representa uma característica humana, tais como Fala etc.” (I -25);
- b) “eles tão querendo rePresentar uma Pessoa” (I - 32);
- c) “eles representam Pessoas do que não são por que tem pessoas que fazem isso” (I - 35).

Sobre as escritas dos alunos acima, notamos que o I – 25, na expressão “Uma Fábula representa uma característica humana, tais como Fala etc.”, mesmo verificando que, no texto original, a palavra “fábula” era escrita com inicial minúscula, continuou escrevendo com letra maiúscula, demonstrando que ele ainda não adquiriu o hábito de refletir sobre sua própria escrita; esse comportamento vai se prolongar para as séries posteriores e precisará de ensino contínuo por parte do professor.

Na Questão 3, “Como se estrutura uma fábula?”, o objetivo foi verificar o conhecimento dos alunos sobre as características do gênero fábula, que o diferenciam dos demais textos. Houve respostas como:

- a) “Se eStRutuRa EM PROSA ou EM VERSO” (I - 21);
- b) “narrativa, prosa, veso, caratê, moralizanti proToganzado por animais plantas ou objeTos inanimados” (I - 4);
- c) “narrativa, Verso, e Prosa: Personagens” (I - 5).

Na escrita do I – 5 “narrativa, Verso, e Prosa: Personagens”, notamos que o aluno desconhece as regras do uso das letras maiúsculas e minúsculas, assim, faz uso dessas letras de qualquer forma; porém, isso demonstra que ele está procurando uma forma de compreender e usar essas letras, como se observa na grafia delas na frase citada.

Quanto à Questão 4, “O que é uma moral?”, percebemos que os alunos procuraram responder com base em seus conhecimentos prévios sobre o gênero abordado. A partir disso, discutimos e chegamos à conclusão de que moral é uma lição ou um ensinamento sobre o comportamento humano que se localiza no final da história. Obtivemos respostas como:

- a) “é aprender que não devemos fazer certas coisas” (I - 3);
- b) “é uma lição de caráter instrutivo e ensina alguma coisa para alguém, lição de moral” (I - 5);

c) “é uma mensagem com o objetivo de ensinar algo” (I - 22).

Após o registro das respostas dos alunos, sentimos a necessidade de tentar descobrir o objetivo de uma “fábula”. Nesse ponto, lançamos a indagação “Qual o objetivo de uma fábula?”, para a qual obtivemos respostas adequadas como:

a) “é aprender que não devemos fazer certas coisas” (I - 3);

b) “é uma lição de característica instrutivo” (I - 7);

c) “e Passar uma mensagem esTrutiva com o BejETivo De alerTa as Pessoas” (I - 22).

Pudemos, assim, trabalhar algumas características de uma “fábula”, verificando o conhecimento dos alunos e possibilitando ampliar o estudo desse gênero para os módulos seguintes.

4.2.2 Módulo 2: Análise da “Fábula da Corrupção”

Aplicamos o Módulo 2 no dia 09 de junho de 2016. Explicamos, de início, o que pretendíamos atingir por meio do módulo: a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; b) identificar as funções e finalidades da leitura quando do reconhecimento do gênero fábula; c) interpretar criticamente uma fábula.

O módulo foi desenvolvido em 2 aulas de 50 min. Exibimos, então, a ‘Fábula da Corrupção’, por meio de recurso multimídia, na sala de aula. Participaram dessa atividade 31 alunos, sendo 9 que participaram das avaliações diagnósticas e, dos 21 restantes, 9 que faltaram à avaliação diagnóstica e 12 vindos de outras turmas. A princípio, os alunos ficaram curiosos, devido ao uso dos equipamentos eletrônicos: *datashow*, caixas de sons, fios, notebook, *pen-drive*, curiosidade que resultou em perguntas sobre o que iria acontecer na aula.

Em seguida, relembramos a atividade feita, na aula anterior, sobre objetivos e características de uma “fábula”. Em prosseguimento, contextualizamos o vídeo que iria ser exibido, destacando a atenção necessária para a leitura crítica.

Assim como aconteceu no Módulo 1, também discutimos neste módulo o uso das letras maiúsculas e minúsculas e, por meio do material escrito de posse dos alunos, lançamos o desafio para que encontrassem exemplos do uso dessas letras como: início de frase, nomes próprios, depois de sinal de pontuação, tarefa a que muitos responderam positivamente, ao conseguiram associar as letras às suas regras, como comprovado na Tabela 10, a seguir.

Após a exibição do vídeo, notamos os alunos mais estimulados a participarem da aula. Na sequência do trabalho, muitos chegaram a comparar o tema do vídeo com sua realidade, como ocorreu no seguinte:

- a) “Esses animais são iguais aos políticos de Brasília” (I - 01);
- b) “professor, tem corrupção em tudo que é lugar” (I - 10).

Concluída essa parte, as atividades foram recolhidas e, depois de analisadas, obtivemos os seguintes resultados relacionados ao uso de letras minúsculas e maiúsculas:

Tabela 10 – Uso de Letras Maiúsculas e de Letras Minúsculas – Módulo 2

Situações de Uso Adequado		Situações de Uso Inadequado	
Letra Maiúscula	Letra Minúscula	Letra Maiúscula	Letra Minúscula
111 (5,8%)	1177 (61,5%)	578 (30,2%)	48 (2,5%)
1288 (67,3%)		626 (32,7%)	
1914			

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Os dados apresentados na Tabela 10, com índices muito próximos aos dispostos na Tabela 8 relativa ao Módulo 1, apontam que, considerando os 1914 casos verificados, na grande maioria, houve usos adequados das letras maiúsculas e minúsculas, de acordo com as regras ortográficas, ao passo que, especificamente em relação às letras maiúsculas, houve um maior número de casos em que se usaram indevidamente essas letras, reforçando nossa percepção sobre a necessidade de se abordar os aspectos gráficos e funcionais das letras maiúsculas e minúsculas, conforme discussões de Massini-Cagliari e Cagliari (2008), e as normas ortográficas vigentes com relação ao emprego dessas letras, de acordo com Faraco (2008) e Bechara (2015a).

Esses dados apontam para a necessidade de se ensinar como a língua funciona, de forma que o aluno compreenda melhor a escrita nas diferentes situações em que é exigida, conforme alerta Cagliari (2010) e corrobora Travaglia (2001, p. 17), que pontua que o “objetivo [é] desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Diante dessa necessidade de se empregar a linguagem de forma adequada à situação de comunicação, objetivando, então, compreender os usos adequados e inadequados das letras maiúsculas e minúsculas, para aplicar, de forma mais sistemática e coerente, as regras

ortográficas que orientam o emprego dessas letras, procuramos detalhar os dados obtidos, conforme a Tabela 11:

Tabela 11 – Usos Adequado e Inadequado de Letra Maiúscula e Minúscula no Módulo 2

Contexto	Letra Maiúscula		Letra Minúscula	
	Adequado	Inadequado	Adequado	Inadequado
Em início de frase	111	-	-	48
Em palavra de uso corrente que não seja nome próprio	-	578	1177	-
TOTAL	111(5,8%)	578 (30,2%)	1177(61,5%)	48 (2,5%)

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Por meio desses dados, podemos observar que:

1) em início de frase, os alunos assimilaram que, nesse contexto, deve ser usada a letra maiúscula, estando adequadas, as 159 ocorrências, 111 (69,8%), podendo citar, como exemplos:

- a) “**P**ara mostrar que existe Pessoas iguais a eles” (I - 02);
- b) “**É** uma mensagem” (I - 08);
- c) “**S**im, porque pessoas e objetos que apresenta a característica” (I - 20).

Em relação aos ‘erros’ no uso de letra minúscula em início de frase, podemos citar:

- a) “**p**ara criar uma fábula. **r**epresentam características humanas” (I - 03);
- b) “**r**epresentam uma fábula, porque uma fábula **É** uma composição literária.” (I - 09);
- c) “**q**ue os inimigo pode virar amigo” (I - 17).

2) em palavra de uso corrente, que não seja nome próprio e que não esteja em início de frase ou depois de sinal de pontuação, os dados obtidos indicam que, assim como foi constatado no Módulo 1, os ‘erros’ no uso das letras maiúsculas se concentram nesse contexto, embora sejam, novamente, em menor número do que os acertos, o que evidencia a importância da intervenção proposta. Podemos citar, como ‘erros’, os seguintes exemplos:

- a) “Porque re**P**re**S**entam uma **F**ábula e logo o**S** Animais re**P**re**S**entam uma **F**orma” (I - 01);
- b) “Representa **P**essoas na **L**ingua **M**ais **E** **E**le **M**esmo **S**o que tem **V**oz” (I - 12);
- c) “Porque no **P**aís há muitas **P**essoas sem moral **E** carater” (I - 02).

Diante desses dados, se, por um lado, observamos que houve uma compreensão das regras básicas de uso das letras maiúsculas e minúsculas, por outro, é importante focalizar os usos das letras maiúsculas, abordando-se os contextos em que essas letras são exigidas, uma vez que a norma ortográfica fixa as regras para seu emprego.

Especificamente, no que tange ao conteúdo do vídeo “Fábula da Corrupção”, os alunos responderam à Questão 1 “Podemos considerar esse vídeo uma fábula? Por quê? Quais as características desse gênero na história?”.

Por meio dessas perguntas, procurávamos verificar a compreensão sobre o gênero “fábula”, cujas respostas foram consideradas adequadas, podendo-se citar:

- a) “sim porque envolve animais falando como pessoas” (I - 03);
- b) “Sim! porque toda Fábula tem animais o gato e o rato e o cachorro” (I - 07);
- c) “Sim, porquê aparecem as falas dos Animais forças da natureza ou objetos, que Representam Características Humanas, tais como a fala e os Costumes” (I - 09).

Com relação à Questão 2, “Por que a história envolve animais? O que esses animais representam?”, assim, objetivamos que os alunos fizessem a relação entre os seres humanos e os animais personagens do vídeo, para, dessa forma, compreenderem o papel dos animais nesse gênero. Obtivemos respostas esperadas como:

- a) “Para mostrar que existe Pessoas iguais a eles. representam Pessoas que são corruptas invés de Pegar o que é seu Pegar o aleio” ” (I - 02);
- b) “porque eles estavam fazendo os papéis das pessoas” (I - 34);
- c) “Para mostrar que existe Pessoas que fazem o que eles fizerem e esses animais representam Pessoas” (I - 35).

Porém, houve também respostas não esperadas, ou pouco detalhadas, como:

- a) “Por que a História e so a aniMAL” (I - 18);
- b) “representa a fábula” (I - 29).

Sobre a Questão 3, “Haveria alguma semelhança entre o vídeo e a realidade da sua comunidade ou do país? Explique.”, tivemos a intenção de fazer que o aluno associasse a realidade que o circunda com a do vídeo exibido, estimulando, assim, a leitura crítica e contrastivo-comparativa. Houve respostas como:

- a) “Sim Por quê no País há muitas Pessoas sem moral e caracter” (I - 02);
- b) “Sim, por que a corrupção tem em todo lugar e nosso País é corrupto, por que Quase todo mundo tira do Pobre para os ricos” (I - 10);
- c) “Sim Porque o Pais vive em constante onDa De CoRRuPção ” (I - 13).

Quanto à escrita do I – 13 “Sim. Porque o Pais vive em constante onDa De CoRRuPção”, observamos que, nas últimas palavras, o aluno exagera no uso indevido de letras maiúsculas, fato contrário que se nota quando no início da frase. Essa situação vem a esclarecer que esse aprendiz ainda não segue critérios para o uso dessas letras, demonstrando que o ensino a respeito das letras maiúsculas e minúsculas ainda não foi assimilado de forma

satisfatória. Podemos ainda interpretar que o aluno usou essas regras para enfatizar a corrupção que tem assolado o país, denotando, aí, um uso diferenciado da letras maiúsculas. Por isso que ele não utiliza no início, e só no fim. O trabalho de ensino desse fenômeno precisa continuar com esse aluno.

No tocante à Questão 4, “Que moral ou ensinamento o vídeo nos leva a inferir?”, o propósito foi estimular a análise crítica dos alunos. Por meio de suas opiniões, observamos que compreenderam o que pretende uma moral da história. Obtivemos respostas como:

- a) “Que não devemosS Fraldar qualquer coisa que vamos Fazer. Que devemos ter amigos e não inimigos” (I - 25);
- b) “nos levar a ser pessoas mais onestas com as outras” (I - 34);
- c) “Que não devemos Pegar o que e alheio” (I - 35).

Por meio das respostas dos alunos e dos questionamentos em sala, pudemos verificar que os alunos apreenderam as principais características do gênero “fábula”, estabelecendo associação crítica entre a situação retratada no vídeo e a realidade na qual se inserem.

Com o término do módulo, desenvolvemos, em aula posterior, o Módulo 3, o qual analisamos na próxima subseção.

4.2.3 Módulo 3: Levantamento de regras sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas

Desenvolvemos o Módulo 3 em 04 atividades, no dia 14 de junho de 2016, tendo como procedimentos-metas: a) explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas; b) apresentar as letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto da língua portuguesa; c) estimular os alunos a inferir as regras para uso dessas letras por meio da análise de diferentes gêneros discursivos; d) analisar nos textos a importância do uso das letras maiúsculas e minúsculas.

Participaram 23 alunos, dos quais 7 estiveram presentes na fase de avaliação diagnóstica da pesquisa. O módulo foi aplicado em 3 aulas de 50min, em quatro momentos:

- 1º) Roda de conversa.
- 2º) Análise dos textos.
- 3º) Levantamento e sistematização de regras sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas.
- 4º) Revisão de texto.

Então, preparamos o ambiente para a ‘Roda de conversa’, organizando a sala em círculo. Novamente, retomamos as discussões das aulas anteriores, focalizando os usos

básicos das letras maiúsculas e minúsculas: início de frase, depois de sinal de pontuação, em nomes próprios e em palavras de uso corrente.

Em seguida, abordamos a diferença entre os alfabetos na modalidade letra de forma e cursiva, em relação ao aspecto das letras maiúsculas e minúsculas. Assim, os alunos perceberam, com segurança, a diferença entre o formato dessas letras. Obtivemos como relatos:

- a) “Eu sei que as maiores, as bem grande, são as maiúsculas e as menores são as minúsculas” (I - 33);
- b) “Sempre no início tem essas aí, as maiúsculas” (I - 7);
- c) “Igual meu nome, os nomes das pessoas a gente usa essas letras maiúsculas” (I -2).

Interessante, em relação ao relato descrito em a), foi discutir a questão para a qual Massini-Cagliari (2008) nos chama a atenção: o fato de que se deve evitar definir letra maiúscula como ‘letra grande’ e a minúscula como ‘letra pequena’, pois, em seu uso social, uma letra minúscula pode estar registrada em tamanho maior do que uma letra maiúscula, uso social esse discutido com os alunos nos textos que distribuimos e cujo conteúdo compartilhamos.

Ainda, para a autora, determinados aspectos físicos das letras (maiúsculas ou minúsculas) podem ocasionar empecilhos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, deve-se trabalhar com a transliteração entre alfabetos, que consiste na demonstração de suas funções, seus usos e suas razões relacionadas à prática, o que fizemos durante a análise dos dois alfabetos, em letra de forma e cursiva. Importante, também, foi abordar a categorização gráfica e funcional das letras, o que fizemos por meio da comparação entre os alfabetos e pela análise do uso das letras maiúsculas e minúsculas, nos gêneros textuais que trabalhamos com os alunos.

Percebemos que a maioria dos alunos utilizou o aspecto gráfico e o tamanho das letras, para se guiarem nas dúvidas sobre as letras maiúsculas e minúsculas. No entanto, observamos que alguns alunos não levam em consideração esses aspectos e constroem suas próprias formas de escrita.

Após o momento de debate, entregamos diferentes gêneros discursivos para análise individual dos alunos, por meio de formulário padrão. Nele, as questões procuraram explorar os conhecimentos relativos ao uso das letras maiúsculas e minúsculas e o uso funcional e gráfico das letras. Expusemos, então, um quadro, reproduzido a seguir, com o propósito de os alunos demonstrarem os conhecimentos que tinham sobre as regras das letras maiúsculas e minúsculas:

REGRA	LETRAS MAIÚSCULAS
1	
2	
3	
4	
5	

REGRA	LETRAS MINÚSCULAS
1	
2	
3	
4	
5	

Percebemos, pelas respostas, que os alunos conseguiram, mas não em sua unanimidade, relacionar o uso dessas letras aos nomes próprios, início de frases, palavras de uso corrente e depois de pontuação, como ponto final, de interrogação e exclamação. Como forma de verificar seus conhecimentos, registramos, a seguir, as regras que os alunos apontaram sobre o uso das letras maiúsculas e minúsculas.

Letras maiúsculas:

- a) “Os títulos de livros” (I - 25);
- b) “Início de frase” (I - 06);
- c) “Os nomes de pessoas” (I - 07).

Letras minúsculas:

- a) “nos nomes comuns de coisas e objetos” (I - 14);
- b) “nos nomes de meses e dia” (I - 25);
- c) “nomes comuns” (I - 06).

Esperamos, com nossa intervenção pedagógica, que “o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32).

Na sequência dos procedimentos metodológicos, logo após preenchidas as respostas no quadro, entregamos para os alunos um formulário-padrão, contendo as regras ortográficas que determinam o uso das letras maiúsculas e minúsculas, para que eles pudessem comparar o que deduziram com o que orienta a norma. Nesse ponto, debatemos essas regras, primeiramente sobre as letras maiúsculas, fornecendo exemplos para, em seguida, discutir sobre as minúsculas. Agindo assim, observamos que alguns alunos tinham pouco conhecimento a respeito das letras e as usavam de forma indiscriminada; em outras situações, o aluno detinha o conhecimento, mas não o aplicava na prática da escrita.

Logo após terminada a tarefa, as atividades foram recolhidas e os dados, com relação ao uso de letras minúsculas e maiúsculas, foram levantados, conforme apresentamos na Tabela 12.

Tabela 12 – Uso de Letras Maiúsculas e de Letras Minúsculas – Módulo 3

Situações de Uso Adequado		Situações de Uso Inadequado	
Letra Maiúscula	Letra Minúscula	Letra Maiúscula	Letra Minúscula
106 (6,48%)	1028 (62,88%)	455 (27,83%)	46 (2,81%)
1134 (69,35%)		501 (30,65%)	
1635			

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Verificamos, com base nos dados obtidos, que os alunos, depois de terem exposto seu conhecimento sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas e de terem visualizado a diferença entre alfabetos de letra de forma e de letra cursiva, usaram adequadamente, na maioria dos casos (1134/69,35%), as regras de emprego dessas letras.

Em relação aos ‘erros’, 501/30,65% serviram de base para que, após a realização das atividades, pudéssemos discutir com os alunos as regras referentes ao emprego das letras maiúsculas e minúsculas, por meio de um formulário padrão em que apresentamos as normas de uso dessas letras, como já mencionado. Procedemos assim, porque, conforme Moraes (2007), os ‘erros’ revelam a própria construção dos alunos referente à escrita, demonstrando, no caso, o que sabiam, ou não, sobre as regras de uso das letras maiúsculas e minúsculas.

Assim sendo, os ‘erros’ não devem ser analisados como critérios de punição, mas como uma oportunidade para o aluno refletir sobre o ‘erro’ e, assim, avançar na sua aprendizagem.

Como forma de entender melhor esses ‘erros’, procuramos detalhar os casos específicos de uso de letras maiúsculas e minúsculas. Os dados obtidos foram os seguintes:

Tabela 13 – Usos Adequado e Inadequado de Letra Maiúscula e Minúscula no Módulo 3

Contexto	Letra Maiúscula		Letra Minúscula	
	Adequado	Inadequado	Adequado	Inadequado
Em início de frase	93	-	-	46
Início de nome próprio	13	-	-	-
Em palavra de uso corrente que não seja nome próprio	-	455	1028	-
TOTAL	106(6,48%)	455(27,82%)	1028(62,88%)	46(2,82%)

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Com base nos dados levantados, podemos concluir:

- 1) em início de frase, mesmo com alguns ‘erros’ (46/33,1%), os alunos compreenderam, na maioria dos casos (93/66,9%), que, nesse contexto, devem usar letra maiúscula. Sobre essas regras, Bechara (2015a, p. 108-111) pontua que a inicial maiúscula deve ser usada no começo do período, verso ou citação direta, como em:
 - a) “**C**hamamos de nomes comum os nome de coisa ou objeto” (I - 18);
 - b) “**P**or que são nomes próprios” (I - 26);
 - c) “**S**empre quando a Gente começa o texto” (I - 31).
- 2) em nome próprio, conforme os dados obtidos e também nos outros módulos, o uso de letras maiúsculas é uma regra já sistematizada, pois, não houve erro algum dessa natureza, seguindo o que determina Azeredo (2008, p. 49), com base no XIX Acordo Ortográfico, que discorre sobre o uso de letras maiúsculas nos “antropônimos/antropônimos, reais ou fictícios: Pedro Marques; Branca de Neve, D. Quixote”, sendo exemplos:
 - a) “Jornal **O** Dia, Dom **C**asmurro” (I - 09);
 - b) “**O** Diário **C**atarinense” (I - 18);
 - c) “Correio **P**iauiense” (I - 28)

3) em palavra de uso corrente que não seja nome próprio, embora ocorressem mais casos de uso adequado de letra minúscula, houve ‘erros’ no uso de letra maiúscula em início, meio ou fim de palavra, o que revela que, mesmo diante da intervenção, o aluno desobedece ao que Azeredo (2008, p. 49) explica: a letra inicial maiúscula é usada, ordinariamente, em todos os vocábulos da língua nos usos correntes. Mas, o aprendiz insiste em não revisar seu texto e proceder à correção dos ‘erros’ no emprego das letras maiúsculas:

- a) “produções artísticas **E** Científicas **S**ão **E**scritas com letras minúsculas” (I- 09);
- b) “Para **F**icar mai**S** **V**iSível **P**ara o leitor” (I - 22);
- c) “Porque **S**ão **S**imples de **P**ouca importância” (I - 24).

Diante dessas ocorrências, insistimos em manter a atitude de o aluno rever o próprio texto, usando, adequadamente, as letras maiúsculas e minúsculas, de acordo com as regras ortográficas e o contexto.

Nesse sentido, Faraco (2012) postula que o ensino do português deve dar subsídios para que o aluno amplie seus conhecimentos sobre as práticas orais e domine as práticas escritas. Por isso, a escola deve criar condições favoráveis para que essa experiência se torne mais abrangente e efetiva e contribua para o avanço do letramento dos alunos, estimulando-os à reflexão sobre o modo como a linguagem se organiza e funciona socialmente e para que possa dominar a leitura, a escrita e a fala em situações quaisquer, mas, principalmente, nas formais, e para que compreenda a realidade da linguagem nas suas dimensões sociais, históricas e estruturais.

Isso posto, discorreremos sobre as questões propostas aos alunos.

Sobre a Questão 1, “Procure explicar por que as palavras Deus, Ele e Vida foram escritas com letras maiúsculas em relação às demais.”, em que o uso das maiúsculas se deve ao fato de a palavra Deus ser substantivo próprio, e as demais se referirem a ela, conforme regra básica citada por Faraco (2008) e Bechara (2015a). A maior parte dos alunos deu respostas adequadas como:

- a) “a palavra Ele e Vida Se refere a Deus” (I - 06);
- b) “por que o nome Deus e nomes próprio a palavra ele e vida se reFere deus”(I-20);
- c) “A Palavra Ele e Vida Se ReFerem a Deus” (I - 23).

Por outro lado, obtivemos respostas não esperadas como:

- a) “Chamamos de NoMeS comum os NoMe de coiSa ou obJetos. eleS São considerados comuns porque São Simples de PoucaS iMportancia” (I - 18);
- b) “porque São palavras Compostas, ainda que formadas por nomes próprios por isso que são Escritos Com letras maiúsculas” (I - 09).

Sobre a Questão 2, “Perceba que o título do jornal foi escrito com letras minúsculas. Por que isso ocorre?”, a maioria dos alunos (14) não compreendeu o uso diferenciado de letra minúscula em um título de periódico, quando a regra orienta que se deve usar letra maiúscula, conforme Bechara (2015a), Faraco (2008) e Azeredo (2008) orientaram. Os alunos deram respostas como:

- a) “por que são Simples é também eles são considerados comuns” (I - 31);
- b) “Porquê são nomes comuns nomes de coisas ou objetos e porque são, simPles de Pouca imPortancia ” (I - 02);
- c) “por que nas Palavras que designam nacionalidade ou origem” (I - 17).
- d) “por que são Simples é também eles são considerados comuns” (I - 31);
- e) “Porquê são nomes comuns nomes de coisas ou objetos e porque são, simPles de Pouca imPortancia ” (I -02);
- f) “por que nas Palavras que designam nacionalidade ou origem” (I - 17).

Com relação à Questão 3, “Na primeira página do jornal está escrito ‘RACISMO EM BOATE’, qual o motivo de ter sido escrito com letras maiúsculas?”. O objetivo da questão era instigar o aluno a perceber o uso de letras garrafais em uma manchete de jornal, e deduzir que o uso das letras maiúsculas garrafais se prestava a dar ênfase, para atrair a atenção dos leitores, pois, conforme Simões e Oliveira (2013), é fundamental perceber os efeitos de sentido decorrentes do uso de letras maiúsculas ou minúsculas, de acordo com as intenções sociocomunicativas e a organização do gênero textual selecionado, compreendendo, assim, a escolha de uma ou outra letra. Os alunos, em sua maioria (15), parecem ter compreendido o que a questão propunha, ao darem respostas como:

- a) “para Ficar mais ViSíveis para a Frase” (I - 11);
- b) “Para Ficar mais vicível Para o leitor” (I - 22);
- c) “Para as pessoas fica sabendo que existe racismo na boati” (I - 24).

No tocante à Questão 4, “Após ler essa placa, você observou algum uso diferenciado das letras maiúsculas e/ou minúsculas? Se sim, qual(is)? Haveria uma intenção ao registrar dessa(s) forma(s)?”, procurávamos discutir, com base em Azeredo (2008), o uso de letras maiúsculas nos antropónimos/antropônimos, verificando se o aluno percebia o uso diferente

(estratégia de *marketing*; apelo visual) da letra minúscula, porém, a maioria, num total de 18, não percebeu. Obtivemos respostas como:

- a) “Porque São Simples de Pouca importância” (I - 24);
- b) “Chamamos de Nomes comuns os Nomes de coisas e objetos” (I - 23);
- c) “Porque são simples, de pouca importâncias” (I - 20);
- d) “Sim, maiúsculas São: Fábrica de Bolo e a minúsculas; vó Alzira, Deliveri) (I - 25).

Diante disso, aplicamos mais uma atividade, a partir do texto “A formiga em busca de autorrealização”, e perguntamos: “Com base no que estudamos sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas, você deixaria a fábula como foi escrita ou mudaria algo? Justifique sua resposta. Marcações podem ser feitas no texto.”. Por meio dessa atividade, procurávamos verificar a assimilação das regras de uso das letras maiúsculas e minúsculas estudadas. O texto foi modificado, com o intuito de que os alunos percebessem, durante a leitura, o uso inadequado das letras e, assim, pudessem fazer inferências e correções. Percebemos, de imediato, que alguns alunos, “estranharam” a escrita de certas letras, como em:

- a) “Professor, o texto está errado, tem um bocado de palavras erradas aqui dentro” (I - 11);
- b) “Olha os nomes das pessoas estão escrito em minúsculas” (I - 32).

Por meio das respostas, percebemos que 13 alunos notaram o uso indevido dessas letras. Suas respostas mostram isso:

- a) “maria dos Remédios, Rosária Gabriela, Clarice, gestrudes, franciscas- ToDos esses nomes são Próprio por ISSo Não Podem iniciar com letra minúscula” (I - 14);
- b) “eu mudaria Por que a onde e letra maiúsculas tem minúsculas. E quando agente vai iniciar uma coisa tem que ser com letras maiúsculas” (I - 35)
- c) “não porque tem algumas letras erradas tem letras misturadas com maiúsculas e minúsculas” (I - 31);
- d) “mudaria as iniciais dos Paragrafos Por Que estão escrito com letras minúsculas, eu botava todos os começos de Paragrafo com letras maiúsculas” (I - 2);
- e) “Eu mudaria pouca coisa nesta Fábula por terem algumas palavras que estão erradas por esta escrita incorretamente como : Fazer, Ócio e etc por estão um pouco misturadas as letras maiúsculas e minúsculas que é o mesmo de estar escritas incorretamente por isso Fica um pouco bagunçadas no texto” (I - 14);
- f) “Sim Porque a varias lentra maiúscula no meio de letra minúscula” (I - 24).

Essas respostas levaram-nos a verificar o nível de conhecimento construído pelos alunos, com relação ao uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas, o que representa um aspecto muito positivo, conseguido graças à proposta didática desenvolvida, e confirmando a validade das atividades aplicadas.

Segundo Azeredo (2008), o uso correto de letras maiúsculas e minúsculas é essencial para o ensino, porque elas representam convenções ortográficas e, por isso, usadas em diversos gêneros textuais, de forma que é fundamental que o aluno utilize, adequadamente, na escrita, tanto as letras maiúsculas quanto minúsculas.

4.2.4 Módulo 4: Produção de Fábula

O módulo seguiu procedimentos metodológicos, conforme a sequência, a seguir:

- i. produzir e revisar a fábula;
- ii. avaliar, nas fábulas, se as regras de uso das letras maiúsculas e minúsculas foram aplicadas de forma adequada;
- iii. desenvolver hábito de revisão de textos;
- iv. elaborar folheto com as fábulas dos alunos.

Com esses procedimentos, apontamos a importância da “fábula”, por ser, por meio da sua produção, que abordáramos e aplicaríamos as regras para o uso das letras maiúsculas e minúsculas. Assim, como conclusão da intervenção, o módulo foi desenvolvido no dia 16 de junho de 2016, com a participação de 26 alunos, dos quais apenas 8 estiveram também presentes na fase de avaliação diagnóstica.

Utilizamos 4 aulas de 50min cada para desenvolver essa etapa, que foi estruturada em cinco Atividades:

- a) produção de fábula pelos alunos;
- b) troca de fábulas entre os alunos;
- c) revisão de fábula pelo(s) autor(es);
- d) leitura das fábulas pelo professor;
- e) digitação das fábulas e publicação do folheto.

Primeiramente, propusemos uma “Produção Inicial de Fábula”, em dupla, uma espécie de rascunho, para que os alunos pudessem interagir durante a elaboração de uma versão prévia no gênero proposto. Isso feito, comunicamos que as produções finais seriam digitalizadas e expostas no mural da escola, com o propósito de serem lidas pelos demais alunos de outras séries e pela comunidade escolar.

Na sequência, organizamos a sala com as duplas, escolhidas entre si, em alguns momentos com discordâncias, devido a desentendimentos pessoais. Surgiram questionamentos sobre a digitação como em:

- a) “Professor, eu não tenho computador, não posso digitar” (I - 14);
- b) “eu também não tenho, professor” (I - 07).

Essa carência de material de informática repercutiu entre os demais alunos, fato só tranquilizado, quando nos dispusemos a digitar os textos produzidos. Os alunos, então, começaram a fazer o rascunho, baseando-se nas características das “fábulas” e, principalmente, na aplicação/de forma coerente/adequada das letras maiúsculas e minúsculas: de acordo com as regras padrão.

Após essa etapa, os alunos trocaram as produções entre si, para que analisassem a escrita dos colegas. Em seguida, as produções foram devolvidas a seus autores para que revisassem seus textos, com foco no uso correto das letras maiúsculas e minúsculas. Passada essa fase de revisão, o professor recolheu os textos para proceder à sua leitura. Assim, as produções foram revistas e, posteriormente, digitadas pelo professor.

Terminada essa fase, marcamos para o dia 21 a exposição das fábulas no mural/poster da escola, o que ocasionou muita expectativa entre os alunos, por saberem que seus textos seriam expostos à leitura dos demais estudantes da escola. A exposição dos folhetos foi feita com os alunos se postando ao lado de suas próprias produções, para explicarem o que havia atraído a atenção de muitos alunos, a ponto de o diretor da escola liberar, antes do horário previsto, os alunos das outras salas para que pudessem ler as produções dos amigos. Assim, os textos foram socializados.

Quanto à escrita dos alunos, foco de nosso trabalho, recolhemos as informações nesse Módulo IV sobre o uso das letras maiúsculas e minúsculas, conforme dados da Tabela 14.

Tabela 14 – Uso de Letras Maiúsculas e de Letras Minúsculas – Módulo 4

Situações de Uso Adequado		Situações de Uso Inadequado	
Letra Maiúscula	Letra Minúscula	Letra Maiúscula	Letra Minúscula
116 (7,78%)	935 (62,8%)	425 (28,6%)	15 (1%)
1051 (70,48%)		440 (29,52%)	
1491			

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Percebemos, com base nos dados obtidos, que a maior parte dos casos (1051/70,48%) referia-se ao uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas, enquanto as situações de uso inadequado dessas letras representou apenas 440 casos (29,52%). Esses dados nos apontam para a validade da intervenção proposta, que mostra ao aluno a existência da norma ortográfica e a necessidade de se orientar por ela, ao mesmo tempo que nos indica que trabalhar essas regras requer trabalho contínuo, uma vez que boa parte dos alunos ainda cometia ‘erros’, sobretudo, no uso de letra maiúscula para palavras que não sejam substantivos próprios e que não estejam em início de frase ou depois de sinal de determinadas pontuações.

Na tentativa de compreender melhor esses dados, ilustramos cada caso, conforme a Tabela 15.

Tabela 15 – Usos Adequado e Inadequado de Letra Maiúscula e Minúscula - Módulo 4

Contexto	Letra Maiúscula		Letra Minúscula	
	Adequado	Inadequado	Adequado	Inadequado
Em início de frase	78(67,25%)	-	-	15
Início de nome próprio	38(32,75%)	-	-	-
Em palavra de uso corrente que não seja nome próprio	-	425	935	-
TOTAL	116(7,79%)	425(28,51%)	935(62,7%)	15(1%)

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Conforme podemos observar pelos dados obtidos, os índices, em relação aos outros módulos, apresentaram avanços, ainda que de forma moderada, no uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas e decréscimo no número de casos inadequados, podendo-se concluir que:

1. em início de frase, mesmo com alguns poucos ‘erros’ (15/1%), os alunos usaram de modo adequado, na maioria dos casos (78/67,25%) letra maiúscula nesse contexto, o que comprova que os alunos compreenderam e assimilaram as regras sobre a utilização dessas letras. Podemos citar como exemplo:
 - a) “**E**ra uma vez um gato chamado João” (I - 04);
 - b) “**T**em gente que cria um cachorro” (I - 10 e 31);
 - c) “**O** rato a Pavarado Se indigna com o gato” (I - 01 e 06).

2. em nome próprio, o índice se manteve como nos outros módulos: nenhum caso de ‘erro’, mostrando que se trata de uma regra já consolidada. São exemplos:
 - a) “O nome do cachorro era Rei **L**eo” (I - 09 e 25);
 - b) “Era uma vez um gato chamado **M**anoel” (I - 03, 08 e 34);
 - c) “Era uma vez um gato chamado **J**oão” (I - 04).
3. em palavra de uso corrente que não seja nome próprio, os índices de acerto (935/62,7%) foram maiores que o número de ‘erros’ (425/28,51%). Em relação ao primeiro caso, são exemplos:
 - a) “Mas o **c**achorro **O**Tavio **e**ra **a**moroso” (I - 04);
 - b) “mas o **c**achorro não **d**ava nem **b**ola para **e**la” (I - 03, 08 e 34);
 - c) “Quanto mais Ficava **r**ico, mais avarento se **t**ornava” (I - 05 e 28).

Acerca do uso inadequado de letras maiúsculas no início, meio ou fim de palavra que não seja substantivo próprio e que não esteja em contexto depois de pontuação, ‘erros’ sobre o qual procuramos refletir para evitar sua ocorrência, podemos citar os seguintes exemplos:

- a) “Era **U**ma vez **U**m homem que **P**ossuia Uma **A**guia **M**ágica” (I - 05 e 28);
- b) “Na **C**ozinha um **G**ato **P**rocurava **U**m gato” (I - 11 e 13);
- c) “Você tem alguma coi**S**a **P**ara **E**u comer” (I - 18 e 33).

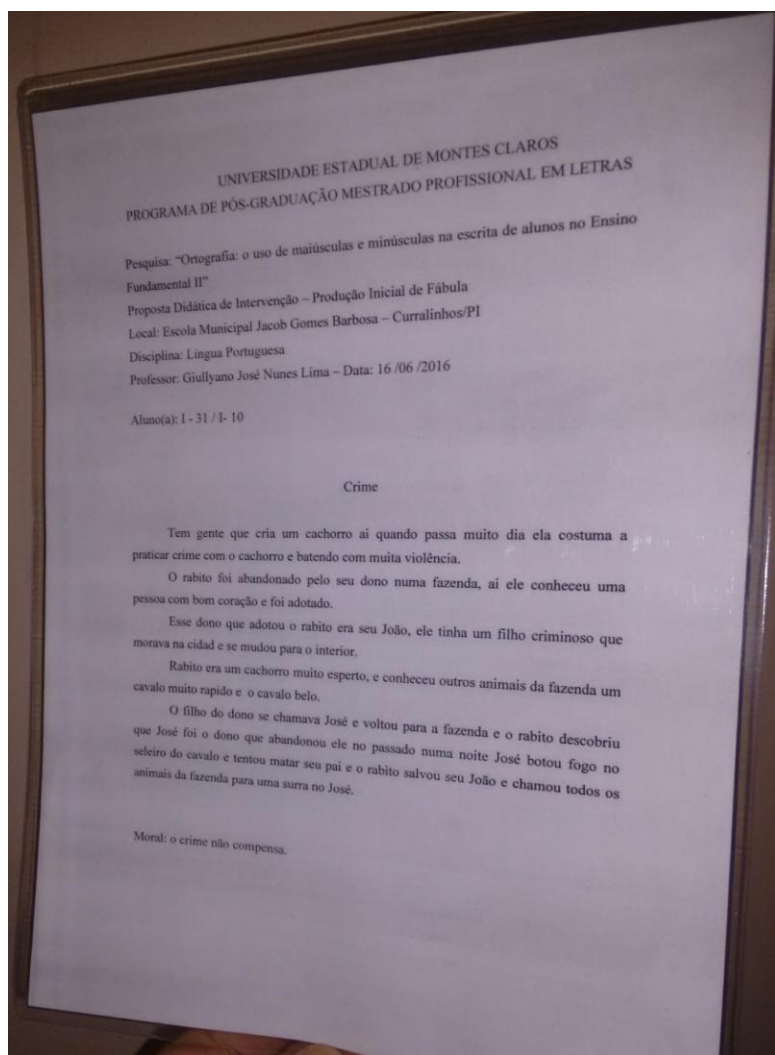
Em seguida, após o rascunho e a troca das produções entre os alunos, orientamos para que os discentes fizessem uma revisão minuciosa sobre a escrita, enfocando o uso correto das letras maiúsculas e minúsculas, levando os alunos a refletirem sobre a própria escrita, conforme nos orienta Moraes (2007). Em decorrência disso, na etapa “Produção Final da Fábula”, destacamos a troca de experiência dos alunos ao lerem as produções dos colegas, o que os motivou a lerem com maior responsabilidade e critério, a ponto de detectarem alguns ‘erros’ na escrita dos colegas, como:

- a. “Professor, essa letras estão trocadas, trocaram maiúsculas com minúsculas” (I - 18 e 33);
- b. “Professor, não tô entendendo não o que eles escreveram aqui” (I - 24 e 29).

Em seguida, recolhemos a produção final para análise, revisão e digitação. Depois desse processo, como já afirmado nesta seção, os textos foram expostos no mural da escola no dia 21 de junho de 2016, quando estiveram presentes 29 alunos da turma do 9º Ano.

A seguir, apresentamos exemplos de produções textuais feitas pelos alunos.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
 Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”
 Proposta Didática de Intervenção – Exemplo de Panfleto
 Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Curralinhos/PI
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016



Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Para uma melhor visualização do texto, apresentamos, a seguir, a versão datiloescrita.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”
Proposta Didática de Intervenção – Exemplo de Panfleto
Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Currálinhos/PI
Disciplina: Língua Portuguesa
Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016

Aluno(a): I - 31 / I- 10

Crime

Tem gente que cria um cachorro ai quando passa muito dia ela costuma a praticar crime com o cachorro e batendo com muita violência.

O rabito foi abandonado pelo seu dono numa fazenda, ai ele conheceu uma pessoa com bom coração e foi adotado.

Esse dono que adotou o rabito era seu João, ele tinha um filho criminoso que morava na cidad e se mudou para o interior.

Rabito era um cachorro muito esperto, e conheceu outros animais da fazenda um cavalo muito rapido e o cavalo belo.

O filho do dono se chamava José e voltou para a fazenda e o rabito descobriu que José foi o dono que abandonou ele no passado numa noite José botou fogo no seleiro do cavalo e tentou matar seu pai e o rabito salvou seu João e chamou todos os animais da fazenda para uma surra no José.

Moral: o crime não compensa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

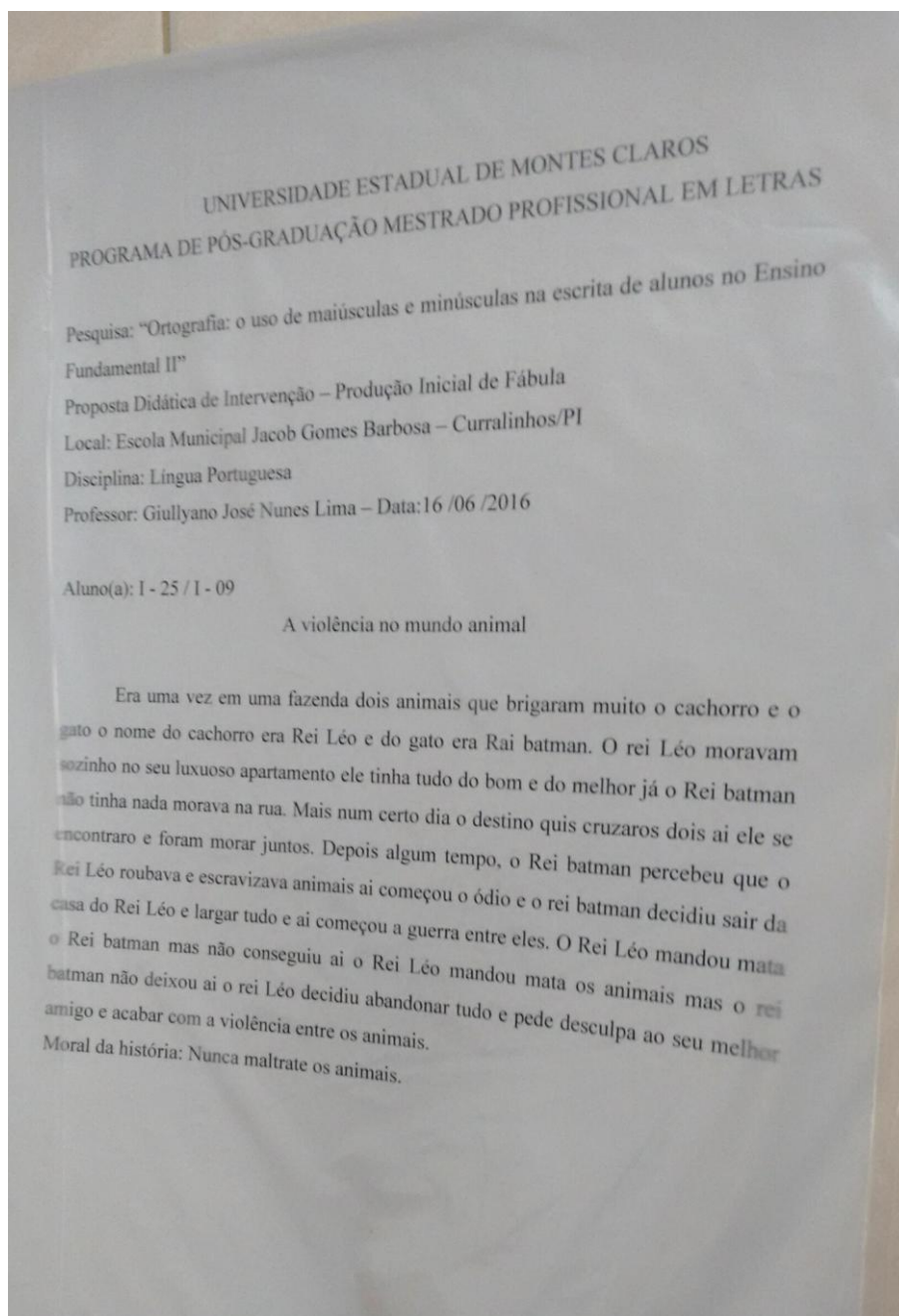
Pesquisa: "Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II"

Proposta Didática de Intervenção – Exemplo de Panfleto

Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Curralinhos/PI

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016



Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Essa produção do aluno é apresentada, a seguir, em versão datiloescrita.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “Ortografia: o uso de maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos no Ensino Fundamental II”

Proposta Didática de Intervenção – Exemplo de Panfleto

Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Currálinhos/PI

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: ____/____/2016

Aluno(a): I - 25 / I - 09

A violência no mundo animal

Era uma vez em uma fazenda dois animais que brigaram muito o cachorro e o gato o nome do cachorro era Rei Léo e do gato era Rai batman. O rei Léo moravam sozinho no seu luxuoso apartamento ele tinha tudo do bom e do melhor já o Rei batman não tinha nada morava na rua. Mais num certo dia o destino quis cruzaros dois ai ele se encontraro e foram morar juntos. Depois algum tempo, o Rei batman percebeu que o Rei Léo roubava e escravizava animais ai começou o ódio e o rei batman decidiu sair da casa do Rei Léo e largar tudo e ai começou a guerra entre eles. O Rei Léo mandou mata o Rei batman mas não conseguiu ai o Rei Léo mandou mata os animais mas o rei batman não deixou ai o rei Léo decidiu abandonar tudo e pede desculpa ao seu melhor amigo e acabar com a violência entre os animais.

Moral da história: Nunca maltrate os animais.

Após essa exposição, seguimos para a avenida principal de Currálinhos, distribuindo os folhetos das “fábulas”, e depois fomos em direção à praça da cidade. Foram distribuídos 230 folhetos, além daqueles que os alunos levaram para casa para serem entregues às suas famílias e aos vizinhos.

4.2.5 Dados Gerais dos Módulos 1, 2, 3 e 4

A Tabela 16, a seguir, apresenta os dados obtidos nos 4 módulos com relação ao uso de letras maiúsculas e minúscula.

Tabela 16 – Dados na Intervenção

Caso	Nº de Ocorrências								TOTAL
	Módulo 1		Módulo 2		Módulo 3		Módulo 4		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas	694	16,66	1288	30,9	1134	27,22	1051	25,22	4167
Uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas	336	17,65	626	32,9	501	26,33	440	23,12	1903

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Os dados da Tabela 16 permitiram verificar que o uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas foi o caso mais recorrente, indicando que a proposta que delineamos e aplicamos atingiu os objetivos propostos. Esses dados podem ser assim especificados na Tabela 17.

Tabela 17 – Dados Específicos na Intervenção

Caso	Nº de Ocorrências								TOTAL
	Módulo 1		Módulo 2		Módulo 3		Módulo 4		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Uso adequado de letra maiúscula em início de frase	73	20,56	111	31,26	93	26,2	78	21,98	355
Uso inadequado de letra minúscula em início de frase	48	30,57	48	30,57	46	29,3	15	9,55	157
Uso adequado de letra maiúscula em nome próprio	7	12,06	-	-	13	22,41	38	65,51	58
Uso inadequado de letra minúscula em nome próprio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uso inadequado de letra maiúscula em palavra de uso corrente que não seja nome próprio	288	16,5	578	33,1	455	26,05	425	24,34	1746
Uso adequado de letra minúscula em palavra de uso corrente que não seja nome próprio	614	16,35	1177	31,35	1028	27,38	935	24,9	3754

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Os dados mostrados anteriormente revelam detalhes de como os alunos utilizaram as letras maiúsculas e minúsculas em suas produções escritas. Por meio dessas informações, constatamos que os usos adequados dessas letras superavam os usos inadequados, indicando que houve assimilação das regras de emprego das letras maiúsculas e minúsculas.

Após o desenvolvimento dos módulos da proposta didática, sentimos a necessidade de obter a opinião dos alunos a respeito das atividades que foram elaboradas, ao mesmo tempo em que procuramos avaliar o que puderam aprender. Para isso, aplicamos uma “Ficha de Avaliação” (APÊNDICE I) no dia 17 de junho de 2016, quando a sala contava com 28 alunos, sendo 8 da fase diagnóstica.

Primeiramente, explicamos o motivo da atividade. Acreditamos ser de grande importância ter a avaliação dos alunos sobre a prática da qual fizeram parte. Também, precisávamos de um *feedback* para prosseguirmos com nosso trabalho de intervenção.

A ficha entregue consistia de duas partes: uma para a análise dos usos de letras maiúsculas e minúsculas, e a outra com tópicos de avaliação da proposta didática.

Em relação à primeira parte, formulamos 4 questões, cujos resultados foram:

Tabela 18 – Uso de Letra Maiúscula e Minúscula – Ficha de Avaliação

Respostas dos Alunos			
Corretas		Erradas	
Nº	%	Nº	%
105	68,18	49	31,82
154			

Fonte: Pesquisa do Autor (2016).

Esses resultados demonstram que as respostas corretas, 105 (68,18%), superaram as respostas erradas, 49 (31,82%). Os dados evidenciaram, por um lado, que se houve ainda ‘erros’ no entendimento sobre os usos das letras maiúsculas e minúsculas, por outro, a grande maioria dos alunos aprendeu, satisfatoriamente, a empregar adequadamente essas letras.

Especificamente em relação a cada uma das quatro questões, na Questão 1, houve 18 respostas certas (64,28%) e 10 de respostas erradas (35,72%). Por meio das respostas dos alunos, verificamos que eles compreenderam a intenção da questão: analisar o uso de letras maiúsculas em nomes próprios e o de letras minúsculas em registro de dia e mês.

No tocante à Questão 2, verificamos que houve 15 respostas corretas (53,57%) e 13 respostas erradas (46,43%). Em que pese o número elevado de respostas corretas, há que se admitir que o número de respostas erradas, também, ainda foi bem alto. Com essa questão,

pretendíamos que o aluno refletisse sobre ‘7 erros’ no texto em relação às letras maiúsculas e minúsculas, para que, assim, formasse o hábito de rever sobre o que escreve.

Por meio da Questão 3, objetivávamos verificar se o aluno compreendia as regras padrão de uso das letras maiúsculas e minúsculas, conforme havíamos discutido nos módulos, em especial no módulo 3, quando apresentamos essas regras, com base em Faraco (2008a) e em Bechara (2015a). Houve, então, um total de 21 (75%) situações de respostas corretas e apenas 7 (25%) de erradas, indicando um entendimento considerável das regras estudadas.

No que diz respeito à Questão 4, com 20 (71,42%) de respostas corretas e 8 (28,58%) de respostas erradas, notamos uma aprendizagem significativa sobre o emprego das letras maiúsculas e minúsculas, conforme a situação ou contexto na frase.

Em relação à segunda parte da “Ficha de Avaliação”, foram feitas 3 questões com o objetivo de os alunos avaliarem a proposta didática desenvolvida com eles. Na Questão 5, “O que achou das atividades propostas?”, os resultados para o item 1, Muito ruins, não obtivemos registro algum, o mesmo ocorrendo, também, com o item 2, Ruins. Quanto ao item 3, Boas, registramos 17 respostas (60,71 %); no que se refere ao item 4, Muito boas, tivemos 11 respostas, representando 39,29 %; e, no item 5, "Prefiro não avaliar", nenhum aluno assinalou esta resposta.

Os dados indicam que os alunos avaliaram positivamente as atividades propostas, uma vez que todas as respostas assinaladas foram ou “Boas” (19/60,71%) ou “Muito Boas” (11/39,29%).

Perguntados, também, sobre se o item 6, "Você gostou de ter sua fábula publicada em um folheto distribuído à comunidade?”. Os alunos assinalaram, unanimemente, o item Sim, demonstrando que aprovavam a divulgação dos seus textos.

Obtivemos justificativas como:

- a) “Eu gostei porque algumas pessoas leram o que eu escrevi” (I - 05);
- b) “Eu nunca tinha visto isto na minha escola e adorei mostrar o que escrevi para os outros” (I - 10);
- c) “Foi bom porque os outros viram o que escrevi” (I - 13);
- d) “No começo, fiquei com vergonha mais depois eu gostei muito” (I - 23).

Na última questão, a 7, explicamos aos alunos que, caso tivessem alguma sugestão ou crítica sobre a proposta, que se manifestassem por meio da escrita. Somente 4 alunos opinaram:

- a) “Sim, porque foi bom e queria que tivesse isso nas outras matérias” (I - 13);
- b) “Só foi grande os exercícios mas foi bom” (I - 06);

- c) “Foi diferente, po isso gostei, principalmente do video” (I - 25);
- d) “Achei infantil muito no começo, aí veio outros exercícios aí gostei mais a inda” (I - 11).

Com essas avaliações positivas, encerramos nosso trabalho de intervenção pedagógica, que resultou em consideráveis e muito positivos avanços dos alunos sobre o entendimento das regras ortográficas para uso das letras maiúsculas e minúsculas. Nosso propósito de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos foi, assim, alcançado de forma satisfatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa que desenvolvemos e descrevemos nesta dissertação, investigamos o uso de letras maiúsculas e minúsculas na escrita de alunos do 9º Ano (anteriormente 8º ano C, em 2015) da Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa, situada no município de Currálinhos, no Estado do Piauí (PI).

Ao analisarmos a produção textual de nossos alunos, detectamos inúmeros ‘erros’ ortográficos. Diante desses erros, sentimos a necessidade de elaborar e aplicar duas atividades diagnósticas, em 24/02/2015 e 10/06/2015, para que pudéssemos, com base na perspectiva da Linguística Aplicada, sobretudo com relação ao ensino da ortografia, compreender melhor esses ‘erros’ e categorizá-los. Nosso objetivo era promover uma abordagem adequada sobre esse tema em sala de aula.

Após a aplicação das atividades, percebemos que o ‘erro’ mais recorrente era o uso indevido de letras maiúsculas e/ou minúsculas, uma vez que os alunos usavam essas letras de forma indiscriminada, de modo que, em contexto de uso de letra maiúscula, empregavam a letra minúscula, e vice-versa. Preocupou-nos esse uso das letras maiúsculas e minúsculas sem critério. Nossa preocupação deu origem a algumas questões: Que conhecimento teriam os alunos sobre o emprego desses tipos de letras? Que regras conheciam ou desconheciam? Por que não utilizavam as letras maiúsculas ou minúsculas nos contextos em que são exigidas?

Essas perguntas nos direcionaram a hipotetizar que os alunos, por desconhecerem as convenções de uso das letras maiúsculas e minúsculas, acabavam construindo as próprias regras, ou usando essas letras de forma indiscriminada e aleatória, sem refletirem sobre a forma como escrevem.

A partir dessa hipótese, como afirmado na Introdução, definimos como objetivo geral: contribuir para o ensino e aprendizagem da escrita dos alunos do Ensino Médio, com prioridade na ortografia e enfoque no uso das letras maiúsculas e minúsculas. E como objetivos específicos: i) pesquisar e descrever estudos e teorias que sustentam a investigação; ii) investigar sobre a metodologia da pesquisa-ação; iii) discutir sobre a aprendizagem da escrita; iv) propor uma intervenção pedagógica para professores de português do ensino fundamental; v) elaborar uma proposta de intervenção pedagógica; vi) aplicar a proposta pedagógica; vii) avaliar a intervenção pedagógica com a comunidade escolar.

Para alcançar nossos objetivos, desenvolvemos uma proposta didática estruturada em quatro módulos, sendo o ‘Módulo 1’ e o ‘Módulo 2’ constituídos por uma atividade cada, o

‘Módulo 3’ por quatro atividades e o ‘Módulo 4’, uma atividade; todos centralizados na produção do gênero textual “fábula” e aplicados entre 31/05/2016 e 16/06/2016.

Esses módulos foram assim estruturados: no ‘Módulo 1’, verificamos, inicialmente, os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero “fábula” e apresentamos um exemplar para análise; no ‘Módulo 2’, aprofundamos a discussão sobre o gênero, considerando sua função social e sua estrutura composicional, e discutimos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o emprego das letras maiúsculas e minúsculas; no ‘Módulo 3’, exploramos os conhecimentos dos alunos sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas, estimulando-os a inferirem regras que orientam esse uso, por meio da análise de diferentes gêneros textuais; e, por fim, no ‘Módulo 4’, propusemos a produção de “fábulas” pelos alunos que, após escritas e revistas, foram divulgadas à comunidade escolar, através de exposição no mural da escola para que toda a comunidade escolar pudesse ter acesso aos trabalhos dos alunos, em 21 de junho de 2016; e, depois, nesse mesmo dia, foram distribuídas à comunidade, na Avenida São Raimundo e na Praça Principal/Praça da Igreja.

Os alunos também responderam, em 17 de junho de 2016, a uma “Ficha de Avaliação”: as questões de 1 a 4 tinham como objetivo verificar a aprendizagem das regras ortográficas com relação ao uso das letras maiúsculas e minúsculas; as questões de 5 a 7 tinham como propósito que o aluno avaliasse a proposta didática que desenvolvemos com eles.

Diante das ações propostas, pudemos constatar que, em se tratando do uso das letras maiúsculas e minúsculas, os alunos, em sua maioria, ao serem indagados sobre as regras que orientavam seu uso dessas letras, mostraram um conhecimento considerável, mas não o colocaram em prática no momento da escrita do texto, fato que nos apontou para a necessidade de o aluno desenvolver uma prática reflexiva sobre sua própria escrita, o que reforçamos durante a aplicação das atividades na intervenção pedagógica.

Além disso, verificamos que a proposta pedagógica desenvolvida contribuiu para aprimorar o uso das letras maiúsculas e minúsculas, uma vez que foram consideráveis os índices obtidos em situações de uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas. Dessa forma, as situações didáticas diversas conduziram o aluno para uma apreensão crítica dos conteúdos e o uso criterioso das letras maiúsculas e minúsculas.

Esses índices nos conduziram, ainda, a perceber que o trabalho com a escrita ortográfica deve ser explorado pelo professor de forma a estimular o aprendiz a pensar sobre sua própria escrita, para que ele consiga perceber o uso das letras maiúsculas e minúsculas,

em situações reais de comunicação, conseqüentemente, sistematizando o uso das letras de acordo com a norma ortográfica.

Nesse sentido, acreditamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados e que a prática da escrita do gênero “fábula” colaborou, de maneira positiva, para a mudança e/ou aprimoramento da prática de ensino, pois entendemos que mudanças de atitude educacional são essenciais para a transformação e inovação no ensino da língua portuguesa.

Observamos, ainda, que as situações didáticas diversas conduziram o aluno a lidar criticamente com os conteúdos e usar, criteriosamente, as letras maiúsculas e minúsculas. Ficou evidente que o trabalho com a escrita ortográfica deve ser explorado pelo professor de forma a estimular a reflexão sobre a própria escrita, para que o discente consiga perceber o uso correto das letras maiúsculas e minúsculas em situações reais de comunicação, demonstrando, dessa forma, que assimilou as regras das normas ortográficas

A pesquisa comprovou ser necessária, porque os alunos, ao registrarem suas produções, utilizaram a escrita ortográfica e, assim, demonstraram seus conhecimentos sobre as normas estabelecidas pelo sistema ortográfico. Dessa forma, por meio da grafia das letras cursivas, os alunos revelavam sua linearidade, tamanho, direção, enfim, todos os aspectos presentes nesse tipo de letra. Essa situação de escrita é a mais recorrente por fazer parte da vida escolar e se estender ao convívio familiar.

Nesse sentido, procuramos, por meio do registro das escritas dos alunos, fazer com que o discente formasse o hábito da reflexão sobre o que escreve e, dessa forma, passasse a dar maior atenção à sua produção final. Vale lembrar que a escrita e a leitura fazem parte da vida do aluno em todas as etapas, em diversas circunstâncias de uso, e o professor deve aproveitar essa situação para demonstrar sua real importância.

Diante disso, sabemos que com a informatização no mundo surgiram e surgirão muitas inovações na forma de se escrever as palavras, assim como outros símbolos e marcas servindo de auxílio para elas. Com o advento da informática, na atualidade, a caneta e o papel se tornarão obsoletos e suas funções atribuídas aos computadores, de forma que o sistema de escrita do alfabeto se tornará objeto de pesquisas arqueológicas, como os manuscritos da Antiguidade.

O livro, em seus aspectos físico e cultural, será mantido somente pelo computador, e as bibliotecas poderão ser “transformadas” em museus. Contudo, essa possibilidade parece, ainda, estar distante, pelo menos é o que nos mostram os países mais desenvolvidos, onde os livros ainda desempenham papel crucial na comunidade escolar e familiar de seus alunos. Assim, mesmo com a *internet* e o mundo digital, com seus milhões de usuários de redes

sociais, presenciamos, por meio do ensino e do contexto em que o aluno se insere, que a escrita ortográfica continua desfrutando lugar de privilégio nos meios de comunicação por exigência das práticas sociais.

Esperamos, finalmente, que as discussões e os resultados obtidos, nesta pesquisa, possam propiciar reflexões acerca das temáticas abordadas, em especial o uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas, possibilitando, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da escrita oferecida aos estudantes do Ensino Fundamental II.

A pesquisa não se exaure aqui, porque a questão do ensino da LP, da escrita padrão e da leitura, é infinita. Almejamos que esta pesquisa e a proposta pedagógica auxiliem os professores de português e inspirem futuras propostas de intervenção, que abranjam outras disciplinas do currículo escolar, caracterizando um trabalho interativo, multidisciplinar e transformador com o qual qualquer educador sonha.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. **Escrevendo pela nova ortografia**: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAPTISTA, Maria Adriana da Costa. **O ensino da escrita**: dimensões gráfica e ortográfica. Lisboa: PNEP, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BECHARA, Evanildo. Em demanda dos enlaces na sistematização ortográfica. In: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia da língua portuguesa**: história, discurso, representação. São Paulo: Contexto, 2015b. p. 11-16.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Curralinhos, Piauí, 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=22search=piaui>; <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=220325&idtema=16&search=piaui|curralinhos|sintese-das-informacoes>; http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.php?lang=&codmun=220325&idtema=117&search=piaui|curralinhos|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 26 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Alfabetização e linguagem**. Pró-Letramento. Secretaria de Educação Básica: UFMG, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O Que é preciso saber para saber ler. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2008, p. 132-159.
- _____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2014.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CUNHA, Celso Ferreira da.; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Mudanças ortográficas no horizonte**. 2008a. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/especial_ao/05_faraco.php>. Acesso em: 23 jan. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Nova ortografia**. Curitiba, 2008b. Disponível em: <http://www.acervocbncuritiba.com.br/index.php?pag=noticia&id_noticia=16404&id_menu=148&conjunto=&id_usuario=¬icias=&id_loja=>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. O acordo e as letras maiúsculas: um pequeno problema. *Linguagem*. 7. ed., 2009. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao07/Artigo_Faraco.php>. Acesso em: 9 jan. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

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

MAPURUNGA, Viviane Silveira. **O ensino de ortografia**: um desafio que pode ser vencido. UVA, Revista Homem, Espaço e Tempo, p. 141-156, mar. de 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. A aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2008, p. 49-52.

MIGLIORI, R. **Paradigmas e educação**. São Paulo: Aquariana, 1993. 20 p. (Visão do futuro, v. 1).

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2007.

MUNDO DA EDUCAÇÃO. 2016. Estado do Piauí. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/piaui.htm>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

MARTINS, Margarida Alves; SILVA, Ana Cristina. Os nomes das letras e a fonetização da Escrita. **Análise psicológica**, 1 (XVII):1999, p. 49-63.

NUNES, Gisele da Paz. **Aquisição da língua escrita e a questão dos erros ortográficos**. Araraquara: UNESP, 2006. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Fonética e Fonologia da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2006.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**. v. 12, n. 1, p. 33-43. 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

PIAUI. Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO). **Dagnóstico Socioeconômico 2013**. Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/diagsococo.php>. Acesso em: 9 jan. 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 50. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

ROSA, Clarice Costa; GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. **Rev. CEFAC**, v. 14, p. 39-45, Jan-Fev 2012.

SANTOS, Leonor Werneck dos. **Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa 1**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 59-68.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURRALINHOS (candidojose2005@hotmail.com). Escolas Municipais [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por giullyano@hotmail.com.br em 9 de jan. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURRALINHOS (candidojose2005@hotmail.com). Informação resumidas senso da Escola Jacob Gomes Barbosa [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por giullyano@hotmail.com.br em 20 de jan. 2016.

SIGNIFICADOS. **Fábula**. Disponível em: <http://www.significados.com.br/fabula/>. Acesso em: 5 fev. 2016.

SIMÕES, Darcília; OLIVEIRA, Itamar José de. O valor icônico da letra maiúscula. **XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. UERJ, Rio de Janeiro, Cadernos do CNLF, vol. XVII, n.º. 8, 2013.

SOARES, Gilvan Mateus. **A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes**. 2014. 282 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

UNIDADE ESCOLAR JACOB GOMES BARBOSA. **Relatório**. Curralinhos – PI, 2016.

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
FICHA DE AVALIAÇÃO

Pesquisa: “Ortografia: alunos no Ensino Fundamental II”

Proposta Didática de Intervenção – Ficha de Avaliação

Local: Escola Municipal Jacob Gomes Barbosa – Curralinhos/PI

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Giullyano José Nunes Lima – Data: 17/06/2016

Aluno(a): _____



Uso de Letras Maiúsculas e Minúsculas

1. Analise o enunciado abaixo e responda à questão:

A Prefeitura da cidade de Teresina instituiu, no ano de 2003, o Dia do Cabeça de Cuia, a ser comemorado na última sexta-feira do mês de abril.²⁵

Observe que, no enunciado, há algumas palavras escritas com letras iniciais maiúsculas e outras com letras minúsculas. Por que isso ocorre? Assinale a alternativa INCORRETA:

- a) A palavra “Teresina” foi usada com letra inicial maiúscula porque indica um nome próprio de lugar.
- b) A palavra “Dia” é usada comumente com inicial minúscula, mas nesse caso representa data oficial ou festividade, por isso a letra maiúscula.
- c) As palavras “sexta-feira” e “abril” são escritas com iniciais minúsculas porque representam, respectivamente, nome de dia e mês.
- d) A expressão “Cabeça de Cuia” deve ser usada com iniciais minúsculas porque indica um nome próprio.

²⁵Disponível em: <http://ocalafrio.blogspot.com.br/2013/07/a-terrivel-lenda-do-cabeça-de-cuia.html>. Acesso em: 20 maio 2016.

2. Leia o trecho de uma notícia e descubra os “7 Erros” em relação ao uso de letras maiúsculas e minúsculas:

Profissionais da educação e outros servidores públicos do rio de Janeiro fazem em protesto contra a gestão da pasta na tarde desta quarta-feira (6). A concentração Foi no Largo do Machado, Zona Sul do Rio. Por volta das 15h50, eles Saíram em passeata até o Palácio Guanabara, fechando vias de Laranjeiras.

Os profissionais cobram o pagamento dos Salários dos funcionários, eleição direta para direção das escolas e melhorias das Condições de infraestrutura, por exemplo.

no dia 2 de março, os profissionais entraram em estado de greve. Ao menos dez colégios foram ocupados por alunos, em apoio aos professores e por outras reivindicações. A secretaria de Educação (Seduc) diz que não vê "nos líderes do movimento intenção em desocupar as unidades".²⁶

3. De acordo com as regras que estudamos, assinale (1) para uso de letras minúsculas e (2) para uso de letras maiúsculas:

- () No início de frase ou período.
- () Nos nomes dos dias.
- () Nos nomes de lugares.
- () Nos nomes dos meses.
- () Nos nomes de festividades.
- () Nos nomes de pessoas.

4. Escolha, de acordo com a situação, a melhor opção:

a) _____ começam as festividades religiosas.

- () Hoje
- () hoje

b) _____ é o presidente interino do Brasil.

- () Michel Temer
- () michel temer

²⁶Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/profissionais-de-educacao-fazem-protesto-na-zona-sul-do-rio.html>. Acesso em: 20 maio 2016.

c) Fui à feira para comprar _____ e _____.

() legumes/verduras

() Legumes/Verduras

d) Em _____ ocorre o Natal.

() dezembro

() Dezembro

Proposta Didática

5. O que achou das atividades propostas?

- Muito ruins.
- Ruins.
- Boas.
- Muito boas.
- Prefiro não avaliar.

6. Você gostou de ter sua fábula publicada em um folheto distribuído à comunidade?

- Não.
- Sim.

Justificativa:

7. Você teria sugestão ou crítica a fazer? Relate.

APÊNDICE II

Registros Fotográficos

Título 1: Revisão Final das Fábulas para Divulgação



Fonte: Foto do autor.

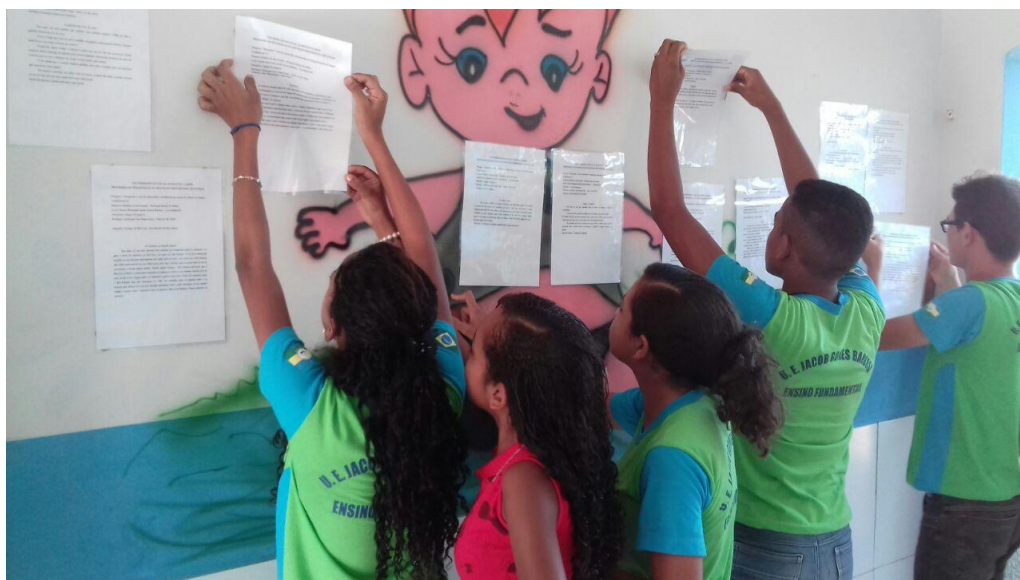


Fonte: Foto do autor.

Título 2: Colagem das Fábulas para Alunos da Escola



Fonte: Foto do autor.



Fonte: Foto do autor.

Título 3: Apresentação Individual e Coletiva dos Alunos

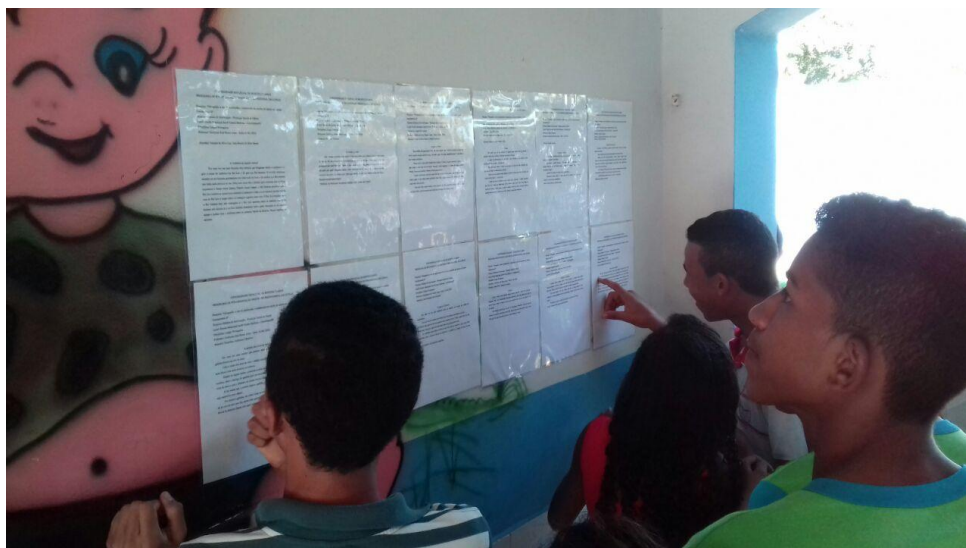


Fonte: Foto do autor.



Fonte: Foto do autor.

Título 4: Leituras das Fábulas por outros Alunos – I



Fonte: Foto do autor.



Fonte: Foto do autor.

Título 5: Leituras das Fábulas por outros Alunos – II



Fonte: Foto do autor.



Fonte: Foto do autor.

Título 6: Leituras das Fábulas por outros Alunos – III



Fonte: Foto do autor.



Fonte: Foto do autor.

Título 7: Retirada das Fábulas para a Panfletagem – I



Fonte: Foto do autor.

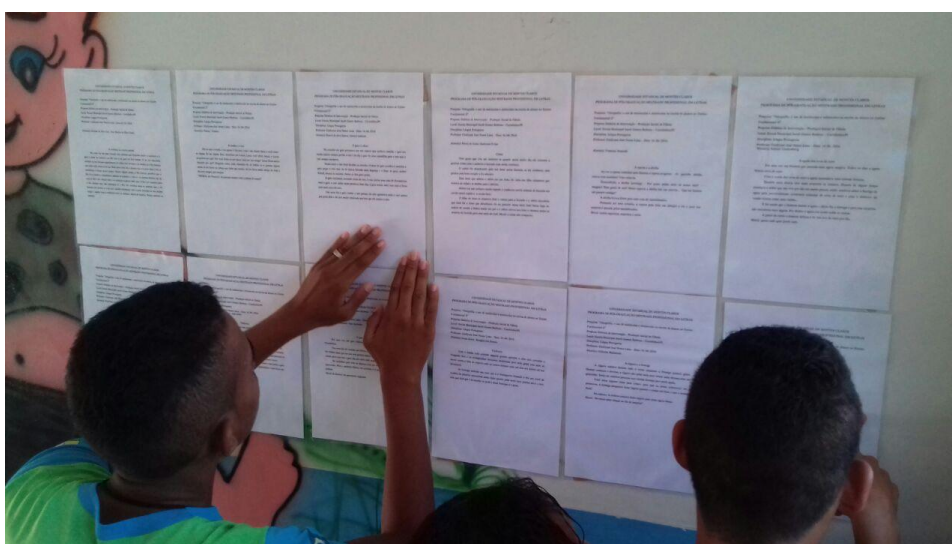


Fonte: Foto do autor.

Título 8: Retirada das Fábulas para a Panfletagem – II



Fonte: Foto do autor.



Fonte: Foto do autor.

Título 9: Panfletagem Interna na Escola



Fonte: Foto do autor.



Fonte: Foto do autor.

Título 10: Panfletagem Externa na Escola



Fonte: Foto do autor.



Fonte: Foto do autor.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS - UNIMONTES

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: uso de letras maiúsculas e minúsculas

Pesquisador: GIULLYANO JOSÉ NUNES LIMA

Área Temática: Versão: 1 **CAAE:** 50183815.7.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER **Número do Parecer:** 1.293.703

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de campo, na coleta de dados, por meio de produções de texto diagnósticas para o levantamento de dados mais precisos sobre as hipóteses que os alunos utilizam para escrever palavras com letras maiúsculas quando o contexto ou regra determinam a grafia de determinada palavra com letra minúscula. Na sequência, será desenvolvida uma pesquisa-ação colaborativa, de forma a promover as intervenções mais adequadas, em especial as regras que orientam o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar os desvios no uso de letras maiúsculas e minúsculas;

Permitir aos alunos a percepção e a construção autônoma das regras que orientam usos de letras maiúsculas e minúsculas;

Elaborar proposta de intervenção com o objetivo de solucionar ou minimizar o fenômeno em estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O projeto pode apresentar desconfortos quanto à “ruptura” na forma de escrever dos alunos, visto que pode haver mudanças em relação às letras maiúsculas e minúsculas, e apresentar riscos no tocante aos empecilhos apresentados pelos alunos, pois não são estimulados à leitura e à escrita, se isto não é visto como prática na escola podem ocorrer dificuldades quanto à aplicação deste trabalho.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS - UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.293.703

Benefícios: Proporcionar um conhecimento mais amplo sobre o processo de ensino e aprendizagem em relação à língua portuguesa visando uma maior reflexão por parte dos alunos no tocante à escrita, prática de leitura e os conhecimentos mais essenciais para uma melhor aplicação e desenvolvimento da língua materna.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um estudo pertinente pois trata de uma reflexão sobre o processo de escrita e, nele, sobre recursos disponíveis, dentre eles, o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Possui todos os termos obrigatórios.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS - UNIMONTES**

Continuação do Parecer: 1.293.703

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P ROJETO_598334.pdf	14/10/2015 11:00:29		Aceito
Outros	Tale.pdf	09/10/2015 14:55:04	GIULLYANO JOSÉ NUNES LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/10/2015 07:41:06	GIULLYANO JOSÉ NUNES LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TESE_DO_PROJETO.pdf	03/10/2015 10:33:15	GIULLYANO JOSÉ NUNES LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/10/2015 10:18:27	GIULLYANO JOSÉ NUNES LIMA	Aceito
Declaração de	Benilson.pdf	03/10/2015	GIULLYANO JOSÉ	Aceito

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Ribeiro

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS - UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.293.703

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 23 de Outubro de 2015

Assinado por: Ana Augusta Maciel de Souza
(Coordenadora)

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Ribeiro

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

