

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

CLAUDECY ALVES DOS SANTOS

**A ESCRITA DE VERBOS TERMINADOS EM AM E ÃO EM TEXTOS DE ALUNOS
DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo dos aspectos prosódicos do
acento**

**TERESINA
2019**

CLAUDECY ALVES DOS SANTOS

A ESCRITA DE VERBOS TERMINADOS EM AM E ÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo dos aspectos prosódicos do acento

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho.

**TERESINA
2019**

S237e Santos, Claudecy Alves dos
A escrita de verbos terminados em *Am* e *Ão* em textos de
alunos do 7º ano do ensino fundamental: um estudo dos aspectos
prosódicos do acento / Claudecy Alves dos Santos. – 2019.
144 f.: il

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do
Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, 2019.

"Orientadora Prof. Dra. Lucirene da Silva Carvalho."

1. Ensino de Ortografia. 2. Acento em Português.
3. Troca do *am* por *ão*. I. Título.

CDD: 469.152



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

CLAUDECY ALVES DOS SANTOS

"A ESCRITA DOS VERBOS TERMINADOS EM AM E ÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo dos aspectos prosódicos do acento".

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quinze horas, do dia 28 de junho de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Lucirene da Silva Carvalho – UESPI
(Presidente)

Professor Dr. André Pedro da Silva – UFRPE
(1ª examinador)

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora, Dra. Stela Maria Viana Lima Brito

Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 1096

Prof.ª Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI
Matrícula nº 12852-5 - Portaria UESPI nº 1096

Rua João Cabral, 2231, Pirajá – 64.002.150 – Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7882/ 7524 – Ramal 374 (manhã)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai todo poderoso, pelas bênçãos e graças na minha vida.

À Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho, pela compreensão durante a orientação desta pesquisa, pelo profissionalismo e seriedade, pela oportunidade de aprendizagem e pela confiança depositada em mim.

À Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva, pela importante contribuição acerca de fonética e fonologia.

À Profa. Dra. Norma Suely Campos Ramos, por aceitar o convite para participar da minha banca.

A todos os professores do PROFLETRAS/UESPI, por contribuírem significativamente para minha formação profissional.

À coordenação do Programa PROFLETRAS/UESPI, pela acolhida, atenção e apoio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa.

Aos meus pais, pela educação primeira que me fizeram a pessoa que sou hoje, e, necessariamente, à memória de minha mãe, que sempre me deu carinho e atenção, principalmente, nos momentos mais difíceis de minha vida.

A minha esposa, Maria Ivanete Lima dos Santos, por tentar compreender a minha ausência em decorrência dos estudos.

A meus filhos, Cedrikelly, Cedrianny e Cedrik, por compreenderem a falta de carinhos durante meus momentos de estudos em casa ou nas viagens para estudar.

Aos meus irmãos, pela nossa amizade e companheirismo.

A todos os outros colegas de turma, em especial Fernando, Luzimar e Valdelise, que se tornaram grandes amigos.

Aos participantes desta pesquisa, em especial aos alunos e seus pais, pela disponibilidade e confiança depositada em mim.

À Cristiane da Costa Souza, secretária do PROFLETRAS/UESPI, pelo acolhimento e apoio no início do curso.

Ao bolsista Leandro Araújo Freitas, no suporte aos professores e a nós, alunos.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a efetivação deste estudo.

Obrigado a todos!

Dedico este trabalho a meus pais, que sempre souberam o valor da educação na vida de seus filhos, tanto a de casa quanto a da escola, mesmo em meio às grandes dificuldades que a vida lhes impôs; a minha esposa, Maria Ivanete Lima dos Santos, não só por tentar compreender a minha ausência em decorrência dos estudos, mas também pelo seu carinho e atenção em educar nossos filhos quando eu estava longe, e os meus filhos, Cedrikelly, Cedrianny e Cedrik, pelo respeito, amor e carinho, que me fazem sentir um pai de verdade, até nas horas em que precisei ficar distante deles, nos momentos de estudos em casa ou nas viagens para estudar na UESPI.

A criança que está sussurrando sons, que não conhece a ortografia, terá uma tarefa difícil pela frente quando precisar decidir com que letra deverá escrever a palavra, sobretudo se compará-la com palavras mais familiares e com relação às quais ela dispõe mais vivamente de uma lembrança de fala real, não sussurrada. [...] evidentemente as crianças não erram a forma ortográfica só por esse motivo, mas no início da alfabetização esse fator é decisivo e pode gerar confusão por longo tempo.

Luiz Carlos Cagliari

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre a escrita de verbos terminados em *am* e *ão* por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de duas turmas de uma escola pública estadual da cidade de Bacabal – MA. O objetivo é identificar a motivação para a escrita desses verbos. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as dificuldades dos alunos quanto à escrita dos verbos na 3ª pessoa do plural, nos tempos passado e futuro; descrever as dificuldades dos alunos em relação à grafia dos verbos terminados em *am* e *ão*; relacionar teoria e prática para um ensino de ortografia de forma reflexiva e elaborar propostas de intervenção para amenizar as reincidências da troca de *am* e *ão* na escrita de palavras. Metodologicamente, a pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo com o intuito de analisar os percentuais de ocorrências da troca de *am* pelo *ão* no ambiente escolar proposto. Realizou-se a coleta de dados através de três atividades: reconto de fábulas, textos lacunados e produção de texto espontâneo. O trabalho contou com a fundamentação teórica de diferentes autores, classificados da seguinte forma: aqueles que discutem oralidade e escrita, como Kato (1987), Fávero (2000) e Marcuschi (1997, 2007); os que abordam erros ortográficos na escrita dos alunos, como Cagliari (2009), Zorzi (1998, 2008) e Morais (2007, 2010), e estudiosos de prosódia, como Abaurre (1996), Massini-Cagliari (1992, 1999), Scarpa (1992). No tocante ao acento em português de verbos e não verbos, a pesquisa apoiou-se nas abordagens de Araújo (2007), Ferreira Neto (2007), Pereira (2007) e Santos (2007). Ainda, Câmara Jr. (1969, 2015), Collischonn (1999, 2014), Hora (2017) e Bisol (1994, 2013, 2014) forneceram fundamentos sobre a teoria da sílaba. Com esta pesquisa, constatou-se que a prosódia com o acento em português influencia a troca de *am* por *ão* no contexto investigado, pelo fato de que os alunos se apoiam na proeminência silábica para construir pés iâmbicos, língua de acento à direita da palavra. Além disso, foi importante o desenvolvimento de estratégias de intervenção na superação das dificuldades dos estudantes, mostrando que o trabalho com ensino de ortografia de forma sistemática e reflexiva é imprescindível ao processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de ortografia. Prosódia. Acento em português. Troca do *am* por *ão*.

ABSTRACT

This work presents the results of a research on the writing of verbs ended in *am* and *ão* by 7th grade elementary school students from two classes of a state public school in the city of Bacabal-MA. The goal is to identify the motivation for the writing of these verbs. As specific objectives, we sought to identify the difficulties of students regarding the writing of verbs in the third person plural, in past and future tenses; to describe the difficulties of the students in relation to the spelling of verbs ending in *am* and *ão*; to relate theory and practice to a reflexive teaching of spelling and to elaborate proposals of intervention to reduce the recurrences of mistakenly exchanging *am* by *ão* in the writing of words. Methodologically, the research is quantitative and qualitative with the purpose of analyzing the percentages of occurrences of the exchange of *am* by *ão* in the proposed school environment. Data were collected through three activities: retelling of fables, lacunated texts and spontaneous text production. The work had the theoretical basis of different authors, classified as follows: those who discuss orality and writing, such as Kato (1987), Fávero (2000) and Marcuschi (1997, 2007); those who deal with spelling errors in students' writing, among them Cagliari (2009), Zorzi (1998; 2008) and Morais (2007; 2010); and prosody scholars such as Abaurre (1996), Massini-Cagliari (1992; 1999), Tenani (2004;2017) e Scarpa (1999). As for the Portuguese accent of verbs and non-verbs, the research was based on the approaches of Araújo (2007), Ferreira Neto (2007), Pereira (2007) and Santos (2007). Likewise, Câmara Jr. (1969; 2015), Collischonn (1999, 2007; 2014), Hora (2017) and Bisol (1994; 2013, 2014) provided grounds for syllable theory. With this research, it was found that prosody with the accent in Portuguese influences the exchange of *am* by *ão* in the investigated context, because students rely on syllabic prominence to construct iambic feet, language of accent more to the right of the word . In addition, it was important the development of intervention strategies to overcome the difficulties of the students, showing that the work with the teaching of spelling in a systematic and reflexive way is essential to the learning process.

Keywords: Spelling teaching. Prosody. Accent in Portuguese. Exchange of *am* by *ão*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relações entre fala e escrita.....	20
Quadro 2 - Classificação de erros, segundo Cagliari.....	30
Quadro 3 - Classificação de erros, segundo Zorzi.....	32
Quadro 4 - Modelo de análise de Moraes.....	35
Quadro 5 - Regularidades diretas.....	35
Quadro 6 - Regras regulares contextuais.....	35
Quadro 7 - Regras regulares morfológico-gramaticais nos substantivos e adjetivos.....	36
Quadro 8 - Regras regulares morfológico-gramaticais nas flexões dos verbos.....	36
Quadro 9 - Irregularidades na ortografia.....	37
Quadro 10 - Padrões silábicos do português do Brasil.....	46
Quadro 11 - Exemplo da organização do pé-métrico.....	50
Quadro 12 - Exemplos de vocábulos fonológicos.....	52
Quadro 13 - Elementos constitutivos da palavra fonológica.....	52
Quadro 14 - Palavras fonológicas.....	53
Quadro 15 - Comparação entre vocábulo fonológico e grupo clítico.....	54
Quadro 16 - Exemplos de elisão.....	55
Quadro 17 - Formação da frase fonológica.....	56
Quadro 18 - Reestruturação das frases fonológicas.....	56
Quadro 19 - Degeminação no interior das frases fonológicas.....	57
Quadro 20 - Frases fonológica com limites internos.....	57
Quadro 21 - Exemplos de uma só frase fonológica.....	58
Quadro 22 - Exemplo de identificação de frase fonológica.....	59
Quadro 23 - Exemplos de unidades fonológicas.....	60
Quadro 24 - O sândi e a frase entonacional.....	66
Quadro 25 - Reestruturação do enunciado.....	61
Quadro 26 - Localização do acento, segundo Pereira.....	67
Quadro 27 - Níveis de aquisição da estrutura prosódica de Santos.....	70
Quadro 28 - Regularidade acentual dos verbos conforme Pereira.....	72
Quadro 29 - Amostra de erros relativos à confusão entre <i>am</i> e <i>ão</i>	73
Quadro 30 - Quantidade de informantes por turmas, em gênero.....	80
Quadro 31 - Regra do acento primário de Bisol.....	87
Quadro 32 - Exemplo de formação de verbo no futuro.....	106
Quadro 33 - Exemplo da constituição de um pé iâmbico.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de textos por turma e quantidade de textos com erros em cada uma, em %.....	92
Gráfico 2 - Erros decorrentes da troca de <i>am</i> por <i>ão</i> – Atividade 1: recontação de fábula....	103
Gráfico 3 - Erros decorrentes da troca de <i>am</i> por <i>ão</i> – Atividade 2: texto lacunado.....	104
Gráfico 4 - Erros decorrentes da troca de <i>am</i> por <i>ão</i> – Atividade 3: texto espontâneo.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Hierarquia prosódica por um diagrama arbóreo, segundo Nespor e Vogel.....	43
Figura 2 - Estrutura silábica conforme a Fonologia Autossegmental.....	45
Figura 3 - Estrutura da sílaba conforme a Fonologia Métrica.....	45
Figura 4 - Sílabas leves e sílabas pesadas, segundo Collischonn.....	45
Figura 5 - Diagrama arbóreo dos sons vocálicos e consonantais possíveis na estrutura silábica do português.....	47
Figura 6 - Localização de Bacabal-MA.....	76
Figura 7 - Exemplos de sílabas leves e pesadas.....	86
Figura 8 - Estrutura de verbo no futuro e o acento.....	88
Figura 9 - Atividade de texto espontâneo.....	104
Figura 10 - Atividade 2 - texto lacunado.....	104
Figura 11 - Atividade de texto espontâneo.....	105
Figura 12 - Atividade de texto lacunado.....	106
Figura 13 - Estrutura de verbo no futuro e o acento.....	107
Figura 14 - Atividade de Recontação de fábula.....	109
Figura 15 - Atividade de texto espontâneo.....	109
Figura 16 - Atividade de texto lacunado.....	110
Figura 17 - Exemplo de sílaba pesada na escrita de verbos da pesquisa.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de textos por turma e quantidade de textos com erros em cada.....	91
Tabela 2 - Distribuição de erros por série e erros relacionados à troca de <i>am</i> por <i>ão</i>	92
Tabela 3 - Categorias dos tipos de erros ortográficos: valores nas atividades.....	93
Tabela 4 - Erros relacionados à troca de <i>am</i> por <i>ão</i> - Turma A.....	94
Tabela 5 - Erros relacionados à troca de <i>am</i> por <i>ão</i> - Turma B.....	96-97
Tabela 6 - Distribuição de erros fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos da troca de <i>am</i> por <i>ão</i>	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ORALIDADE E ESCRITA	18
2.1 ORALIDADE E ESCRITA: DEFINIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	18
2.2 O TRATAMENTO DA ESCRITA NA ESCOLA	21
2.2.1 O ensino de ortografia	24
2.2.2 Norma e erros ortográficos	29
3 QUESTÕES DE PROSÓDIA	39
3.1 FONOLOGIA PROSÓDICA: DEFINIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	39
3.1.1 Constituintes prosódicos	43
3.1.1.1 Sílabas	44
3.1.1.2 Pé métrico	49
3.1.1.3 Palavra fonológica	51
3.1.1.4 Grupo clítico	53
3.1.1.5 Frase fonológica	56
3.1.1.6 Frase entonacional	59
3.1.1.7 Enunciado fonológico	61
3.2 ORTOGRAFIA E PROSÓDIA	62
4 O ACENTO EM PORTUGUÊS	64
4.1 ACENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	64
4.2 ESTRUTURA DO ACENTO EM PORTUGUÊS.....	65
4.3 O ACENTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	69
4.3.1 Um destaque para <i>ão</i> e <i>am</i>	72
5 METODOLOGIA	76
5.1 CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA	76
5.2 CAMPOS DA PESQUISA	78
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	89
5.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	81
5.5 CATEGORIAS E ANÁLISE DE DADOS	83
5.5.1 O acento e a organização interna da sílaba	84
5.5.2 O acento e a proeminência silábica	87
5.5.3 O acento e o pé-métrico e sua relação com o acento da palavra	88
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	90

6.1 DIAGNÓSTICO QUANTITATIVO E QUALITATIVO DOS DADOS DAS TURMAS..	91
6.1.1 Dados dos erros relacionados à troca de <i>am</i> por <i>ão</i>	93
6.1.2 Dados fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos da troca de <i>am</i> por <i>ão</i>	101
6.1.2.1 Análise do acento em dados fonético-fonológicos: turmas A e B.....	103
6.1.2.2 Análise do acento em dados fonológico-ortográficos: turmas A e B.....	108
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	111
7.1 ATIVIDADE 4 – SÍLABAS TÔNICAS E ÁTONAS DAS PALAVRAS.....	111
7.2 ATIVIDADE 5 – A ESCRITA E OS SONS DA FALA: TERMINAÇÕES DE VERBOS – <i>AM</i> E <i>-ÃO</i>	113
7.3 ATIVIDADE 6 – A ESCRITA E OS SONS DA FALA: TERMINAÇÕES DE VERBOS – <i>AM</i> E <i>-ÃO</i>	116
7.4 ATIVIDADE 7 – A ESCRITA E OS SONS DA FALA: TERMINAÇÕES <i>-AM</i> E <i>-ÃO</i>	119
7.5 ATIVIDADE 8 – ATIVIDADE EM DUPLA: GRAFIA DAS PALAVRAS TERMINADAS EM <i>-AM</i> E EM <i>-ÃO</i>	121
8 CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO	132
APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR	135
APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DA GESTORA DA ESCOLA	136
APÊNDICE E - ATIVIDADE DE COLETA DE DADOS DOS ALUNOS	137

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita desempenham funções importantes na vida das pessoas e da sociedade, porém ler e escrever não são tarefas fáceis a desenvolver na realidade que vivencia o ensino em nosso país, fato comprovado com dados de avaliações internacionais e nacionais, os quais mostram que muitas crianças e adolescentes não desenvolvem competências em leitura e escrita na idade certa. Quando se fala especificamente da escrita, notamos que o problema vai além da prática. Em seu processo de aquisição e domínio da escrita, as crianças e os adolescentes cometem diversos erros ortográficos influenciados por fatores fonéticos, fonológicos e ortográficos, a exemplo da troca de *am* por *ão* (e vice-versa) na escrita de verbos.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo de identificar a motivação para a troca do *am* pelo *ão* em verbos conjugados na 3ª pessoa do plural, no pretérito perfeito em textos escritos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, que ainda se buscou identificar e descrever as dificuldades dos alunos quanto à escrita desses verbos, relacionando teoria e prática para um ensino de ortografia de forma reflexiva, em consequência, elaborar uma proposta de intervenção para amenizar a reincidência da troca de *am* e *ão* na escrita de verbos. Para isso, buscaram-se fundamentos em estudos desenvolvidos à luz da prosódia, a fim de se compreender os desvios que os alunos, no processo de aquisição da escrita, cometem em relação às normas ortográficas da língua portuguesa.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede de ensino estadual situada no município de Bacabal-MA. Os participantes foram alunos matriculados em duas turmas da etapa final do Ensino Fundamental, 7º Ano A e B, do turno matutino, no ano de 2018. As turmas são compostas de alunos na faixa etária entre 13 e 14 anos de idade, com características de aprendizagens e base familiar muito diversas.

O trabalho contou com a fundamentação teórica de autores que discutem oralidade e escrita, como Kato (1987) Fávero (2000) e Marcuschi (1997; 2007), os quais buscam compreender a relação entre oralidade, fala e escrita no processo de ensino e aprendizagem. O conceito e a visão acerca desses processos ao longo do tempo foram fundamentais para o entendimento do valor dado a tais características humanas no ensino de língua portuguesa. Optou-se por refletir acerca do que orienta Marcuschi (2007) sobre o estudo da fala e da escrita em uma perspectiva que valorize a interdependência entre elas. A fala e a escrita estão interligadas, quando se estuda a fala, é preciso compreender a sua relação com a escrita.

Cagliari (2009), Zorzi (1998; 2008) e Morais (2007, 2010), neste trabalho, contribuem com os tratamentos dados aos erros ortográficos. Esses autores consideram que as crianças na

fase de aquisição da escrita apoderam-se de fatores fonéticos e fonológicos que as levam a ter dificuldades em escrever algumas palavras da língua, motivadas por fatores diversos. Tais estudos mostram que há possibilidades, na sala de aula, de se investigarem e descreverem esses fenômenos com o intuito de amenizar os problemas que geralmente ocorrem no processo de aquisição das normas ortográficas. Dessa forma, é fundamental o professor ter conhecimentos consolidados sobre esses fenômenos para poder analisá-los e fazer uma intervenção adequada diante dos erros que surgirem dessas análises.

A prosódia é um ramo da linguística que precisa de muito mais investigação, visto que alguns fenômenos da fala e da escrita podem ter relação com aspectos da entonação, do ritmo e do acento em português. Quanto a isso, para a compreensão do objeto investigado, teve-se a necessidade de conhecer alguns pontos, principalmente relacionados ao acento, sendo Abaurre (1996), Bisol (1994, 2013, 2014), Massini-Cagliari (1992) e Scarpa (1992) alguns dos autores a quem se recorreu em busca de fundamentos sobre a prosódia. Saber que, tanto na fala quanto na escrita, os enunciados construídos pelos falantes são organizados em uma hierarquia de constituintes foi relevante para esta pesquisa, haja vista que a sílaba, como constituinte mais baixo, tem peso relevante na aquisição do sistema ortográfico pelos alunos.

No tocante ao acento de verbos e não verbos em português, as bases teóricas provieram dos estudos de Araújo (2007), Ferreira Neto (2007), Pereira e Santos (2007), Câmara Jr. (1969; 2015), Collischonn (1999, 2014), Hora (2017) e Bisol (1994, 2013, 2014), com foco em suas ponderações sobre o acento e a teoria da sílaba. O acento, especificamente, porque se trata do aspecto central da análise das motivações para a troca de *am* por *ão* em verbos. Dessa maneira, foi preciso buscar embasamento em alguns estudos sobre o acento prosódico, para conhecer suas características e compreender sua contribuição para os erros cometidos pelos alunos no processo de aquisição do sistema ortográfico.

Com esta pesquisa pretendeu-se, pois, analisar recorrências na troca de *am* por *ão* em produção escrita espontânea, textos lacunados e recontação de fábula, buscando identificar as dificuldades na escrita de verbos como “dançam”, “estavam” e “apagaram”, escritos como “danção”, “estavão” e “apagarão”, o que indica que os alunos têm dificuldades em compreender a escrita de verbos conjugados na 3ª pessoa do plural nos tempos passado e futuro. Nesse contexto, ao descrever as dificuldades dos alunos com relação à grafia desses tempos verbais, necessário se faz relacionar teoria e prática para um ensino de escrita baseado na concepção interacionista da linguagem como prática social.

Além disso, a elaboração de uma proposta de intervenção para sanar a dificuldade na escrita supracitada foi importante, posto que o motivo para a pesquisa desse tema é que

consideramos importante compreender como ocorre a aprendizagem ortográfica dos alunos. Desse modo, visamos investigar, de forma mais detalhada, a troca de *am* por *ão* no processo de aquisição da escrita e as dificuldades que representa para alunos em processo de apropriação do sistema ortográfico.

Com base nos estudos a respeito de prosódia e do acento em português, assim como em análises do acento em português do Brasil, este trabalho partiu das seguintes hipóteses:

i) A escrita em recontação de fábula, textos lacunados e textos espontâneos revela o conhecimento do aluno sobre a fonologia da língua – os alunos do 7º Ano A e B do Ensino Fundamental apresentaram dificuldades em relação à escrita, com erros diversos de ortografia, principalmente de troca de *am* por *ão*.

ii) A troca de *am* por *ão* sofre influência da hierarquia prosódica no que se refere ao acento nos verbos em português, já que na escrita dos alunos, a estrutura da sílaba e sua proeminência, que desencadeia a formação do pé métrico da palavra, contribui para a construção de um iambo, que é uma língua de características acentuais à direita, gerando o aparecimento de terminações *ão* em verbos do passado de terceira pessoa que a terminação *am* – os textos revelaram que os alunos têm dificuldades em usar letras que expressam sons parecidos.

iii) O ensino da leitura e da escrita (intervenção) realizado de forma sistemática e reflexiva contribui para o conhecimento da ortografia, amenizando as ocorrências da troca de *am* por *ão* em verbos – as atividades desenvolvidas foram elaboradas de forma a levar os alunos a refletir sobre a escrita ortográfica da língua portuguesa no tocante aos verbos de terceira pessoa do plural no passado.

Além desta introdução, esta dissertação apresenta mais seis capítulos, sintetizados a seguir.

O capítulo 2, *Oralidade e escrita*, apresenta algumas abordagens de oralidade e escrita, como também o tratamento que lhes é dado na escola no ensino da ortografia, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Apresentam-se ainda algumas discussões sobre a escrita e a oralidade na perspectiva social de uso da língua, conforme Bakthin (2014) e Marcuschi (1997, 2007). As reflexões sobre o ensino de ortografia se ancoram em Cagliari (2009) e Bortoni-Ricardo (2005).

No capítulo 3, *Questões de prosódia*, expõe-se a definição do termo prosódia e a evolução do seu significado ao longo do tempo. Apresenta-se o estudo de Tenani (2004, 2017) sobre a fonologia prosódica e sua contribuição para o ensino da escrita. O capítulo também traz

uma descrição dos constituintes da hierarquia prosódica, caracterizando-os, e a relação entre prosódia e ortografia, destacando-se a importância para o ensino.

O capítulo 4, *Acento em português*, aborda o acento das palavras em português, com ênfase maior na classe dos verbos, visto que constituem parte do objeto desta investigação focada na escrita.

No capítulo 5, expõe-se a metodologia da pesquisa, com informes sobre a caracterização, campo e sujeitos da pesquisa, além de instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise.

O capítulo 6 contém a descrição e a análise dos dados, evidenciando-se os resultados alcançados a partir das análises das atividades de escrita a que se submeteram os alunos participantes, seguindo-se o capítulo 7, com a proposta de intervenção, na qual se apresentam atividades focadas no problema de escrita investigado, com vistas a superá-lo.

A relevância do tema desta pesquisa está no fato de que a prosódia ainda é um ramo da linguística que necessita de mais estudos e investigações. Nesse sentido, a contribuição desta pesquisa vai muito mais além de um trabalho científico, pois traz subsídios para ações em sala de aula, ao investigar o processo de aquisição da escrita do aluno, com foco na troca de *am* por *ão* em verbos. A perspectiva que se tem deste trabalho é, pois, que contribua para as discussões sobre o ensino e aprendizagem da ortografia, valorizando-se o processo de produção textual inicial, com descrições e análises de erros ortográficos, etapas de revisão, reescrita e proposta de intervenção que incida nos pontos de dificuldades dos alunos, ou seja, com ações pautadas em um ensino sistemático e reflexivo.

2 ORALIDADE E ESCRITA

Este capítulo está estruturado em duas seções nas quais se trata, primeiramente, dos conceitos de oralidade e escrita, mostrando a importância desses aspectos para o ensino e aprendizagem no contexto escolar. Em seguida, é apresentado um breve estudo do ensino da ortografia, revisitando-se autores que tratam do tema, para se refletir sobre a relação entre fonema e letras, erros e acertos ortográficos.

A relação entre fala e escrita é concebida como um contínuo, sofrendo influência do contexto. Desse modo, conforme Marcuschi (1997, 2007), a oralidade e a escrita não devem ser vistas como formas dicotômicas, mas inter-relacionadas com as práticas sociais. Fayol (2014), por sua vez, apresenta as principais etapas da aquisição da escrita e suas dificuldades, analisando o processo de compreensão e produção por parte do aprendiz. Esse processo também é investigado por Abaurre (1996), que mostra que, na fase inicial da escrita, a relação entre a fala e a escrita não é direta e linear. Assim, a criança cria hipóteses sobre a fala, a escrita, as relações entre fala e a escrita e, ainda, sobre aspectos ortográficos, o que demonstra que ela reflete sobre a ortografia. Acrescem-se as abordagens de Fávero (2000), Cagliari (2009), Zorzi (1998; 2008) e Morais (2007; 2010), que analisam a oralidade e a escrita no contexto em que são produzidas, tomando-se os erros ortográficos como modelos de análise para se compreenderem os fenômenos que estão por trás da aprendizagem da ortografia. Nesta pesquisa, a visão desses autores sobre a oralidade e escrita, bem como sua relação com a aquisição da norma ortográfica foram fundamentais para a compreensão do sistema ortográfico da língua e seu aprendizado.

2.1 ORALIDADE E ESCRITA: DEFINIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Várias pesquisas têm sido realizadas visando-se compreender, tanto no dia a dia como no âmbito do ensino e aprendizagem escolar, o desenvolvimento da oralidade e da escrita, modalidades da língua que desempenham papel importante na vida das pessoas e das sociedades (TFOUNI, 2014). Mesmo que à escrita se tenha dado uma maior atenção, o que contribuiu para se perpetuar o estigma social devido ao valor acrescido pelas sociedades, a língua oral vem ganhando atenção de pesquisadores que buscam entender suas características e processos de aprendizagem. Entretanto, mesmo com os estudos intensificados a respeito da fala, ainda se sabe pouco sobre ela (FÁVERO, 2000). Entre outros autores, essa autora reforça essa ideia,

afirmando que a escrita tem raízes históricas, sendo considerada a verdadeira forma de linguagem, enquanto se considerava que a fala não poderia se constituir como objeto de estudo.

É certo que o indivíduo fala muito mais do que escreve, todavia ao longo do tempo, a fala e a escrita receberam tratamentos distintos sob o ponto de vista dos valores sociais. Nesse aspecto, é importante ressaltar que a língua em situação de uso traz possibilidades de desfazer mitos e equívocos, o que deve ser abordado em atividades de sala de aula. Certamente, conforme, Marcuschi (2007, p. 36) “a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso”, isto é, a escola não deve ensinar a língua de forma isolada, e sim em contexto de situação comunicativa.

Marcuschi (2007) explica que é importante considerar, na atualidade, o estudo da oralidade e da escrita com referência ao papel de ambas na sociedade contemporânea, assim como as semelhanças e as diferenças entre oralidade e a escrita relacionadas a sua função nas práticas sociais. Nessa perspectiva, fala e escrita não devem ser vistas como dicotômicas, pois cada uma dessas modalidades apresenta características específicas, mas mantêm uma relação de interdependência. Refletir sobre isso é importante de modo a provocar mudanças de perspectivas na construção de um novo objeto de análise e na concepção de língua e de texto.

A escrita é um bem social essencial para o indivíduo em sua vida diária, visto que é usada em diversas situações comunicativas, mas nem por isso sua aquisição torna-se fácil para os falantes. Segundo Gnerre (1991, p. 8), “a escrita nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar, é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais”. Sem dúvida, a escrita contribui para o avanço do conhecimento, mas sua aquisição é ainda muito desigual, aumentando a desigualdade social entre aqueles que a dominam e os que dela não fazem uso. Quanto a isso, Marcuschi (2007, p. 36) ressalta que

a escrita é tanto uma forma de domínio da realidade no sentido de apreensão do saber e da cultura, como é também uma forma de dominação social enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador. É evidente que o ideal seria que todos se apropriassem dessa tecnologia e de sua prática, mas não temos sociedades plenamente alfabetizadas, com domínio universal da escrita, e sim grupos de letrados com ponderáveis parcelas de poder nas mãos.

Por outro lado, a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do cotidiano, apresentando características próprias a que se associam outros elementos em sua produção, como o gesto e as expressões corpóreas. O uso de língua oral também é uma forma de inserção social e cultural do indivíduo, sendo que a força da oralidade afeta a escrita. Isso pode ser notado, segundo Kato (1987), no fato de que, mesmo sendo falantes letrados, muitas pessoas

optam por informações orais, em vez de lerem um guia, consultarem um manual, uma lei ou regulamento, entre outras situações. Seria possível então definir o homem como um ser que fala, e não como um ser que escreve, visto que a fala é primária, e a escrita é derivada, (MARCUSCHI, 2007). Esse autor ainda pondera que essa característica não coloca a fala em supremacia diante da escrita, mas apenas ressalta sua cronologia.

De acordo com Fávero (2000, p. 10),

a língua falada deve ocupar lugar de destaque no ensino da língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada como tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro lado, a fala influencia sobremaneira a escrita [...]

Além do mais, cabe discutir a relação entre a fala e a escrita, não necessariamente apontando primazias, nem supremacias de uma em detrimento da outra, mas sim reconhecendo-as como modos distintos de uso da língua, como orienta Marcuschi (2007, p. 20): “é tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (oral e escrita) de um modo geral”, determinando-se o grau de importância da oralidade e da escrita em um processo histórico-social em que a língua se constitui.

A linguística dedicou-se à análise das relações entre oralidade e escrita em uma perspectiva dicotômica¹, buscando descrever as características que diferenciam a fala da escrita, como se mostra no quadro 1:

Quadro 1 - Relações entre fala e escrita

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não-normatizada	Normatizada

Fonte: Marcuschi (1997, p. 127).

De acordo com o quadro 1, a relação fala/escrita, conforme Marcuschi (1997), é fundada na observação da natureza das condições empíricas de uso da língua, que envolvem

¹ A fala e a escrita são vistas aqui como dicotomia, para se tornar mais fácil a compreensão, entretanto as duas não formam um objeto dividido. A fala tem suas características, assim como a escrita, sendo importante destacar que não é pertinente estudar cada uma isoladamente.

planejamento e verbalização, e não das características dos textos construídos, porém essas características não são exclusivas de uma ou de outra modalidade da língua. O texto analisado é que permite evidenciar a relação entre fala e escrita.

É claro que a fala acontece de forma natural, sem estar tão submetida a ações de planejamento. A escrita, porém, requer um ensino sistemático e reflexivo para sua aquisição. No entanto, as atividades que envolvem a oralidade e a escrita na escola não levam em conta a fala das crianças, valorizando apenas o estudo da escrita, por se considerar que a criança chega à escola para aprender somente a escrever, visão, esta, equivocada acerca do ensino dessas modalidades da língua. Como Cagliari (2009) menciona, a escola deve propiciar momentos em que o indivíduo tenha, de forma sistemática, contato com as duas modalidades da língua, entendendo que a língua portuguesa nelas se manifesta e que se recorre a uma ou outra, dependendo do contexto social.

Também cabe destacar o tratamento dado a escrita na escola, de modo que ainda há práticas que não valoriza o que o aluno já sabe sobre a escrita, além do que às vezes, quando muito, surgem atividades de escrita de textos sem um interlocutor específico, aparentando que o aluno escreve sem motivos. Diante disso, é preciso refletir acerca do contexto que envolve sua aprendizagem.

2.2 O TRATAMENTO DA ESCRITA NA ESCOLA

A escrita é fundamental para os homens e para a sociedade. A escola não é o único lugar onde se aprende a escrever, já que esse processo também ocorre em outros contextos sociais, como, por exemplo, no trabalho, na família, entre outros. É na escola, porém, que a criança aprende a escrita de forma sistemática e organizada, já que o processo de aquisição da escrita envolve inúmeros fatores, tornando complexa a tarefa de ensinar a criança a escrever, logo a escola desempenha papel importante nesse processo.

Diante disso, o trabalho com a escrita, para ter mais sentido, deve se fundamentar em uma concepção de linguagem que a tenha como um processo de natureza dialógica, conforme o pensamento de Bakhtin (2014, p. 43), em que:

o enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto social e semântico axiológico (científico, artístico, político etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante.

Ao analisar as concepções do autor, observa-se que, no trabalho de produção de texto, deve-se considerar que cada ato de linguagem sempre prevê um destinatário, e é nessa perspectiva que os textos demonstram sua função como prática social. Em contrapartida, como aponta Cagliari (2009), na escola, a criança é pressionada a escrever sem ela mesma saber para que serve a escrita, ou seja, a escola torna-se um lugar onde constantemente a criança escreve muitas vezes sem motivo.

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral da aquisição da linguagem (ABAURRE, 1997). Com a escrita as pessoas constroem mundos e também suas histórias de vida, todavia o aprendizado é algo muito complexo, o que exige lugares específicos para sua aquisição e aprimoramento. Fayol (2014) destaca que a escrita é uma ferramenta que permite a comunicação e interação entre as pessoas, fazendo os indivíduos evoluírem constantemente, o que dá demonstração do poder que a escrita exerce sobre todos nós. Cagliari (2009) considera que o ato de escrever é uma forma de expressão artística e até um passatempo em que as crianças expõem conceitos muito pessoais, como sua visão do mundo e da vida, de maneira objetiva e direta ou através da fantasia.

A aprendizagem da escrita deve percorrer caminhos que se pautem em uma visão de prática de ensino que valorize os gêneros textuais, posto que, como diz Marcuschi (2010), são textos de valor histórico, presentes na vida cultural e social do indivíduo, que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. A criança que porventura usa uma grafia bem elaborada, porém não entende o que lê e muito menos o que escreve se apoderou de palavras que não são dela, não se servindo da escrita como expressão pessoal.

Nesse sentido, destaca-se que, antes de ensinar a escrever, é essencial que o professor identifique o que os alunos esperam da escrita (sua utilidade) e, a partir daí, programe as atividades adequadamente (CAGLIARI, 2009). Ensinar a escrita por método de junção de constituintes pode ser significativo se for para suprir deficiência em pontos específicos do processo de aquisição da língua (VYGOTSKY, 2008). Hoje há questionamentos acerca dessa prática, já que, se a sociedade evolui a escola também deve acompanhar tal evolução, devendo ficar atenta ao fato de que, no cotidiano dos alunos, existem inúmeras formas de manifestação da linguagem, com as quais eles têm contato direto na sua vida diária. Marcuschi (2010, p. 22) considera que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto, por algum gênero textual”, ressaltando a situação concreta de uso da língua. Enquanto não se compreende isso no âmbito pedagógico, é possível que a escola continue tendo dificuldades no ensino da oralidade e da escrita.

Com o ensino de escrita atrelado à produção de textos de diferentes gêneros, é possível se obter um resultado mais significativo na sala de aula, mas essa diretriz não é facilmente assimilada pelos profissionais do ensino, visto que o trabalho com escrita e a oralidade está enraizado em um ensino descontextualizado no qual a gramática ganha muito mais destaque nas aulas de português. Vygotsky (2008, p. 125) esclarece que “a criança domina, de fato, a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural, tal como a concepção fonética das palavras” Isso não significa que o ensino de gramática não seja importante, pois, de acordo com o autor, a gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala, assim como interferem no seu desenvolvimento mental. O que falta é a valorização de um ensino sistemático e contextualizado em que a criança possa, no processo de aquisição da escrita, criar textos com que se comuniquem.

No entendimento de Cagliari (2009, p. 44), “a escola tem como objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Na verdade, uma língua vive nas falas das pessoas, e só aí se realiza plenamente”. Bortoni-Ricardo (2005, p. 16) frisa ainda que

[...] não é raro que professores elejam estruturas da linguagem coloquial, de uso generalizado, no presente ou em estágios pretéritos da língua, e as combatam com veemência, o que às vezes implica distorções nas prioridades pedagógicas de ensino da língua pátria e suas manifestações literárias. A escola brasileira ocupa-se mais em reprimir do que em incentivar o emprego criativo e competente do português.

A repreensão deve dar o lugar à motivação e ao incentivo, pois o estudante motivado vai compreender que a escola é um lugar prazeroso, devendo o ensino ter sentido para o aluno. Nessa perspectiva, a definição da escrita como prática social vem só garantir a concretização de uma teoria condizente com a realidade social, que deve permear o ensino da escrita. Isso não é determinante para que algumas práticas de trabalhos que se assentam em outras teorias sejam descartadas.

Uma metodologia de ensino centrada em processos que trabalhem incisivamente a produção textual pode contribuir para a diminuição de erros na escrita dos alunos. Dessa forma, conhecer como a ortografia vem sendo difundida no ensino de língua portuguesa propicia aportes para uma reflexão mais abalizada sobre a escrita e seu aprendizado.

2.2.1 O ensino de ortografia

No Brasil, o ensino de língua portuguesa passa por muitos dilemas. Um deles é que a escola é pressionada a ensinar a norma culta da língua, depreendendo-se disso que aquilo que o aluno já sabe sobre a língua é irrelevante, ou seja, a língua que a criança aprendeu a falar torna-se insignificante diante das pressões que envolvem o ensino de língua portuguesa, quando se fala em língua padrão (CAGLIARI, 2009).

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que, em uma sociedade de histórica distribuição de renda desigual, as diferenças são grandes entre os grupos sociais que usam a língua. No Brasil, apesar das diferenças linguísticas, acaba-se valorizando uma variedade, considerada padrão, que não condiz com a realidade da maioria dos falantes do português brasileiro. E a escola faz isso de forma impositiva, privilegiando o ensino dessa variedade, imposição que recai muito sobre a língua escrita, como aponta Cagliari (2009, p. 32):

a escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a língua falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica etc. Nada mais falso. A fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas e que nada tem a ver em princípios, nem pela sua natureza, com o pensamento lógico, claro, explícito e completo etc.

Conforme o autor, a escola deve abrir seu espaço para a diversidade cultural que a língua representa na construção da identidade de um povo, de uma nação. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa deve considerar aquilo que a criança já sabe, uma vez que a língua se perpetua muito mais na fala das pessoas. Desconsiderar tudo que se afasta do código linguístico visto como “correto” é cair na armadilha de um ensino ineficiente e duvidoso. Moraes (2007, p. 10) salienta que

aceitamos que a ortografia é algo compulsório, exigido igualmente de todos. Admitimos (ou ao menos consentimos) que sua desobediência não é socialmente justificada por desconhecimento ou por ‘opções sociais’. Não há lugar para “variações” na hora em que notamos nossa língua. Temos, todos, que seguir “a norma”, sob o risco de sermos discriminados – e penalizados – caso não ponhamos no papel as palavras como ‘devem ser’.

Cagliari (2009, p. 62) orienta que

deixar as crianças escrever textos espontâneos é de fundamental importância para que façam corretamente a passagem da fala para escrita e da escrita para a ortografia. Dessa forma elas verão como a fala e a escrita funcionam, como os dialetos vivem,

como uma classe pode ter falantes de diferentes dialetos, quando se usa um dialeto, quando se usa outro. Mas para isso é preciso que a professora saiba o que está acontecendo e o que ela está fazendo.

Morais (2007) considera que o ensino de um padrão linguístico a todos é importante, mas também é necessário levar o aluno refletir sobre a língua nas mais diversas formas de sua manifestação. O que se nota, dessa forma, é a essencialidade de um ensino da língua que valorize o seu uso social, para apresentar a dinâmica em que ela pode se apresentar. Cagliari (2009) defende que o conhecimento linguístico que criança traz ao chegar à escola não pode ser descartado, pois, se o que a escola ensina sobre a língua para o aluno está fora da realidade dele, dificulta mais ainda a aquisição da escrita pelo aprendiz. Ainda mais que, no contexto de aprendizagem, não cabem mais profissionais presos a metodologias que não condizem com a realidade atual do ensino, como se pode constatar nas orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

No que diz a respeito ao ensino da ortografia, essas diretrizes norteiam o ensino da oralidade, da escrita e de leitura, necessariamente, na instância escolar, em língua portuguesa, de modo que as crianças se apropriem dos conhecimentos de que necessitam para crescerem como pessoas plenamente reconhecidas e conscientes de seu papel cidadão em nossa sociedade (BRASIL, 1997).

No que tange à linguagem como participação social, preceitua os PCN:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende ponto de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 23).

A linguagem é uma ação entre indivíduos orientada por uma finalidade específica, um processo dialógico que permeia os vários contextos de ação humana de diferentes grupos sociais. Nessa perspectiva, os PCN consideram a língua um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, defendendo a ideia de que “é através da linguagem que se estabelecem e se mantêm as relações sociais. Os indivíduos interagem linguisticamente trocando entre si os papéis de falante e ouvinte” (NEVES, 2005, p. 55). Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas, no meio social, entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A fala e a escrita possibilitam ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que são aprendidas, conservam um vínculo muito estreito com o pensamento, possibilitando não só a representação e a regulação do pensamento e da ação próprios e alheios, mas também comunicar ideias e intenções de diversas naturezas. Para isso, “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” (BRASIL, 1997, p. 30).

Quanto a que fala cabe à escola ensinar, os PCN são bem claros quando apontam que, no Brasil, existem muitos preconceitos decorrentes do valor atribuído aos diferentes modos de falar. É muito corriqueiro considerarmos as variedades de menor prestígio social como inferiores ou erradas, disseminando o preconceito linguístico. Considerar uma única forma de falar como “certa” é um dos grandes erros que a escola comete, por desvalorizar a fala de um grande contingente de alunos, conforme comenta Cagliari (2009, p. 71):

a escola, incorporando esse comportamento preconceituoso da sociedade em geral, também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar. Um é inteligente, culto, capaz, bem-dotado fisicamente, possuidor de boa visão, audição e controle motor; o outro é ignorante, incapaz para o trabalho intelectual, para aprender coisas abstratas e lógicas, portador de deficiência visual e auditiva e desprovida de habilidade manual para executar tarefas delicadas.

Os PCN propõem que a escola ensine o aluno a usar a linguagem oral nas diversas situações de comunicação, necessariamente as mais formais, com atividades que possam fazer sentido para ele, adotando-se procedimentos eficazes de fala e de escuta, em contextos mais formais. O aprimoramento da fala só será proveitoso se a escola não se negar a isso, e sim promovê-la.

Em sequência, com relação à escrita, o documento faz uma alusão à forma como eram alfabetizadas as crianças pelos professores, em dois estágios. No primeiro, previsto para durar cerca de um ano, o professor deveria lecionar o sistema alfabético, acreditando-se que assim a criança aprenderia a ler. Após isso, seguia-se para o segundo estágio, que daria condição para o exercício da redação e dos treinos ortográficos e gramaticais.

Os PCN recomendam uma revisão dessa metodologia, apontando para um repensar sobre teorias e práticas que foram difundidas e estabelecidas, as quais, para alguns professores são as únicas condizentes, sendo que, hoje, a compreensão da aquisição da escrita rompe com a crença que insiste em um ensino enraizado no qual o domínio do *be-a-bá* é pré-requisito para o início do ensino da língua. Esses dois processos de aprendizagem podem ocorrer ao mesmo tempo. Além disso, conforme os PCN, a escrita alfabética não garante ao aluno produzir textos

escritos, que é um processo sistemático e carregado de regras. O documento ainda diz que ensinar a escrever textos deve estar atrelado ao que acontece no contexto social: “fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato” (BRASIL, 1997, p. 34). Desse modo, a diversidade de textos fora da escola contribui, na escola, para ampliar o letramento do aluno.

Nesses termos, a escrita alfabética não deixa de ser importante, visto que a capacidade de decifrar o escrito é condição para a leitura autônoma, assim com um saber de grande valor social, já que o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica, considerando que “Os erros cometidos pelos alunos podem fornecer pistas para guiar a prática do professor, deixando de se tornar mais genérica e a tornando mais eficaz” (BRASIL, 1997, p. 35).

Conforme os PCN, é necessário que o ensino sobre a língua se realize de forma reflexiva, configurando uma atividade de análise linguística, que inclui atividades epilinguísticas e metalinguísticas. A primeira se refere a atividades voltadas para o uso da língua, trabalhando-se os recursos que levam a produzir um texto para determinadas situações comunicativas. A segunda diz respeito às atividades voltadas para a descrição e categorização dos elementos linguísticos, além do levantamento de regularidades de aspectos da língua. Em relação a isso,

se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, e as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle da própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para que esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1997, p. 39).

As orientações apresentadas sobre ensino de língua portuguesa vêm esclarecer algumas dúvidas presentes no ensino desse componente. As práticas de ensino devem valorizar os aspectos metalinguísticos que partam de situações reais de uso, o que significa a gramática dentro do texto. Dessa maneira, o ponto chave está em como ensinar a gramática, o que ainda não ficou bem esclarecido na visão de alguns profissionais, mas o professor pode ter maiores possibilidades de provocar mudança se colocar em prática um ensino reflexivo de gramática.

Mesmo tendo sido os PCN, por muito tempo, um norte para os professores, o que, em parte, continuarão acontecendo, houve a necessidade de se rediscutir o currículo do ensino no Brasil, surgindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Isso se deu a partir de várias discussões em audiências públicas regionais, com propósito exclusivamente consultivo, direcionadas a captar subsídios e contribuições para a

confeção de um documento de norma nacional. Inúmeras posições e contribuições originadas da sociedade civil e de diversas entidades deram base para propostas que considerassem as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira.

O documento explicita que, nos anos finais do Ensino Fundamental, “o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar” (BRASIL, 2018, p. 134). Isso deve favorecer, nos conhecimentos trabalhados em cada área, o desafio de integrar os inúmeros conhecimentos que construídos nas muitas situações do dia a dia. O jovem é chamado a assumir um maior protagonismo no uso da linguagem em diferentes práticas sociais na escola e em seu cotidiano.

A língua portuguesa, como componente curricular citado na norma, deve ampliar “o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 134). Propõe-se assim que o ensino deve se fundamentar em uma concepção de linguagem em que os gêneros textuais são o ponto de partida em atividades de leitura, escrita e reflexão linguística, de modo que os estudantes lidem com diversos gêneros nas diversas áreas do conhecimento, para que possam compreender que, em dada situação comunicativa, há um gênero que supre uma necessidade.

Também, como já mencionado, nos anos finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (BRASIL, 2018, p. 137).

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Além disso, no trabalho com a oralidade e a escrita na etapa final de Ensino Fundamental, é orientado que se deve dar ênfase aos gêneros didáticos expositivos, impressos ou digitais, “sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade” (BRASIL, 2018, p. 136). O documento esclarece que esses textos devem ser desenvolvidos para que o estudante reelabore seu conhecimento a

partir de uma prática que envolva a pesquisa, o resumo das informações e a busca nas mais variadas fontes de pesquisa. Diante disso, o texto mostra que não basta a prática de apresentações orais e ensaios escolares, sendo necessário avançar com outras atividades de gêneros como relatos multimidiáticos, vídeos e verbetes de enciclopédia, visando provocar reflexão e criticidade no educando.

É importante destacar também que os objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento são organizados para que os estudantes tenham a capacidade de relacionar textos, na compreensão do efeito provocado pela intertextualidade temática e pela combinação de vozes explícitas e implícitas nos textos. O intuito é formar alunos que possam escutar e produzir textos de diferentes gêneros para os mais distintos suportes de comunicação.

Com base nessas ponderações colocadas por estudiosos, pelos PCN e pela BNCC, quando se discute o ensino da ortografia, assim como o papel da escrita e oralidade no ensino de língua portuguesa, compreende-se a relevância de um ensino reflexivo, que possa, de forma sistemática, conduzir o aluno a refletir sobre a língua a partir de estratégias de ensino em que se trabalhe o gênero textual, ou atividades específicas para discutir e construir regras sobre os usos da língua.

Quando se fala em ortografia, é preciso considerar a parte do ensino da língua que discute as letras e os sons: a fonética e a fonologia, muitas vezes esquecidas. Estudar os fonemas e as letras possibilita compreender que um mesmo som é representado por várias letras ou encontro de letras, da mesma forma que existem letras, como as vogais, que representam um som forte ou um som fraco. Também há a formação de sílabas que podem ser mais proeminentes, mais fortes. Os estudos linguísticos podem desencadear um maior conhecimento dos fenômenos presentes na aquisição da escrita pelo indivíduo e fornece suporte seguro àqueles que lidam com o ensino da norma ortográfica.

2.2.2 Norma e erros ortográficos

O estudo sobre ortografia tem avançado ao longo do tempo. Nesse âmbito, muitos pesquisadores procuram descrever e analisar erros de ortografia, elaborando critérios de classificação e de análise, buscando compreender fenômenos que expliquem os erros cometidos por alunos. Alguns autores têm se destacado nessa linha de investigação, como Lemle (1982), Scliar-Cabral (2003), Miranda (2001), e ainda Cagliari (2009), Zorzi (1998, 2008) e Morais (2007, 2010), os quais, com suas considerações acerca da aquisição do sistema ortografia, deram as bases para os esclarecimentos acerca dos erros ortográficos nesta pesquisa.

Como critério de classificação de erros, Cagliari (2009) usa um modelo (quadro 2) que, para ele, ajuda muito o professor diante desses problemas:

Quadro 2 - Classificação de erros, segundo Cagliari (2009)

- a) Transcrição fonética;
- b) Uso indevido de letras;
- c) Hipercorreção;
- d) Modificação da estrutura segmental das palavras;
- e) Junção intervocabular e segmentação;
- f) Formas morfológicas diferentes;
- g) Formas estranhas de traçar letras;
- h) Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas;
- i) Acento gráficos;
- j) Sinais de pontuação;
- l) Problemas sintáticos.

Fonte: Cagliari (2009).

O processo de aquisição da escrita pelo aluno deve ser encarado como algo complexo, que depende e muito da atenção dada pelo professor em todo o contexto que envolve a escrita, e principalmente, das hipóteses formuladas pelos alunos, quando apresenta erros ortográficos na escrita. Caso esses erros sejam mal interpretados e analisados poderá haver uma perda no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Os estudos de Cagliari (2009) sobre os erros na escrita podem acrescentar bastante para os estudos da ortografia. O autor utilizou vários critérios de classificação das alterações ortográficas cometidas pelos alunos. Tais critérios possibilita contribuir a compreender o processo que é o aprendizado da ortografia.

Transcrição fonética é o erro que, segundo o autor, mais acontece, pois, sem a consciência fonológica e da escrita ortográfica, o aluno leva, muitas vezes, as marcas da fala para escrita, isto é, faz uma transposição fonética para a escrita, escrevendo como fala: escreve *i* e não *e* (“dici” – disse, “qui” – que); escreve *u* em vez de *o* (“tudu” - tudo); usa duas vogais em vez de uma (“rapais”- rapaz); escreve uma vogal em vez de duas (“pergunto” – perguntou); não escreve o *r* final e no meio da palavra (“mulhe” – mulher; “poque” - porque); escreve *r* em vez de *l* (“praneta” – planeta); escreve acrescentando uma vogal, desfazendo o grupo consonantal *pr* (procura – procura); não escreve *s* por não haver em sua fala som correspondente (“vamu” – vamos); escreve *u* no lugar de *l* (sou-sol); escreve *li* em vez de *lh* (“armadilia” – armadilha).

Uso indevido de letras é um erro que se associa à própria arbitrariedade da ortografia, pois o aluno usa uma letra em um local da palavra onde, ortograficamente, coloca-se outra. Trata-se, portanto, de escritas canônicas, dicionarizadas e que só o intenso contato com a leitura e a memória podem ajudar na escrita correta. Ex.: “susego” – sossego, “licho” – lixo.

Hipercorreção é um erro decorrente da generalização de regras pela aplicabilidade em outras palavras, porém utilizadas em contexto não aceitável segundo a normatização (“armadilia” – armadilha, “consequio” – conseguiu).

Modificação da estrutura segmental das palavras: esse tipo de erro decorre da troca, supressão ou acréscimo de letras, decorrentes da troca de letras parecidas (sonoras e surdas), esquecimento ou colocação de letra a mais na palavra (“voi” – foi, “macao” – macaco, “baraburdo” – barbudo). Esse tipo de escrita ocorre quando a criança não domina a escrita ortográfica.

Juntura intervocabular e segmentação é um erro na escrita de palavras por causa do contingente sonoro. “Na fala não existe a separação de palavras, a não ser pela entonação do falante” (CAGLIARI, 2009, p. 125), dessa forma, algumas vezes, ao escrever, o aprendiz acaba por levar essa noção de junção para a escrita (“jaliconteí” – já lhe contei, “mimatou” – me matou). Em outros casos, faz uma segmentação indevida (“a gora” – agora, “com tigo” – contigo).

Formas morfológicas: são erros que acontecem pelo desconhecimento da forma da palavra devido à variação dialetal (“ni um” - em um ou num, “pacia” – passear, “adepois” – depois, “tá”- está). Trata-se de um erro na dificuldade do conhecimento, a partir da fala, da ortografia correta de determinadas palavras.

Forma estranha de traçar letras: não se trata de um erro ortográfico, mas a forma que o aluno escreveu evidencia ter esquecido ou trocado uma letra por outra. Tais problemas de caligrafia são muito comuns e dificultam a compreensão do texto.

Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: resulta do desconhecimento da regra de uso de letras maiúsculas ou minúsculas. Apesar de ser um desvio bem simples da escrita de ortográfica, é muito recorrente mesmo em série mais avançadas do ensino fundamental (“maria” – Maria, “brasil” – Brasil).

Acentos gráficos: são erros decorrentes da falta de aposição dos sinais gráficos de acentuação (“você” – você, “pao” – pão). (CAGLIARI, 2009, p.126) aponta que “a marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos”.

Sinais de pontuação corresponde ao erro devido ao desconhecimento da regra de pontuação (“Sou um garoto bom mas não gosto dos meus amigos” – Sou um garoto bom, mas não gosto dos meus amigos; “Qual o seu nome Maria.” – Qual o seu nome Maria?).

Problemas sintáticos são transgressões da concordância e/ou regência (“nós vai agora” – nós vamos agora; “agente fomos ontem” – agente foi ontem; “os menino são bom” – os meninos são bons). Muitos desses casos estão intrinsecamente ligados ao modo de o aluno se expressar, ou seja, ocorrem porque ele desconhece a variedade culta.

Cagliari (2009) observa que as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aquisição do sistema da língua foram verificadas a partir de textos espontâneos, materiais em que se verificaram que há muitos mais acertos do que erros cometidos pelas crianças. Compreende-se com isso que o aluno consegue interpretar os processos que envolvem a escrita. Assim, esse tipo de levantamento das dificuldades do aluno pelo professor “não pode ser visto através de palavras e frases isoladas”, sendo preciso deixar a criança escrever livremente. (CAGLIARI, 2009, p. 127).

Acresce a isso, tem se os estudos de Zorzi (1998) que após analisar textos escritos por várias crianças, identificou inúmeros erros, contribuindo para seu estudo de mestrado e doutorado. Esses estudos sobre os erros ortográficos apresentam um modelo de análise de erros que visa dar conta da abrangência das múltiplas possibilidades dessa ocorrência. O autor ora usa a denominação *erros*, ora *desvios*, ora *alterações ortográficas*, apresentando a seguintes classificação das alterações na escrita ortográfica:

Quadro 3 - Classificação de erros, segundo Zorzi (1998)

- a) Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas;
- b) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade;
- c) Omissões de letras;
- d) Alterações causadas por junção ou separação não convencional das palavras;
- e) Alterações decorrentes de confusão entre as terminações *am* e *ão*;
- f) Generalização de regras;
- g) Acréscimo de letras;
- h) Letras parecidas;
- i) Inversão de letras;
- j) Outras.

Fonte: Zorzi (1998).

Zorzi (1998) comenta que as alterações ou erros decorrentes da possibilidade de **representações múltiplas** são os casos em que determinada letra pode representar sons

diversos ou um som poder ser representado por várias letras. Para demonstrar isso, o autor cita como exemplo os vários sons do /s/ grafados por letras diferentes: *s* (seguro), *c* (cidade), *x* (auxílio), *ss* (clássico), *sc* (piscina), *sc* (desça), *z* (paz) e *xc* (exceto). Esse parâmetro também faz referência diretamente às irregularidades apontadas por Morais (2010).

As alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade estão ligadas à variação dialetal do falante, pois é comum verificar alunos levando suas marcas orais para a produção escrita. Dessa maneira, essas situações só acontecem porque, conforme Zorzi (1998, p. 36), o aluno não atentou para o fato de que “o padrão acústico-articulatório não coincide com o padrão visual ou ortográfico, ou seja, nem sempre se escreve da maneira como se fala” (“durmi” – dormir, “quenti” – quente).

Omissões de letras são descritas por Zorzi (1998) como as situações de grafia incompleta de uma palavra em que o aluno omite uma ou mais letras. (“compou” – comprou, “queimar” – queimar. O autor alerta para a ocorrência de erros como “bombero” – bombeiro, “tisoro” – tesoura, ao classificar nesse parâmetro palavras que decorrem do apoio na oralidade.

As alterações causadas por **junção ou separação não convencional das palavras** são fenômenos que ocorrem porque os alunos unem duas ou mais palavras formando um só vocábulo; outras vezes, separam uma palavra em mais de um segmento (“asvezes” – às vezes, “na quele” – naquele). Esses casos acontecem, segundo Zorzi (1998, p. 38), porque “não pronunciamos as palavras uma a uma, isoladamente, mas sim em espécies de blocos com tempos de pausas variáveis entre si. Assim, as palavras faladas não se apresentam como unidades”.

Alterações decorrentes de confusão entre as terminações *am* e *ão* é a categoria de erro que tem relação com a troca que os alunos fazem entre essas duas terminações (*am/ão*) devido à proximidade sonora (“comeram” – “comerão”, “pam” – “pão”). Geralmente isso é devido ao apoio na oralidade, ou à falta de percepção das diferenças na tonicidade da sílaba. Percebe-se que essas confusões, principalmente entre a terceira pessoa do plural do futuro do presente do indicativo e todas as terceiras pessoas do plural nos demais tempos do mesmo modo, evidenciam a dificuldade do aluno em discernir as letras que representam o som /aw/.

Generalização de regras está representada pela grafia de palavras pautada numa errônea generalização de procedimentos de escrita ortográfica em situações não convencionadas, ou seja, o aluno utiliza determinada letra por achar que, como ela pôde ser usada em outro contexto, naquele também caberia. Ex.: na palavra “banco”, o “o” representa o som /u/, o que leva o aprendiz a supor que se deve fazer o mesmo com a palavra “fugio” – fugiu (trocando u por o).

A substituição envolvendo a **grafia de fonemas surdos e sonoros** aponta que muitos fonemas têm diferenças mínimas, sendo alguns distinguidos apenas pelo traço de sonoridade, como é o caso dos pares de surdos e sonoros. As alterações ortográficas vistas como trocas de surdas por sonoras são relativas às palavras que “apresentam substituições entre as letras que grafam as consoantes (p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g) e o conjunto de letras que representam o fonema /s/ quando trocadas por aquelas referentes ao som /z/” (ZORZI, 1998, p. 40). Nesse caso, os alunos cometem algumas confusões, como em “vome – fome” ; “picicleta” – bicicleta (ZORZI, 1998).

O acréscimo de letras aparece quando o aluno grafa as palavras com mais letras que necessário. Zorzi (1998) criou esse parâmetro por terem surgido casos na sua pesquisa, o que mostrou-se comum, principalmente quando o aluno não tem muito domínio da escrita ortográfica, ou em casos de alunos de séries mais avançadas que, por desatenção, escrevem como segue: “machucar” – manchucar; “fuiuiu” – fugiu).

Letras parecidas são erros devidos à confusão entre o desenho das letras que ora se assemelha, ou seja, a aparência de traçado de duas letras, o que parece ser um erro por mero desconhecimento da norma ortográfica. Zorzi (1998, p 40) afirma sobre esse parâmetro que “tal caso é a troca entre *m* e *n* (quando em posição inicial da sílaba) e dos dígrafos ‘nh’, ‘ch’, ‘lh’ e ‘cl’ (“timha” – tinha, “nedo” – medo)”.

Inversão de letras é palavras que apresentam letras em posição invertida no interior da sílaba. Um problema que aparece quando o aluno escreve uma letra numa posição diferente daquela em que deveria estar na palavra (“arcodou” – acordou, “pober” – pobre). Assim como nos casos anteriores, esse problema se dá pela falta do domínio do sistema ortográfico.

Na categoria **outras regras**, Zorzi (1998) inclui outras alterações de escrita ortográfica que apareceram na sua pesquisa e que não se encaixaram nas demais categorias (“janguê” – sangue, “gurcha” – bruxa).

Esse autor comenta que muitos estudos foram feitos para categorizar e analisar as alterações ortográficas na escrita do português brasileiro, com a finalidade de melhor compreendê-las e que, dependendo de análises mais quantitativas ou qualitativas, os estudos indicam que os erros fazem parte da aprendizagem da escrita do aluno. Em outras palavras, isso pode revelar o quanto a criança está construindo sobre a escrita ortográfica.

Sobre os erros, Zorzi (2008) observa que, cada vez mais, podem ser específicos e ocasionais. Alguns revelam frequência de alterações na escrita mais intensa e duradora, precisando de auxílio de outros profissionais especializados para diagnóstico e atendimento, não só no espaço escolar.

Para o autor, a leitura e a escrita devem envolver o uso de estratégias fonológicas e ortográficas, uma vez que algumas crianças podem ter grandes dificuldades com os aspectos fonológicos, ou seja, com os sons das letras, enquanto outras podem apresentar tais limitações quanto aos aspectos ortográficos, ou seja, na escrita. Para as dificuldades fonológicas, pode haver a contribuição do fator genético, enquanto as dificuldades ortográficas sofreriam influência do ambiente, devido à convenção ortográfica da língua.

Morais (2007, 2010) propõe um modelo de análise composto por regularidades e irregularidades, considerando que há palavras que seguem regras e outras que dependem da memória do usuário, conforme o quadro 4

Quadro 4 - Modelo de análise de Morais (2010).

- a) regularidades:
 - regularidades diretas;
 - regularidades contextuais;
 - e regularidades morfológico-gramaticais.
- b) irregularidades

Fonte: Morais (2010, p. 37).

Regularidades diretas ocorrem em palavras que apresentam letras cuja relação com o seu som é biunívoca, ou seja, cada letra tem um único representante sonoro, independentemente de qual posição na palavra ela vai aparecer, conforme o quadro 5:

Quadro 5 - Regularidades diretas

Exemplos de regularidades diretas em nossa ortografia:

- Grafias de P, B, T, D, F, e V como o som de /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/ em palavras como “pato”, “bode” ou “fivela”. Nesses casos, não existe nenhuma outra letra competindo (com o P, com o B, etc.) para grafar esses sons - pode existir que numa fase inicial da escrita de uma criança possa cometer a troca entre o P e o B, entre o T e o D, como em “bato” e “dapete” no lugar de “pato” e “tapete”.

Fonte: Morais (2010, p. 37).

Nos casos de **correspondências contextuais** na ortografia, Morais (2010) expõe que diz respeito às relações entre letra e som em um contexto, ou seja, dentro da palavra. Isso é que vai definir qual letra deverá ser empregada. Apesar de essa regra ser abordada na relação som-letra, o autor esclarece que o aluno deve ficar atento aos diferentes aspectos da palavra.

Quadro 6 - Regras regulares contextuais

Os principais casos de correspondência contextuais em nossa ortografia:

- O uso de R e RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barato” e “guerra”.
- O uso de G e GU em palavras como “garoto” e “guerra”.
- O uso de C e QU, notando som de /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”.

- O uso de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais: “jabuti”, “jangada” e “cajuína”.
- O uso de Z no início de palavras começadas com o som /z/, como, por exemplo, “zabumba” e “zinco”.
- O uso de S em início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais: “sapinho”, “sorte” e “sucesso”.
- O uso de O ou U no final de palavras que terminam com o som /u/ (por exemplo, “bambo” e “bambu”).
- O uso de E ou I no final de palavras que terminam com o som de i (por exemplo, “perde” e “perdi”).
- O uso de M e N nasalizando final de sílabas em palavras como tanto, bambo.
- O uso de M, N, NH ou – para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã” etc.)

Fonte: Morais (2010, p. 39).

As regularidades morfológico-gramaticais presentes nos substantivos e adjetivos dão segurança quando se escrevem determinadas classes de palavras, sendo que a maior parte dessa regra envolve elementos internos das palavras, como prefixos, sufixos e desinências.

Quadro 7 - Regras regulares morfológico-gramaticais nos substantivos e adjetivos

- Exemplos de regularidade morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos:
- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam lugar de origem se escrevem com ESA no final;
 - “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
 - “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
 - “milharal”, “carnaval”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
 - “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem com S;
 - “doidice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
 - Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e importância).

Fonte: Morais (2010, p. 41).

Há ainda casos de regularidades morfológico-gramaticais nas flexões verbais, como demonstrado no quadro 8.

Quadro 8 - Regras regulares morfológico-gramaticais na flexão dos verbos

As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexão dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas de terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com ‘U’ no final;
- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural se escrevem com ‘ÃO’, enquanto todas as outras formas de terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com ‘M’ no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);
- “cantassem”, “bebessem”, “dormissem” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com ‘SS’;
- todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

Fonte: Morais (2010, p. 42).

Sobre esses dois casos morfológico-gramaticais, Morais (2010) esclarece que a presença dessa regra ajuda o aprendiz deduzir princípios gerativos. O aluno quando compreende que há algo que bem presente na escrita de determinadas palavras, não precisa memorizar para saber sua escrita correta.

O autor define os casos de irregularidades ortográficas como aqueles em que não há regras que ajudem o aprendiz a seguir determinados caminhos para a escrita correta, demandando que o aluno consulte dicionário ou faça uso de qualquer outra fonte de aprendizagem, que pode ser até a própria memorização, mas de forma correta. Isso requer outros recursos que possam dar suporte ao aluno quanto à relação entre alguns sons e sua forma escrita.

Quadro 9 - Irregularidades na ortografia

- do som /s/: com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- do som /z/: com Z, S e X (zebu, casa, exame).
- do som /ʃ/: com X ou CH (“enxada”, “enchente”);
- do som /g/: com J ou G (“girafa”, “jiló”).
- do som /λ /: com L ou LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”);
- do som /i/: com I ou E em posição átona não-final (por exemplo, “cigarro”, “seguro”).
- do som /u/ com U ou O em posição átona não-final (por exemplo, “bonito” e “tamborim”).
- o emprego do H em início de palavra (“hora” e “harpa”)
- certos ditongos da escrita que tem uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura”, etc.).

Fonte: Morais, 2010, p. 43

Morais (2010) resume que, em todos os casos de regularidades, o professor pode levar o aluno a compreender as regras e internalizá-las, o que propiciará aprendiz segurança quando usar a escrita. O autor ressalta que determinadas tarefas, como decorar palavras ou expressões,

não pode ser considerada como regra. Regras são princípios que pode ser compreendido, mesmo que não se sabe formular terminologia contida na gramática (MORAIS, 2010). O importante é que essas atividades possam contribuir para o aprendizado da criança.

Sobre a dificuldades de casos de irregularidades, Morais (2010) lembra que, por mais instruído que seja o aprendiz, podem surgir palavras raras e de difícil aprendizado, sendo necessário que o professor o ajude a dominar gradativamente as palavras que se apresentam irregulares demais. O autor esclarece ainda que o ensino “da ortografia não se limita a analisar erros e acertos que aparecem na escrita dos estudantes. [...] mas não nos informa como eles representam as propriedades da norma ortográfica” (MORAIS, 2010, p. 46). É preciso, pois, ficar atento para perceber em qual nível de aprendizagem os estudantes estão, quando se trata do conhecimento sobre a norma ortográfica. Segundo Morais (2010), o aluno não é apenas um repetidor passivo de informações, visto que reelabora internamente o que sabe da escrita correta das palavras.

Morais (2010, p. 57) apresenta as seguintes indagações que ensejam uma reflexão sobre o ensino de ortografia:

- i) como criar um ensino que o leve a aprender a norma ortográfica como um objeto do conhecimento sobre o qual se reflete?
- ii) como ajudar nossos alunos a tomar consciência das propriedades regulares e irregulares da norma que estão aprendendo?

Para isso, o autor afirma que o contato dos estudantes com a leitura e escrita atreladas a diferentes esferas sociais pode influenciar fortemente o conhecimento e o rendimento do indivíduo em diferentes classes sociais, mas que as propriedades das palavras e a correspondência entre som e letra, assim como o uso constante das palavras, contribuem para o aprendizado da ortografia. O professor precisa refletir sobre esses vários fatores que permeiam a aprendizagem da ortografia para compreender todo o processo que envolve seu ensino.

3 A PROSÓDIA E O ENSINO

Neste capítulo, faz-se uma abordagem da prosódia, a fim de se compreenderem os elementos que constituem a hierarquia prosódica e sua contribuição para explicar alguns fenômenos que aparecem na escrita de alunos.

O capítulo está organizado em subseções. Na primeira, intitulada *Fonologia prosódica*, apresenta-se uma breve explanação acerca do conceito de prosódia e da importância de seu estudo, principalmente, na aquisição da escrita pela criança. Essa seção desmembra-se em uma subseção que descreve os constituintes prosódicos e a sua hierarquia, descritos por Tenani (2017) quando cita o modelo *relation-based*, elaborado por Marina Nespor e Irene Vogel (1986). Esse modelo é constituído, em uma relação sintática de informações na ordem crescente, de sílaba, pé-métrico, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entonacional e enunciado fonológico. Quanto aos constituintes prosódicos, são apresentadas suas posições na hierarquia prosódica, conceituando-os com o intuito de se identificar o que cada um representa na sequência dos enunciados. Ainda é mostrada a relação que mantêm entre si ou no interior da posição que ocupam.

Na segunda seção, *Ortografia e Prosódia*, faz-se uma breve consideração a respeito da contribuição da prosódia na análise de fenômenos que envolvem a aquisição do sistema ortográfico. O acento, com suas características suprasegmentais, desempenha funções que determinam a sílaba mais proeminente da palavra. Com isso, poder-se-á entender a relação da estrutura da sílaba com a troca de *am* por *ão*, atentando-se para o fato de que as palavras são acentuadas pela criança com base nos princípios de sua fala. Tudo isso pode ser compreendido a partir dos estudos a respeito da prosódia de Cagliari (1992), Massini-Cagliari (1992), Callou e Leite (1994), Collischonn (2014), Hora (2017) e Scarpa (1999).

3.1 FONOLOGIA PROSÓDICA: DEFINIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

As descrições dos aspectos prosódicos aqui analisados remetem à significação de prosódia, por isso algumas divergências surgiram, ao longo do tempo, a respeito do conceito atribuído a essa palavra, o que ensejou muitas pesquisas para seu adequado entendimento.

O termo prosódia, conforme Scarpa (1999), remonta à Grécia antiga, em que se utilizava a palavra *προσῳδία* para assinalar os traços da fala que não eram representados graficamente.

o termo ‘prosódia’ remonta aos gregos, que usavam a palavra ‘prosódia’ para referir-se aos traços da fala que não eram indicados pela ortografia, especificamente ao tom ou ao acento melódico que caracterizavam as palavras do grego antigo. Mais tarde, os símbolos ortográficos que refletiam os acentos tonais foram introduzidos e eles também ficaram conhecidos como prosódias. As sílabas que carregavam uma prosódia aguda no grego antigo eram produzidas num tom alto, enquanto as sílabas com uma prosódia grave tinham tom baixo, e aquelas com uma circunflexa tinham um tom alto, seguido de um baixo. A prosódia foi então associada, desde cedo, aos traços melódicos da língua falada (COUPER-KUHLEN, 1986 apud SILVA, 2007, p.1)

Com o passar dos anos, o acento tonal ou melódico, “cujos núcleos ou picos silábicos carregam tons” em várias línguas, foi introduzido na escrita por meio de símbolos denominados prosódias (SILVA, 2003, p. 7)

depois que os acentos tonais ou melódicos, do grego clássico cederam lugar ao caráter de acento dinâmico, o termo prosódia empreendeu uma redução de significado, passando a denotar diferenças de duração e acento, sendo que mais tarde esse termo adquiriu o significado de versificação (SCARPA, 1999, p. 7).

Cagliari (1992) afirma que a prosódia pode ser definida a partir de dois pontos de vistas. Um é o da constituição sonora da linguagem e do significado do discurso, destacando-se a manifestação fonética de três elementos suprasegmentais: intensidade, melodia e duração; o outro ponto de vista seria entendido como saliência, andamento, velocidade da fala, registro e qualidade de voz. Massini-Cagliari (1992, p. 12) enfatiza que “da prosódia de uma língua fazem parte diversos aspectos, seu ritmo, sua acentuação, seus tons (se for uma língua tonal), o volume, as quantidades de voz, entre outros”. Todavia, o acento tem seu destaque neste trabalho.

Tenani (2017), por sua vez, diz que a fonologia prosódica apresenta um conjunto de modelos teóricos que têm como objeto comum o estudo de fenômenos fonético-fonológicos que revela a interface entre fonologia e demais partes da gramática. A autora exemplifica, com possível possibilidade de a fonologia prosódica contribuir com seu estudo, quando faz a comparação entre dois enunciados:

(1a) Vi uma mesa-redonda → [mesaredonda]_N

(1b) Vi uma mesa redonda → [[mesa]_N[redonda]_N]_{NM} (TENANI, 2017, p.109).

Em (1a), “mesaredonda” é um fenômeno que pode aparecer no começo da aquisição da escrita de um aprendiz. Esse processo, denominado hipossegmentação, ocorre com a junção de palavras que, na escrita, são separadas por espaços. Há alguns princípios que podem determinar o aparecimento desse erro. Cagliari (2009) defende que, ao falar dessa forma, o aprendiz acaba levando essa junção para a escrita, todavia o conhecimento construído pelo aluno acerca do

sistema da língua em atividades que ele possa familiarizar-se com os textos a serem transcritos poderá melhorar-lhe o conhecimento acerca da ortografia.

Tenani (2017) explica que a palavra composta “mesa-redonda” em (1a) é um tipo de palavra morfológica, que corresponde a duas palavras prosódicas, já em (1b), “mesa” e “redonda” são duas palavras morfológica e duas palavras prosódicas, formando um sintagma nominal. Somente no exemplo (1b) são iguais em constituintes morfossintáticos e prosódicos, o que não ocorre em (1a).

A autora ressalta ainda que,

para encontrar respostas sobre que tipo de informação sintática é relevante para a modelagem da gramática dos sons, pesquisadores fazem análises de fenômenos fonológicos de diferentes línguas. Esse tipo de pesquisa fornece evidência que sustenta um ou outro modelo de análise (TENANI, 2017, p. 110).

Tenani (2017) esclarece que, independentemente de uma teoria ou de outra, ou de uma escolha de um modelo teórico ideal para análise proposta, dentre várias formulações teóricas, há algumas questões centrais em que a fonologia prosódica deve se apoiar, como se observa a seguir:

- (i) quais informações sintáticas são relevantes para a configuração de estruturas prosódicas das línguas no mundo?;
- (ii) como se configuram os constituintes prosódicos em cada língua em particular?;
- (iii) quais são os tipos de evidências dos constituintes em cada língua?;
- (iv) há características comuns entre línguas de modo a ser possível agrupá-las quanto à organização prosódica (TENANI, 2017, p. 111).

A autora ressalta que essas são algumas questões que caracterizam a fonologia prosódica e ainda que o estudo da prosódia se centra “na sintaxe do som”, posto que a língua portuguesa apresenta sempre enunciados neutros com acento frasal, em que a sílaba mais forte de uma sentença é a da última palavra.

Além do mais, a língua não é organizada apenas em sequência de vogais e consoantes, há de se notar que, sobre essas vogais e consoantes, sobre as sílabas por elas constituídas, dominam fenômenos musicais que têm uma importância capital na estrutura dessa língua. (MASSINI-CAGLIARI, 1992)

Scarpa (1999) explica que a fonologia prosódica, além de estudar os parâmetros acústicos, a velocidade da fala e qualidade da voz, estuda também as organizações e as representações do acento, do ritmo e da entonação nas línguas no mundo, que podem ter tratamento teórico e metodológico mais fonético ou mais fonológico.

Cagliari (2003) faz algumas ponderações em relação às investigações da fala por aparelhos instrumentais que tentam representar suas categorias e as funções linguísticas. Ele critica esses aparelhos, enfatizando que

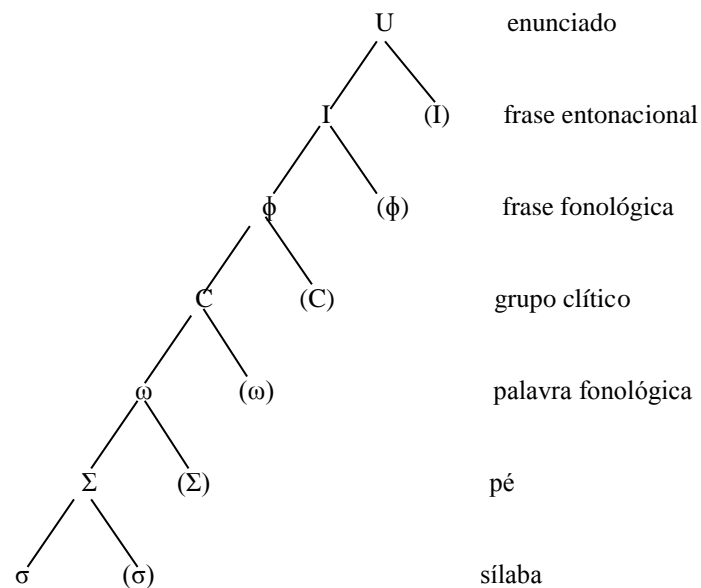
nunca saberá o que é uma sílaba, porque a sílaba é fundamentalmente uma unidade do processo aerodinâmico da fala, e não do processo acústico: por exemplo, eu digo ba-ta-ta, mas poderia dizer bat-ata, ou ba-tat-a: quem decide como o falante deverá dizer é o sistema da língua. Ao falar e ao ouvir, obviamente, outros fatores fonéticos integram a pronúncia, inclusive saliências acústicas de vários tipos. Porém, apenas olhando um espectrograma, não é possível dizer em que parte começam ou acabam as sílabas. Porém, ouvindo e, melhor ainda, falando, a categorização da fala em sílabas é clara e óbvia para qualquer linguista minimamente bem treinado (CAGLIARI, 2003, p. 26).

A partir dessas considerações, percebe-se que os estudos prosódicos são de grande complexidade e, portanto, a investigação nesse campo não se finda. Mesmo assim opta-se por situar a contribuição da prosódia para o ensino de língua portuguesa, a exemplo dos constituintes prosódicos, que são descritos nas seções seguintes, destacando-se sua relação com a escrita do aluno.

3.1.1 Constituintes prosódicos

Para o estudo é importante destacar que a fonologia prosódica é uma teoria que estuda como o modo do fluxo da fala seria organizada em uma sequência de unidades fonológicas. Essa organização é disposta hierarquicamente por sete elementos descritos por Nespor e Vogel (1986). Os elementos que compõem esta sequência obedecem a seguinte hierarquia: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (ϕ), frase entonacional (I) e enunciado fonológico (U). Diante do exposto, Bisol (2014, p. 271) considera que cada constituinte “é uma unidade linguística complexa formada de dois ou mais membros que estabelecem entre si relações ‘de tipo dominante’ e tipo dominado”, ou seja, “uma relação de forte e fraco ou vice-versa”. Conforme a autora, as línguas apresentam até sete constituintes prosódicos, já mencionados, dispostos hierarquicamente, conforme a figura 2, que permite uma melhor compreensão do acento em português e sua repercussão na troca de *ã* por *am* na escrita das crianças.

Figura 2 - Hierarquia prosódica por um diagrama arbóreo, segundo Nespor e Vogel



Fonte: Bisol (2014, p. 260).

Quando menciona os estudos de Nespor e Vogel (1986), Bisol (2014) acrescenta que essas autoras comentam que, na aquisição da fonologia de uma língua, especialmente nas fases iniciais, as três categorias prosódicas de nível mais baixo – a sílaba, o pé e a palavra fonológica – parecem ter relação estreita com o processo de aquisição de traços e segmentos. Tais pensamentos são regulados, na construção dos constituintes prosódicos, pelos princípios da hierarquia prosódica descritos. Bisol (2014, p. 230) esclarece que

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

Esses princípios sintetizam que os enunciados construídos pelos falantes são organizados em uma hierarquia de constituintes em que a sílaba é a menor parte dessa estrutura, da mesma forma que o enunciado é a composição de todos os outros elementos dessa sequência: sílaba – pé-métrico – palavra fonológica – grupo clítico – frase fonológica - frase entonacional – enunciado, sendo cada constituinte faz parte da estrutura do constituinte superior, exercendo suas características próprias. Quando se diz que os constituintes são estruturas n-árias, isso significa que os elementos pertencem a uma árvore. Além disso, os constituintes estruturam-se

de forma a ter na palavra uma sílaba sempre mais proeminente em relação a outra de menor proeminência, ou seja, de acento forte e fraco, respectivamente.

Os estudos dos constituintes da hierarquia prosódica nesta pesquisa foram necessários, visto que partes do conhecimento sobre prosódia estão alicerçadas na análise da fala e, conseqüentemente, na escrita. Sendo assim, analisou-se cada constituinte prosódico individualmente, no intuito de se compreender o fenômeno estudado nesta pesquisa.

3.1.1.1 Sílaba

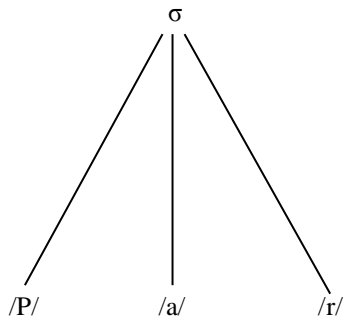
A sílaba exerce papel importante na hierarquia dos elementos que constituem o enunciado. Segundo Hora (2017), a princípio, a consciência da sílaba advém de nossa sensibilidade a rimas desde a infância, assim como das tarefas escolares de separação silábica. Collischonn (2014) esclarece que, mesmo a noção de sílaba não sendo nova, ela foi incorporada há pouco tempo à fonologia gerativa e, aos poucos, vem sendo aceita como unidade fonológica. É, pois, necessário definir sílaba para compreender sua função como constituinte prosódico.

Bisol (2014, p. 261) considera que sílaba “é uma menor categoria prosódica”, bem como “uma unidade fonológica, ou seja, uma unidade prosódica”. A sílaba apresenta uma estrutura interna cujos subconstituintes estabelecem uma relação entre si e com os segmentos que os constituem. Daí, nota-se que a estrutura da sílaba exerce motivações linguísticas que levam o aluno a erros ortográficos, por isso seu estudo é importante.

É sabido que a sílaba é a menor unidade linguística dentro da hierarquia prosódica. É uma “unidade fonológica”, conforme (COLLISCHONN, 2014, p. 99), que determina, entre outros aspectos, entonação, ritmo e acento. A estrutura da sílaba consiste na organização das vogais (V) e das consoantes (C) para a formação das sílabas das palavras. As línguas no mundo apresentam diferentes estruturas silábicas determinadas por princípios organizacionais.

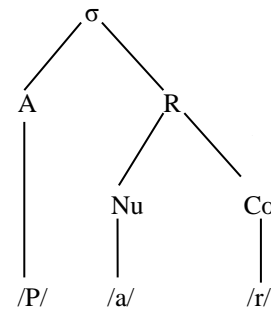
Collischonn (2014, p. 100) afirma que há basicamente duas teorias acerca da estrutura interna da sílaba: a autossegmental e a métrica. A autora acrescenta “que as duas teorias fazem predições diferentes na descrição dos elementos no interior da sílaba”, citando a teoria métrica de Selkirk (1982), na qual uma sílaba consiste em ataque (A) e em uma rima (R), que, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia. A estrutura da sílaba tanto na fonologia autossegmental como na fonologia métrica consta nas figuras 2 e 3:

Figura 2 - Estrutura silábica conforme a Fonologia Autossegmental



Fonte: Collischonn (2014, p. 99-100).

Figura 3 - Estrutura da sílaba conforme a Fonologia Métrica



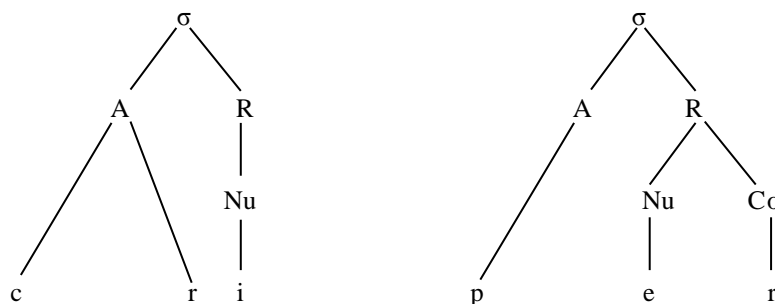
Fonte: Collischonn (2014, p. 99-100)

Nas figuras 2 e 3, tem-se o esquema “σ” (sigma), símbolo que representa a sílaba. Callou e Leite (1994) explicam que, do ponto de vista da percepção, a sílaba é a cadeia sonora composta de aclives, ápices e declives, que têm no núcleo as vogais. Na visão das autoras, “os aclives e declives constituem ‘vales’ de sonoridade que determinam as fronteiras silábicas, suas margens, lugar preferencial das consoantes” (CALLOU; LEITE, 1994, p. 29).

Nessa perspectiva teórica, as sílabas também podem ser pesadas e leves, de acordo com a sua unidade de duração, o que isso reflete nas regras de acentuação e de atribuição de tons nas línguas tonais. Collischonn (2014) esclarece que no latim o acento recai sobre a penúltima sílaba, caso ela seja pesada, e na penúltima sílaba, se for leve, como demonstrado na figura 4:

Figura 4 - Sílaba leve e sílaba pesada, segundo Collischonn.

- (a) Sílaba leve com ataque ramificado. (b) Sílaba pesada com rima ramificada.



Fonte: Collischonn (2014, p. 102).

Na figura 4a, observa-se que o ataque é ramificado, enquanto na figura 4b a rima é ramificada. Depreende-se daí que o ataque, por si só, é irrelevante para o peso silábico, pois somente a rima contribui para o peso silábico. Nesse sentido, a constituição da sílaba determina o peso silábico. Já as sílabas pesadas são constituídas por mais de um elemento, (COLLISCHONN, 2014). A autora esclarece que nem todas as sílabas de mais de um elemento

são consideradas pesadas, como na palavra “lacrima”, em que o acento recai na antepenúltima sílaba, apesar de a penúltima sílaba -“cri”- conter três elementos. Em “percebi”, a sílaba “per”, de três elementos, é pesada, pois a diferença entre as duas palavras está na estrutura interna, como notamos nos exemplos acima. Desse modo, no entendimento de Collischonn (2014), rimas constituídas somente por uma vogal são leves, sendo pesadas as rimas constituídas por vogal e consoante, ou vogal e vogal (ditongo ou vogal longa).

Assim, o número de segmentos em cada componente silábico varia de língua para língua e depende, conforme Câmara Jr. (2015, p. 53), “do centro da sílaba, ou ápice, e do possível aparecimento da fase crescente, ou da fase decrescente, ou de uma, ou de outra em volta dele, nas suas margens ou encostas.”. Importante ressaltar que ainda há muita divergência em relação ao número máximo e mínimo de elementos de uma sílaba, sendo que tal divergência deve-se ao fato de alguns pesquisadores usarem análises fonológicas diferentes. Neste estudo, adotamos os padrões silábicos do português expostos por Collischonn (2014), conforme o quadro 10.

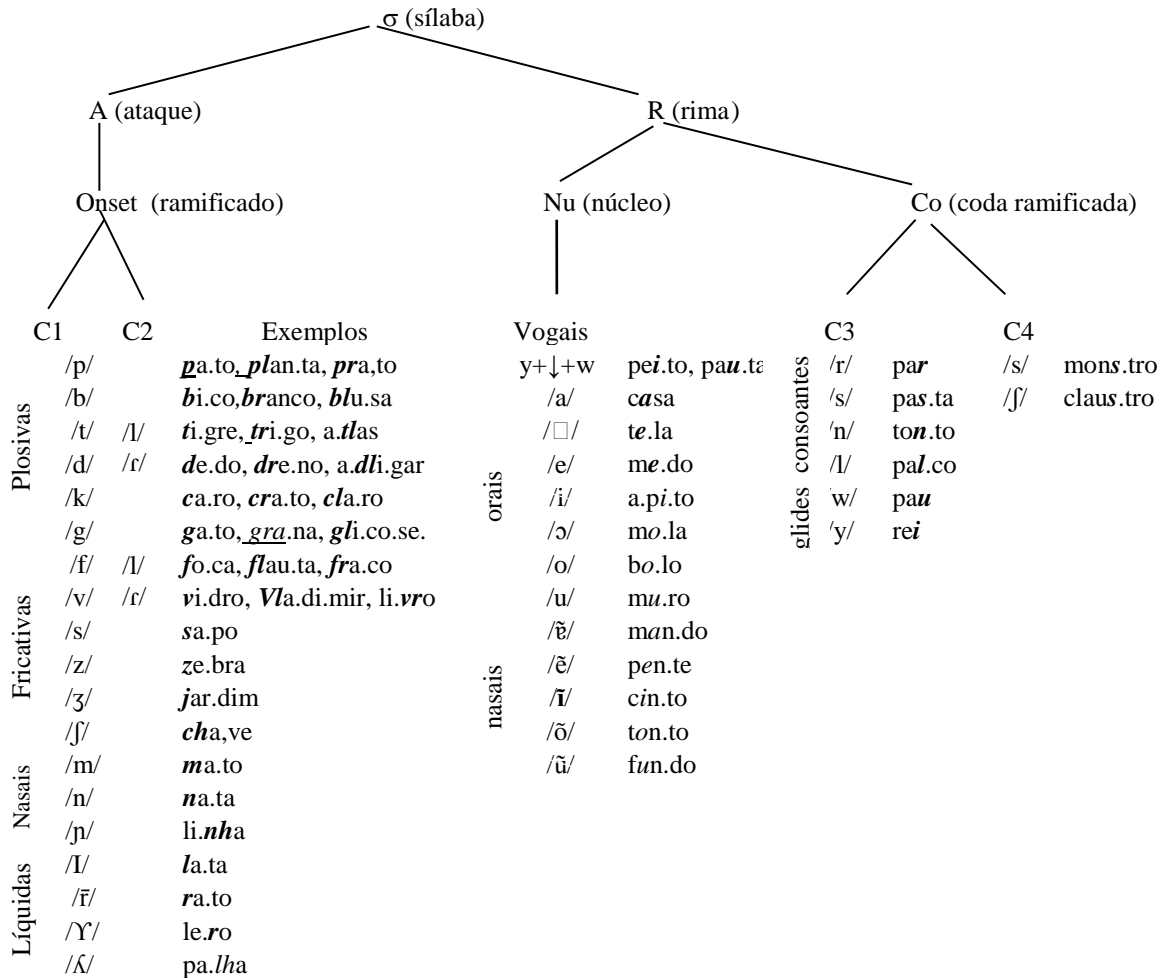
Quadro 10 - Padrões silábicos do português do Brasil

V	<u>é</u>
VC	<u>ar</u>
VCC	<u>instante</u>
CV	<u>cá</u>
CVC	<u>lar</u>
CCV	<u>tri</u>
CVCC	<u>monstro</u>
CCVCC	<u>transporte</u>
VV	<u>lula</u>
CVV	<u>lei</u>
CCVV	<u>grau</u>
CCVVC	<u>claustro</u>

Fonte: Collischonn (2014, p. 105).

A sílaba canônica no português é CV, que pode dar origem às estruturas V, CVC, CCV, além de outras como já mostradas. A menor estrutura da sílaba constitui-se apenas de V (apenas um segmento - a vogal) e a máxima de CCVCC (cinco segmentos). Na figura 5, a seguir, tomando como base a proposta de Alvarenga e Oliveira (1997) e Câmara Jr. (2015), expõem-se os segmentos e o lugar deles na estrutura silábica do português.

Figura 5 - Diagrama arbóreo dos sons vocálicos e consonantais possíveis na estrutura silábica do português



Fonte: Baseado em Alvarenga e Oliveira (1997), Bisol (2014) e Câmara Jr. (2015)

Ao apresentar a organização interna da sílaba, Collischon (2014) afirma que ela consiste em ataque (A), ou *onset*, e em rima (R), sendo que esta constitui um núcleo (Nu) e uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto o Nu, pode ser vazia, aliás, apenas o núcleo é parte obrigatória da sílaba. Câmara Jr. (2015) pondera que a sílaba é estruturada em um aclave, um ápice e um declive. O ápice é preenchido por uma vogal; aclave, por uma ou duas consoantes, e declive, por uma das seguintes consoantes /s/, /r/, /l/ ou pela semivogal /j, w/. Conforme o autor há ainda a possibilidade de uma consoante nasal ocupar o declive.

Como observa Câmara Jr. (2015), quando o ataque, ou *onset*, das sílabas em português for constituído por uma consoante, isto é, quando for simples, pode acontecer em posição inicial ou medial, sendo que qualquer consoante do português brasileiro pode ocupar essa posição, contudo /r/, /ʎ/ e /ɲ/ só ocorrem no meio da sílaba. Em um ataque complexo, ocupando a posição da primeira consoante podem estar tantas fricativas (/f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /ʒ/) quanto oclusivas

(/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), a exemplo das palavras *frevo*, *livro*, *carro*, *branco*, *drástico*, *cravo*, *claro*, *prato*, *grana*. A segunda consoante, como visto, deve ser uma líquida lateral /l/ ou não lateral /r/.

A rima é constituída de núcleo e coda. A formação do núcleo em português, segundo Alvarenga e Oliveira (1997), pode ser ocupado por doze vogais (sete orais e cinco nasais). No núcleo, existem, opcionalmente, os glides (semivogais) /y/ e /w/, que entram na constituição dos ditongos e tritongos. Os glides que formam ditongos decrescentes são mais estáveis que os glides dos ditongos crescentes, podendo estes serem ressilabados como núcleos de uma nova sílaba, constituindo-se a vogal seguinte, no caso, numa sílaba com *onset* nulo ou vazio.

A coda silábica pode ser simples, composta por uma consoante, ou complexa, composta por duas ou mais consoantes. Cabe acrescentar que não há consenso por parte dos pesquisadores acerca das consoantes que preenchem a coda da sílaba bem formada no português CVC. Cagliari (2002) diz que /s/, /n/, /l/ e /r/ podem ocorrer na posição da coda, enquanto, para Mateus (1975) e Alvarenga e Oliveira (1997), as consoantes em coda são apenas três: as fonológicas /l/, /r/ e /s/, com diferentes realizações fonéticas, excluindo a consoante /n/, pois argumentam que, quando constitui a coda silábica, pode ser analisada como traço de nasalidade da vogal da sílaba que precede. Alguns, como Câmara Jr. (2015), consideram os glides /y/ e /w/ como constituintes da coda, quando forem semivogais em ditongos decrescentes, mas se forem altos, compõem o núcleo.

Ao analisar a constituição silábica do português brasileiro, Collischonn (2014) esclarece que, em muitas línguas no mundo, as sílabas podem ser leves e pesadas, e isso influencia as regras de atribuição do acento. Sílabas leves são constituídas de rima preenchidas somente com vogal, enquanto sílabas pesadas têm rima constituída de vogal e consoante, ou seja, rima ramificada. De acordo com Câmara Jr. (2015), uma sílaba terminada por vogal é chamada de livre, isto é, aberta, enquanto uma sílaba terminada por consoante é chamada de travada. A presença da vogal é obrigatória nas diferentes “estruturas silábicas”, sendo opcional a consoante, ou seja, todas as estruturas silábicas têm que apresentar vogal, havendo sílaba constituída somente por vogal, mas não apenas por consoante.

Diante das diversas dificuldades ortográficas que muitos alunos podem apresentar na aquisição da escrita, ou seja, no âmbito do ensino e aprendizagem, é importante considerar que a sílaba formada de CV, a sílaba canônica, é a mais presente na língua portuguesa. Por isso Abaurre (1997) afirma que as crianças tendem a aprender primeiro essa estrutura silábica, sendo que muitas tendem a omitir o constituinte da coda da estrutura CVC, como em *por*, pronunciando /po/, e até a generalizarem, como em *pra.to*, produzindo /pa.to/, e em *pe.dra*,

construindo /pe.da/. Tais ocorrências evidenciam que a aprendizagem da estrutura silábica segue (V), (CV), e depois a criança tende a construir outras estruturas.

O estudo da sílaba, quando se consideram as várias estruturas silábicas, contribui para análise de vários erros ortográficos, permitindo ao professor compreender muitos dos fenômenos que estão atrelados à aprendizagem da ortografia. Dessa forma, analisar a sílaba e sua relação com o constituinte superior, que é o pé métrico, na influência da aquisição da ortografia pelo aprendiz se faz necessário nesta pesquisa.

3.1.1.2 Pé-métrico

Ao longo do tempo, o conceito de pé foi essencial para a sua descrição. Com o surgimento dos estudos da prosódia, as investigações colocaram o pé como um elemento na hierarquia prosódica. As abordagens feitas por Massini-Cagliari (1999) mostram que essa evolução do conceito de pé não foi fácil para seu entendimento, como ocorre hoje. Na antiguidade clássica, o conceito seguia uma linha ligada à poética clássica, com as análises literárias de poemas no estabelecimento de princípios de construção de versos. O termo *pé* parece fazer referência à alternância de levantamento e abaixamento do movimento progressivo do pé humano, por isso, tal nome. Massini-Cagliari (1999) afirma que pé seria o metro ou a medida, sendo uma combinação de sílabas longas e breves.

Na fonética, o conceito de pé correspondia ao ritmo linguístico, para cujo estudo era necessário dividir as línguas do mundo em dois tipos: as de ritmo silábico e as de ritmo acentual (MASSINI-CAGLIARI, 1999). As línguas de ritmo silábico são aquelas que “atribui a cada sílaba um valor determinado pelo léxico da língua em padrões rítmicos. Quando esses valores são mantidos inalterados no enunciado [...]”. As de ritmo acentual ocorrem “quando a estrutura, determinante para o peso da sílaba sofre uma compactação ou dilatação para ajustar o ritmo com intervalos regulares entre as sílabas tônicas do enunciado” (CAGLIARI, 2012, p. 49).

Na fonologia, o conceito de pé apresenta ao menos duas dimensões: a da organização de unidades menores, as sílabas, e a de constituinte rítmico, participante de uma hierarquia que determina uma estrutura prosódica de um enunciado, sendo o jogo de proeminência estabelecido entre os constituintes o que gera sua hierarquização. Por exemplo, as sílabas são tidas como fortes (s) ou fracas (w) e organizadas em pés, e esse jogo de proeminências vai subindo de constituinte inferior, a sílaba, ao superior, o enunciado fonológico.

Nessa concepção da fonologia, o pé-métrico, assim, como a sílaba, é um constituinte prosódico, só que maior que a sílaba, de nível superior a ela. Bisol (2014, p. 262) esclarece que

“pé-métrico, é a combinação de duas sílabas em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é a cabeça e a outra ou outras, o recessivo” A autora explica que o português é uma língua em que se produzem pés binários de cabeça à esquerda, e, a começar do limite à direita da palavra, esses pés se traçam claramente.

Quadro 11 - Exemplo da organização do pé-métrico

casa	borboleta	lâmpa<da>	parede	dóci<l>
(* .)	(* .)(* .)	(* .)	(* .)	(* .)
(* .)	(, , * .)	(* . .)	(. * .)	(* . .)

Fonte: Bisol (2014, p. 262).

Na primeira linha do quadro 11, há organização de pé binários; na segunda, um n-ário. Dependendo do lugar em que se encontra o dominante (cabeça), o pé se chamará troqueu ou iambo, lembrando que o troqueu tem cabeça à esquerda, como vimos acima. O iambo tem cabeça à direita, composta por uma sílaba leve mais uma sílaba pesada, como já mencionado. Dessa forma, Bisol (2014, p. 262) esclarece que, se for levado em conta o acento, “o português é uma língua que constrói pés binários de cabeça à esquerda, a partir da borda direita da palavra, esses claramente se delineiam, afóra os casos do peso inerente a sílaba final”. Por outro lado, conforme Collischonn (2014, p. 137),

Há, segundo Hayes, somente três tipos de sistemas de acento: (a) os sistemas insensíveis ao peso silábico, com constituintes binários de cabeça à esquerda, (b) os sistemas sensíveis ao peso, com constituintes binários de cabeça à esquerda e (c) os sistemas com constituintes binários de cabeça à direita. A cada um desses sistemas corresponde a um tipo de pé: o troqueu silábico, o troqueu mórico e o iambo (nomes emprestados da métrica clássica).

Portanto, para Collischonn (2005, p. 130), “a construção do pé pode-se dar da direita para esquerda ou da esquerda para a direita”. Nesse sentido, o pé métrico está na sequência dos constituintes prosódicos, sendo superior à sílaba e, necessariamente, inferior à palavra fonológica quando estudamos a fonologia prosódica. E, a palavra fonológica, por exemplo, com suas características e sua relação com os constituintes inferior e superior, apresenta proeminências acentuais que contribuem para o entendimento das motivações na escrita do aluno, a respeito do objeto aqui investigado.

3.1.1.3 Palavra fonológica (ω)

Bisol (2014) comenta que, dos constituintes mais baixos da hierarquia prosódica, é a palavra fonológica que faz uso substancial de noções não-fonológicas. “É o nível em que se faz a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática” (BISOL, 2014, p. 263). Dessa forma, estudar a palavra fonológica é necessário, por mais que se tenham dificuldades nas análises de sua descrição na língua oral, já que, de acordo com Mattoso Câmara Jr. (2015, p. 34), “toda e qualquer descrição da língua portuguesa leva em conta a existência do vocábulo², e nisso é que se baseia.”. Alguns autores nomeiam esse constituinte prosódico de *palavra fonológica*; outros, de *vocábulo fonológico* e de *palavra prosódica*. Bisol (2004), no entanto, aponta que, embora *palavra fonológica*, *vocábulo fonológico* e *palavra prosódica* venham sendo usadas como sinônimos, talvez o termo mais apropriado seja *palavra prosódica*.

Na compreensão do que seria palavra fonológica, é necessário diferenciar palavra mórfica de palavra fonológica. Sobretudo na língua escrita, é fácil entender o que seja “vocábulo” ou “palavra”, que, para Mattoso Câmara Jr. (1969, p. 34), seria “um conjunto de letras que fica entre dois espaços em brancos”. Bisol (2004) diferencia palavra mórfica de palavra fonológica quando expõe que palavra mórfica compreende palavras lexicais, como, nomes, adjetivos, verbos, consideradas classes abertas, e palavras funcionais, como preposição, conjunção e determinativos, consideradas classes fechadas. A palavra fonológica distingue palavras com acento e sem acento e, na sequência, palavras fonológicas e clítics. Entretanto, para Câmara Jr. (1969), na língua oral, há alguns problemas em se fazer essa distinção, de modo que se pode entender como duas entidades diferentes, como transcrito a seguir.

de um lado, há um vocábulo fonológico que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal. Do outro lado, há um vocábulo formal ou mórfico, quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua. Há certa correspondência entre as duas entidades, mas elas não coincidem sempre e rigorosamente. (CÂMARA JR., 1969, p. 34).

Além disso, seria um erro supor que os vocábulos fonológicos se separam entre si por pausa na emissão da fala. Os espaços em brancos presentes na língua escrita não são marcas na

² Mattoso Câmara Jr. (2015) considera como equivalentes “vocábulos” e “palavras”, cuja distribuição complementar de uso não está bem fixada. O melhor critério para essa distribuição parece ser a de atribuir a “vocábulo” uma significação geral e a “palavra” um tipo especial de vocábulo, de aplicação restrita aos nomes e verbos em correspondência com a distinção do “léxico” de uma língua em face de uma gramática.

produção da língua oral. As pausas marcam uma divisão acima dos vocábulos, que é a dos grupos de força, como se observa no quadro 12:

Quadro 12 - Exemplos de vocábulos fonológicos

Campo aberto	Livro excelente	Grande homem
--------------	-----------------	--------------

Fonte: Câmara Jr. (1969, p. 34).

Nota-se que não há qualquer pausa, mesmo que haja dois vocábulos fonológicos. Em “campo aberto”, “livro excelente” e “grande homem” há na leitura dessas palavras, formadas por dois radicais, uma pronuncia sem interrupção, sem pausa. Para Bisol (2004), na palavra fonológica, o forte é a sílaba com o acento traçado pelo pé métrico, e o fraco são as sílabas não acentuadas. Nesse sentido, a autora analisa os elementos que constituem a palavra fonológica, nos exemplos presentes no quadro 13.

Quadro 13 - Elementos constitutivos da palavra fonológica

(a) bo. bo. le. ta	(b) pa. re. de	(c) co. ro. nel	(d) lam. pa. <da>	sílaba
(* .) (* .)	(* .)	(* .) (*)	(* .)	pé
(*)	(*)	(*)	(*)	acento

Fonte: Bisol (2004, p. 61).

Na primeira linha, dispõem-se as sílabas, segmentadas por meio de um ponto; na segunda, os pés métricos, indicados por meio dos asteriscos, e, na terceira, o acento. Bisol (2004, p. 61) explica que “A sílaba agrupa os sons em material linguísticos; o pé métrico agrupa as sílabas ritmicamente e projeta o acento da palavra”.

A análise de Bisol (2004) traz evidências de que, admitindo-se a sensibilidade do peso silábico final, esta atrai o acento em palavras terminadas em sílabas ramificadas, o que acontece em 13d. Em palavras terminadas em sílaba leve, forma-se um pé binário de cabeça à esquerda. Da direita para a esquerda, as palavras são analisadas em pés binários de cabeça à esquerda, atribuído, primeiramente, um asterisco à sílaba ramificada final 13d. Cabe observar que, mesmo havendo uma interação entre palavra morfológica e palavra fonológica, há uma distinção fundamental: a primeira está relacionada ao significado, e a segunda, ao ritmo.

Câmara Jr. (1969), na identificação da palavra fonológica, propõe uma pauta prosódica caracterizada por meio de algarismos, designando 3 e 2 para acentos fortes, 1 para a pretônica e 0 para átonas após o acento. Segundo esse autor, “em português, o vocábulo fonológico depende da força de emissão de suas sílabas. Essa força é que se chama acento” (CÂMARA

JR.,1969, p. 35). Em uma continuidade de segmentos ininterruptos, essa pauta permite reconhecer palavras fonológicas.

Quadro 14 - palavras fonológicas

(a) habilidade	celebridade		(b) hábil idade	célebre idade
a.bi.li.da.de.	se.le.bri.da.de	versus	a.bi.li.da.de.	ce.le.bri.da.de
1 1 1 3 0	1 1 1 3 0		2 0 1 3 0	2 0 0 3 0

Fonte: Bisol (2004, p. 62).

Nos exemplos do quadro 14, a isomorfia entre palavra fonológica e palavra prosódica existe em 14a, mas não em 14b. O isomorfismo diz respeito a características iguais presentes no objeto exemplificado, como o acento, presente em ambos os exemplos, uma vez que, na palavra fonológica “habilidade” e “celebridade”, há uma sílaba proeminente, de acento forte (“da”), e outras sílabas de menor proeminência, existindo um parâmetro igual em acento. Nas palavras prosódicas “hábil idade” e “célebre idade”, pronunciadas como se fossem duas palavras, com dois elementos, há sílabas pronunciadas com intensidades diferentes, sendo que a proeminência das sílabas “há”, “li” e “da” do exemplo 14b é diferente de “ce” e “da” de “célebre idade”, ou seja, não seguem os mesmos parâmetros. Nas descrições de 14b, não se observam parâmetros iguais de acentos.

3.1.1.4 Grupo clítico

Segundo Bisol (2014, p. 264), “o grupo clítico é uma unidade prosódica que segue imediatamente a palavra fonológica”. A autora defende essa tese, uma vez que considera os clíticos como elementos da palavra fonológica, apesar de alguns pesquisadores considerarem o contrário. Bisol (2014) argumenta que, se tomarmos *fala-se* e *te espero* como um só vocábulo, não poderiam ser palavras fonológicas, já que elas não podem ter mais de um acento.

Câmara Jr. (2015), na descrição da estruturada língua portuguesa, faz algumas considerações acerca dos grupos clíticos. Atento a essas indefinições, ele registra a dificuldade em categorizar os clíticos, afirmando que há apenas uma palavra fonológica, mencionando com exemplos *sefala* e *olivro*. O autor se refere a esse paradoxo nos seguintes termos:

Cabe apenas uma ressalva importante em referência ao vocalismo átono dessas partículas. Se postônicas, elas só podem ter evidentemente o quadro vocálico átono final (/fa'lasi/ fala-se etc.). Se pretônicas, porém, nelas não aparecem as vogais médias, que seriam de esperar dessa posição. Elas baixam, ao contrário, ao quadro das vogais átonas finais e há a neutralização entre as vogais médias e as altas

correspondentes, em proveito destas últimas. Assim, se opõem /portè'la/ portela, substantivo feminino, e /purtè'la/ por tela (em – tanto por tela, por exemplo), ou entre /siseN'ta/ se senta e /sesenN'ta/ sessenta (CÂMARA JR., 2015, p. 64).

Em contrapartida, Bisol (2014, p. 264), na defesa de seu posicionamento em relação aos clíticos como unidades prosódicas, mostra que existem dois tipos de clíticos, “os que comportam junto à palavra de conteúdo de um só vocábulo fonológico e os que revelam certa independência, submetendo-se às regras de palavra fonológica”. A autora ainda esclarece que os clíticos do português têm essa particularidade, já que, sendo proclíticos ou enclíticos, ficam submetidos à regra de neutralização da átona final. Para isso, ela faz uma comparação entre as palavras que comportam um só vocábulo fonológico (15a) e as que têm certa independência, como as do grupo clítico (15b), para um melhor entendimento, como segue.

Quadro 15 - Comparação entre vocábulo fonológico e grupo clítico

(a) Um só vocábulo fonológico		(b) Um grupo clítico
te considero	[te konsideru] ω →	[[ti]ω[konsideru]ω] C
me leve	[me levi] ω →	[[mi]ω[levi]ω] C
o leque	[olɛki] ω →	[[u]ω[lɛki]ω] C
leve-me	[levemi] ω →	[[levi]ω[mi]ω] C

Fonte: Bisol (2014, p. 264).

De acordo com a análise de Bisol (2014), em 15a, o clítico posiciona-se como uma sílaba pretônica, constituindo com a unidade seguinte um só vocábulo. Ocorre a pronúncia como uma só na palavra em “o leque”, pois “o” une-se à palavra “leque”, cuja sílaba mais forte é “le”. Já em 15b, os vocábulos mostram-se parcialmente independentes. Sobre isso, Bisol (2014, p. 234), com apoio em Nespor e Vogel (1986), afirma que

como representativo do português, temos de admitir que os clíticos se comportam com uma certa independência em relação ao vocábulo adjacente, sofrendo regras de neutralização, tal qual a palavra de acento próprio. Isso nos leva a interpretá-lo, com a palavra adjacente com que se relaciona, como uma locução, ou seja, um grupo clítico [...].

Em relação ao estatuto do grupo clítico, cabe considerar, conforme Bisol (2014), quando cita Hayes (1981), que este foi o primeiro a colocar o clítico na hierarquia prosódica, posição assumida também por Nespor e Vogel (1986) e pela própria autora. Não obstante, autores, entre os quais Selkirk (1984), Peperkamp (1997) e Vigário (2001), além de Câmara Jr (2015) têm posição contrária em relação ao grupo clítico.

Sobre as considerações de Mattoso Câmara Jr., Bisol (2014, p. 265) pondera que, “se o clítico for interpretado como palavra independente, domínio de regra de neutralização, [...]

constitui com a palavra-conteúdo adjacente um só grupo”. Nesse sentido, muitas vezes, o autor se refere ao clítico como uma locução. Bisol (2014) menciona que, no nível hierárquico do grupo clítico, surge a manifestação do sândi externo, com a presença da elisão, fenômeno que acontece entre palavras, consistindo no apagamento da vogal “a” quando a palavra seguinte começa com vogal diferente de “a”. Vejamos:

Quadro 16 - Exemplos de elisão

a) [[menina]ω[orgulhosa]ω] φ	b) [pela idade]C eu era pequena	c) [aludista]ω	*[aludista]
[meninoorgulhosa]	[pelidádi]	[maometano]ω	*[mometano]
[[menina]ω[humilde]ω] φ	[uma hotelaria]C	[taoismo]ω	*[toismo]
[[meninumilde]]	[umotelaria]	[paetê]ω	*[petê]
[[menina]ω[elegante ω] φ	[para Anita]C	[saideira]ω	*[sideira]
[meninelegante]	[paranita]	[baobá]ω	*[bobá]

Fonte: Bisol (2005, p. 235).

Observando os exemplos do quadro 16, a elisão não é aplicada no interior do vocábulo (16c), no exemplo “menina orgulhosa”, a leitura das duas palavras, mostra-se uma pronúncia separando-as. Porém, a elisão se aplica no interior do grupo clítico (16b), como segue “pela idade”, pronunciada como se fosse uma só palavra, do mesmo modo que se aplica na frase entre vocábulo fonológico (16a). Como observa Bisol (2014, p. 265), a “elisão oferece, pois, forte evidência de que o clítico tem mais liberdade que teria se fosse apenas a sílaba pretônica de um vocábulo, como sugerem os exemplos citados.” Em suma,

Quando o sândi ocorre entre dois elementos de um grupo clítico, a reestruturação silábica os converte em uma só palavra fonológica. É nesse caso que o clítico perde totalmente sua independência para tornar-se, com a palavra de conteúdo adjacente, uma unidade só. Na escala prosódica, o grupo clítico é, pois, o domínio mais baixo de aplicação do sândi externo. Somente por ação desse, o clítico incorpora-se totalmente à palavra de conteúdo adjacente. (BISOL, 2005, p. 236).

Câmara Jr (1969, p. 37) assegura não ser o clítico uma forma livre, pois que “não pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente”, como também não é uma forma presa, porque, entre ele e a palavra em que se apoia, outras palavras podem intercalar-se. O autor exemplifica, no início desse item, com o vocábulo “fala-se”, formado pela junção da forma livre “fala” e a forma presa “se”, constituindo um só vocábulo fonológico. Coincidentemente, em “guarda-chuva”, não se escrevem em continuidade as duas unidades fonológicas, “guarda” e “chuva”, que constituem dois vocábulos fonológicos, mas um só vocábulo mórfico. (CÂMARA JR., 1969, p. 37),

Há um caminho aberto para mais estudos sobre o grupo clítico como elemento da hierarquia prosódica, talvez não para determinar se ocupa ou não a sequência na escala prosódica, e sim para descrever mais fenômenos que exemplifiquem tal constituinte. Com isso, conhecer a frase fonológica pode melhorar o entendimento a respeito do clítico e suas relações no acento e ritmo em português.

3.1.1.5 Frase Fonológica

Frase fonológica é um constituinte prosódico constituído por um ou mais grupos clíticos ou palavras fonológicas. Bisol (2014) explica que a frase fonológica é uma unidade constituída de elementos mais baixos na hierarquia prosódica, como o grupo clítico, que tanto pode ser “a casa”, uma locução; como apenas “casa”, uma palavra fonológica. Citando Nespor e Vogel (1986, p.168), a autora afirma que os princípios que norteiam a formação da frase fonológica (Φ) são os que constam no quadro 17.

Quadro 17 - Formação da frase fonológica

- | |
|---|
| <p>a) Domínio de (Φ)
O domínio de (Φ) consiste de um grupo clítico (C) que contém a cabeça lexical (X) e todos os Cs de seu lado não recursivo, até chegar ao C que contém outro núcleo situado fora da projeção máxima de X.</p> <p>b) Construção da (Φ)
Junte em uma (Φ) de construção n-ária todos os Cs incluídos em uma cadeia delimitada pela definição do domínio de (Φ).</p> <p>c) Proeminência relativa da (Φ)
Em línguas cujas árvores sintáticas são ramificadas à direita, o nó mais à direita é rotulado s; em língua cujas árvores sintáticas se ramificam à esquerda, o nó mais à esquerda é rotulado de s. Todos os nós irmãos de s são rotulados de w.</p> |
|---|

Fonte: Bisol (2014, p. 266-267).

Os princípios permitem deduzir em uma primeira observação, segundo Bisol (2014), que não há nenhuma relação de isomorfismo entre as frases fonológica e sintática, como revelam os exemplos do quadro 17, embora possam vir a coincidir. Outra importante observação é que a cabeça da frase fonológica é sempre o forte mais à direita, conforme 17c.

Nos estudos de Nespor e Vogel, como cita Bisol (2014), os adjetivos que são complementos de nomes ocorrem à direita do nome no caso não-marcado, como se nota em “dia sombrio”. Também podem ocorrer à esquerda, e nesse caso que ficam incorporados à frase prosódica encabeçada pelo nome (“solitário viajante” Φ e “velho Davi” Φ), ou seja, categorias sintáticas maiores valem como cabeça de constituinte prosódico somente em posição não marcada, como nos exemplos do quadro 18, extraídos por Bisol (2014).

Quadro 18 - Reestruturação das frases fonológicas

a) [O dia sombrio] FN [entristecia o solitário viajante] FV	
b) [O dia] ϕ [sombrio] ϕ [entristecia] ϕ [o solitário viajante] ϕ	
c) [O dia sombrio] ϕ	(Reestruturação)
d) [como [o velho Davi] FN [tocando arpa] FV] ϕ	(NURC)
[como o velho Davi] ϕ [tocando] ϕ [arpa] ϕ	

Fonte: Bisol (2014, p. 267).

Bisol (2014) mostra que a reestruturação das frases fonológicas ϕ é uma disponibilidade sempre presente, ocorrendo sobretudo no estilo alegretto, por motivos rítmicos ou por incorporação de um ϕ não ramificado que se encontra à direita de nome. Assim, “dia sombrio” pode passar a ser uma frase fonológica por reestruturação, como mostra 18c.

Uma das regras de sândi externo que tem por domínio a frase fonológica é a degeminação, embora também se aplique a outros domínios. Tenani (2004, p. 290) explica que “o sândi vocálico externo se caracteriza pelo encontro de duas vogais que pertencem a vocábulos diferentes. Se as vogais são iguais, configura-se a degeminação; se as vogais são diferentes, configura-se a elisão ou a ditongação” seguem, no quadro 19, os exemplos de degeminação, conforme Bisol (2014).

Quadro 19 - Degeminação no interior das frases fonológicas

[frutas] ϕ [que eu] ϕ [nunca havia visto] ϕ	(NURC)
[nunkavia vistu] ϕ	
[você] ϕ [está atravessando] ϕ [o Dardanelos] ϕ	(NURC)
[istatradesãndu] ϕ	
[como o velho Davi] ϕ [tocando] ϕ [arpa] ϕ	(NURC)
[komuveλudavi] ϕ	

Fonte: Bisol (2014, p. 268).

Com essa descrição, Bisol (2014, p. 268) considera que “o sândi no interior da frase fonológica está diretamente relacionado à reestruturação de unidades prosódicas, imediatamente mais baixas, o grupo clítico e a palavra fonológica” A autora destaca que “qualquer relação com unidade sintática correspondente que porventura tenha é desfeita, pois perde uma sílaba na sequência de duas e a restante fica sob o domínio do acento principal. E o acento principal se refere ao acento forte à direita” (BISOL, 2014, p. 268).

Quando perdem seus limites, os vocábulos perdem sua integridade. Com isso, surge uma frase fonológica sem limites internos, descritos por Bisol (2014) no quadro 20.

Quadro 20 - Frases fonológica com limites internos.

[nunca] C havia] C visto] C] ϕ > [nunkavia vistu] ϕ
 [você] C está] C atravessando] C] ϕ > [vocestatradesãndu] ϕ

Fonte: Bisol (2005, p. 238).

Observa-se que “nunca” e “havia” quando em sequência sofrem na pronúncia uma junção, disso surge “nunkavia”. Esta formação evita unir-se com “vistu” na pronúncia. Mas se as palavras perderem sua integridade, tornam-se uma só frase fonológica, já discutido. “Quando o sândi se realiza entre duas frases fonológicas, o resultado é uma só frase fonológica” (BISOL, 2014, p. 268).

Quadro 21 - Exemplos de uma só frase fonológica

a) [eles] ϕ [me deram de volta] ϕ [uma série de duplicatas] ϕ NURC
 [me derãw de vòltuma série de duplicatas] ϕ
 b) [samba] ϕ [é uma beleza] ϕ NURC
 [sãmbewma beleza] ϕ
 c) [drama] ϕ [já basta] ϕ [a vida] ϕ NURC
 [zabastavida] ϕ

Fonte: Bisol (2014, p. 268).

Além disso, Tenani (2004, p. 292) “traz informações sobre experimentos em aquisição da linguagem que parecem confirmar a saliência prosódico-sintática do acento de frase fonológica e sua relevância no estabelecimento da interface entre os módulos fonológico e sintático” Os estudos de Tenani (2004) relatam que o acento é o fator que gera os contextos de bloqueio do sândi vocálico, pois, quando ambas as vogais são tônicas, nenhum dos três processos se implementam, como se verifica em “Vi isso” > [vi iso]; “Dá isso” > [da iso] e, “Vi este” > [vi estʃi]. Quando a primeira vogal é tônica, a elisão não ocorre, como em “Babá elegante” > [babaelegʒʃi] e “Bebê urinado” > [bebeorinado]. Quando a segunda vogal é tônica, nem a elisão nem a degeminação ocorrem, perceptível em “Como uvas” > [komouvas] e “Coma uvas” > [komauvas].

Por outro lado, Abaurre (1996) comprova que os contextos de bloqueio de sândi são motivados pela presença do acento, em que a segunda vogal da sequência é portadora de acento nuclear no nível da frase fonológica, como, por exemplo, “[[Ele] ϕ [COMpra] ϕ [Uvas] ϕ]I > *Ele compr[ú]vas” e “[[Eu] ϕ [COMpro] ϕ [Uvas] ϕ]I > *Eu compr[ú]vas”. Assim, Abaurre (1996, p. 45) pondera que não parece realmente explicar por que a elisão e a degeminação se

tornam possíveis quando o acento primário de palavra é “enfraquecido por razões prosódicas e rítmicas”. A autora ainda acrescenta que

o bloqueio a esses processos ocorre quando [o] acento primário de palavra, atribuído no componente lexical, é também interpretado, pós-lexicalmente, como acento frasal, portador de informação sintática, dentro de uma hierarquia de proeminências prosódicas sintaticamente motivadas.” (ABAURRE, 1996, p. 46).

Sobre o bloqueio da elisão e da degeminação, Tenani (2004, p. 292) diz que, “como o Português é uma língua de recursividade à direita, ao acento mais à direita será atribuído o valor *forte*, assim, o acento de ϕ mais à direita tem relação com a recursividade sintática”

3.1.1.6 Frase entonacional

A frase entonacional é um dos principais constituintes prosódicos, sendo responsável pela sua estrutura interna no nível da sentença. Trata-se de um conjunto de frase fonológica ou de uma só frase fonológica que carregue um contorno entonacional (BISOL, 2014), ou seja, o contorno entoacional e a produção de pausas são pistas essenciais para a delimitação de frase entonacional, uma vez que a variação desses elementos pode alterar os seus limites no interior de uma mesma cadeia segmental e sintática. Assim esclarece Bisol (2014), citando os trabalhos de Nespor e Vogel (1986, p. 188 apud BISOL, 2014, 269), que apontam algumas características da frase entonacional: “A regra básica de formação de I baseia-se nas noções de que a frase entonacional é o âmbito de um contorno de entoação e de que os finais das frases entonacionais coincidem com as posições em que se podem introduzir pausas em uma oração.”

Conforme Bisol (2014, p. 269), eis as características para a identificação de uma frase fonológica:

i) Em uma sequência de ϕ s que constituam um I, uma delas é forte por características semânticas, e todas as demais são fracas. Note-se que o forte é variável, isto é, o valor semântico pode mudar de foco. Note-se que um constituinte prosódico extenso pode ser dividido em Is menores, correspondentes ou não às frases prosódicas nele contidas. Ademais Is pequenos podem ser prolongados adentrando frases prosódicas. São tantas variantes relacionadas ao estilo, à rapidez de fala e ao foco semântico que foge ao nosso objetivo descrevê-las.

A partir dessas características, existem algumas variantes possíveis, em que o (s) mostra-se como forte, traduzindo o foco da linha entonacional, isto é, o cabeça, descrito no quadro 22:

Quadro 22 - Exemplo de identificação de frase fonológica

[Maria]	ϕ	[vende à tarde]	ϕ	[lindas flores]	ϕ	[na praça]	ϕ	I
S		w		w		w		w
w		S		w		w		w
w		w		S		w		w
w		w		w		w		S

Fonte: Bisol (2014, p. 239).

Outra característica mencionada por Bisol (2014, p. 239) seria a presença em uma sentença declarativa, exclamativa e interrogativa: “ii) Um sentença em geral declarativa, exclamativa ou interrogativa têm contorno entonacional determinado. Mas no interior dessas unidades sempre se tem de contar com certa flexibilidade. Assim uma sentença pode ter uma linha entonacional” Tal característica pode ser vista no quadro 23, como permite ser interpretada como uma linha entonacional em 23a, ou mais de uma em 23b. Logo, em 23c e 23d, sendo frases intercaladas, parentéticas e vocativos, podem constituir uma só unidade prosódica.

Quadro 23 - Exemplos de unidades fonológicas

- a) [Paulo pensava que João tocasse violino e Maria piano] I
- b) [Paulo pensava que João tocasse violino] I [mas João toca piano] I
- c) [O dia está [vamos dizer assim] I sombrio] I
- d) [Pedro] I [que você acha desta polêmica?] I

Fonte: Bisol (2014, p. 270).

Bisol (2014, p. 270) afirma que “não temos conhecimento de regras do português cujo domínio específico seja a frase entonacional, mas o sândi, que se estende desde o grupo clítico ao enunciado”, também aí se manifesta, como demonstra o quadro 24:

Quadro 24 - O sândi e a frase entonacional

[Eduardo] [espere um pouco] I NURC
 [Edwardwispəryu mpowku] I (ditongação)
 [Fizeram uma confusão tremenda] I [e me fecharam a conta] I NURC
 [Fizerãw uma kômufuzã trem ndi mI fejarãw a kōnta] I (Elisão)

Fonte: Bisol (2014, p. 270).

Dessa forma, pode-se acrescentar o que Nespor e Vogel (1986, p. 224) salientam: “a frase entonacional também pode sofrer um processo de reestruturação”. Segundo essas autoras, fatores determinantes para a reestruturação da frase entonacional podem estar relacionados a

variações como o tamanho da frase; a velocidade da fala, que se mais lenta ou mais rápida; o estilo, mais formal ou mais informal; a proeminência relativa, ênfase em certas partes do enunciado; entre outros. Isso mostra que, quanto mais alto o constituinte na hierarquia prosódica, mais difícil e generalizada torna-se sua definição.

Para mais entendimento acerca dos constituintes prosódicos, é importante ver como o último elemento dessa hierarquia é descrito e analisado nos estudos da prosódia.

3.1.1.7 Enunciado fonológico

O enunciado é a unidade prosódica mais elevada da hierarquia prosódica. Sua proeminência é sempre mais à direita, em que se atribui ao forte o (s). O enunciado é identificado pelas bordas inicial e final, ou seja, os limites sintáticos e a pausa, o começo e fim do constituinte sintático (BISOL, 2014).

Bisol (2014), citando Nespor e Vogel (1986), explica que a reestruturação do enunciado deve atender a certos requisitos, como as condições pragmáticas, condição fonológica e, em algumas situações, condições de sândi externo, conforme o quadro 25.

Quadro 25 – Reestruturação do enunciado

Condições pragmáticas

- a) As duas sentenças devem ser pronunciadas pela mesma pessoa.
- b) As duas sentenças devem ser dirigidas ao mesmo interlocutor.

Condições fonológicas

- a) As duas sentenças devem ser relativamente curtas.
- b) Não pode haver pausa entre as duas sentenças.

Condições ou não de sândi externo

- a) Sem sândi.
[Sim, passar passa.] U [Agora ocupa a estrada inteira.] U
- b) Com sândi.
[Siŋ , pasar passagꞮrokupajstydyntejra] U

Fonte: Bisol (2014, p. 270-271), com adaptações

Bisol (2014) reconhece que se observam os exemplos de condições de sândi, notando-se que os dois enunciados estão bem delineados pela pausa e iniciados por “agora”, que tem valor de “mas”. A autora pondera que os dois enunciados são pequenos, pronunciados pela mesma pessoa e direcionados a um mesmo interlocutor, condições em que o sândi externo se apresenta.

Em suma, as descrições apontam os constituintes prosódicos e todas as suas características individuais, bem como a relação de cada um com os outros da hierarquia

prosódica, em que, como unidade linguística complexa, os membros desenvolvem entre si uma relação de dominante/dominado, ou seja, uma relação de forte/fraco, e vice-versa (BISOL, 2014, p. 271). No enunciado, cada constituinte desempenha condições de acento dentro de sua estrutura ou na relação com outros constituintes, em que há uma sílaba proeminente e outra menos proeminente, construindo alternância acentual. Compreender essas relações são importantes, porque pode fornecer subsídios na investigação de possíveis erros ortográficos no percurso da aquisição da escrita pelo aluno, como o objeto em análise nesta pesquisa.

3.2 ORTOGRAFIA E PROSÓDIA

O aprendizado da ortografia depende de um trabalho construtivo, em que o aprendiz deve compreender que a grafia não é um espelho da fala, mas uma forma escrita autorizada. (MORAIS, 2007). O autor acrescenta que aprender as convenções ortográficas requer compreender as restrições que a língua escrita impõe ao falante. A fala é natural, já a escrita é convencional.

A prosódia percorre caminhos que analisam a ortografia, posto que há muitos fenômenos na língua que se convencionam chamar de prosódicos. Scarpa (1999) busca provar que existem relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. Uma proposta *top-down* na aquisição “da prosódia apoia-se nas proeminências de domínios prosódicos superiores que se projetam sobre os domínios inferiores na hierarquia prosódica” (SCARPA, 1999, p.14).

A ortografia e a prosódia não podem deixar de ter entre si uma relação de contribuição e de dependência, principalmente, quando se enfrenta o desafio de adquirir a escrita. Morais (2007, p. 23) salienta que

uma boa parte das regularidades presentes na ortografia do português são de natureza mais complexas e exigem, não só análises mais sutis das correspondências grafofônicas e das tonicidades das vogais, bem como que a atenção do usuário seja deslocada para outros níveis de análise da língua, tais como a morfologia e a sintaxe.

Outro dado importante no estudo da prosódia e sua relação com a ortografia é a descrição do sândi externo, tendo em vista que, segundo Scarpa, (1999, p.15), “a criança desde cedo bloqueia o sândi vocálico em situação de acento nuclear, ao passo que comete erros rítmicos em outras partes do enunciado”. Isso mostra que a criança está fazendo ajustes tardiamente na segmentação da escrita.

Ferreira Netto (2007) fez uma análise do acento na língua portuguesa, descrevendo várias hipóteses do acento na língua portuguesa, como o do acento livre, que é definido pela palavra, da sílaba mais proeminente em relação às outras. Outra hipótese seria a do molde trocaico, acento vinculado à estrutura silábica da palavra. A hipótese morfológica e de que o acento está vinculado à estrutura morfológica da palavra, no caso das últimas três sílabas. Tal estudo contribui para o entendimento do acento na língua latina e no português do Brasil.

As pesquisas de Collischonn (2007) mostram a proeminência acentual na estrutura silábica e seus efeitos no português do Brasil, comprovando que o acento e a estrutura silábica interagem entre si, mas com algumas restrições, na relação com o nível da palavra e no da frase fonológica, como, por exemplo, a síncope, que é o apagamento de uma vogal no interior de um vocábulo; a ditongação, uma mudança na estrutura silábica para formar ditongos; apêntese, que é a inserção de uma vogal no interior de uma palavra; sândi, como elisão, ditongação e degeminação, já descrito nesta pesquisa, e haplogia, o apagamento de uma sílaba no final de uma palavra. Esses estudos evidenciam que a escrita recorre a fenômenos prosódicos que precisam ser investigados quando a criança tenta segmentá-la.

Nesse sentido, o modelo de fonologia prosódica de Nespor e Vogel (1986) vem sendo retomado e rediscutido constantemente por pesquisadores. No contexto acadêmico, inúmeras pesquisas acerca da fonologia prosódica têm sido elaboradas nas últimas décadas (SCARPA, 1999). Tais estudos têm contribuído para a descrição dos critérios que norteiam as sílabas mais proeminentes e menos proeminentes. Isso fez com que houvesse mais pesquisas sobre os critérios prosódicos que envolvem a pronúncia das palavras do português do Brasil. Outro ponto seria refletir como a análise do acento na língua pode contribuir para se enxergar que o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças é perpassado por aspectos acentuais da fala.

Por se tratar da melodia da fala, a prosódia ganha destaque nos estudos dos fenômenos ditos prosódicos, como o acento e o ritmo. Com isso, há a relevância de se estudar a fonologia prosódica para que, no processo de aquisição da escrita pelas crianças, possa ser descoberto e analisado determinados erros diante da norma ortográfica (MASSINI-CAGLIARI, 1992).

Com os avanços dos estudos gerativistas, a teoria suprasegmental ganhou avanço, surgindo pesquisas a respeito da distribuição de proeminências dos acentos, de contornos de sua entoação e as motivações que são estabelecidas pelos constituintes prosódicos, como sílaba, pé, grupo clítico, palavra prosódica, sintagma fonológico e enunciado, sendo que, nesta pesquisa, o acento desempenha crucial importância. Percebe-se que é impossível estudar o acento isoladamente (MASSINI-CAGLIARI, 1992). Com isso, a compreensão e as

características acentuais dos elementos que compõem a hierarquia prosódica pode ajudar no entendimento do processo de apropriação da oralidade e da escrita pelos alunos.

4 O ACENTO EM PORTUGUÊS

Independentemente das hipóteses sobre o acento no português brasileiro, sabe-se que o acento marca a proeminência das sílabas nas palavras, sendo que os estudos da entonação da sílaba, do ritmo, da intensidade, do acento e da qualidade vocálica são necessários para se compreenderem muitos dos erros que os estudantes cometem no processo de aquisição da norma ortográfica. O acento prosódico é tratado com maior destaque neste trabalho, em que se verificar o porquê da troca de *am* por *ão* nas terminações de terceira pessoa dos verbos conjugados no passado e futuro.

Há vários estudos que tratam do acento em língua portuguesa, os quais possibilitaram a compreensão da troca de *am* por *ão* nos textos estudados, como os estudos de Bisol (2014), Ferreira Neto (2007), Mateus (1983), Pereira (2007) e Santos (2007), que deram a base para a análise da relação entre a sílaba forte e a fraca na construção do acento na escrita. Já os trabalhos de Zorzi (1998), Morais (2007, 2010), Cagliari (2009) e Pereira (2007) foram importantes por mencionarem a ocorrência do fenômeno do erro ortográfico relacionado a aspectos fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos em verbos de 3ª pessoa do plural no passado e no futuro. Esses autores destacam a troca de *am* por *ão*, em seus estudos, seguindo a base de um processo de aquisição da norma ortográfica.

4.1 ACENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA

O acento é um critério prosódico vinculado à linguagem que possibilita analisar como, em termos rítmicos, a fala funciona no enunciado e em suas partes menores. O estudo do acento na língua latina se fez necessário para se ter a noção de como o português do Brasil foi influenciado pela acentuação dos vocábulos no latim, principalmente as terminações verbais que têm destaque nesta pesquisa.

Pereira (2007), quando trata do acento, mostra que existiam duas modalidades do latim: o latim clássico e o latim vulgar. O acento latino pode ser apresentado como exemplo paradigmático de um sistema acentual de caráter quantitativo, no entanto essa natureza quantitativa e as suas regularidades ainda são controversas, de modo que muitos pesquisadores postulam o acento latino sendo do tipo musical, com o argumento de que os conceitos da gramática grega quando descrevem o sistema acentual baseiam-se em tônico e átono, ou na natureza quantitativa da métrica latina.

Outro ponto de divergência, como afirma Pereira (2007), é a de que seria a natureza intensiva do acento o que dá base aos processos sofridos ao longo do tempo no latim, ou na sua evolução para as línguas românicas, incluindo-se aí a natureza fonética do acento nessas línguas, além de algumas questões de outra natureza. Mesmo assim, os estudiosos concordam que o acento latino é de natureza intensiva. Assim, podemos perceber que o acento no latim é sensível ao peso silábico e é determinado fonologicamente, como afirma Lee (2007, p. 127): “i) em palavras de três sílabas, a penúltima é acentuada se for longa, isto é, se tiver uma vogal longa, um ditongo ou uma vogal breve seguida de duas ou mais consoantes; ii) em palavras de três ou mais sílabas, a antepenúltima é acentuada se a penúltima for breve”. Nesse sentido, Pereira (2007, p. 62), ao tratar desses princípios mencionados, completa: “dão origem a que a localização do acento esteja confinada ao limite direito da palavra, não envolvendo, porém, todas as sílabas finais; existem paroxítonos e proparoxítonos, mas não oxítonos polissilábicos”. Essas características do latim contribuíram para o acento em língua portuguesa.

Além disso, existem alterações que ocorreram no latim vulgar e que determinam a evolução das línguas românicas, principalmente, na natureza fonética do acento, sendo “a preponderância do acento intensivo e a decadência da quantidade”, como por exemplo, a perda do valor fonológico da quantidade silábica, consequência da ação de intensidade sobre a estrutura fonológica da língua latina. (SILVA NETO, 1979 apud PEREIRA, 2007, p. 65). Isso é responsável pelo processo da síncope e da apócope desencadeados em vogais, que originaram mudanças na distribuição linear do acento dentro da palavra (PEREIRA, 2007). Esse autor explica ainda que

O acento, “alma da palavra”, é assim determinante na passagem do latim para as línguas românicas. Estas herdamentos das palavras latinas, que, no entanto, não ocupam forçosamente a mesma posição dentro da palavra, devido à acção de fenómenos fonéticos que envolvem a queda das vogais postónicas. A distribuição do acento dentro da palavra que podemos observar na maior parte das línguas românicas actuais. (o acento pode ocorrer em qualquer uma das três últimas sílabas). (SILVA NETO, 1979 apud PEREIRA, 2007, p. 66).

Nesse processo de evolução dos padrões acentuais da língua portuguesa, “na evolução que passou o latim vulgar e o romance em Portugal, manifesta-se claramente a tendência de transformar proparoxítonas e paroxítonas. De modo que dois terços das palavras do português arcaico apresentam acentuação paroxítona” (MICHAELIS DE VASCONCELOS, 1956 apud PEREIRA, 2007, p. 66), e o restante, a maioria dos vocábulos é aguda, evitando o acento nas proparoxítonas.

Ao se comparar o latim e o português, que é uma língua românica, percebe-se, em relação ao acento, que houve a perda de duração vocálica do latim para o português arcaico ao moderno, sendo que o acento passou a recair na penúltima sílaba. Os verbos e não-verbos têm o acento determinado por aspectos fonológico e morfológico. Conforme Lee (2007, p. 124),

que o acento dos verbos é mais complexos do que o dos não-verbos. As análises anteriores mostram os usos significativos e arbitrários de extrametricidade na explicação do acento dos verbos. O acento do verbo no geral cai na penúltima sílaba e na primeira vogal não-final logo após o radical ou na última vogal do radical, como demonstra: fálo, fala, falamos, falem, fale, falemos.

O estudo do acento evidencia que os verbos em nossa língua sofrem processos que envolvem a oralidade. O acento tem raízes históricas, sendo que, nos verbos, tem as seguintes propriedades: o acento sempre cai na penúltima sílaba; sempre cai na primeira vogal não-final, logo após o radical; a sílaba na posição final da palavra não atrai o acento. Já os não-verbos, de acordo com a distribuição do acento, seguem algumas propriedades, citadas por Lee (2007, p. 128):

o acento cai numa das duas últimas sílabas; a sílaba pesada na posição final da palavra atrai o acento; o acento nunca cai na vogal temática; quando a última sílaba pesada não atrai o acento; quando o acento cai na terceira ou quarta sílaba, a partir da margem direita da palavra.

Sendo assim, Lee (2007) reconhece que o acento é estabelecido pela teoria métrica, já que cada sistema de acento é considerado como uma escala limitada e particular de alguns parâmetros, tanto pela abordagem da otimalização, como restrição na teoria métrica, como na formação do pé. Ademais, essa comparação nos acentos dos vocábulos verbais e não-verbais possibilita uma compreensão de fenômenos que, na escrita, evidenciam processos fonológicos e morfológicos.

Esses estudos possibilitam analisar melhor vários aspectos encontrados na escrita de alunos, já que a sílaba mais proeminente desempenha papel importante no emprego de *ão* no lugar de *am* em verbos de terceira pessoa do plural do passado.

4.2 ESTRUTURA DO ACENTO EM PORTUGUÊS

Para a elucidação do acento na língua portuguesa tem contribuído várias pesquisas no âmbito das análises fonológicas, tanto no Brasil, como em Portugal. Ferreira Neto (2007) aponta que é possível detectar três hipóteses básicas sobre o acento na língua portuguesa: a hipótese

do acento livre, previamente definido no léxico; a hipótese do molde trocaico, definido pelas características rítmicas, e a hipótese do acento morfológico, definido pela qualidade do morfema portador. Diante disso Ferreira Neto (2007) esclarece que:

a hipótese do acento livre pressupunha que o acento da língua portuguesa fosse definido lexicalmente, isto é, previamente marcado no próprio léxico da língua, não sendo possível esclarecer regras para sua atribuição. O acento seria um fenômeno atribuído diretamente à cadeia segmental da língua. [...] o acento na língua portuguesa fosse decorrente da maior força articulatória da sílaba acentuada sobre as demais. [...] o acento do molde trocaico pressupunha que acentuação portuguesa estivesse vinculada à estrutura silábica das palavras. Nessa proposta, assumia-se que o peso silábico, definido na língua portuguesa pela ramificação da rima, fosse o fator condicionante da atribuição do acento lexical: sílabas pesadas que se localizassem nas três últimas posições da palavra atraía para si o acento. [...] Na hipótese do acento morfológico, propôs-se a hipótese de que o acento estivesse vinculado à estrutura morfológica da palavra, respeitando-se a restrição relativa às últimas três sílabas, a acentuação deveria ser feita na última vogal do radical, excluindo-se, pois, a vogal temática. (FERREIRA NETO, 2007, p. 22).

O autor ainda acrescenta que o acento no português do Brasil estabelece relação com sua origem no latim. Essa herança justifica o estabelecimento do ritmo trocaico, acento à direita da palavra, todavia a língua portuguesa recebeu influência de outras línguas, como o árabe, o francês provençal e, recentemente, do léxico de origem indígena. Segundo Ferreira Neto (2007), uma das características marcantes da influência lexical estabelecida por essas línguas é o fato de que as palavras cujo acento se localiza na última sílaba são de origem estrangeira. Já o latim não tinha essa característica acentual, mesmo com o predomínio do ritmo trocaico.

Pereira (2007, p. 67) comenta que “o acento pode afectar uma das três últimas sílabas da palavra e apenas uma dessas sílabas, obedecendo, portanto, à condição da janela de três sílabas, que não é violada nunca” Além disso, a formação do plural em português não afeta a posição do acento, que se mantém na mesma sílaba que ocorre no singular, mas as formas do plural de “espécimen”, “Lúcifer”, “júpiter” e “sênior” são, respectivamente, “espécimenes”, “Lucíferes”, “jupíteres” e “seniores”. Nesses exemplos verificam-se alterações, porque se acrescentou uma nova sílaba.

Diante disso, as seguintes observações acerca dos dados do português (quadro 7) permitem perceber que, em certos contextos, a localização do acento se limita às duas últimas sílabas da palavra:

Quadro 26 - Localização do acento segundo Pereira

- | |
|--|
| <p>a) O acento não ocorre na antepenúltima sílaba quando a penúltima sílaba é fechada por consoante;</p> <p>b) O acento não ocorre na antepenúltima quando a penúltima contém um ditongo;</p> <p>c) O acento não ocorre na antepenúltima sílaba quando a penúltima contém um ditongo ou vogal nasal.</p> |
|--|

Fonte: Pereira (2007, p. 67).

O autor faz uma observação sobre a hipótese 7a, visto que se encontram algumas violações e essa restrição em palavras como *sífilis* e *júpiter*. Tal limitação de possibilidades acentuais está associada à estrutura de determinadas sílabas. Nesse caso, a melhor hipótese formulada é a de que a localização do acento fica limitada se uma das duas últimas sílabas da palavra se tiver ou o núcleo ou a rima ramificada (PEREIRA, 2007, p. 67). Assim, continua no português como reminiscência do sistema acentual latino. O autor critica o fato de alguns estudiosos reconhecerem que o valor fonológico da quantidade vocálica se perder no latim vulgar, por isso ele explica que

As teorias da sílaba que coexistem na fonologia actual defendem que o peso silábico resulta da ramificação do núcleo, da ramificação da rima, ou de ambos. Assumem também que a pertinência da noção de peso silábico está diretamente relacionada com questões acentuais e tonais (geralmente as sílabas pesadas são aquelas que atraem o acento ou podem receber mais que um tom). (PEREIRA, 2007, p. 68).

O fator que pode determinar o peso silábico, a quantidade vocálica, “tem como correlato fonético a duração e é independente das questões que se relacionam ao acento. Em uma dada língua só se pode atribuir valor fonológico à duração/quantidade vocálica se se provar que ela funciona como variável independente no sistema fonológico” (PEREIRA, 2007, p. 68). Assim, no português, o principal correlato do acento é a duração. As sílabas tônicas são mais longas que as sílabas átonas. A diferença entre vogais breves e longas é o resultado da acentuação, e não o fator que demarca a identificação do acento (PEREIRA, 2007).

Do mesmo modo, seria importante atentar para o “reconhecimento do acento lexical”, conforme sugere Ferreira Neto (2007, p. 23), uma vez que a compreensão de muitas dificuldades encontradas na escrita da criança demanda uma investigação fonética e fonológica da estrutura da sílaba, isto é, às vezes, uma teoria pode ajudar o professor, mas outra não contribui em um dado momento para sanar alguma das dificuldades encontradas na escrita dos alunos. Nesse sentido, em relação a alguns aspectos prosódicos, a frequência e a intensidade com que os segmentos são pronunciados podem mostrar a recepção do sujeito e a reprodução na escrita de termos de nossa língua. Nesse aspecto.

os principais correlatos do acento em português são (em ordem decrescente de importância): duração, intensidade, e qualidade vocálica [...] no nível frasal, o acento do português é caracterizado por uma variação do padrão entoacional que se sobrepõe a uma sílaba tônica em nível lexical. (FERREIRA NETO, 2007 apud MASSINI-CAGLIARI, 1992, p. 28).

Ferreira Neto (2007, p. 35) aponta que se pode desconsiderar uma relação organizada entre o acento lexical e seus correlatos - frequência, intensidade e timbre -, pressupondo-se

assim “que o acento na língua portuguesa possa estar associado a duração, tal como têm sido propostos por diversos autores, a hipótese do molde trocaico como manutenção dos princípios de acentuação latina é a que melhor se estabelece para a língua portuguesa”.

Como consequência da perda da distinção da quantidade segmental na passagem do latim para a língua portuguesa, surgiu mais uma marca fonética para o acento lexical. Aconteceu uma “hipertrofia”, sendo assim, “a posição final do acento lexical com características culminativa, entretanto, aponta para o fato de que, nessa posição, ao acumular funções, a sílaba tônica apresenta todas as características próprias da correlação do acento e de correlação de direção tonal” (FERREIRA NETO, 2007, p. 36).

4.3 O ACENTO EM VERBOS E NÃO VERBOS

Santos (2007) esclarece que, quando se fala em acento, o que vem à mente em primeiro lugar é o acento da palavra e o acento entonacional, sendo o acento da palavra aquele que marca a sílaba forte, o qual, muitas vezes, é distintivo, como em “sáb^a”, “sabiá” e “sabi^a”. O outro marca a principal proeminência da entonação, podendo estar vinculando à informação de foco da sentença.

Apesar de existirem vários outros acentos, neste trabalho, analisamos o acento morfológico, isto é, o da palavra, posto que Pereira (2007, p. 76) argumenta que “em português a localização do acento é pelo menos parcialmente condicionada pela estrutura morfológica da palavra.”. Por fim, “a sílaba que carrega o acento primário é mais proeminente dentre as sílabas que constituem a palavra” (COLLISCHONN, 2007, p. 196). É também importante frisar a questão discutida por Santos (2007, p. 225), quando faz a seguinte indagação: “se esses acentos existem, as crianças devem adquiri-los ou levá-los em consideração ao adquirir regras fonológicas cujas propriedades os incluem? ”

Seguindo essas discussões, é necessário discorrer acerca do acento dos não-verbos e dos verbos para um melhor entendimento da pesquisa, principalmente o acento dos verbos, já que a confusão encontrada na escrita de *ão* e *am* está necessariamente em verbos, sem descartar o acento dos não-verbos, que mais adiante será justificado.

A aquisição do acento de palavra deve seguir uma proposta inatista de aquisição da linguagem, defendida por Santos (2007). O autor nota que a aquisição da estrutura prosódica da palavra tem sido objeto de muitas investigações nos últimos anos, as quais, em boa parte, buscam verificar se a estrutura prosódica segue um formato padrão, um formato “default”. Isso mostra que a aquisição da hierarquia prosódica é adquirida dos níveis mais baixos para os mais

altos. Demuth (1993), citado por Santos (2007), exemplifica essa aquisição conforme demonstrado no quadro 27.

Quadro 27 - Níveis de aquisição da estrutura prosódica de Santos

Estágio I: sílaba CV Estágio II: palavra mínima do tamanho do pé binário Estágio III: palavra mínima maior do que o pé binário Estágio IV: palavra fonológica (forma adulta)

Fonte: Santos (2007, p. 226-227).

Esse processo de aquisição tem vários pontos defendidos por alguns estudiosos, como os Selkirk (1984) e Nespor e Vogel (1986), em seus estudos sobre fonologia prosódica. Porém, Demuth (1993) afirma que não existe nada na hierarquia prosódica que faça o constituinte pé ter núcleo à esquerda. “Nespor & Vogel e Selkirk também não assumem que o constituinte pé seja binário, além de que a hierarquia prosódica não é binariamente rígida, não tem um número mínimo de elementos mínimos que compõem o dado” (SANTOS, 2007, p. 227).

Santos (2007), quando cita os estudos de Fikkert (1994), argumenta que o molde trocaico do português é o que resulta da interação dos parâmetros incumbidos da atribuição do acento de palavra junto com o aumento do tamanho da palavra na fala da criança. “Quando uma criança começa a produzir palavras com duas sílabas, vemos o resultado da interação do tamanho da palavra com o núcleo à esquerda, formando um troqueu silábico”, com acento proeminente à esquerda. (SANTOS, 2007, p. 227).

Em outros trabalhos sobre a aquisição do acento, há argumentos contra a tendência trocaica inata. Santos (2007, p. 227) cita Hochberg (1998) e Demuth (1996), entre outros, que mostram que a língua portuguesa tem uma tendência de proeminência silábica à direita, iâmbica inicial, na menor palavra na aquisição do português brasileiro, como, por exemplo, *papá* e *mamã*. A criança produz mais iampos, apesar de 63% dos nomes recebem acentos na penúltima sílaba (SANTOS, 2007). Por outro lado, o troqueu começou a ser mais produzido que o iambo ao mesmo tempo em que a criança começou a trabalhar com questões de gêneros, logo deve-se considerar o molde trocaico no português do Brasil.

Sobre o acento dos não-verbos, Pereira (2007, p. 76) diz que “o acento, em português, é pelo menos parcialmente, condicionada pela estrutura morfológica da palavra”, mencionando a forma canônica dos não-verbos: radical + índice temático + número. Com isso, essa autora propõe que as palavras não-verbais do português se dividem em duas classes: “Aqueles que possuem índice temático e aquelas que não o possuem” (PEREIRA, 2007, p. 76).

Nessa análise, com a observação dos dados do português, de acordo com Pereira (2007, p. 76), pode-se identificar alguns casos marcados e não marcados. Como casos marcados com índice temático acentuado na penúltima sílaba, temos, por exemplo, a palavra “súplica” [su.pli.kɐ]; as palavras sem índice temático acentuadas na penúltima sílaba, como “fácil” [fá.cil], e as palavras sem índice temático acentuadas na antepenúltima sílaba, como “sífilis” [sí.fi.lis]. Como casos não-marcados em português se têm as palavras com índice temático acentuadas na penúltima sílaba, a exemplo de “odalisca” [o.da.lis.ka], e as palavras acentuadas na última sílaba, como “maracujá” [maracujá].

A partir dessas descrições, Pereira (2007) cita a posição de Maria Helena Mira Mateus (1983), a qual assume que a formulação mais adequada para a regularidade acentual dos não-verbos seria aquela em que a última sílaba do radical é a acentuada. Nos casos marcados o acento se encontra geralmente na penúltima sílaba do radical, e muito raramente na antepenúltima.

Outro ponto do acento dos não-verbos seria o comportamento dos sufixos derivacionais, que incide, quanto ao acento regular, na última sílaba do radical, não importando se o radical é simples ou derivado, porque ambos têm o mesmo comportamento.

O acento dos verbos em português merece atenção, visto que a troca de *am* por *ão* na escrita ocorre em verbos, logo o que se propõe aqui é analisar essa problemática a partir de estudos que descrevem o português do Brasil como uma língua trocaica, isto é, uma língua de acento mais à esquerda. De início, podemos observar que, assim como os não-verbos, os verbos têm limitação da localização do acento nas três últimas sílabas. Mesmo com a localização do acento incidir nas três últimas sílabas, a acentuação das paroxítonas é mais frequente em nossa língua, acrescenta (PEREIRA, 2007)

Mesmo que haja vários estudos sobre verbos e não verbos, Pereira (2007) mostra que os verbos apresentam aspectos acentuais mais complexos. A sílaba tônica pode ocupar, em várias formas verbais, diferentes posições relativamente ao limite direito da palavra, sem por isso se poder dizer que um desses padrões é marcado. Segundo a autora,

Se tomarmos por exemplo o Pretérito Imperfeito do Indicativo, verificamos que todas as formas são acentuadas na penúltima sílaba, excepto a 1ª pessoa do plural (*falávamos*). Não podemos, no entanto, considerar essa forma acentualmente irregular. Pelo contrário a observação atenta dos dados mostra-nos que, nas formas verbais que não são paroxítonas o acento está sempre associado a determinados morfemas verbais, de forma regular dentro de cada paradigma modo-temporal. Daí que as regularidades acentuais verbais sejam mais adequadamente formuladas com referência aos seus constituintes morfológicos. (PEREIRA, 2007, p. 79).

Então, a exemplo dos não verbos, Pereira (2007) acrescenta que os verbos também têm sua estrutura canônica: radical + vogal temática + tempo modo + pessoa número. Desse modo, com anseios das definições pertinentes, consideram-se as formas dos diferentes tempos/modos dos verbos regulares das três conjugações. Por isso, as formas não flexionadas do português, assim como o infinitivo pessoal e o futuro do conjuntivo, que representa uma ação eventual realizada posterior a fala. Ambos apresentam a mesma regularidade acentual: a sílaba tônica é a que integra a vogal temática e pode se encontrar na última ou na penúltima posição da palavra. Dessas descrições, podem-se notar alguns fatos recorrentes, conforme o quadro 28.

Quadro 28 - Regularidade acentual dos verbos conforme Pereira

- a) as formas do futuro do indicativo e do condicionante recebem o acento no morfema de tempo/modo;
- b) na maioria das formas verbais, o acento incide sobre a vogal temática;
- c) quando não se observa nenhum dos casos anteriores, o acento afeta a penúltima sílaba da palavra.

Fonte: Pereira (2007, p. 80).

As circunstâncias em que se acentuam os verbos e os não-verbos permitem inferir que o acento paroxítono do verbo forma o pé binário troqueu que está alinhado no lado direito da palavra. No entanto, tais características podem indicar que o acento do verbo é insensível ao peso silábico, de modo que os não-verbos são sensíveis ao peso silábico, ou seja, sílabas pesadas atraem o acento nos não verbos, enquanto nos verbos o acento pode cair na penúltima, podendo cair na primeira vogal não final localizada após o radical, ou na última vogal do radical, assim como a sílaba pesada na posição final não atrai o acento.

4.3.1 Um destaque para *ão* e *am*

Vários autores analisam a troca de *am* por *ão*, como já citados, para explicar o que leva um aluno a cometer esse “erro” em certos contextos da escrita, mesmo assim, não finda o desafio de construir teorias para explicar tal fenômeno, que, à primeira vista, imagina-se que o aluno deveria já ter superado. Nesse contexto questiona-se o que leva a criança a escrever *ão* em lugar de *am*, ou seja, que visão o aluno tem sobre a sua escrita? Cagliari (2009, p. 120) hipotetiza que

quando escreve casarão (casaram), o fato de ele escrever *ão* em vez de *am* revela que em português se escrevem palavras terminadas em *am* cuja pronúncia é *ão*; então, passa a achar que *ão* pode representar *am*, pois são valores relacionados no sistema. Só que ele ainda não aprendeu que esse relacionamento opera apenas num sentido (*am* para sílaba átonas e *ão* para sílabas tônicas) e não em ambos, daí seu modo de escrever.

O autor mostra que a criança é bastante perceptiva quanto aos sons dos segmentos que escreve, sendo que, para ela, os sons *ão* e *am* são iguais.

Zorzi (1998) faz várias análises em sua pesquisa, tentando descobrir a função que oralidade desempenha na conquista da escrita pelos indivíduos. Uma de suas abordagens é a descrição da confusão entre *am* e *ão*. Segundo o autor há uma maior reincidência de substituição das letras finais *am* pela terminação *ão*, do que a troca de *ão* por *am*. Registra-se também que essa ocorrência é muito mais evidente nas séries iniciais, se desfazendo ao longo dos anos escolares. Isso revela que a criança está compreendendo de forma mais adequada as diferenças entre *am* e *ão*.

Quadro 29 - Amostra de erros relativos à confusão entre *am* e *ão*.

compraram → comprarão	começaram → começarão
procuraram → procurarão	acharam → acharão
chamaram → chamarão	construíram → construirão
voltaram → voltarão	encontraram → encontrarão
estavam → estavão	assustam → assustão
falaram → falarão	viveram → viverão
viajaram → viajarão	foram → forão
começaram → começarão	comeram → comerão
perderam → perderão	viram → virão
enchiam → enchião	brincaram → brincarão
avançaram → avansarão	ganharam → ganharão
tão → tom	entraram → entrarão
fizeram → fizerão	disseram → disserão
esconderam → esconderão	entam → então
dão → dam	iam → ião

Fonte: adaptado de Zorzi (1998, p. 62).

Como pode ser visto na amostra do quadro 29, colhida da produção das crianças em pesquisa realizada por Zorzi (1998), existe uma tendência de as palavras finalizadas em *am* serem mais escritas com *ão*: começaram – “começarão”; procuraram – “procurarão”, e assim por diante. O que está em jogo nesse tipo de erro não aparenta ser simplesmente uma questão de marca de tempo verbal, ou seja, que os alunos não entendem que *am* representa o presente, ou o passado, e *ão* representa o futuro. A troca *am* por *ão*, mais uma vez, mostra o importante papel da oralidade e, mais especificamente, da análise fonética que as crianças empreendem e que parece dirigir várias ideias que elas têm acerca de como se devem grafar as palavras.

Precisa-se reforçar que, do ponto de vista fonético, quando se fala “começaram” e “começarão”, a distinção entre tais palavras não é de fala, isto é, não está nos sons que a estruturam. Isso porque os fonemas são os mesmos para as duas palavras “começarau” (para começaram) e “começarau” (para começarão). Nos dois exemplos, o final das palavras tende a ser pronunciado com “ãu”. E este som “ãu”, ou seja, o ditongo com a semivogal /w/, irá se

transformar em *ão* quando a tonicidade recai sobre a última sílaba (palavras oxítonas), ou em *am* quando a tonicidade incidir na penúltima sílaba (palavras paroxítonas). Portanto *ão* e *am* são letras que correspondem a sons idênticos, sendo que, do ponto de vista fonêmico, seu papel é de marcar a distinção de tonicidade das palavras. Desse modo, tornando como referência o modo de pronunciar palavras terminadas foneticamente com “ãu”, as crianças tendem a buscar a forma gráfica mais próxima, que corresponde à terminação *ão*.

Da mesma forma, Cagliari (2009), com suas colocações que abriu esta seção, faz uma reflexão sobre o esforço da criança em aplicar uma relação entre letra e som. Ele também analisa a ocorrência do *am* e *ão*. E a hipótese defendida pelo autor é que a criança não consegue ainda diferenciar *am* de *ão*, isto é, não sabe que *am* expressa sílaba átona e *ão*, sílaba tônica, então ela acha que *ão* pode representar *am* e vice-versa, como nos exemplo citados por Cagliari (2009, p. 53): “acharam → acharão” e Cagliari (2009, p. 120): “casaram → casarão”.

Morais (2007) propõe uma reflexão sobre o que a criança pensa sobre ortografia, ao analisar textos espontâneos de alunos, identificando erros ortográficos relacionados ao uso do *am* e do *ão*. O autor mostra que a dificuldade ocorre em verbos do pretérito (ex.: caminharam) e futuro (ex.: caminharão) e descreve essa troca como erros relacionados a irregularidades morfológico-gramaticais. Em relação a isso, Moraes (2007) faz uma análise pautada na tonicidade da palavra, considerando que, embora não consiga diferenciar a tonicidade, o aprendiz tenta mudar a relação de força dentro da própria sílaba. Ele nota que é preciso analisar as relações de força, porém a consideração não é dentro da própria sílaba, e sim entre as sílabas de uma mesma palavra, como em *limam/limão*.

Em um estudo que é uma continuação daquele desenvolvido por Moraes (2007), Nóbrega (1990) se propõe explicar o que está subjacente às regras ortográfica, afirmando que é interessante que o aluno conheça as regularidades do sistema ortográfico no contexto do ensino reflexivo da língua.

Essa autora apresenta quadros de erros ortográficos, além de sugestões de atividades para o trabalho com tais erros. Ressalta, em relação à ortografia, que “trata-se um complexo sistema que estabelece os valores que os grafemas podem assumir em função da posição que ocupa na palavra” (NÓBREGA, 1990, p. 5). Dessa forma, aprender as regularidades do sistema ortográfico alivia a tensão do aluno ao decidir como cada palavra deve ser escrita.

Nóbrega (1990) explica que os grafemas *am* e *ão* têm seus valores contextuais, por exemplo, em “coração”, o “a” seguido de “o” no final de sílaba compõe o ditongo /ãw/. Nos verbos de 3ª pessoa do pretérito, os valores do “m” podem assumir no final desses verbos após

“a” um ditongo /ãw/, como em “compram”. As regras contextuais se devem ao fato de que a presença de um grafema em uma palavra pode ser condicionada pelos grafemas de seu entorno.

Nóbrega (1990) acredita que o ensino sistemático de ortografia pode levar o aluno a escrever corretamente, por isso expõe que uma sequência de atividades deve levar em conta a reflexão metalinguística, o conhecimento das regularidades ortográficas e o controle das regularidades ortográficas em produções textuais.

Por outro lado, quando descreve o acento nas formas verbais, Pereira (2007) salienta que a alternância acentual de *ão* e *am*, como em *falarão* [falarãw] – *falaram* [falarãw], não pode ser justificada por uma fundamentação quantitativa, ou seja, rimas ramificadas. Os dois verbos apresentam uma constituição segmental semelhante, porém as propriedades acentuais características dos verbos, é que, vão definir a proeminência de seus segmentos. Deduz disso que, principalmente na aquisição da norma ortográfica, a escrita de verbos que ora terminam em *am*, ora terminam em *ão* resulta da proeminência acentual de uma sílaba. O aluno tende a pronunciar com mais intensidade sílabas pesadas, mesmo que a regra de acentuação dos verbos possa ser diferente dos não-verbos, mas o estudante não recorre a essa diferença gramatical. Possivelmente, como afirma Pereira (2007, p. 70), “o fato de uma sílaba pesada na última ou penúltima posição da palavra limita o acento a uma janela de duas sílabas”. Essa regra permite depreender que o acento pode se localizar à direita ou à esquerda da palavra.

Diante dessas análises, compreendemos que várias são as possibilidades de hipóteses sobre emprego do *am* e do *ão*. Cagliari (2009), Morais (2007), Nóbrega (1990), Pereira (2007) e Zorzi () buscam investigar a partir de observações da recorrência desse erro na escrita do aluno, ou de uma visão de verbos e não-verbos, ou de uma outra posição. O importante é que o aluno expõe sua visão sobre a escrita e a ortografia, o que enseja o surgimento de estudos sobre os fatos da língua.

5 METODOLOGIA

Conforme Marconi (2002, p. 15) “a pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Nessa perspectiva, neste capítulo, descrevem-se os componentes metodológicos desta pesquisa na seguinte ordem: caracterização da pesquisa, sujeitos e campo de pesquisa, procedimentos adotados e, por último, os procedimentos de descrição e análise dos dados.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

As pesquisas se caracterizam de várias formas, além de terem muitas finalidades, como a de “descobrir respostas para questões mediante aplicação de métodos científicos”, como, por exemplo, “ (...) tentar conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo existencial”, de “acumulação e compreensão” (MARCONI, 2002, 16), entre outras. A pesquisa deve se basear em uma teoria, que vai servir como ponto de partida para uma investigação de um problema.

Quanto à abordagem, esta pesquisa classifica-se como quali-quantitativa. De acordo com Bortoni Ricardo (2008, p. 34), qualitativa é a pesquisa que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. A autora ainda ressalta que o papel do pesquisador não é apenas de um usuário de um conhecimento produzido por pesquisadores, visto que também se propõe a produzir conhecimento acerca dos próprios problemas que a profissão lhe coloca. Gil (2002, p. 13) esclarece também que “nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos”. Em síntese, a qualquer momento o pesquisador pode verificar suas formas de investigação, podendo ser mudadas ou ajustadas.

Quanto à pesquisa quantitativa, justifica-se por terem sido coletadas em textos de alunos as ocorrências do uso de *ão* e *am*, as quais foram quantificadas. Nesse sentido, “a preocupação do pesquisador é a de descrever com precisão essas características, utilizando instrumentos padronizados de coleta de dados, tais como questionários e formulários, que conduzem a resultados de natureza quantitativa” (GIL, 2002, p. 131). Desse modo, pesquisas dessa natureza visam, forma sistemática, a comprovação por meio de números, daquilo que se pretende verificar (BORTONI-RICARDO, 2008). Essa autora ainda pondera que a pesquisa quantitativa

procura estabelecer relações de causas e consequências entre dois fenômenos, ou seja, se há uma correlação entre ambos, conforme proposto neste trabalho aqui descrito.

Quanto aos objetivos, conforme Gil (2002), esta pesquisa classifica-se como descritiva, exploratória e explicativa. Na pesquisa descritiva, o pesquisador busca descobrir com que frequência determinado fenômeno acontece; na exploratória, visa descobrir algo que propicie a elucidação do fenômeno analisado, proporcionando-lhe uma maior familiaridade com o problema, com o objetivo de torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses no aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Quanto à pesquisa explicativa Gil (2002), tem-se em vista os porquês de os fenômenos acontecerem, sendo necessário um aprofundamento sobre o objeto analisado.

A pesquisa descritiva e a exploratória se tornaram necessárias neste trabalho, visto que pesquisas dessa envergadura “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Neste caso, foi realizado uma investigação em duas turmas do 7º ano quanto ao emprego de *am* e *ão* em verbos.

Acerca dos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, em virtude de ter sido realizada em uma escola pública estadual de Bacabal-MA. De acordo com Gil (2002, p. 53),

[...], o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

O grupo observado foram alunos de duas turmas do 7º ano do ensino fundamental da escola pública selecionada. A pesquisa de campo deve ser “guiada por decisões deliberadas” que “são explicadas por meio de objetivos e nas asserções da pesquisa” (MARCONI, 2002, p. 60). Nesse sentido, a autora alerta que o pesquisador deve ficar atento, pois se não conduzir a pesquisa baseado em decisões bem claras, a coleta de dados pode resultar em quantidades inadequadas de evidências.

5.2 CAMPO DA PESQUISA

Para participantes desta pesquisa foram selecionados alunos de uma escola pública estadual do Ensino Fundamental de Bacabal - MA localizada na zona urbana.

A cidade está a cerca de 260 km de São Luís, capital do estado. Suas coordenadas geográficas são 4°13'30"S, 44°46'48"W. O município tem 103,359 habitantes (IBGE/2017).

A cidade foi emancipada em 17 de abril 1920. A Lei estadual nº 932 criou o distrito e o Município, com território desmembrado de São Luiz Gonzaga do Maranhão. A instalação ocorreu a 07 de setembro do mesmo ano. Bacabal é, desde a sua fundação, município-distrito. Sofreu desmembramentos em 1961, para formação dos municípios de Lago Verde (Lei nº 2.157, de 30 de novembro), Olho d'água das Cunhãs (Lei nº 2.158, de 30 de novembro) e São Mateus do Maranhão (Lei nº 2.170, de 26 de dezembro). Em 1996 foi desmembrado o município de Bom Lugar. É sede de Comarca, criada em 1944 e instalada em 26 de março de 1945, havendo passado a 3ª entrância em 4 de dezembro de 1967, segundo a Lei nº 2.814. Tem jurisdição também sobre o município de São Mateus do Maranhão.

Figura 6 - Localização de Bacabal-MA



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bacabal>, com adaptações.

Depois de seus desmembramentos, a área municipal ficou estimada em 1.609 km². Limita-se com os municípios de Vitória do Mearim, Lago Verde, São Luís Gonzaga do Maranhão, Lago do Junco, São Mateus do Maranhão, Bom Lugar, Olho D'água da Cunhãs e Pio XII.

O clima é quente, úmido, quase constante, prolongando-se de janeiro a junho a época normal de chuvas. Os meses de agosto a outubro são os mais quentes, e as temperaturas passam facilmente dos 35 graus. Entre os principais acidentes geográficos, o principal é o rio Mearim que, atingindo o município pela parte sul no lugar Vila Velha; alcança o norte em Lage do Curral, prosseguindo até o limite com Vitória do Mearim. É navegável e bastante piscoso. Foi, até o advento das rodovias, o veículo natural de comunicação do município. Há também o igarapé Ipixuna, piscoso, que penetra na parte sul do município, atravessa a rodovia BR-316 e deságua no Mearim, com o nome de Ipixuna-Açu.

No tocante a sua economia, a cidade de Bacabal é um polo econômico regional. O comércio está baseado no fornecimento de produtos e serviços. Conta-se com as agências bancárias do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Bradesco, Banco da Amazônia e Banco do Nordeste. Na agricultura produz-se e comercializa-se arroz, feijão, milho, farinha de mandioca, dentre outros. A cidade também é uma grande produtora de gado bovino, havendo grandes pecuaristas.

Com relação à educação, há diversas escolas públicas e particulares de referências regionais, como o Campus da Universidade Estadual do Maranhão e da Universidade Federal do Maranhão, além de instituições da iniciativa privada, como UNICEUMA, FEBAC, PITÁGORAS, ANHANGUERA, entre outras faculdades que oferecem pós-graduação. Incluem-se também várias escolas públicas e privadas.

Em 2017, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade tiveram nota média de 5,1 no IDEB. Para os alunos finais desta etapa, essa nota foi 4,1. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava Bacabal na posição 19, em 2018. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 15, em 2018. A taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos foi de 97.2 em 2010. Isso colocava o município na posição 78, em 2018, entre as cidades do estado, e na posição 3382 de 5570 entre as cidades do Brasil.

Nessa cidade, escolheu-se a escola da rede pública estadual localizada à rua Frederico Leda, S/N, no Bairro do Centro, a qual funciona nos turnos matutino e vespertino: no turno da manhã, o Ensino Fundamental de Nove Anos; no turno da tarde, o Ensino Médio. No ano letivo de 2018, a escola fez a matrícula de 730 alunos. A escolha da escola se deu por ser aquela em que o pesquisador leciona, além da identificação de erros na escrita das produções textuais feitas com os alunos.

A instituição conta com 72 funcionários, sendo uma diretora administrativa, uma adjunta e uma de ensino militar, oito monitores militares, uma gestora geral e uma adjunta do Estado, duas coordenadoras, uma intérprete de libras, uma secretária, um auxiliar de secretaria, dois vigilantes, oito auxiliares de serviços gerais e trinta e seis professores.

A escola, por ser militar, tem uma filosofia de formar cidadãos pela disciplina e ensino. Além disso, para o ingresso de alunos a escola realiza processo seletivo. Vários projetos são executados, como o de festas juninas; Com Vidas, que trabalha a temática sobre meio ambiente; Soletrando e Passa e repassa, cujo fim é buscar a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os estudantes voluntários da pesquisa eram alunos de duas turmas do 7º ano dos anos finais do Ensino fundamental, com idades entre 12 e 13 anos. A escolha de estudantes nesse nível de escolaridade se deu devido às salas de aulas serem aquelas em que o pesquisador atua como docente. Mesmo se tratando de indivíduos que cursavam a série intermediária do Ensino Fundamental, a maioria deles ainda apresentava muitos desvios quanto à grafia de palavras, constatados nas suas produções textuais.

Os alunos participaram da produção dos textos solicitados e orientados quanto ao gênero e às condições de produção, conforme a realidade de cada turma, cedendo os textos para a análise. Os dados foram coletados em etapas subsequentes, nas aulas de Língua portuguesa, no horário do professor pesquisador, por meio das produções escritas: recontação de fábulas, texto lacunado e produção de texto espontâneo, sendo feita a refacção desses textos. Apesar de todos terem elaborado os textos propostos, apenas 23 alunos da turma A e 23 da turma B foram alvo da intervenção, uma vez que apresentaram dificuldades no uso de *am* e *ão*.

Quadro 30 - Quantidade de informantes por turmas.

Turmas	Alunos	Perc. %
A	23	50%
B	23	50%
Total	46	100%

Fonte: pesquisa direta.

Nessas duas turmas, alguns alunos vieram de escolas públicas e privadas, mas, para estudar na escola, todos passaram por um processo seletivo. Em conversa diária, reuniões periódicas com os pais e nos conselhos de classes, pôde-se perceber que muitos desses

estudantes vieram de situações familiares diversas, como, por exemplo, de condições financeiras desiguais, de pais e mães separados, de pais e mães de baixa escolaridade, entre outros fatores.

Por questões éticas, a identidade dos alunos foi preservada. Os voluntários da pesquisa receberam a letra V, de Voluntário, e a numeração de 1 a 23, de acordo com a quantidade de alunos de cada turma. As turmas foram especificadas de turma A e turma B, ou seja, 7º Ano A e 7º Ano B. Assim, todos os alunos participantes da pesquisa de cada sala tiveram sua identificação preservada através dessa codificação, seguindo o que o Conselho de Ética que avaliou e autorizou a pesquisa que emitiu o parecer 2.466.982, orientando sobre resguardar a identidade e preservar de possíveis constrangimentos e danos os sujeitos da pesquisa.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados para coletar dados três instrumentos diagnósticos: a recontação de uma fábula, o preenchimento de um texto lacunado e a produção de um texto espontâneo. Na sequência, foi realizada a refacção dos textos.

Atividade 1 – recontação da fábula “O lenhador e a raposa”: ocorreu logo após os alunos assistirem à fábula “O lenhador e a raposa” em vídeo projetado em data show. Assim, os alunos puderam escrever a partir das suas hipóteses sobre as convenções ortográficas. Por isso, eles não tiveram acesso à versão escrita da fábula. Dessa forma, com o processo de retextualização, que é a produção de um novo texto a partir de um texto base, no caso o vídeo, o aluno passa a escrever o que ouve. Importante ressaltar que o processo de retextualização não é somente reproduzir o que é visto ou ouvido, sendo necessário haver uma interação com a situação dos acontecimentos, levando-se em conta a forma como está sendo escrita a narrativa. Marcuschi (2007, p. 46) esclarece que

a retextualização [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente nos planos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oral e escrito.

Então, cabe esclarecer que a passagem de um texto oral para o escrito é algo monitorado e organizado, sendo que tal processo vai receber influência mais ou menos acentuada a depender daquilo que se pretende, ou seja, do propósito da retextualização. Há nessa atividade uma importância considerável, já que geralmente quando o gênero “oral foi dito ou escrito por

alguém, [deve, desse modo] inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer” (MARCUSCHI, 2007, p.47). O autor ainda pondera que a atividade de recontação, ou seja, de retextualização em sala de aula, por vezes é ignorada como prática de leitura e produção textual. No entanto, ela pode ser fonte de inúmeros problemas, como os das normas ortográficas.

Essa atividade fornece, assim, material para análise de determinados aspectos que se evidenciam a passagem do oral para o escrito, uma vez que a relação entre oral e o escrito, no texto do aluno, é bem acentuada. Como diz Marcuschi (2007), o aluno vai materializar linguisticamente aquilo que considera como correspondência entre letra e som, pois tenta representar o fonema na escrita. Outro ponto é que pode ser constatada a forma de expressão em que o estudante, a partir do que ouve, tenta fazer a distinção entre a forma da grafia de palavras e a pronúncia delas, o que pode ser bem evidente nessa atividade. Com isso pretendeu-se encontrar muito mais materiais para análise nesta pesquisa.

Na sequência, buscou-se seguir uma linha de pensamento e de análise do processo que envolve a transcrição da oralidade e da escrita, como, por exemplo, o texto lacunado, que, de forma dirigida, leva o aluno a mostrar seu desempenho na pronúncia das palavras.

Atividade 2 – texto lacunado das memórias literárias *O tempo e o vinho*, de autoria do aluno Vitor Araújo Lengovski, medalhista da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. O texto lacunado é uma estratégia didática que pode fazer o aluno participar do processo de leitura. Para isso, nessa etapa, fez-se a leitura do texto mencionado, do qual os alunos tiveram a versão impressa, em que fizeram a leitura silenciosa, seguida da leitura coletiva, de que todos puderam participar. Logo depois, os textos foram recolhidos, sendo logo em seguida entregues os mesmos textos, só que lacunados apenas nos verbos do tempo passado que têm a escrita na terceira pessoa do plural, ou seja, aqueles em que pode ocorrer a troca de *am* por *ão*.

Os alunos desenvolveram a atividade fazendo leitura e preenchendo as lacunas, sendo que muitos tiveram dificuldades em empregar os verbos no tempo adequado: passado ou presente, enquanto vários cometeram erros até na própria grafia desses verbos.

Atividade 3 – produção de texto espontâneo: essa atividade, bem como as outras, visou colher material para análise do objeto investigado. Abaurre (1987) diz que os textos espontâneos se diferenciam de todas as outras atividades com escrita conduzida, uma vez que se constituem em material de grande valia, dadas as características particulares da situação de produção. Da mesma forma, segundo Moraes (2007, p. 51), “as produções espontâneas são uma fonte primordial: ao escreverem seus textos de autoria, os aprendizes demonstram, de forma muito genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia”. Para Cagliari (2009,

p. 107), “as crianças quando escrevem textos espontâneos enfrentam o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a capacidade de expressão que já adquiriram oralmente”. O autor também acrescenta que é nesse tipo de material que aparecem as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita.

O tema central do texto espontâneo foi *o lugar onde eu vivo*, já trabalhado na Olimpíada de Língua Portuguesa, por isso, utilizou-se o mesmo texto do aluno medalhista como motivação para a execução da sequência didática. Primeiramente, foi discutida a temática, em que foram levantados questionamentos a respeito do lugar onde os estudantes vivem. Também foi entrevistada uma pessoa da comunidade que tinha uma experiência de vida, solicitando-se que contasse um pouco de sua história. Nessa oportunidade, abriu-se espaço para perguntas à pessoa entrevistada. Após isso, pediu-se que os alunos elaborassem um texto espontâneo que contasse a história de sua própria vida, destacando algo que marcou suas vidas. Com esses textos produzidos em sala de aula, foram catalogados os erros de escrita dos alunos relativos à troca de *am* por *ão* nas formas verbais.

Sabe-se que os textos espontâneos não devem se limitar a analisar as hipóteses que levam o aluno à escrita ortográfica. “A criança deve aprender o que é escrever, como funciona os diversos sistemas de escrita que usamos ou o que é ortografia” (GAGLIARI, 2009, p. 160). De modo que “a criança, aprendiz da escrita, contempla a escrita da língua com a curiosidade de quem vai empreender o processo de sua construção, depois de haver constatado a sua eficácia enquanto atividade social” (ABAURRE, 1987, p.129). Nessa concepção, o ensino de língua Portuguesa, nesta pesquisa, se pautou em uma prática que propiciou ao pensar durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

5.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a motivação que leva os estudantes de duas turmas do 7º Ano do Ensino Fundamental a cometerem “erros” na escrita de verbos terminados em *am* ou *ão*, sendo que foi preciso se estabelecerem outros objetivos mais específicos, apresentados na introdução desse trabalho.

A etapa seguinte foi a coleta de dados que constituíram o *corpus* do trabalho, realizada durante o mês de abril de 2018. Nessa etapa, as atividades foram desenvolvidas em sequência, nos horários normais das aulas de Língua Portuguesa, com as duas turmas. Primeiro, conversou-se com os alunos sobre a pesquisa e sua importância, seguindo-se a produção dos textos (lacunados, recontação e textos espontâneos), o que gerou 258 exemplares. Realizou-se então

uma leitura cuidadosa e minuciosa desses textos para coletar os dados, os quais foram organizados e classificados para posterior análise. Assim, foi possível levantar e catalogar as dificuldades dos alunos na escrita dos verbos no passado e futuro, quanto ao emprego de *am* e *ão*.

Durante a análise não se descartaram as várias influências a que o aluno está sujeito durante o processo de aquisição da escrita, no entanto, buscou-se mostrar de forma mais específica as influências das unidades mais baixas da hierarquia prosódica, como a sílaba e sua estrutura, a sua proeminência e o pé métrico como motivações no momento em que o aprendiz usa *ão* na escrita de verbos de terceira pessoa do passado, em vez de *am*. Morais (2010) destaca que a compreensão desse fenômeno é essencial para se identificar o que leva o estudante a ter um “conhecimento baixo” na relação letra-som.

Para a categoria de análise dos dados, foi preciso destacar a sílaba no português do Brasil, que desempenha função importante na construção do acento das palavras, a sílaba, sua estrutura e sua organização interna. Do mesmo modo, precisou-se compreender a proeminência silábica e sua relação com a construção de um pé iâmbico. Nesse sentido, teve-se, a partir daí obteve-se compreensão do fenômeno em estudo.

5.5.1 A sílaba e sua organização interna

A pesquisa a respeito da sílaba se mostrou importante, pois possibilitou analisar os fenômenos fonéticos e fonológicos recorrentes na escrita e na fala do aluno. Haja vista que a sílaba desempenha funções melódicas e acentuais, dessa maneira “a sílaba é uma unidade fonológica” (BISOL, 2014, p. 261). Entretanto, a sílaba ainda é motivo de muitas discussões quanto a sua natureza, sendo que várias correntes teóricas apresentam visões sobre a sílaba, algumas concordantes outras discordantes.

As sílabas possuem propriedades fonológicas, como o acento e tom. Todas as línguas possuem dois tipos de acentos, havendo aquelas que admitem o peso silábico, com sílabas leves e pesadas. Por outro lado, há línguas em que o acento, ou seja, o peso silábico é irrelevante. Em qualquer língua a intuição do falante nativo pode detectar a sílaba e a quantidade em uma palavra. Dessa forma, a sílaba pode ser considerada como uma representação mental de estrutura sonora, sendo, portanto, “um constituinte fonológico” (COLLISCHONN, 2007).

Todavia, quando o falante pronuncia as sílabas de uma palavra, a percepção dele em relação a essa pronúncia, por muitas vezes, tem dificuldades em representá-las na escrita, ou criar hipóteses de identificação delas na palavra, tampouco suas delimitações. Talvez isso possa

ser identificado, por exemplo, nos casos dos ditongos em português do Brasil, que ora, como diz Câmara Jr. (2015), pode ser pronunciado, como /aun/ na palavra “rasgão”, ora como /aj/ em “canhão”, ora /ãw/ em “falavão”. Isso mostra a dificuldade de representar essas letras.

Além disso, a sílaba se baseia na sonoridade inerente aos fonemas que a estruturam. O princípio da sonoridade da sílaba precisa ser entendido, para a compreensão da sua constituição, já que a sonoridade dela é percorrida em seus elementos, constituídos pelo núcleo que é uma vogal (CÂMARA JR, 2015).

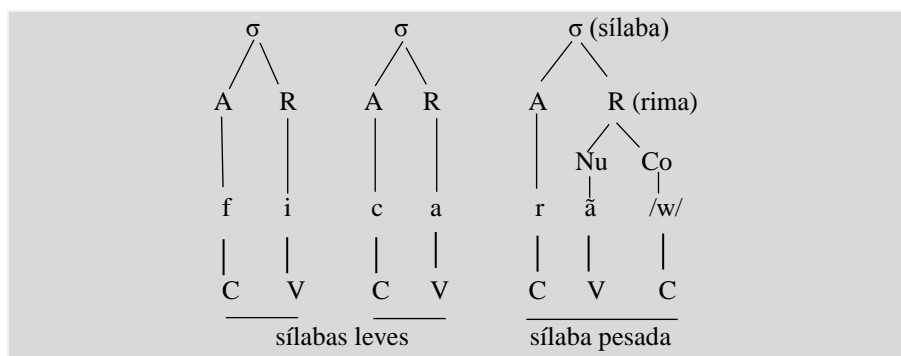
Em suma, Câmara Jr. (2015, p. 53) propõe a seguinte organização da sílaba:

de todos os pontos de vista, resulta como denominador comum um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (ou centro silábico) e seguido do movimento decrescente, quer se trate do efeito auditivo, da força expiatória ou da tensão muscular, focalizados nas diversas teorias. Por isso é normalmente a vogal como som vocal mais sonoro, da maior força expiatória [...] que funciona em todas as línguas como centro de sílaba, embora algumas consoantes, particularmente as que chamamos de «soantes», não estejam necessariamente excluídas dessa posição.

O referido autor apresenta uma organização de sílaba em termos de um crescente de sonoridade em torno de um “núcleo” composto por uma vogal. A sonoridade dos segmentos que constituem a sílaba aumenta a partir do início até o núcleo e diminui desde o núcleo até ao fim. De fato, tradicionalmente considera-se que a sílaba se organiza em torno de uma vogal, como também afirma Bisol (2014).

Existe uma hierarquia na estrutura da sílaba, que é organizada de acordo com a sonoridade, como apontado por muitos teóricos, inclusive Câmara Jr. (2015, p. 53), “A estrutura da sílaba depende desse centro, ou ápice, e do possível aparecimento da fase crescente, ou da fase decrescente”. A sílaba é formada somente por V (sílabas simples), CV (sílabas complexas crescentes), VC (sílabas complexas decrescentes) e CVC (sílabas abertas, travadas ou fechadas) (CÂMARA JR., 2015). Nos dados da pesquisa, tem-se, como exemplo, a estrutura da sílaba de *ficarã*o:

Figura 7 - Exemplos de sílabas leves e pesadas



Fonte: Dados do autor.

Pode ser notado na figura 7 que as sílabas “fi” e “ca” são consideradas leves por não terem a rima ramificada, enquanto a sílaba “rão” é considerada pesada por ter rima ramificada. Nesta a estrutura é CVC, apesar de a letra “o” representar o som /w/, o qual Câmara Jr. (2015) considera uma consoante. Dessa maneira, de acordo com a organização da sílaba de Bisol (2014), é possível aceitar a seguinte estrutura interna para este constituinte prosódico: apenas V, como em *a-ba-ca-te*, ou até CCVCC, como em *trans-plan-te*. Dos estudos sobre a estrutura da sílaba realizados por Bisol (2014), Collischonn (2014) e Câmara Jr., (2015), outros autores citados neste trabalho, é possível retirar as seguintes descrições:

- i) A sílaba do português tem estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória
- ii) A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, no português, e a coda é uma soante ou /s/.
- iii) O ataque compreende o máximo de dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal.

A sílaba tem importância na construção de palavras e enunciados, visto que a relação interna e externa que ela mantém com os elementos acima de sua posição, como o pé métrico e a palavra, pode contribuir para dificuldades na relação entre som e grafia dos fonemas na escrita da criança. Isso pode determinar os possíveis erros cometidos pelos alunos na aquisição da norma ortografia. A estrutura da sílaba, ou seja, os fonemas que são restritos à posição do ataque, ramificado ou não, os fonemas que são restritos ao núcleo e os fonemas que são restritos à coda, ramificada ou não, são determinados por princípios que precisam ser estudados. Nessa organização interna, tem-se a proeminência silábica.

5.5.2 Proeminência da sílaba na palavra

O acento, ou a proeminência da sílaba, é um traço importante a ser analisado no processo de escrita do aluno. Muito já se explanou sobre o acento neste trabalho, mesmo assim, Bisol (1994) e Massini-Cagliari (1992) acrescentam contribuições significativas a respeito.

Bisol (1994) analisa os estudos de Hayes (1985) sobre o acento para o português brasileiro, nos quais se propõe uma teoria métrica do acento que serve tanto para palavras como para sentenças. Conforme esse autor, a atribuição do acento se dá por meio de um algoritmo acentual que cria uma grade de baixo para cima e que não considera questões morfológicas como observação para acento.

Bisol (1994), por outro lado, considera a morfologia na explicação das diferenças acentuais, inserindo a proposta de Hayes em forma de regras:

Quadro 31 - Regra do Acento Primário de Bisol

Domínio: palavra.

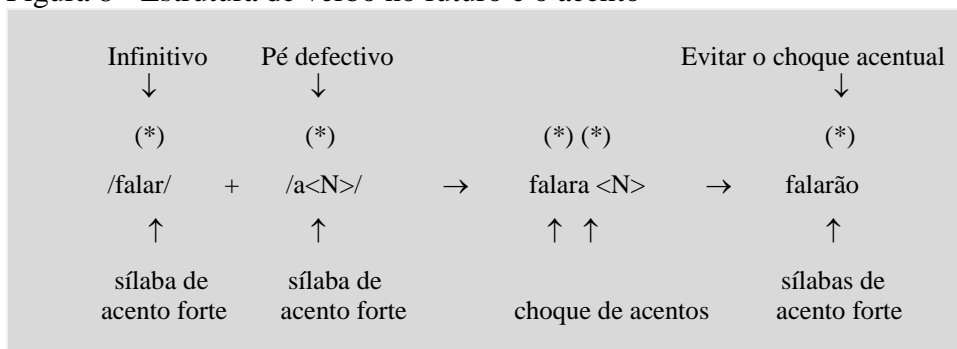
- i. atribua um asterisco (*) à sílaba pesada final, i.é., sílaba de rima ramificada.
- ii. nos demais casos, forme um constituinte binário (não-iterativamente) com proeminência à esquerda, de tipo (*.), junto à borda direita da palavra.

Fonte: Bisol (1994).

Bisol (1994) esclarece que, quando se aplica a regra (i), não se aplica a (ii). A autora mostra que com a regra (i) o português do Brasil é sensível à quantidade silábica. Na explicação, a sílaba é levada como domínio para a acentuação. Com esse estudo, essa autora se apodera da morfologia para analisar a extrametricidade da palavra e a aplicação da regra de acentuação.

Bisol (1994) compreende que, em um verbo estruturado com a sílaba final acabada por “n” e “s”, esta é considerada leve, de menor proeminência, se for desinência, como em “falen” e “falas”. A autora faz uma ressalva quando cita as ideias defendidas por Câmara Jr. (1975) e Pedro Luft (1976), afirmando que, se for analisar os verbos do futuro, como é o caso de partes dos verbos desta pesquisa, acredita-se que a origem desses verbos é locucional, formados na sua origem pelo verbo no infinitivo e as formas do presente ou pretérito perfeito do subjuntivo ou futuro (falar + hão → falarão). Bisol (1994), com base nas ideias desses autores, ressalta que o acento primário dos verbos é mantido em cada uma das duas partes de sua estrutura, como segue:

Figura 8 - Estrutura de verbo no futuro e o acento



Fonte: Bisol (1994).

Nota-se, na figura 8, que a estrutura do verbo e a apropriação dos processos que evitem o choque de acento levam os verbos no futuro a ter a última sílaba forte, a mais proeminente. Desse modo, quando tenta escrever os verbos no futuro, o aprendiz hipotetiza que esses verbos são pronunciados como uma só palavra e tende a recorrer à terminação *ão*, em vez de *am*. Disso está claro que a sílaba de acento primário, mais proeminente em relação às demais, é a última.

Percebe-se então por que o aluno produz a sílaba forte final em verbos. Por conseguinte, nota-se a construção de um pé métrico de acento mais à direita da palavra, no caso a última sílaba.

5.5.3 O pé métrico e sua relação com o acento da palavra

Bisol (2013) esclarece que o acento pode ser entendido não só como uma propriedade de segmentos individuais, mas também como produto da estruturação hierárquica dos constituintes prosódicos, cujas unidades fundamentais são a sílaba, o pé e a palavra. A autora ainda aponta como a sílaba o ponto central para o acento principal, ressaltando que os pés podem contribuir também para o acento principal da palavra.

Relacionando tais ideias ao verbo, Câmara Jr. (2015, p. 104), ao discorrer sobre o verbo em português, considera que se trata de um vocábulo flexional por excelência, apresentando seu padrão estrutural por meio da seguinte fórmula geral.

$$T(R+VT) + SF (SMF + SNP)$$

Na fórmula, T correspondente ao tema, constituído de R (radical) e VT (vogal temática); SF (sufixo flexional) é constituído de SMF (sufixo modo-temporal) e SNP (sufixo número-temporal). Mesmo com essa estrutura, correspondente aos verbos portugueses, há de se considerar o papel da alomorfia, ou seja, qualquer um dos constituintes da estrutura verbal pode se adaptar para ter-se uma pronúncia adequada.

Segundo Bisol (1994), o acento pode cair em qualquer um desses morfemas. Nesse sentido, segundo a autora, a regra do acento nos verbos é estabelecida pela estrutura morfológica da palavra. Assim, espera-se que os verbos já estejam bem formados, interpretados como uma só palavra e não como duas.

As regras do acento dos verbos são, de acordo com Bisol (2014), em parte, as mesmas dos não-verbos, isto é, o acento mais forte da palavra está condicionado à sílaba pesada final, a sílaba de rima ramificada. Nos demais casos, recai à esquerda da palavra. Por isso, o acento é sensível ao peso silábico, como “*pomar*” em que a sílaba forte é a última. Também inclui as palavras que terminam em consoantes e ditongos. Quando a última sílaba não for pesada, o acento recai sobre a segunda sílaba, da direita da palavra, como em “*casa*”, em que a sílaba acentuada é a penúltima. Bisol (2014) esclarece, entretanto, que, em alguns verbos, pode acontecer que a sílaba pesada não vá atrair o acento, como em “*cantem*” e “*cantássemos*”. Isso se dá pela regra da extremetricidade, em que os elementos “*n*” e “*mos*” são apenas uma informação nova da palavra, como “*cante-m*” e “*cantásse-mos*”, atraindo o acento à esquerda.

Nos estudos sobre o acento, Mateus (1975) citado por Bisol (2014), quando faz menção

ao acento dos verbos, defende que o acento é atribuído à vogal temática. No verbo *fa'lar*, o “a” da última sílaba do verbo é a vogal temática, diferenciando do acento dos não-verbos, que levam em conta a estrutura morfológica da palavra. A autora conclui que, em “amár”, “amámos” e “amávamos”, o acento continua na vogal temática, que independe das terminações que a sequenciam. Para Mateus (1975), o acento dos verbos está na sílaba da vogal temática.

Já Pereira (2007, p. 69) ignora o peso da sílaba final em relação ao acento dos verbos, como em “falaram” e “falarão”, afirmando que acento “não pode em caso algum, ser atribuído a uma hipotética quantidade silábica”. A autora observa que a alternância acentual em “falaram” e “falarão”, ora paroxítona, ora oxítona, não pode ser justificada pela composição de uma palavra em sílabas, mas sim pelos “morfemas verbais que as constituem” (PEREIRA, 2007, p. 70). Para a autora, na maioria dos verbos, o acento recai na vogal temática do tema.

Diante disso, quando se trata de proeminência silábica, é preciso atentar para a quantidade de pés que constituem uma palavra (COLLICHONN, 2007). Uma palavra mais curta, para análise do acento, pode ter dois pés, e uma palavra mais longa pode ter mais pés. Além disso, uma palavra mais longa pode ter mais de uma proeminência. Dessa forma, pode-se dizer que “fa.laram” e “fala.rão” apresentam, respectivamente, dois pés. O primeiro verbo de acentuação à esquerda é o pé troqueu, e outro verbo de acentuação à direita torna-se um pé iâmbico. Isso mostra que o pé, estruturado de forma a ter uma sequência com uma sílaba relativamente forte e a outra relativamente fraca, leva o aluno a ter dificuldade de reconhecer a intensidade de determinadas sílabas, por apresentarem sons semelhantes.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira é referente aos dados gerais coletados nas duas turmas para se ter uma visão geral dos textos elaborados e dos textos com erros. Na segunda seção tem-se as categorias de análise dos dados acerca dos erros ortográficos identificados nos textos produzidos pelos alunos participantes. A última seção apresenta a proposta de intervenção com atividades que podem amenizar as dificuldades de apropriação da escrita de verbos terminados em *am* e *ão*.

6.1 Diagnóstico quantitativo dos dados das turmas

Com as atividades realizadas no processo de investigação, foi possível elaborar um panorama das dificuldades dos estudantes ao escrever de forma espontânea os fonemas de nossa língua e apreender o sistema ortográfico vigente. A análise segue a descrição feita por Moraes (2010), que organiza os erros em regularidades e irregularidades. Esse autor classifica as regularidades em três tipos: regularidades diretas, regularidades contextuais, regularidades morfológico-gramaticais e irregularidades (cf. quadro 4). Nesta pesquisa, também foi adotada a descrição dos desvios e alterações ortográficas propostas por Cacliari (2009), como, por exemplo, o uso indevido de letras pelo aluno, e ainda as ponderações sobre erros de ortografia de Zorzi (1998), quando descreve os valores que as letras representam e os desvios ortográficos mais recorrentes, além de outros autores que tratam da ortografia.

Uma das hipóteses deste trabalho é que **a recontação de fábula, textos lacunados e textos espontâneos revelam o conhecimento do aluno sobre a fonologia da língua**, sendo que os alunos participantes apresentaram dificuldades em relação à escrita, com erros diversos de ortografia, principalmente, a troca de *am* por *ão*. Dessa maneira, os dados foram catalogados por turma (A e B), organizando-se a quantidade de textos colhidos dos informantes em cada atividade e os erros identificados, conforme a tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Distribuição de textos por turma e quantidade de textos com erros em cada

Atividades	7º Ano - Turma A		7º Ano - Turma B	
	Nº de textos	Textos c/ erros	Nº de textos	Textos c/ erros
Recontação de fábula	43	21	43	26
Texto lacunado	43	19	43	16
Texto espontâneo	43	18	43	27
Total Parcial	129	58	129	69

Fonte: Pesquisa direta

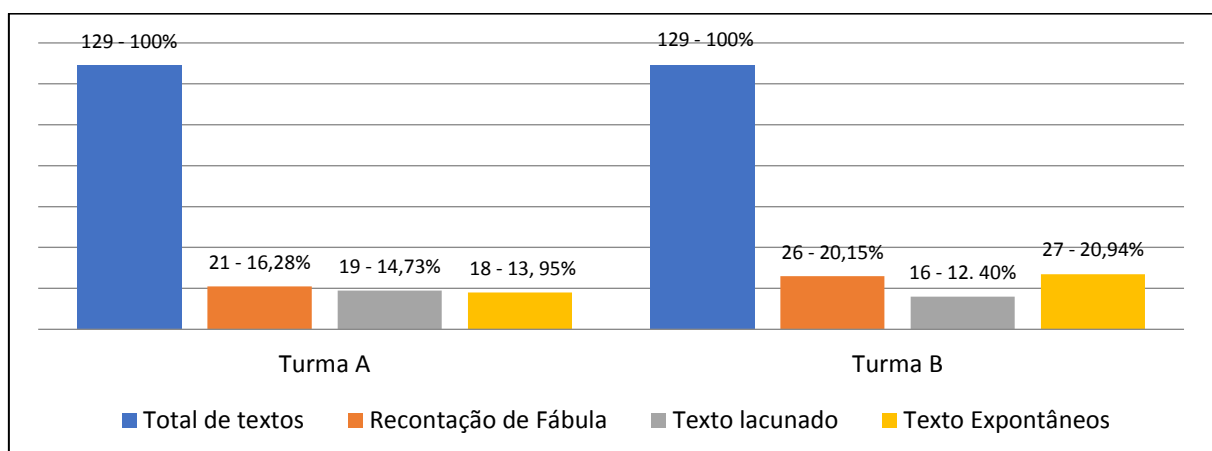
Na tabela apresenta-se um panorama das dificuldades dos alunos em compreender o uso do sistema ortográfico da língua portuguesa nos textos produzidos. Optou-se por, primeiramente, fornecer uma visão da quantidade de textos produzidos e da quantidade de textos com erros por sala, em cada atividade, ficando evidente que, no total de 43 (quarenta e três) textos de cada atividade diagnóstica, foram coletados, na turma A, 21 (vinte e um) textos com erros diversos de ortografia relacionados à aspectos fonético-fonológicos e à fonológico-ortográfico na escrita na atividade de recontação de fábula, enquanto, na turma B, foram 26 (vinte e seis) textos com erros, que representa uma quantidade um pouco maior de textos com erros que a turma A

Na atividade de textos lacunados, na turma A, encontraram-se 19 (dezenove) textos com erros e, na turma B, apenas 16 (dezesseis) textos com erros. Logo a turma A se mostrou com um número maior de textos com erros que a turma B.

Em relação à atividade da produção de texto espontâneo, a tabela 1 evidencia uma diferença ainda maior, porque a turma A foram recolhidos 18 (dezoito) textos com erros e, na turma B, 27 (vinte e sete) textos, comprovando o que dizem Cagliari (2009) e Morais (2007), segundo os quais o texto espontâneo pode fornecer materiais valiosíssimos para entender os processos que envolvem a escrita da criança.

Embora a tabela 1 revele que vários erros de escrita foram cometidos pelos estudantes nas duas turmas, no gráfico 1, é possível verificar o retrato das amostras, ficando clara a relação entre textos e textos com erros, de modo a se perceberem, em percentuais, os números de textos e os erros neles presentes.

Gráfico 1 - Distribuição de textos por turma e quantidade de textos com erros em cada uma, em %



Fonte: Pesquisa direta.

O gráfico 1 mostra que, de todas as produções textuais realizadas para diagnóstico do objeto estudado, dentre as atividades aplicadas na turma A, a atividade de recontação de fábula foi a que apresentou o maior número de erros de ortografia, em torno de 16% do total de textos, seguida da atividade de texto lacunado com 14,73%. Na turma B, o texto espontâneo aparece com 20,94% do total de textos com erros, seguido da atividade de recontação de fábula, com 20,15%. É perceptível que a atividade de texto lacunado é específica para coletar dados sobre verbos de terceira pessoa que apresentam *am* e *ão* em suas terminações, mesmo assim, na turma A, o texto lacunado apresentou mais erros que a atividade de texto espontâneo. Em suma, pode-se deduzir também um número maior de dados acerca de erros ortográficos na turma B que na turma A, como mostra o gráfico 1.

Quando se comparam as duas turmas no que diz respeito à quantidade de erros diversos de ortografia e a quantidade de erros sobre a troca da terminação *am* por *ão*, há uma diferença, mas pouco acentuada, já que a atividade de texto lacunado conseguiu coletar inúmeros erros da troca da terminação verbal, contribuindo para mais da metade dos outros erros cometidos pelos alunos. A tabela 2 distribui o total de erros das duas turmas e o total de erros relacionados à troca de *am* por *ão*.

Tabela 2 – Distribuição de erros por série e erros relacionados à troca de *am* por *ão*

Atividades	7º Ano - Turma A		7º Ano - Turma B	
	Nº de erros	Troca de <i>am</i> e <i>ão</i>	Nº de erros	Troca de <i>am</i> e <i>ão</i>
Recontação de fábula	24	3	30	5
Texto lacunado	69	69	78	78
Texto espontâneo	21	4	29	5
Total	114	76	137	88

Fonte: Pesquisa direta.

A tabela 2 mostra que, independentemente da quantidade de textos diagnosticados com erros, há erros consideráveis em relação à ortografia, talvez por se tratar de uma escrita em os alunos ainda não conseguiram superar sua dificuldade em relação ao sistema ortográfico. A tabela 3 segue o modelo de descrição de alterações e erros ortográficos de Zorzi (1998), mostrando os dados relativos aos erros que os alunos cometeram. Tais erros apenas serviram para se ter um retrato das inúmeras outras dificuldades ortográficas dos estudantes nessa série.

Tabela 3 - Categorias dos tipos de erros ortográficos: valores nas atividades

Categorias de erros ortográficos	Recontação de fábula		Texto lacunado		Texto espontâneo		%
	TA	TB	TA	TB	TA	TB	
Representações múltiplas	6	8	-	-	7	7	11,20%
Alterações decorrentes de apoio na oralidade	3	5	-	-	3	7	7,20%
Omissões de letras	2	3	-	-	2	2	3,60%
Junção/separação não convencional das palavras	1	1	-	-	-	1	1,20%
Confusão entre as terminações <i>am</i> e <i>ão</i>	3	5	69	78	4	5	65,30%
Generalização de regras	2	2	-	-	1	3	3,20%
Acréscimo de letras	2	2	-	-	2	2	3,20%
Letras parecidas	4	2	-	-	1	1	3,20%
Inversão de letras	-	-	-	-	-	-	0,00%
Outras alterações	1	2	-	-	1	1	1,30%
Total	24	30	69	78	21	29	100%

Fonte: Pesquisa direta.

Diante do exposto na tabela, percebe-se que ainda há muito a se trabalhar para que os alunos superem suas dificuldades em relação à aquisição da norma ortográfica. Isso requer um trabalho sistemático e específico acerca dos vários fenômenos que podem surgir, podendo transformar-se em objeto de investigações, entretanto as evidências da troca de *am* por *ão* na escrita de verbos tornaram-se o foco desta investigação, que visa descrever os erros, compreender e analisá-los acerca do acento em língua portuguesa, no tocante aos verbos.

Os estudos de Zorzi (1998), Morais (2007, 2010) e, Cagliari (2009), como consta nesta pesquisa, além de outros pesquisadores, como Nóbrega (1990), Scliar-Cabral (2000) e Oliveira (2005) foram essenciais na compreensão e procedimentos a serem adotados diante de erros fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos que se evidenciam na escrita dos estudantes. Nesse aspecto, investigar tais erros é fundamental para o processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita.

6.1.1 Dados dos erros relacionados à troca de *am* pelo *ão*: análise comparativa das turmas

Quanto aos erros ortográficos relacionados à troca de *am* por *ão*, é importante destacar os modelos de análises de Cagliari (2009), Morais (2007, 2010) e Zorzi (1998), já mencionados, mesmo havendo outros modelos descritivos sobre erros ortográficos.

Acrescentados a esses teóricos, para a análise significativa sobre acento de verbos e não-verbos, tomaram-se como parâmetros as postulações de Bisol (2014), Colischonn (2014), Mateus (1975), Ferreira Neto (2007), Pereira (2007) e Santos (2007), ao discutirem as

possibilidades de determinações da proeminência da sílaba da palavra em relação à classe dos verbos.

Adotaram-se os modelos de análise desses autores, porém manteve-se a denominação “erros”, como já vem sendo tratado aqui, por se considerar que, só assim, será dada uma maior atenção às dificuldades dos alunos na aquisição do sistema ortográfico da língua. Dessa maneira, usa-se “erros relacionados à troca da terminação *am* por *ão*”, o que não significa que outras nomenclaturas usadas por estudiosos (“desvios”; “alterações”) sejam inadequadas. Os dados, com as descrições e análises referentes ao erro da terminação verbal, estão expostos nas tabelas seguintes:

Tabela 4 – Erros relacionados à troca de *am* por *ão* - Turma A

Aluno	Ocorrências na atividade 1 - Recontação de fábula	Quantidade (cont.)
V9	Moravão	1
V10	Dormirão	1
V13	Estavão	1
Aluno	Ocorrência na atividade 2 – Texto lacunado	
V1	ficarão; tiverão; vinhão; reunião (1)	5
V2	serião	1
V3	serião; forão	2
V4	tinhão; tiverão	2
V5	reunião	1
V6	serião; reunião	2
V7	tiverão	1
V8	serião; conversarão	2
V9	ficarão; ganharão; querião(1); tinhão; tiverão; serião (1); forão	9
V10	serião; forão; serião; reunião; ião; conversarão; reunião-se; querião	8
V11	reunião	1
V12	pararão; voltarão; tinhão	3
V13	brilharão; tinhão; tiverão; usarão; vinhão; reunião; reunião-se; querião	8
V14	tiverão; serião;(1) reunião	4
V15	querião; tinhão; tiverão; serião; forão	5
V16	reunião	1
V17	brilharão; ficarão; ganharão	3
V18	embriagarão	1
V19	reunião	1
V20	ficarão; ganharão; serião; ião; reunião	5
V21	embriagarão	1
V22	brilharão; serião	2
V23	brilharão;	1
Aluno	Ocorrência na Atividade 3 – Texto espontâneo (continuação)	
V9	passarão, estavão.	2
V10	danção	1
V15	divertirão	1
Total de erros da turma em relação à troca de <i>am</i> por <i>ão</i>.		76

Fonte: Pesquisa direta.

Na tabela 4, observam-se as dificuldades na apropriação da escrita de verbos terminados em *-am* e *-ão*, no entanto percebeu-se que, de 76 (setenta e seis) erros, somadas todas as atividades, a atividade 2 representou 68 (sessenta e oito) erros relacionados à troca de *am* por *ão* em verbos, enquanto as atividades 1 e 2 produziram, respectivamente, 3 (três) e 5 (cinco) erros. Os erros na atividade 2 correspondem a 86,74% do total, ao passo que 3, 94% equivalem aos erros da atividade 1, e 6,57%, aos da atividade 3.

A tabela 4, que trata dos dados da turma A, mostra que, do total de erros em relação à troca de *am* por *ão*, 23 (vinte e três) estão relacionados aos processos fonético-fonológicos, isto é, ocorrem em verbos que expressam passado e futuro, sem infringir a norma ortográfica, como em *ficarão*, *dormirão*, *ganharão*, *passarão*, *voltarão*, *brilharão*, *usarão*” e *gostarão*. Tais números são equivalentes a 27% do total. Os outros 53 erros, que equivalem a 73%, revelam outro tipo de erros, como em *moravão*, *estavão*, *tiverão*, *vinhão*, *serião*, *reunião*, *forão*, *conversavão*, *ião*, *reunião-se* e *querião*, em que houve generalização da escrita dos verbos, ou seja, erros na troca de *am* por *ão* e na escrita, enquadrando-se no processo fonológico-ortográfico, talvez por corresponderem ao mesmo tempo verbal. Para a escrita correta desses verbos, o aluno necessita de um conhecimento maior acerca das flexões e tempos verbais, o que justifica o aparecimento de um maior dado sobre a generalização desses verbos.

Nos dados da tabela 4 da turma A, pode-se destacar também que os alunos tiveram dificuldades nos aspectos fonético-fonológicos dos verbos *ficarão* e *brilharão*. Ambos foram escritos 4 (quatro) vezes, cada uma com erros, seguidos de *ganharão*, apresentando 3 (três) recorrências de erros. Quanto aos erros fonológico-ortográficos de verbos terminados em *ão*, da terceira pessoa do plural no tempo passado, os alunos cometeram mais erros em *serião* (12 vezes) e *reunião* (10 vezes), seguidos de “*tiverão*” (7 vezes).

Nos dados colhidos nos textos do voluntário 9 da turma A, são perceptíveis 12 (doze) erros, tanto fonético-fonológicos, como fonológico-ortográficos na escrita dos verbos de terceira pessoa do plural, como consta na tabela 4. 1 (um) erro na atividade 1, como *moravão*; nove nas atividades 2, em *ficarão*, *ganharão*, *querião*, *tinhão*, *tiverão*, *serião* (1), *forão* e *querião*, e dois nas atividades 3, como *passarão* e *estavão*. Os erros do voluntário 9 da turma A chegam a 16,43% dos erros cometidos por essa turma.

Além disso, o voluntário 10 da turma A cometeu 10 (dez) erros fonético-fonológico e de generalizações a respeito da terminação *ão* no lugar de *am*, divididos nas atividades, sendo um erro nas atividades 1 e 2 (*dormirão* e *gostarão*) e oito na atividade 2 (*serião*, *forão*, *serião*, *reunião*, *ião*, *conversavão*, *reunião-se* e *querião*), com um percentual de 13,69% em relação ao total de erros da turma A.

O voluntário 13 da turma A mostrou-se também com bastante dificuldade de compreender a escrita da terminação *-am*, pois cometeu 9 (nove) erros das mesmas regras de regularidades ortográficas, já mencionado no parágrafo anterior, notados na atividade 1 (estavão), além de 8 (oito) na atividade 2 (brilharão, tinhamo, tiverão, usarão, vinhão, reunião, reunião-se e querião). Na atividade 3, o voluntário não cometeu erro. Os dados desse voluntário correspondem a 12,50% do total de erros das amostras.

A respeito dos dados dos voluntários 9, 10 e 13, os erros fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos na escrita dos verbos, somados, dão o resultado de 31 (trinta e um) erros, que, no geral, representam 42,46% dos erros apresentados na escrita dos verbos de terceira pessoa do plural da turma A. Pode-se assim inferir que tais voluntários demonstram pouco conhecimento sobre as flexões e o tempo dos verbos.

Zorzi (2008) atribui essa confusão a fatores fonéticos, pois ambas possuem igual pronúncia em se tratando de composição fonêmica. O autor propõe que a melhor forma de estabelecer essa diferença para o aluno é focar na tonicidade das palavras.

A presença desse erro pode estar associada à criança saber que, em português, a pronúncia de *ão*, na escrita, pode representar as terminações *-am* e *-ão* (CAGLIARI, 2009). O que a criança não compreende é que *am* refere-se à sílaba átona, e *ão*, à sílabas tônica, por isso, ocorre a troca. Outro ponto acrescentado por Morais (2010) é que o professor deve ajudar o aluno a escrever certas palavras, levando-os a compreender os princípios que geram determinadas classes gramaticais, como, por exemplo, os verbos.

Tabela 5 – Erros relacionados à troca de *am* por *ão*- Turma B

Aluno	Ocorrências na Atividade 1 – Recontação de fábula	Quantidade (cont.)
V01	avisarão, dormirão	2
V07	avisavão	1
V08	moravão	1
V19	brincavão	1
Aluno	Ocorrências na Atividade 2 – texto lacunado	
V1	ficarão; ganharão; serião; reunião; conversavão	5
V2	tenhamo; tiverão; serião	3
V3	reunião; conversavão; reunião-se	3
V4	vinhão.	1
V5	serião; embriagarão.	2
Aluno	Ocorrências na Atividade 2 – texto lacunado	(continuação)
V6	embriagarão	1
V7	querião; voltarão; tenhamo; tiverão; usarão; serião; reunião; conversavão; reunião-se	9
V8	brilharão; tenhamo; tiverão; usarão; vinhão; reunião; reunião-se; querião	8
V9	serião; vinhão	2
V10	ficarão; tenhamo; tiverão; serião; vinhão; reunião	6
V11	serião; vinhão	2

V12	reunião	1
V13	usarão; vinhão; reunião	3
V14	querião; tinhão; serião; forão	4
V15	ficarão; ganharão; reunião; reunião-se	4
V16	serião; reunião	2
V17	reunião	1
V18	voltarão	1
V19	ganharão; pararão; tinhão; tiverão; serão; embriagarão; reunião	7
V20	serão; reunião	2
V21	brilharão; serão; querião	3
V22	serão; serião; embriagarão; vinhão; reunião-se	5
V23	ganharão; pararão; tiverão	3
Aluno	Ocorrências na Atividade 3 – texto espontâneo	
V10	moravão, estavam	2
V15	olharão	1
V22	estavão, dormião	2
Total de erros da turma em relação à troca de <i>am</i> por <i>ão</i>.		88

Fonte: Pesquisa direta.

A tabela 5 mostra que turma B cometeu 88 (oitenta e oito) erros referentes à troca de *am* por *ão*. O texto lacunado singulariza-se, com 78 (setenta e oito) erros, sendo que a recontação de fábula e o texto espontâneo mostraram 5 (cinco) erros cada. Nota-se, que a atividade 2 apresenta um percentual de 88,63% dos erros, enquanto a atividade 1 e a 3, 3,94% cada uma. Isso demonstra que os alunos tiveram bastantes dificuldades na relação letra e som dessas terminações.

Os dados da turma B evidenciam 88 (oitenta e oito) erros em relação à escrita de verbos no pretérito e no futuro. São erros fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos na escrita desses verbos nas flexões de pessoa e tempo. Os dados estão divididos em 25 (vinte e cinco) erros fonético-ortográficos e 63 (sessenta e três) para os classificados como fonológico-ortográficos. Isso representa 28,40% e 71,60%, respectivamente, do total de erros da turma B. Percebe que há também muitas dificuldades dos alunos ao se apropriarem da escrita ortográfica dos verbos, mesmo sabendo que querem expressar tempo passado.

Na tabela 5, é nítido que o voluntário 7 apresentou um maior número de erros, totalizando 10 (dez), sendo 1 (um) na atividade 1, e 9 (nove) na atividade 2. Já nos textos espontâneos, mostrou-se eficiente. Das 10 (dez) ocorrências de erros, 7 (sete) foram sobre o processo fonológico-ortográfico da escrita de verbos, o que caracteriza erro tanto na ortografia, quanto nas flexões de pessoa e tempo, como em *avisavão*, *querião*, *tinhão*, *tiverão*, *serião*, *reunião*, *conversavão* e *reunião-se*. Os outros, como *voltarão* e *usarão*, são desvios nas

irregularidades morfológico-gramaticais. Os erros desse voluntário totalizam 13,6% do total de erros da turma.

É visível ainda que o voluntário 8 cometeu 9 (nove) erros nas atividades 1 e 2. Na atividade 1, “moravão”, e na atividade 2, *brilharão*, *tinhão*, *tiverão*, *usarão*, *vinhão*, *reunião*, *reunião-se* e *querião*. Os dados do aluno concorrem para 10,22% do de todos os erros da TB.

Os voluntários 10 e 19 cometeram, juntos, 16 (dezesseis) erros, num total de 18,18%. O voluntário 10 cometeu 8 (oito) erros, 6 (seis) na atividade 2 (*ficarão*, *tinhão*, *tiverão*, *serião*, *vinhão* e *reunião*), e dois na atividade 3 (*moravão*, *estavão*), e nenhum erro na atividade 1. O voluntário 19 apresentou 1 (um) erro na atividade 1 (*brincavão*) e 7 (sete) erros na atividade 2 (*ganharão*, *pararão*, *tinhão*, *tiverão*, *serão*, *embriagarão*, *reunião*). Os dois voluntários demonstraram erros cometidos muito mais em relação ao processo fonológico-ortográfico da escrita de verbos que de erros fonético-fonológicos, em um total de (12) doze e (4) quatro, respectivamente.

Cabe acrescentar que o voluntário 1 e voluntário 22, de forma significativa, exibem nos dados 7 (sete) erros cada um. O primeiro escreveu (*avisarão*) e (*dormirão*), expostos na atividade 1, e (*ficarão*, *ganharão*, *serião*, *reunião* e *conversarão*), na atividade 2 de texto lacunado. O outro voluntário mostrou erros em (*serão*, *serião*, *embriagarão*, *vinhão* e *reunião-se*), presentes na atividade 2. Na atividade 3, apresentou (*estavão* e *dormirão*). Nota-se que o voluntário 1 não apresentou erros no texto espontâneo. O voluntário 22 não apresentou erros nos verbos do texto da atividade 1, que é a recontação de fábula. Os dados individualizados apontam para 7,95% do total de erros da turma B. Juntos, esses dois voluntários representam 14,9% dos erros presentes nessa turma.

Nóbrega (1990) propõe também que os grafemas *am* e *ão* têm seus valores contextuais, em o “a” seguido de “o” no final de sílaba forma um ditongo em /aw/, da mesma forma que os verbos terminados em *am*, adquirem as formas desse mesmo ditongo. Diante do exposto, evidencia, então, a dificuldade do aluno em representar os sons, porque esses grafemas têm o mesmo som, criando hipótese com o conhecimento que tem acerca da relação som e letra.

Em síntese, os voluntários 1, 7, 8, 10, 19 e 22 expuseram mais da metade dos erros da turma, alcançando 64,77% de todos os erros fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos. Com esses dados, observou-se que 39,77% de erros são recorrência do processo fonológico-ortográfico, que representa também 15,90% do total de dados coletados na Turma B.

Por outro lado, no diagnóstico, é perceptível que 6 (seis) voluntários apresentaram apenas 1 (um) erro em todas as atividades. Os voluntários 4, 6, 12, 17 e o 18 produziram erros,

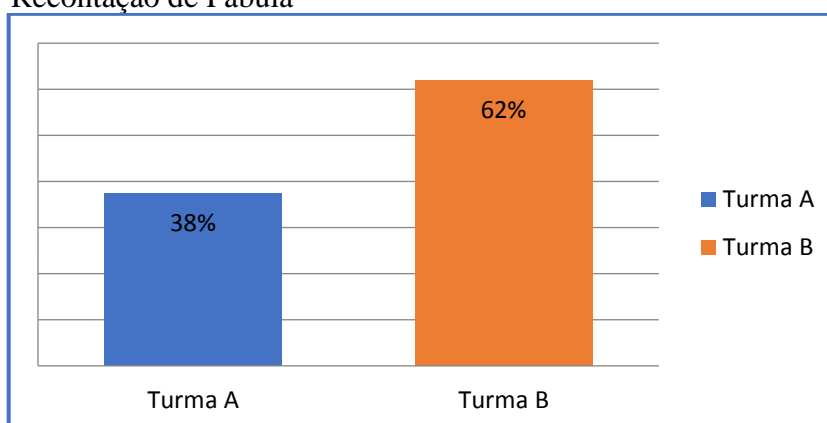
como *vinhão*, *embriagarão*, *reunião* (1) e *voltarão*, respectivamente. Individualmente os erros de cada um representam 1,13% do total da Turma B.

Isso evidencia que o aluno, quando busca escrever determinados verbos no passado, na forma de terceira pessoa do plural, ainda não compreendeu que a terminação *ão* se usa para a terceira pessoa do plural no futuro e não do passado. Moraes (2010, p. 42) esclarece que “todas as outras formas de terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final”. O aluno ainda não aprendeu que há palavras semelhantes quanto à classe gramatical, assim como existem sons que são representados por várias letras.

Na descrição e análise, observou-se que houve muito mais erros relacionados a processos fonológico-ortográficos que a fonético-fonológicos. Disso pode ser depreendido que, apesar dos erros, isto é, das irregularidades, presentes nos dados dos estudantes, houve muitos alunos que mostraram um nível considerável de acertos da norma ortográfica, principalmente a respeito da troca de *am* por *ão*. Conforme Moraes (2010), esses alunos superaram as dificuldades sobre a norma ortográfica, já que estão avançando, e isso tende a uma melhoria na capacidade de assimilar as normas da língua.

Os gráficos a seguir apresentam, em percentuais, os erros da troca de *am* por *ão* nas atividades produzidas pelos alunos da turma A e da turma B. O gráfico 2 traz os dados comparativos na produção textual de recontação de fábula. No gráfico 3, apresentam-se os erros na atividade 2 - texto lacunado, e o gráfico 4 mostra o percentual comparativo da atividade 3 - produção de texto espontâneo.

Gráfico 2 - Erros decorrentes da troca de *am* por *ão* – atividade 1: Recontação de Fábula



Fonte: Pesquisa direta.

O gráfico 2 demonstra os recorrentes erros de troca de *am* por *ão* em terminações de palavras. Na atividade de recontação de fábula, os alunos da TA apresentaram três erros, enquanto na TB foram cinco. Nessa atividade, eles tiveram que produzir um texto (fábula) a

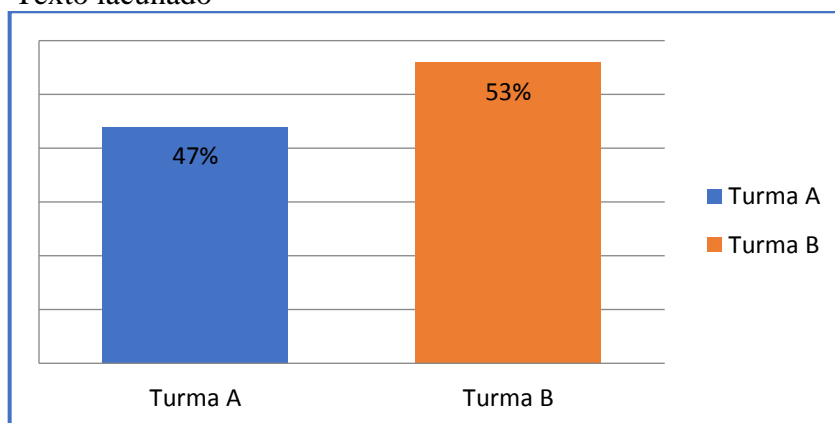
partir de outro (vídeo). Esse processo de retextualização exigiu-lhes conhecimento e capacidade de transpor a fala para a escrita. Apesar de a atividade ter mostrado um nível de aprendizagem do aluno em relação à escrita de palavras com a terminação de som /ãw/ com poucos erros, pela série em que estão, o conhecimento sobre a norma ortográfica ainda não foi adquirido.

O gráfico 2 evidencia que a Turma B cometeu mais erros que a Turma A, com um aumento de 40% a mais que a Turma A. Para Morais (2010), a dificuldade do aprendiz no uso de *am* e *ão* está relacionada às irregularidades morfológico-gramaticais. A troca é resultante da dificuldade dos alunos em compreender o emprego de letras regradas pela classe gramatical da palavra. O autor pondera que essas palavras precisam de um trabalho maior do aluno para entender a estrutura da palavra, no caso os morfemas.

Em “estavão”, exemplo tirado dos dados da pesquisa, os aprendizes não compreendem que o acento do verbo recai na vogal temática, presente na sílaba “ta”, produzindo uma palavra de acentuação à direita, com o acento na sílaba “vão”. Os alunos mostraram que não compreendem que a terminação *-am* é para o passado, e *-ão* para o futuro. Morais (2010) aconselha que é preciso levar o aluno a refletir sobre o sistema da língua, o professor deve propor atividades específicas que trabalhem as regras da língua, sequência didática que possibilite a identificar a tonicidade silábica e o uso das terminações verbais no tempo passado e futuro de terceira pessoa. Ainda o contato com a escrita pode levá-lo a ter um melhor conhecimento da norma ortográfica.

A atividade que mais apresentou erros foi a de texto lacunado, com aproximadamente 89,63% do total de erros de troca de *am* por *ão*, entre todas as atividades realizadas nas duas turmas, conforme se nota no gráfico 3.

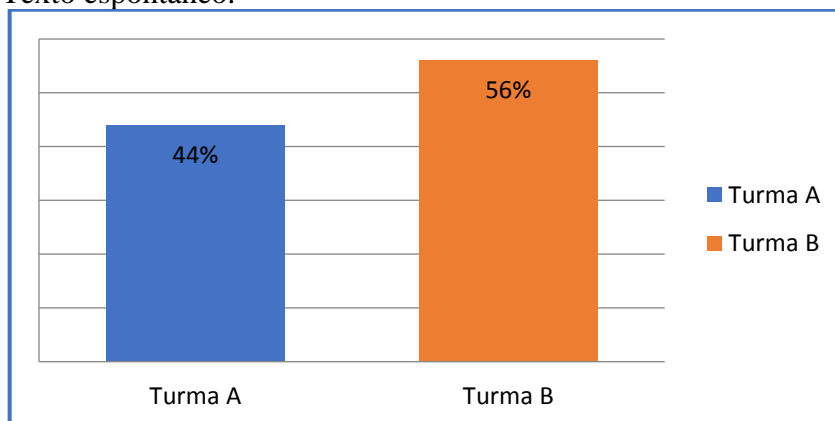
Gráfico 3 - Erros decorrentes da troca de *am* por *ão* – Atividade 2: Texto lacunado



Fonte: Pesquisa direta.

Percebe-se no gráfico que a Turma B apresentou, novamente, mais erros que a Turma A. A atividade proposta, como já mencionado, foi específica à classe gramatical dos verbos na 3ª pessoa do plural. As lacunas foram criadas nos lugares de verbos da respectiva pessoa e tempo do passado, em que o acento das palavras corresponde à penúltima sílaba, sendo paroxítonas, mas dentro de um contexto, conforme esclarece Cagliari (2009, p. 64): “o acento em palavras isoladas é diferente do acento que essas palavras podem ter em um enunciado com frases” Cada texto apresentava 18 (dezoito) lacunas, totalizando, nas duas turmas, 1728 (mil, setecentos e vinte e oito) lacunas com essa atividade. Desse total, surgiram 147 (cento e quarenta e sete) erros relacionados a *am* e *ão*, o que corresponde a 89,63% do total de erros geral em todas as atividades.

Gráfico 4 - Erros decorrentes da troca de *am* por *ão* – Atividade 3: Texto espontâneo.



Fonte: Pesquisa direta.

O texto espontâneo gerou 9 (nove) erros relacionados à troca de *am* por *ão*: 4 (quatro) erros na Turma A e 5 (cinco) na Turma B. Os dados do gráfico 4 mostram que a turma B apresenta-se com maior dificuldade na escrita dessas terminações verbais, com 20% de erros a mais que a turma A. O fenômeno pode estar relacionado à ideia de Câmara Jr. (2015), já que o falante, muitas vezes, não sabe representar ou delimitar uma sílaba, a exemplo dos casos dos ditongos em português. Nesse caso, o aluno está no nível de processo de aprendizagem da escrita em que já constrói sílabas CVC, mas ainda não compreende que o som /ãw/ pode ser representado pelas terminações *-am* e *-ão*.

Dessa organização dos dados e da visão geral que se tem deles, pode-se compreender que há erros tanto de troca da terminação verbal, como também de terminação e da própria ortografia dos verbos, que será descrito com detalhes na próxima seção.

6.1.3 Dados fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos da troca de *am* por *ão*

Com base nos dados analisados, pôde-se separar em dois grupos os erros relacionados à troca de *am* por *ão*: erros que envolvem processo fonético-fonológico e erros que se referem a processo fonológico-ortográfico, como já descritos. Os erros de motivação fonético-fonológica resultam da interferência de traços da oralidade na escrita, como exposto por Cagliari (2009) e Zorzi (1998). Como exemplo, tem-se “embriagarão”, em que o aluno não erra a ortografia, mas sim a representação do som da terminação verbal que é a mesma para *am* e *ão* (ãw). Quanto ao erro fonológico-ortográfico, o aluno tem dificuldade na escrita e na representação do som das letras, com em “conversavão”, já que a escrita seria “conversarão”. Nesse caso, além de trocar a terminação verbal da pessoa do tempo futuro, o aluno comete ainda outros erros de ortografia.

Diante do exposto, organizaram-se essas ocorrências no intuito de apresentar um panorama geral desses dois processos, como seguem na tabela 6:

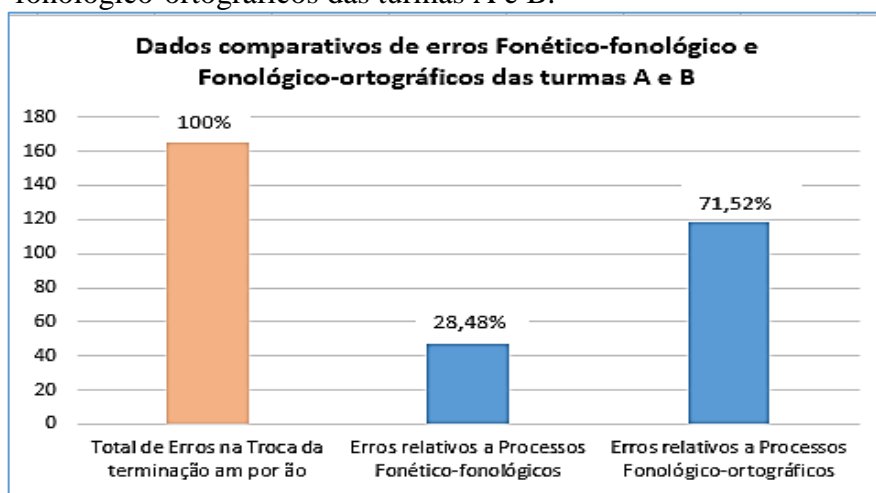
Tabela 6 - Distribuição de erros fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos da troca de *am* por *ão*

Processo fonético-fonológico				Processo fonológico-ortográfico			
Ocorrência	TA	TB	%	Ocorrência	TA	TB	%
ajudarão	-	1	2,17%	avisavão	-	1	0,84%
avisarão	-	1	2,17%	conversavão	2	3	5,08%
brilharão	4	2	13,04%	brincavão	-	1	0,84%
divertirão	1	-	2,17%	dançã	1	-	0,84%
dormirão	1	1	4,35%	dormirão	-	1	0,84%
embriagarão	2	4	13,04%	estavão	2	2	3,39%
ficarão	4	3	15,21%	forão	4	1	4,23%
ganharão	3	4	15,21%	ião	2	-	1,7%
olharão	-	1	2,17%	moravão	1	2	2,54%
pararão	2	2	8,7%	reunião	11	12	19,50%
serão	-	4	8,7%	reunião-se	2	5	5,93%
usarão	1	3	8,7%	serião	14	10	20,34%
voltarão	1	2	6,52%	tinhão	4	6	8,47%
-	-	-		tiverão	7	6	10,01%
-	-	-		vinhão	2	7	7,62%
-	-	-		querião	5	4	7,62%
Total	19	28	100%		57	61	100%
Total geral	47				118		

Fonte: Dados do autor.

Conforme a tabela 6, os erros que envolvem processo fonológico-ortográfico são superiores aos relacionados a processo fonético-fonológico. Isso pode estar em consonância com a visão de Zorzi (1998) de que o que está em jogo não é simplesmente a terminação verbal do tempo futuro de terceira pessoa, havendo uma tendência de as crianças usarem muito mais aspectos da oralidade, porque ainda não conseguem diferenciar verbos de não-verbos. Por isso, escrevem como se fosse uma palavra qualquer. A ocorrência de 118 (cento e dezoito) erros de processos fonológico-ortográficos nas atividades, em comparação com as 47 (quarenta e sete) fonético-ortográficos comprovam essa ideia. O que se pode inferir também da tabela 6 é que boa parte das palavras dos verbos são de três sílabas ou mais, mostrando que os alunos superaram a fase de produção de palavras de duas sílabas.

Gráfico 5 – Dados comparativos de erros fonético-fonológicos e fonológico-ortográficos das turmas A e B.



Fonte: Pesquisa direta

No gráfico 5, fica evidente que os erros relativos à troca da terminação *am* por *ão* que representam os erros referentes aos processos fonológico-ortográficos são muito mais presentes que aos dos processos fonéticos-ortográficos. Essa acentuada diferença entre esses processos podem estar relacionadas ao nível de consciência fonológica em que os alunos estão. Ainda mostraram dificuldades na representação de determinados sons da língua, o que fica mais claro nas análises seguintes.

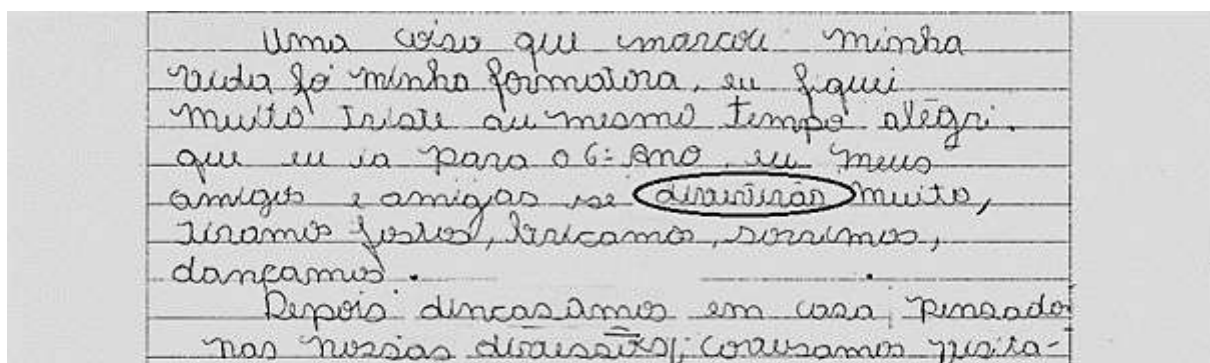
6.1.3.1 Análise do acento em dados fonético-fonológicos: turmas A e B

Com os dados apontados na tabela 6, é possível identificar erros relativos ao processo fonético-fonológico da troca de *am* por *ão*, que é a dificuldade de representar na escrita o som dos fonemas. Embora a tabela tenha mostrado a dificuldade dos alunos em escrever tal

terminação, constatou-se um percentual menor em relação aos erros fonológico-ortográficos. Ficou claro que o processo fonético-ortográfico forneceu um total de 57 e 61 erros, respectivamente, tanto entre os participantes da turma A, quanto entre os da B. Os verbos “brilharão”, “ficarão”, “embriagarão” e “serão” foram os que mais apresentaram dificuldade para serem escritos pelos estudantes, 4 (quatro) vezes cada um, somando 16 (dezesesseis) ocorrência nas produções textuais, o que equivale a 44,4% dos erros dessas duas turmas relativos ao processo fonético-fonológico da escrita de verbos.

Diante dos erros cometidos pelos alunos em escrever verbos de terminação *ão* em vez de *am*, em contextos em que cabe o passado e não futuro, constatou-se que **a escrita do aluno sofre influência da hierarquia prosódica** no que se refere ao acento dos verbos em português, de modo que a análise da estrutura da sílaba e sua proeminência **desencadeia a formação do pé métrico da palavra, de acento à direita, que contribui para a construção de um pé iâmbico**, gerando o aparecimento de terminações *ão* que *am* em verbos. Isso ficou bem claro nos processos fonético-fonológicos, em que o informante erra ao uso da desinência verbal, para expressar o tempo do verbo. Os exemplos a seguir trazem essa comprovação.

Figura 9 - Atividade de texto espontâneo.



Fonte: Texto de aluno – turma A

No texto da figura 9, o aluno escreveu “divertirão” em um contexto que caberia “divertiram”. O erro cometido, apesar de ter pouca recorrência, com um percentual 2,17%, dos erros da troca do *am* pelo *ão*, mostra muito do que o aluno sabe a respeito das letras que representam determinados fonemas da língua, como os sons que representam *am* e *ão*. Assim, o texto espontâneo pode evidenciar aquilo que o aluno sabe sobre ortografia.

A figura 10 apresenta outras recorrências desse erro, mas com uma atividade específica sobre verbos:

Figura 10 - Atividade 2 - texto lacunado

Para mim e para as outras crianças, sem noção do perigo, foi uma tremenda festa. Eu tirei as botinas, arregacei as calças e me aventurei naquele mar vermelho. Ao fim daquele dia, um clima de tontura tomou conta de todos. Hoje, como historiador, sei que serão (ser) cinco milhões de litros de vinho que embriagaram (embriagar) a cidade.

A Capela das Neves recebia o padre só na época da safra, pois não podíamos perder tempo. O resto do ano, aos domingos, era costume de todos do interior ir para a cidade assistir à missa na Igreja Santo Antônio.

Os homens vinham (vir) a cavalo, mulheres e crianças, de carroça. Eu não gostava muito de ir à igreja. Comecei a pegar gosto quando fiquei rapaz, pois ao soar do sino o meu coração disparava.

Acontece que, após a missa, todos se reuniam (reunir) ao lado da igreja para prostrar.

Fonte: Texto de aluno – turma A.

Os dados da figura 10 - “embriagaram” e “serão”- com um percentual de 13,04% e 8,7% respectivamente, contribuíram para o diagnóstico da pesquisa. Sendo uma atividade específica, foi possível identificar mais erros na escrita dos alunos. O texto lacunado é uma atividade espontânea que corrobora a hipótese de que o aluno preenche os espaços em branco com as palavras que considera serem corretas.

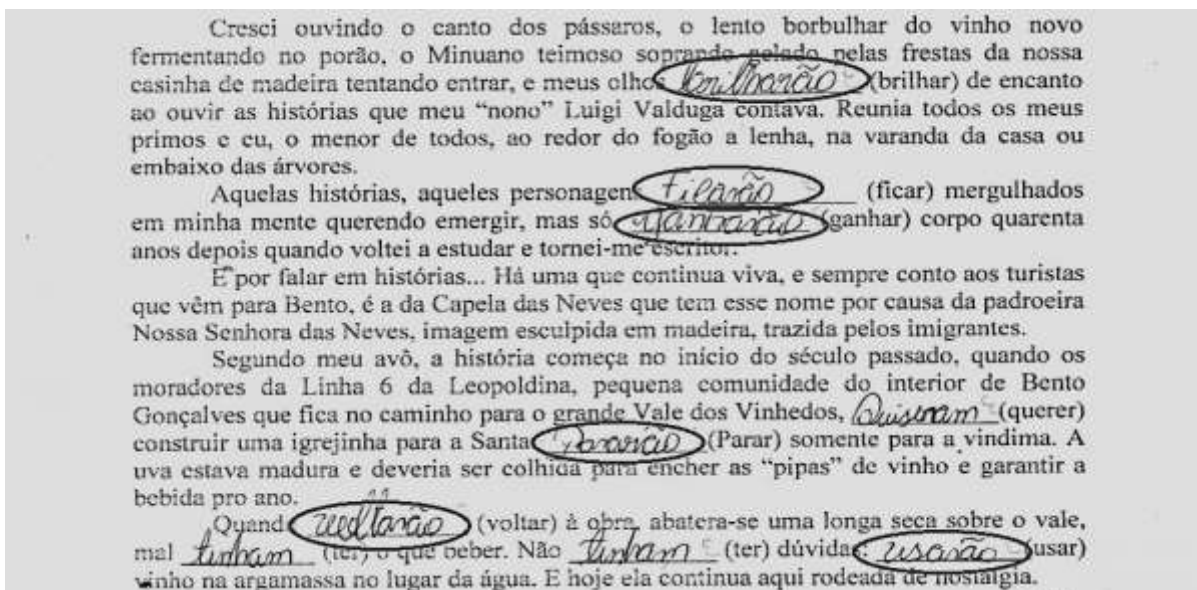
Figura 11 - Atividade de texto espontâneo

uma vez a gente ~~atingal~~ para um lugar que tinha um
 porque de ~~distância~~ eu brinquei, pullei, dançei e até
~~arrastei~~ ~~no~~ um ~~linenno~~ que ~~trouba~~ ~~quilo~~ quando eu ~~realte~~
 eu ~~filho~~ um ~~osuro~~ ~~triste~~ ~~mas~~ ~~feliz~~ porque ~~estava~~ em
 casa ~~novamente~~ porque eu ~~filho~~ com ~~saudades~~ dos ~~meus~~
 amigos e a gente ~~brinca~~ ~~come~~ ~~foça~~ ~~leula~~ ~~foça~~ ~~vidas~~ ~~foça~~
 a gente ~~faz~~ ~~tudo~~ quando eu ~~est~~ ~~quandendo~~ e ~~andor~~ de
~~luchilleto~~ ~~da~~ ~~meus~~ ~~amigos~~ me ajudaram eu ~~lentava~~

Fonte: Texto de aluno – Turma B.

Em “ajudaram”, erro cometido pelo aluno, conforme a figura 11, surge em um percentual de 2,17%. Destaque-se que, nessa atividade espontânea, mesmo sendo realizada em uma turma que está em uma fase avançada de aprendizagem, o aluno cometeu erros quanto à troca de *am* por *ão*. O que se observa também é que o contexto permite empregar “ajudaram”, verbo no passado e de terceira pessoa.

Figura 12 - Atividade de texto lacunado



Fonte: Texto de aluno – turma B.

Em síntese, nas atividades propostas foi possível identificar os erros foco deste estudo. Nos verbos “divertirão”, “ajudarão”, “serão” e “embriagarão”, “brilharão”, “ficarão”, “ganharão”, “pararão”, “voltarão”, “usarão”, notou-se que as últimas sílabas se apresentaram com mais proeminência, produzindo palavras de acento à direita, com estrutura silábica final, constituída de consoante, vogal e consoante, atraindo o acento, isto é, ataque mais rima ramificada (núcleo e coda) motivaram a produzir oxítonas. A sílaba “rão”, como consta, tem sua representação sonora /rãw/, sendo que, para Câmara Jr. (2015), o “o” seria uma consoante /w/. Bisol (1994) defende que os verbos da terceira pessoa do plural no futuro têm sua estrutura formada com condição para a última sílaba ser a mais proeminente, a de acento principal. Isso porque a formação desses verbos se faz com infinitivo + hão), a exemplo dos constam no quadro 32.

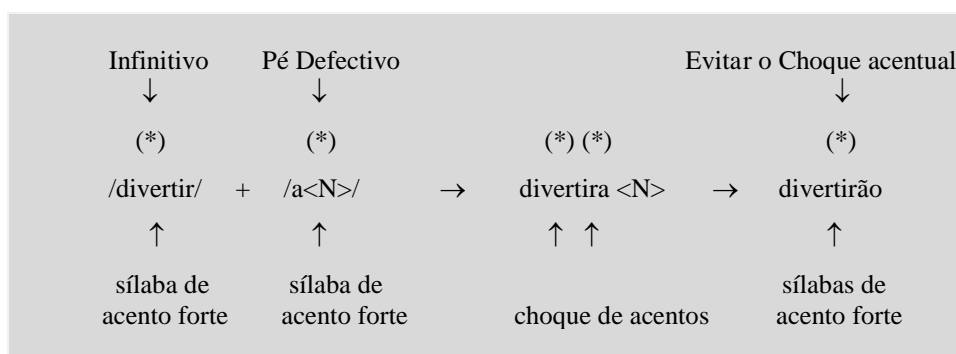
Quadro 32 – Exemplo de formação de verbo no futuro.

a) divertirão	→ divertir + hão
b) ajudarão	→ ajudar + hão
c) serão	→ ser + hão
d) embriagarão	→ embriagar + hão
e) brilharão	→ brilhar + hão
f) ficarão	→ ficar + hão
g) ganharão	→ ganhar + hão
h) pararão	→ parar + hão
i) voltarão	→ voltar + hão
j) usarão	→ usar + hão

Fonte: Dados do autor.

A evolução dos verbos da língua portuguesa, como exemplificado no quadro 32, os tornou verbos de acento na sílaba final. Essa estrutura condiciona o aluno a evitar o choque de acento, colocando o acento mais à direita da palavra. Como exemplificado, os verbos são formados por duas palavras, com o acento principal em cada uma delas: o acento na sílaba “dar” do verbo no infinitivo e o acento em “hão”, como ficou evidente nos dados presentes nos textos dos alunos, os quais produziram palavras de verbos oxítonas. Bisol (1994) expõe que a estrutura da sílaba atrai o acento, mas ressalta que o verbo deve estar bem formado, constituído de uma só palavra, para atender à posição da proeminência da sílaba mais forte da palavra, conforme se mostra na figura 24, sobre o verbo “embriagarão”.

Figura 13 - Estrutura de verbo no futuro e o acento



Fonte: Bisol (1994).

Nos dados da pesquisa, muito embora boa parte dos alunos tenham superado a dificuldade em relação aos verbos na terceira pessoa no futuro, muitos cometeram erros na escrita das terminações desses verbos, escrevendo palavra de acento na sílaba final. Isso prova o que afirma Bisol (2014) que a sílaba final constituída de ditongo é a localização do acento principal, embora Mateus (1975) e Pereira (2007) oponham-se a essa ideia, propondo que o acento principal está localizado na sílaba da vogal temática verbal.

O que se verifica em “divertirão” e “ficarão”, presentes nos dados, é que o estudante tende a pronunciar com mais proeminência sílabas pesadas, mesmo que a regra de acentuação dos verbos possa ser diferente dos não-verbos, conforme Mateus (1975) e Pereira (2007), como já discutido neste trabalho, sendo que o estudante não recorre a essa diferença de classe gramatical entre verbos e não-verbos, e também nem sabe as características específicas acentual dos verbos, notados nos exemplos expostos no quadro 33.

Quadro 33 - Exemplo da constituição de um pé iâmbico

a) di.ver.ti.rão	b) fi.ca.rão → sílaba
(*) (*)	(*) (*) → pé
(*)	(*) → acento

Fonte: Dados do autor.

Da análise, pode-se afirmar que a estrutura dos verbos no futuro quanto a sua constituição dispõe a sílaba segmentada de forma a formar pés de acento à direita. Etimologicamente, os verbos no futuro, de 3ª pessoa do plural, descritos por Bisol (2014), sendo considerados dois verbos, como explica a autora, para evitar o choque de acento, os verbos “parar” mais “hãõ” e “ficar” mais “hãõ” têm seus respectivos acentos, consta um acento mais forte em cada uma dessas palavras separadamente. Entretanto, quando consideradas uma só palavra, o acento mais forte apresenta-se na última sílaba. O acento, logo, fica à direita da palavra, localizando-se na janela mais à direita da palavra, formando um pé iâmbico.

6.1.3.2 Análise do acento em dados fonológicos-ortográficos: turmas A e B

Há de se considerar que os erros que representam os processos fonológico-ortográficos, erros na dificuldade de representar o som dos fonemas, assim como erros de ortografia na escrita dos verbos de terceira pessoa do plural do passado foram os mais produzidos pelos informantes, a troca da terminação da pessoa verbal de *-am* por *-ãõ*. Os erros das duas turmas corresponderam a 118 (cento e dezoito), com 57 (cinquenta e sete) erros na turma A, e 61 (sessenta e um) da turma B. Esses dados representam, respectivamente, percentuais de 48,30% e 51,70%. A partir do exposto na tabela 33, ficou nítido que as palavras “serião”, com 23 (vinte e três) erros, e “reunião”, com 24 (vinte e quatro), dizem respeito a 47 (quarenta e sete) erros, assumindo um percentual de 28,65% dos erros das turmas relativos ao processo fonológico-ortográfico.

O que se pode entender na escrita dessas terminações, presentes na tabela 6, na parte dos processos fonológico-ortográficos na escrita dos verbos, é que o aluno não compreende que escreve verbos, escrevendo como se fosse qualquer palavra.

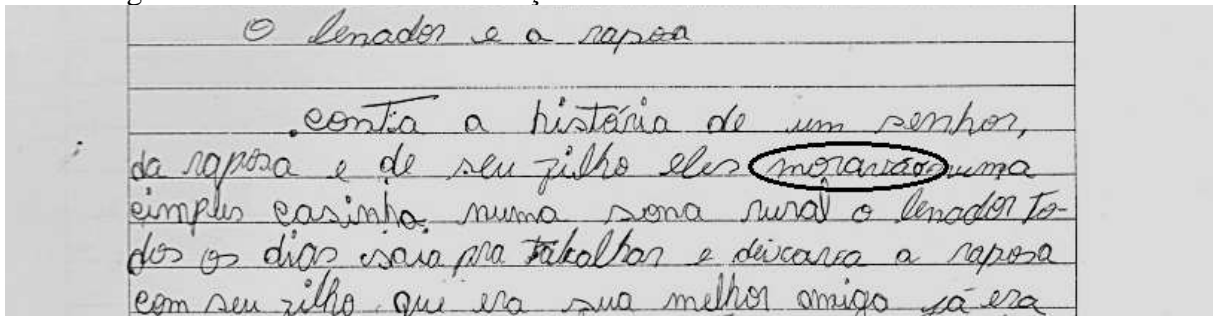
Os dados foram bem representativos, comprovando erros na escrita também relativos à relação grafema e som. Por isso, a motivação que leva os informantes a esses erros está associada à regra do acento para os não-verbos: a **estrutura da sílaba** determina o acento mais forte da palavra, o acento principal, sendo que a **sílaba pesada**, que é estruturada com

consoante, vogal e consoante, atrai o acento. Câmara Jr. (2014) e Bisol (2014) defendem tal hipótese.

Apesar de o aluno, como diz Abaurre (1996), na fase da aquisição da escrita, produzir mais sílaba de consoante e vogal, o que se pode notar nesta pesquisa é que os alunos na etapa de ensino investigada mostraram que superaram essa fase, pois já produzem sílabas de rimas ramificadas, de consoante, vogal e “consoante”.

Na figura 14 e 15, nota-se a dificuldade de o aluno compreender que a palavra que escreve é verbo, logo associa-se a uma palavra qualquer, como é exemplificado em “moravão” e “danção”.

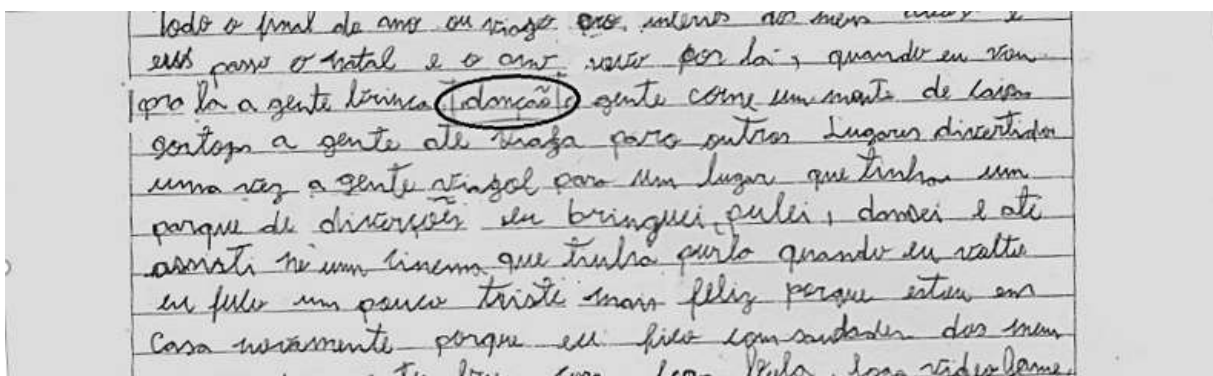
Figura 14 - Atividade de Recontação de fábula.



Fonte: Texto de aluno – turma A

Como se observa na figura 14, o aluno comete erro de ortografia e também em relação ao tempo verbal. No caso “moravão” seria “moravam”. Isso é perceptível a dificuldade do aluno em empregar a forma correta da escrita deste verbo na terceira pessoa do plural do pretérito. Apesar de a palavra ter 3 (três) sílabas, o que poderia possibilitar ao aluno acentuar em qualquer uma delas se tiver desconhecimento das regras de acento da língua portuguesa, mas o que há é uma sílaba pesada, já defendida por Lee (2007) em que a sílaba pesada atrai o acento. Diante do exposto, o aluno optou por escrever “vão” já que existe uma maior proeminência silábica nesta sílaba. O que também se observa nos exemplos seguintes.

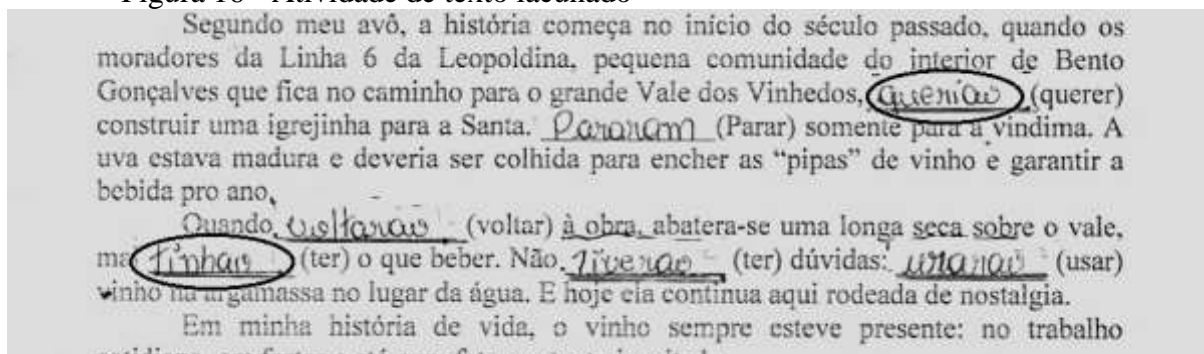
Figura 15 - Atividade de texto espontâneo.



Fonte: Texto de aluno – turma B.

Na figura 15, constata-se que, mesmo a palavra “danção” composta de duas sílabas, é perceptível que a sílaba “dan”, por exemplo, conforme Câmara Jr. (2015), descrito por Bisol (2014, p. 172), pode sofrer uma variante em que o “a” recebe o traço da consoante “n”, resultando no apagamento da consoante nasal, tornando-se [dã.çaw]. Sendo assim, a sílaba pesada torna-se “ção”, atraindo o acento. Da mesma forma como “moravão” e “danção” tem-se “tinhão”, que, apesar de apresentar somente a sílaba final de estrutura com condição para atrair o acento, os alunos encontraram dificuldades em sua escrita. Tal palavra segue apresentada na figura 16.

Figura 16 - Atividade de texto lacunado

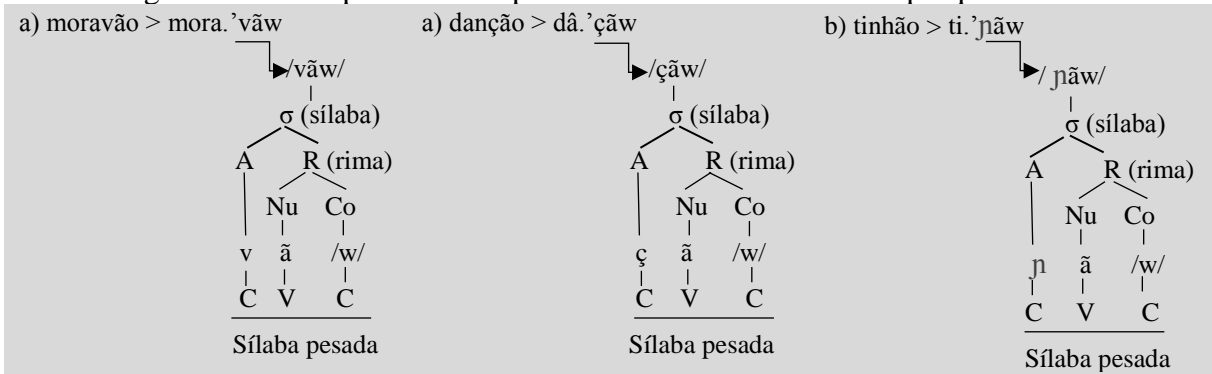


Fonte: Texto de aluno – Turma A.

Na figura 16, os erros relacionados à dificuldade de compreender a relação de som e fonema demonstram que o aluno ainda não compreendeu que escreve palavras da classe dos verbos, a exemplo dos verbos “querião” e “tinhão”, em que constam erros que evidenciam a dificuldade de representar na escrita o som /aw/. Nota-se que o aluno apresenta-se, nesse ponto, um conhecimento baixo sobre essas questões ortográficas.

Espera-se que, nessa etapa de ensino, o aluno tenha adquirido conhecimentos relativos ao sistema da língua, mesmo assim, usa muito mais a terminação *ão*, porque não reconhece que é para palavras oxítonas, de última sílaba forte, como propõe Cagliari (2009). Fica evidente então que, como nos não-verbos o peso silábico influencia a acentuação, o acento principal da palavra, o informante se apodera das regras dos não-verbos, em que a sílaba pesada atrai o acento, como se demonstra na figura 17.

Figura 17 - Exemplo de sílaba pesada na escrita de verbos da pesquisa



Fonte: Dados do autor.

O que é exposto na figura 17 é o aparecimento de sílaba pesada final. Os dados mostraram que os verbos que apresentaram troca de *am* por *ão* têm a sílaba pretônica sem nenhuma condição para atrair o acento. Diante das evidências, há uma confirmação do que Bisol (2014) e Câmara Jr. (2015), ponderam que a sílaba de rima ramificada se torna a de acento principal, influenciando a escrita desses verbos. Em consonância, há muito mais ocorrência de erros ligados ao processo fonológico-ortográfico que erros de motivação fonético-fonológico. O aluno não diferencia ainda verbos de não verbos quando busca apropriar-se da tonicidade da sílaba.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A sequência didática é uma estratégia que possibilita o professor iniciar e terminar suas atividades na intenção de alcançar objetivos pré-estabelecidos, os quais são importantes de se terem claros, visto que práticas tradicionais percorrem caminhos que não atingem os anseios do ensino. Então, como se evidencia neste trabalho, o intento desta proposta é didatizar questões ortográficas da língua, fugindo de exercícios que tenham espírito de verificação de erros e acertos, para ajudar, como diz Morais (2010, p. 64), “a criança a refletir sobre os princípios gerativos que nos permitem decidir quando usar essa ou aquela letra”, no caso aqui com o uso de *am* e *ão*.

A organização das atividades propostas deve propiciar ao aluno, conforme Morais (2010), refletir sobre questões ortográficas, tendo como suporte o texto. As situações descritas foram organizadas para que o estudante, além de entender os erros de regularidades morfológico-gramaticais, compreenda-o, a fim de escrever corretamente. Isso vai possibilitar uma aprendizagem mais reflexiva acerca da ortografia de verbos que tem a terminação *am* e *ão*. Dessa forma, tem-se, primeiramente, a atividade sobre a escrita e os sons da fala, cujo objetivo é fomentar a compreensão de que nem sempre os sons das palavras têm as respectivas letras que os representam.

Em seguida, são propostas atividades para que se possa ter uma noção da desinência verbal, da pronúncia das palavras que têm terminações *ão* e *am* e da proeminência da sílaba acentuada. Com essas atividades, pretende-se levar o aluno a compreender o uso correto de verbos e sua ortografia nas mais variadas situações de uso da língua.

7.1 ATIVIDADE 4 – SÍLABAS TÔNICAS E ÁTONAS DAS PALAVRAS

OBJETIVOS:

- Identificar características das sílabas tônicas, classificando-as corretamente;
- Internalizar conceitos da classificação das sílabas tônicas;
- Identificar a sílaba tônica em uma palavra.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Compreender que a palavra pode ter a sílaba tônica na última, penúltima e antepenúltima sílaba da palavra;
- Perceber que há sílabas fortes e fracas nas palavras.

Leia o texto.

A costureira das fadas

Depois do jantar, o **príncipe** levou **narizinho** à casa da melhor **costureira** do reino. Era uma aranha de **Paris**, que sabia fazer **vestidos** lindos, **lindos** até não poder mais! Ela mesma tecia a **fazenda**, ela mesma inventava as modas.

– Dona aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la **deslumbrar** a corte.

Disse e retirou-se. dona **aranha** tomou da fita métrica e, ajudada por seis **aranhinhos** muito **espertas**, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com **estrelinhas** douradas, a coisa mais linda que se possa **imaginar**. Teceu **também** peças de fita e peças de renda e de entremeio – até **carretéis** de linha fabricou.

Monteiro lobato. Reinações de narizinho. São Paulo: Brasiliense, 1973.

1. Separe as sílabas das palavras abaixo, depois circule as sílabas tônicas (sílabas pronunciadas com mais intensidade) e classifique-as em: última, penúltima ou antepenúltima. Veja o exemplo:

a) príncipe – prín-ci-pe – antepenúltima sílaba

b) narizinho _____

c) costureira _____

d) Paris _____

e) vestidos _____

f) lindos _____

g) fazenda _____

h) deslumbrar _____

i) aranha _____

j) aranhinhas _____

k) espertas _____

l) estrelinhas _____

m) imaginar _____

n) também _____

o) carretéis _____

2. Separe as palavras de acordo com a posição da sílaba mais forte e sua classificação.

proparoxítonas
antepenúltima sílaba

paroxítonas
penúltima sílaba

oxítonas
última sílaba

Regras:

Dessa forma, o aluno vai perceber que palavras de última sílaba tônica são oxítonas; de penúltima sílaba tônica, paroxítonas, e de antepenúltima sílaba tônica, proparoxítonas.

7.2 ATIVIDADE 5 – A ESCRITA E OS SONS DA FALA: TERMINAÇÕES DE VERBOS: AM E ÃO

OBJETIVOS:

- Descobrir a regularidade das flexões verbais na forma de 3ª pessoa do plural no passado e no futuro, que se escrevem com as terminações -AM e -ÃO;

RESULTADOS ESPERADOS:

- Elaborar estratégias de sistematização da regularidade do som /ãw/;
- Compreender a situação de regularidade do som /ãw/ no contexto da situação real de uso apontado.

A sequência didática foi adaptada do livro didático Projeto Teláris, de Língua Portuguesa da editora Ática do 7º Ano, de 2013. A atividade foi organizada em torno de um gênero muito presente no livro didático e bastante conhecido pelos estudantes: a tirinha. A escolha desse gênero se deu em virtude de apresentar materiais linguísticos que podem ser trabalhados nestas atividades. Além disso, o humor característico desse gênero favorece atrair a atenção do aluno para a aula.

Na tirinha, gênero narrativo, os verbos podem se apresentar, na maior parte das vezes, no pretérito do modo indicativo. Pretende-se fazer o discente refletir sobre os aspectos da oralidade e da escrita, como os sons e as letras que os representam.

Regras morfológicas-gramaticais:

- Todas as formas de terceira pessoa do plural do futuro se escrevem com **ÃO**, enquanto todas as outras formas de terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com **M** no final.

O material necessário para as etapas da sequência didática são folhas xerocopiadas da atividade, que serão entregues a cada aluno. O professor também tem a possibilidade de organizar boa parte dos materiais da aula em *slides*, projetando o mesmo modelo recebido pelos alunos, e conduzir as etapas, quando necessário, pelo *slides* ou pelas cópias da atividade.

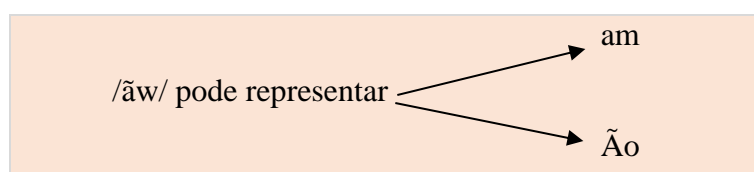
A atividade traz um aprofundamento gradual de desafios nas etapas subsequentes. Com isso facilita a compreensão do estudante acerca dos verbos que terminam em **AM** e **ÃO**, com o intuito de apreender em qual contexto usar verbos com essas terminações, percebendo ainda que há sons que são representados por várias letras.

Leia a seguinte tira:



Após a leitura da tirinha, os alunos devem sublinhar os verbos da primeira cena. Perguntar aos alunos como as palavras que eles destacaram - “pensavam”, “tinham” e “contavam” – seriam escritas. Da forma como as falamos, como ficariam? Nesse momento, o professor deve levar os alunos a prestar muita atenção à pronúncia.

Em seguida, os estudantes devem ter notado que o som /ãw/, um ditongo nasal, em língua portuguesa pode ser representado de duas formas na escrita:



Explicar aos estudantes que se está falando de pronúncia. Assim, embora a escrita de palavras como “voltaram”, “cantam”, “amam”, “fizeram” e “tinham” seja feita com a

terminação – *am*, isto é, com uma vogal e uma consoante, essa terminação é pronunciada como um encontro de vogais, portanto, como um ditongo /ãw/.

A próxima etapa, a partir da observação, os estudantes vão ler as palavras de forma espontânea, atentos a pronúncia das palavras.

Para observarem em que tipo de palavras *am* e *ão* podem acontecer, solicitar a leitura de cada uma das palavras que estão dentro do seguinte retângulo, com naturalidade, isto é, sem forçar a pronúncia.

voltaram	falam	escorregão	conseguiram	exceção
voltarão	chegarão	carregaram	anão	olharão
olharam	venderão	bobão	testam	invasão
casam	extinção	analizam	forçam	brigão
	brigam	alemão		

Orientar os alunos para que fique atentos às palavras que você leram, solicitando que escrevam na primeira coluna as **oxítonas** e na outra coluna, **paroxítonas**, como segue.

Oxítonas	Paroxítonas

Em seguida, o professor pedirá que todos releiam as palavras de cada uma das colunas, instigando-os sobre o que pode se deduzir em relação ao uso do *-am* e do *-ão* no final das palavras no que se refere à tonicidade.

No momento seguinte, levar os alunos a observar a sequência de palavras órfão, órgão e sótão. É possível estabelecer uma regra única para as palavras terminadas em *-ão*? O professor deve levar o aluno a entender que não é possível estabelecer uma regra para isso, devendo

chamar atenção dos alunos para o fato de que, embora não seja uma regra única, pode-se falar em “geralmente”. O professor deve mostrar também que as palavras paroxítonas terminadas em *-ão* existem em menor número na língua do que as oxítonas acentuadas.

Na condução da atividade, pedir para que eles observem o quadro anterior e separem as palavras novamente em duas colunas: uma para **verbos** terminados em *-am* e na outra coluna para os verbos terminados em *-ão*

Verbos terminados em <i>-am</i>	Verbos terminados em <i>-ão</i>

Coloque P no parêntese se os verbos estiverem no tempo passado, e F se os verbos estiverem no futuro.

() os verbos que terminam em *-am*.

() os verbos que terminam em *-ão*.

Regras:

O professor pedirá para o aluno ler a lista de verbos e analisá-la. Depois deve indagar se é possível deduzir uma regra em relação às formas verbais quanto uso de *-am* e de *-ão*. Os alunos irão perceber que as formas verbais no futuro terminam com *-ão*, enquanto as formas verbais no presente e no pretérito terminam em *-am*.

7.3 ATIVIDADE 6 – A ESCRITA E OS SONS DA FALA: TERMINAÇÕES DE VERBOS: *-AM* E *-ÃO*.

OBJETIVO:

- Identificar os diferentes contextos de uso dos grafemas AM e ÑO.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Diferenciar os contextos que exigem a grafia AM ou ÑO;
- Distinguir, através da sílaba forte, as diferentes situações em que se devem escrever os grafemas AM e ÑO;
- Empregar adequadamente as terminações *-AM* e *-ÑO* dos verbos de 3ª pessoa do plural no passado e futuro do indicativo,

Leia o trecho a seguir:

Os membros do governo mostram um relatório de gastos para a imprensa e analisam o desempenho dessa administração. Aproveitam o evento e apresentam o novo coordenador das contas públicas, indicado para o cargo, que está vago em função da morte do antecessor.

1. Reescrevendo-se o parágrafo acima, com alteração do tempo dos verbos e as adequações necessárias, prevalecendo a linguagem formal, veja como fica:

a) 1ª versão: começando com “Na reunião de ontem à noite...”

Na reunião de ontem à noite, os membros do governo mostraram um relatório de gastos para a imprensa e analisaram o desempenho dessa administração. Aproveitaram o evento e apresentaram o novo coordenador das contas públicas, indicado para o cargo, que estava vago em função da morte do antecessor.

b) 2ª versão: começando com “Na próxima sexta-feira, ...”:

Na próxima sexta-feira, os membros do governo mostrarão um relatório de gastos para a imprensa e analisarão o desempenho dessa administração. Aproveitarão o evento e apresentarão o novo coordenador das contas públicas, indicado para o cargo, que estava vago em função da morte do antecessor.

2. Sobre as duas versões do trecho.

a) Quando se iniciou o parágrafo com “Na reunião de ontem à noite ...” foram usados os verbos com a terminação *-am* ou *-ão*? Por quê?

b) Quando se iniciou o parágrafo com “Na próxima sexta-feira ...”, foram usados os verbos com a terminação *-am* ou *-ão*? Por quê?

3. Complete a segunda coluna do quadro a seguir colocando os verbos da segunda versão do texto, de acordo com os verbos da primeira coluna.

A versão que começou com: Na reunião de ontem à noite ,,	A versão que começou com: Na próxima sexta-feira,...
Mostraram	
Analisaram	
Apresentaram	

a) Diga em que tempo verbal estão os verbos das colunas. Coloque A para os verbos da 1ª coluna e B para os da 2ª.

() ações que aconteceram e se encerraram no passado;

() ações que acontecerão no futuro.

4. Agora, preencha as lacunas com uma das formas verbais que se encontram nos parênteses.

a) As andorinhas _____ aos seus lugares de origem quando acabar o inverno. (voltaram, voltarão, voltam)

b) Segundo o noticiário, os policiais _____ rapidamente ao local do crime. (chegam, chegaram, chegarão)

c) Se vocês não apressarem, não _____ convites para o show. (conseguiram, conseguem, conseguirão)

d) Dia a dia, percebe-se que mais crianças _____ pelos cruzamentos até altas horas da noite. (ficarão, ficam, ficaram)

e) Quando o verão chegar, estas ruas _____ a ser ruidosas e alegres. (voltam, voltarão, voltaram)

f) No próximo mês, todos os coordenadores _____ os resultados do exame aos candidatas. (entregaram, entregarão, entregam)

g) Os últimos alunos _____ a porta e saíram com lágrimas nos olhos depois da despedida do professor. (fecham, fecharam, fecharão)

Logo após terem realizado as atividades do pretérito e do futuro dos verbos, peça aos alunos para compararem a sílaba tônica dos verbos no passado com a sílaba tônica dos verbos no futuro. Leve-os a perceber que os verbos no pretérito são paroxítonos, enquanto, no futuro,

os verbos são oxítonos. Em seguida, peça que os alunos organizem os verbos empregados na questão anterior, de acordo com a sílaba tônica, na coluna abaixo.

verbos que têm a penúltima sílaba tônica – PAROXÍTONOS	verbos que têm a última sílaba tônica – OXÍTONOS

Regras:

Nesse momento é importante ajudar os alunos a construir regras para o uso dos tempos verbais. Assim é possível que notem que os verbos de penúltima sílaba tônica se escrevem com a terminação **-am**, enquanto os de última sílaba tônica se escrevem com **-ão**.

7.4 ATIVIDADE 7 – ATIVIDADE EM DUPLAS: GRAFIA DAS PALAVRAS TERMINADAS EM -AM E -ÃO.

OBJETIVO:

- Diferenciar o emprego das terminações -am e -ão em palavras.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Elaborar uma regra para o uso do -ão e do -am nas palavras.
- Utilizar o sufixo adequado de acordo com o tempo verbal;
- Estabelecer relação de sentido das terminações -ão e -am com o tempo verbal;
- Usar adequadamente o -ão para o futuro e o -am para o pretérito e outros tempos verbais

Essa atividade depende mais do professor, já que ele irá pronunciar palavras para a turma, o que pode influenciar o reconhecimento do som da palavra pelo aluno. Então, é necessário que o professor esteja atento à pronúncia adequada.

O professor organizará os alunos em duplas e se colocará de costas para a turma, devendo ter em mãos uma lista de frases que contenham verbos terminados em **-am** e **-ão**.

Sugerem-se oito ou dez frases cujos verbos devem estar na 3ª pessoa do plural no passado e no futuro.

Um aluno da dupla deve abrir o caderno, e o professor vai orientá-lo a escrever os verbos que ouvirem. Para não interferir no processo dessa escrita, o professor pronunciará normalmente o enunciado. Caso necessite, o professor pode repetir as frases para os alunos.

Sugestão:

As crianças estudaram muito.	Os trabalhadores construíram a ponte.
Todos construirão um Brasil melhor.	As calçadas estavam sujas pela manhã.
Os moradores da cidade sujaram a praça.	As feiras terão barracas novas.
Os ônibus estarão em greve amanhã.	As pontes estarão prontas no final do ano.
Os clientes levaram horas na fila do banco.	As cadeiras serão entregues na escola.

A cada leitura de frase, a dupla vai escrevendo a forma do verbo que achar conveniente. Após a leitura das frases, as duplas irão organizar os verbos escritos, colocando aqueles que terminaram em **-am** na primeira coluna, e os que terminaram em **-ão**, na outra.

Verbos terminados em -am	Verbos terminados em -ão
Tempo dos verbos:	Tempo do verbo:

a) a dupla será orientada a preencher o último espaço da coluna com **passado**, se entender que os verbos expressam tempo passado, e **futuro**, se expressarem tempo futuro.

a) para reforçar, cada aluno da dupla fará uma lista com dez palavras que tenham a terminação **-am** ou **-ão**. Em seguida, vai ditá-las para o seu par, pronunciando-as naturalmente.

b) os alunos deverão trocar os cadernos e cada um corrigir a lista ditada para o outro.

Regra:

Por fim, os alunos devem formular uma regra para o uso dos verbos que terminam em **-am** e **-ão**. Eles vão perceber que os verbos terminados em **-am** expressam passado, enquanto os que terminam em **-ão**, o futuro.

7.5 ATIVIDADE 8 – TRABALHAR AS TERMINAÇÕES –AM E –ÃO EM VERBOS.

OBJETIVOS:

- Compreender as regras de regularidades das flexões verbais de 3ª pessoa do plural do tempo passado e futuro.

RESULTADO ESPERADO:

- Distinguir o uso de ão e am em verbos;
- Identificar as terminações usadas na conjugação da 3ª pessoa do plural no pretérito e no futuro do indicativo;
- Capacitar o aluno a criar derivados, na forma verbal, a partir do tempo da ação verbal.

Espera-se com esta atividade levar o aluno a compreender as regularidades morfológico-gramaticais das flexões verbais de 3ª pessoa do plural do tempo passado e futuro. Os estudantes devem perceber que os sons de *-am* e *-ão* são parecidos, embora sejam escritos com letras diferentes. A atividade vai propiciar também ao aluno apropriar-se de “princípios gerativos”, conforme Morais (2010, p. 42), que o ajude a resolver os problemas das relações de letras e som.

Regras morfológico-gramaticais:

- Todas as formas de 3ª pessoa do plural do futuro se escrevem com ão, enquanto todas as outras formas de terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com m no final.

Ao começar a atividade, para trabalhar com as terminações *am* e *ão*, o professor deve apresentar aos alunos os objetivos e a finalidade da aula e a sua importância para o processo de aprendizagem da convenção ortográfica, bem como para o uso da regra em situações e contextos reais do cotidiano.

Pode haver necessidade de explanar sobre a música como arte e o efeito dela na vida das pessoas, pois o gênero com que se inicia a atividade é uma música. Se preciso, pode ser usado como recurso inicial um vídeo da música, que pode ser encontrado na mesma fonte que consta no final o texto ou nas mídias eletrônicas diversas, para associar a linguagem verbal e não verbal. Caso não, a aula se inicia com a leitura do texto.

Asa Branca	
<p style="text-align: right;">Luíz Gonzaga</p> <p>Quando "oiei" a terra ardendo Qual a fogueira de São João Eu <u>perguntei</u> a Deus do céu, ai Por que tamanha judiação Eu <u>perguntei</u> a Deus do céu, ai Por que tamanha judiação Que braseiro, que fornaia Nem um pé de "prantação" Por farta d'água <u>perdi</u> meu gado Morreu de sede meu alazão Por farta d'água <u>perdi</u> meu gado <u>Morreu</u> de sede meu alazão Inté mesmo a asa branca <u>Bateu</u> asas do sertão <u>"Intonce"</u> eu disse, adeus Rosinha <u>Guarda</u> contigo meu coração</p>	<p>"Intonce" eu <u>disse</u>, adeus Rosinha <u>Guarda</u> contigo meu coração Hoje longe, muitas légua Numa triste solidão <u>Espero</u> a chuva cair de novo Pra mim vortar pro meu sertão Espero a chuva cair de novo Pra mim vortar pro meu sertão Quando o verde dos teus "óio" Se "<u>espaier</u>" na prantação Eu te <u>asseguro</u> não chore não, viu Que eu <u>vortarei</u>, viu Meu coração Eu te <u>asseguro</u> não <u>chore</u> não, viu Que eu <u>vortarei</u>, viu Meu coração Letra da música disponível em: http://letras.terra.com.br/luiz-gonzaga/47081/</p>

Na sequência, o professor deverá entregar as folhas com a música xerocopiadas para os alunos e pedirá que observem as palavras sublinhadas para responderem se se trata de verbos, adjetivos ou substantivos. Isso vai possibilitar aos alunos refletirem sobre as classes gramaticais.

O professor vai dividir a sala em duplas e pedirá que ouçam a música novamente, prestando atenção, com o texto em mãos e os verbos sublinhados, a fim de perceberem o tempo em que ocorre os fatos: presente? passado? futuro?

Após esta etapa, as duplas vão colocar os verbos no local certo de seu tempo verbal, passando da 3ª pessoa do singular para a 3ª pessoa do plural. É importante o professor induzir os alunos a perceberem que, na 3ª pessoa do plural, a terminação para o passado é "am" e que a terminação no futuro é "ão" (a última estrofe da música está no futuro).

3ª pessoa do singular	3ª pessoa do plural
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Depois dessa etapa, o professor questionará os alunos: se o sujeito da música fosse “eles”, e a ação fosse no passado como ficariam os verbos? E se fossem no futuro? O professor nesse momento iria mediar um debate em relação ao verbo: ficaria com a terminação AM ou ÃO? Quando se emprega a 3ª pessoa do plural para o passado, usa-se AM, e na 3ª pessoa do plural para o futuro, usa-se ÃO.

Em sequência, e ainda em dupla, pedir aos alunos a reescrita da música com o sujeito sendo “eles”, colocado no passado, e um outro texto com os verbos no futuro Logo em seguida, interagir com as duplas e questionar em quais textos os verbos ficaram com a terminação –AM, e quais ficaram com a terminação –ÃO. Na etapa seguinte, organizar os verbos dos dois textos em duas colunas: uma para o passado e a outra para o futuro.

Texto com os verbos no passado	Texto com os verbos no futuro
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Com a atividade pretende-se alcançar os objetivos pré-estabelecidos e propiciar aos alunos superarem os problemas com a escrita de verbos de 3ª pessoa do plural que expressa passado e futuro do indicativo. A aprimoramento do aluno depende da mediação do professor nas etapas e entre elas, para a condução de toda atividade.

8 CONCLUSÃO

Este trabalho mostrou que o acento dos verbos e dos não-verbos contribui para o surgimento de erros relacionados à escrita de verbos terminados em *ão* e *am*, no tocante aos verbos de terceira pessoa do plural do pretérito e do futuro. Os resultados mostraram que a estrutura da sílaba determina o peso silábico, influenciando o surgimento de sílabas de acento principal, sílaba mais proeminente, localizada mais à direita da palavra, formando verbos oxítonos. Nesse sentido, ficou claro que o aluno troca a terminação *-am* pelo *ão*, construindo um pé iâmbico, língua de características acentuais à direita.

Os resultados apresentaram duas categorias de erros: os que envolvem processos fonético-ortográficos, que se referem apenas às dificuldades em diferenciar quais fonemas podem representar o som /aw/, se é *am* ou *ão*, e os erros de processos fonológico-ortográficos, que consistem em dificuldades em representar o som /aw/ e de escrever corretamente a palavra do verbo, de acordo com as normas ortográficas. Dessa divisão, notou-se que os erros fonológico-ortográfico foram os que mais se fizeram presentes, com o percentual de 71.95%, com 24,05% de erros relacionados ao processos fonético-ortográficos.

Pode-se constatar com esses resultados que a produção de erros relacionados aos processos fonológico-ortográficos mostrou que os alunos não estão atentos à escrita da classe dos verbos, escrevendo-os como se fossem qualquer outra palavra. Fica evidente que as regras de acentuação dos não-verbos ajudaram a confirmar a hipótese de escolha da escrita de “*tinhão*”, em vez de “*tinham*”, por exemplo, na qual é formulada a regra de que a sílaba de rima ramificada atrai o acento, como consta a sílaba “*-nhão*”. Já os erros que envolvem os processos fonético-ortográficos deixaram claro que o aluno, para evitar o choque de acento em “*divertiram*”, escreve “*divertirão*”, já que tais verbos têm sua origem “*divertir+hão*”, logo o aluno escolhe escrever o verbo com a terminação *-ão*.

É importante destacar que o estudo desse fenômeno pode contribuir para a reflexão sobre os processos metodológicos que permeiam o ensino de ortografia nas escolas. O professor precisa rever sua postura frente às várias dificuldades ortográficas dos alunos. Quando em suas atividades de leitura e produção textual, caso encontre erros na escrita relacionados à aquisição do sistema ortográfico, identificá-los e categorizá-los, para refletir sobre isso e buscar sanar com atividades específicas de reflexão linguística.

Os alunos, como sujeitos da aprendizagem, precisam, a cada etapa de sua vida escolar, se apropriar do sistema da língua portuguesa para poder usá-la de forma segura em seu cotidiano, nas inúmeras situações de comunicação e interação. Assim quando usam “*terão*”, no

lugar de “teriam”, sem saber produz intenções semânticas diferentes do contexto, troca tempo passado pelo futuro. Dessa maneira, o estudo contribui para evitar distorções errôneas sobre a língua e preconceito linguísticos na escrita, fortalecendo a cidadania do aluno.

Diante das dificuldades dos alunos em diferenciar *am* de *ão* na escrita, é importante que o professor tome conhecimento dos diversos fatores que levam o aluno a se desviar do sistema ortográfico da língua portuguesa. A partir disso, acredita-se que o estudo da prosódia desempenha papel fundamental para se entender o acento no fenômeno investigado e compreender que os constituintes prosódicos, como a sílaba, o pé métrico e a palavra fonológica, têm influência nos erros cometidos pelos alunos em relação ao processo de aquisição da escrita, no que se refere a processos fonéticos-fonológicos e fonológico-ortográficos em verbos de terminações *am* e *ão* de terceira pessoa do plural no futuro.

Em contrapartida, o estudo, para não fugir à temática e de seu objeto de investigação, as atividades diagnósticas conseguiram evidenciar que, apesar de os alunos da pesquisa estarem em uma série na qual os problemas de ortografia já deveriam ter sido superados, apresentaram outros erros ortográficos diferentes da troca de *ão* e *am*. Isso provocou inquietações, principalmente sobre quais os erros ortográficos devem ter relação com o acento.

A pesquisa causou impactos importantes desde seu início, quando foi preciso escolher as atividades diagnósticas, a catalogação dos materiais e leituras de estudos acerca da fonética e fonologia, além de propor atividades específicas para amenizar o problema. Esse percurso foi essencial na construção e enriquecimento como pesquisador e profissional na área de língua portuguesa. Saber que existem motivações que levam o aluno a trocar a terminação *am* por *ão* em verbos desencadeou um olhar mais crítico para teorias que deem suportes a uma melhor metodologia em sala de aula. Disso tudo, é viável levar em conta sempre a provocação de novas leituras.

Diante do exposto, ficou evidenciado com os resultados que os alunos se mostraram com dificuldades na compreensão da sílaba mais proeminente da palavra e também da sua escrita, principalmente, dos verbos de terceira pessoa do plural do passado. Investigou-se, se o acento mais à direita da palavra do verbo fez os alunos optarem pela terminação *-ão* em vez de *-am*. O que ficou exposto na pesquisa foram duas hipóteses criadas pelos alunos na escrita dessas terminações. A primeira se refere ao processo fonético-fonológico, em que o aluno não erra a escrita dos verbos, mas apenas apresenta dificuldades em representar os sons dos fonemas, como, por exemplo, *am* e *ão*, que para evitar o choque de acentos, contidos na formação dos verbos do futuro, optaram pela terminação *-ão*. A segunda é sobre o processo fonológico-ortográfico, em que há erro na ortografia e na representação de letra e som, e que

pôde-se depreender disso é que a estrutura interna da sílaba determinou a escrita de verbos terminados em *-ão*, em que a sílaba de rima ramificada atrai o acento da palavra.

Por fim, o presente trabalho assumiu como objetivo investigar a motivação da escrita de verbos terminados em *am* ou *ão* por alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, nas produções textuais dos alunos, buscando identificar as dificuldades na escrita dos verbos de terceira pessoa do plural no passado e futuro de terminações *-am* e *-ão*, além de descrever as dificuldades dos alunos com relação à grafia desses, apoderando-se de teoria e de prática para um ensino de ortografia significativo. Na sequência, conseguiu-se elaborar uma proposta de intervenção para evitar a reincidência na escrita de verbos e palavras que são recorrentes erros nas terminações *am* e *ão*. Assim buscou-se contribuir com uma prática significativa e reflexiva a respeito do ensino de língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. Acento frasal e processos fonológicos segmentais. **Letras de Hoje**, v. 2, n. 31, p. 41-50, 1996.

_____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: ENCONTRO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, **Anais [...]**, Campinas, 1987, p. 129-135.

ABAURRE, Maria Bernadete M; PAGOTTO, E.G. Nasalização do português do Brasil. *In*: KOCH, Ingedore G. V. (org.). **Gramática do Português falado**. Campinas: Fapesp, 1996. v. VI, p. 495-526.

ABAURRE, Maria Bernadete M; GALVES, Charlotte. SCARPA, Ester M. A interface fonologia-sintaxe. Evidências do português brasileiro para uma hipótese top-down na aquisição da linguagem. *In*: SCARPA, Ester M. (org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. p. 285-326.

ALVARENGA, D; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e a aprendizagem da escrita. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, ano 6, v. 1, n. 5, p. 127-158. 1997.

ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org). **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BISOL, Leda. O acento e o pé binário. **Letras de Hoje**, PUCRS, n. 29, p. 25-36, 1994.

_____. O acento: duas alternativas de análise. **Organon**, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 281-321, jan./jun. 2013.

_____. Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica. **DELTA**. São Paulo: PUCRS, v. 20, p. 59-70, 2004.

_____. **Introdução a estudos fonológicos do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maria. **Nós chegamos na escola, e agora: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. Prosódia: algumas funções dos suprasegmentos. **Caderno de estudos linguísticos**, n. 23, p. 137-150, jul. 1992.

_____. Línguas de ritmo silábico. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 23-58, jul./dez. 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI CAGLIARI, G. O papel da tessitura dentro da prosódia portuguesa. **Razões e emoções**: miscelânea de estudos e homenagem a Maria Helena Mira Mateus, Imprensa nacional, Casa da Moeda, v. 1, p. 67-85, 2003.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CÂMARA JR., Mattoso Joaquim. **Problemas da Linguística Descritiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.

_____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 47. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. *In*: BISOL, L. (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPURS, 2014. p. 91-123.

_____. Proeminência acentual e estrutura silábica: seus efeitos em fenômenos do português brasileiro. *In*: ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.). **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.

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

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA NETO, Waldemar. O acento na língua portuguesa. *In*: ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.). **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo. Parábola Editorial, 2007. p. 22-36

HORA, Demerval da; MATZENAUER, Carmem Lúcia (org.). **Fonologias, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LEE, Seung Hwa. O acento primário no português: uma análise unificada na teoria da otimalidade. *In*: ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.). **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola, 2007. p. 122-143.

LEMLE, Míriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BESERRA, Maria Auxiliadora. (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

_____. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Oralidade e escrita**. Revista Signótica. Nº 1, p. 119-145. Goiás, v. 9, jan/dez, 1997.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e Ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. O conceito de pé como unidade rítmica. *In*: SCARPA, Ester M. (org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MIRANDA, Ana Ruth; MOLINA, Paula; VIEIRA, Michelle; LIMA, Lisandra. A aquisição da escrita: aspectos da ortografia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO, 3., 2001. **Anais [...]**, Pelotas, UCPel, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: Ensinar e Aprender. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **O aprendizado da escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris, 1986.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2013. (Como eu Ensino)

PEREIRA, Maria Isabel. Acento latino e acento em português: que parentesco? *In*: ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.). **O acento em português**: abordagens fonológicas: São Paulo: Parábola, 2007. p. 61-83

SCARPA, Ester M. (org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

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

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. **Língua Portuguesa I**: fonética e fonologia. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

SILVA, Thaís Cristovão. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2010.

TENANI, Luciani. **A importância da proeminência da frase fonológica no português brasileiro**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Fonologia Prosódica. *In*: HORA, Demerval da; MATZENAUER, Carmem Lúcia (org.): **Fonologias, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 109-123.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

ZORZI, Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Rev CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 321-331, jul./set. 2008.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP COORDENAÇÃO
DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**A ESCRITA DE VERBOS TERMINADOS EM AM E ÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um Estudo dos Aspectos Prosódicos do Acento**”. Neste estudo, temos como objetivo geral: analisar a troca do am pelo ão, em produção escrita espontânea de alunos do 7º ano. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante entender como ocorre a aprendizagem ortográfica dos alunos, visamos investigar, de forma mais detalhada, a troca do *am* pelo *ão*, na escrita dos alunos. Pretendemos averiguar como ocorrem tais erros e quais as dificuldades que eles representam para alunos em processo de apropriação de conhecimento sobre o sistema ortográfico. Os benefícios desta pesquisa são referentes à revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderão contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para os sujeitos participantes.

A participação do menor é muito importante e ela se daria por meio da produção de textos escritos espontâneos e de ditados imagéticos e interativos. Gostaríamos de esclarecer que a participação neste estudo é totalmente voluntária e que a qualquer momento você pode retirar seu consentimento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante. Informamos

ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do menor.

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa, seguirá a seguinte ordem: primeiro, a caracterização da pesquisa, segundo, sujeitos e campo de pesquisa, terceiro, procedimentos adotados e por último a análise dos dados. Quanto à abordagem, esta pesquisa classifica-se como quali-quantitativa. Quanto os objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória, Acerca dos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, em virtude de que será realizada em uma escola pública de Bacabal. Os sujeitos desta pesquisa são alunos de uma escola pública do Ensino Fundamental de Bacabal-MA, os quais serão compostos de duas turmas do 7º ano, cuja escola está localizada na zona urbana de Bacabal. As turmas do 7º ano são compostas de 43 meninos e 43 meninas, com média de 12 a 13 anos de idade. Em vista disso, ficamos ciente que, apenas 23 alunos serão objetos de intervenção, mas que todos dessas turmas farão as atividades diagnósticas, para que pudéssemos ter um maior retrato da problemática da troca do *am* pelo *ão* na escrita destes alunos.

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, aos alunos têm assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venham a sofrer pela participação na pesquisa. Pensando em analisar os erros na escrita dos alunos, principalmente, no tocante a troca do *am* pelo *ão*, buscaremos fundamentações em autores como Scarpa (1992), Abaurre (1996), Araújo (2007), Cagliari (1992), Massini-Cagliari (1992), a respeito de prosódia e do acento em português; Camara Jr. (2014), da Hora (2017), Morais (2007), Zorzi (1998), Bisol (2005) na abordagem sobre alfabetização e linguística. Com esses autores pretendemos apropriar de subsídios, a fim de desenvolvermos estratégias para amenizar a troca do *am* pelo *ão* em verbos nas escritas dos alunos, como também, construirmos uma proposta de intervenção que possa trabalhar o ensino de ortografia de forma sistemática e reflexiva.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento

encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, responsável pelo menor _____, concordo que ele participe da pesquisa.

Bacabal-MA, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

ENDEREÇO: RUA OLAVO BILAC, 2335. TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: CLAUDECY ALVES DOS SANTOS:

ENDEREÇO: RUA 10, CASA 03 – BAIRRO – JARDIM VALÉRIA .

BACABAL-MA - CEP: 65700-000

FONE: (99) 98153-4542/ E-MAIL: claudecydos@bol.com.br

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP COORDENAÇÃO
DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“A ESCRITA DE VERBOS TERMINADOS EM AM E ÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um Estudo dos Aspectos Prosódicos do Acento”** Neste estudo, temos como objetivo geral: analisar a troca do *am* pelo *ão*, em produção escrita espontânea de alunos do 7º ano. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante entender como ocorre a aprendizagem ortográfica dos alunos, visamos investigar, de forma mais detalhada, a troca do *am* pelo *ão*, na escrita dos alunos. Pretendemos averiguar como ocorrem tais erros e quais as dificuldades que eles representam para alunos em processo de apropriação de conhecimento sobre o sistema ortográfico. Os benefícios desta pesquisa são referentes à revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderão contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para os sujeitos participantes.

A participação do menor é muito importante e ela se daria por meio da produção de textos escritos espontâneos e de ditados imagéticos e interativos. Gostaríamos de esclarecer que a participação neste estudo é totalmente voluntária e que a qualquer momento você pode retirar seu consentimento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante. Informamos

ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do menor.

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa, seguirá a seguinte ordem: primeiro, a caracterização da pesquisa, segundo, sujeitos e campo de pesquisa, terceiro, procedimentos adotados e por último a análise dos dados. Quanto à abordagem, esta pesquisa classifica-se como quali-quantitativa. Quanto os objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória. Acerca dos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, em virtude de que será realizada em uma escola pública de Bacabal. Os sujeitos desta pesquisa são alunos de uma escola pública do Ensino Fundamental de Bacabal-MA, os quais serão compostos de duas turmas do 7º ano, cuja escola está localizada na zona urbana de Bacabal. As turmas do 7º ano são compostas de 40 meninos e 42 meninas, com média de 12 a 13 anos de idade. Em vista disso, ficamos cientes que, apenas 23 alunos serão objetos de intervenção, mas que todos dessas turmas farão as atividades diagnósticas, para que pudéssemos ter um maior retrato da problemática da troca do *am* pelo *ão* na escrita destes alunos.

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, aos alunos têm assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venham a sofrer pela participação na pesquisa. Pensando em analisar os erros na escrita dos alunos, principalmente, no tocante a troca do *am* pelo *ão*, buscaremos fundamentações em autores como Scarpa (1992), Abaurre (1996), Araújo (2007), Cagliari (1992), Massini-Cagliari (1992), a respeito de prosódia e do acento em português; Camara Jr. (2014), da Hora (2017), Morais (2007), Zorzi (1998), Bisol (2005) na abordagem sobre alfabetização e linguística. Com esses autores pretendemos apropriar de subsídios, a fim de desenvolvermos estratégias para amenizar a troca do *am* pelo *ão* em verbos nas escritas dos alunos, como também, construirmos uma proposta de intervenção que possa trabalhar o ensino de ortografia de forma sistemática e reflexiva.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento

encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa.

Bacabal-MA, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

ENDEREÇO: RUA OLAVO BILAC, 2335. TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: CLAUDECY ALVES DOS SANTOS:

ENDEREÇO: RUA 10, CASA 03 – BAIRRO – JARDIM VALÉRIA.

BACABAL-MA - CEP: 65700-000

FONE: (99) 98153-4542/ E-MAIL: claudecydos@bol.com.br

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Ao comitê de ética em pesquisa – CEP
Universidade Estadual do Piauí

Eu, **CLAUDECY ALVES DOS SANTOS**, pesquisador responsável pela pesquisa intitulada **“A ESCRITA DE VERBOS TERMINADOS EM AM E ÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um Estudo dos Aspectos Prosódicos do Acento”**, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os termos da resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de saúde e demais resoluções complementares a mesma (240/97,251/97, 340/2004 e 510/16);
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos nesta pesquisa e não serão utilizados para outra pesquisa sem o devido consentimento dos participantes;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de cinco anos sob a responsabilidade de **CLAUDECY ALVES DOS SANTOS**; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicação em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O **CEP-UESPI** será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com devida justificativa;
- O **CEP-UESPI** será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultante dessa pesquisa com o participante;
- Declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- Apresentei relatório final desta pesquisa ao **CEP-UESPI**.

Bacabal – MA, 28 de novembro de 2017.

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DA GESTORA DA ESCOLA



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
POLÍCIA MILITAR DO MARANHÃO
COLÉGIO MILITAR TIRADENTES – III
Lei nº 9.658 de 17 de junho de 2012 – conveniado com a SEDUC

DECLARAÇÃO

Eu, **BRUNA WANESSA DAMASCENO BRITO COELHO**, na qualidade de Gestora Geral da Escola Estadual **COLÉGIO MILITAR TIRADENTES - III**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **A ESCRITA DE VERBOS TERMINADOS EM AM E ÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um Estudo dos Aspectos Prosódicos do Acento**, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **CLAUDECY ALVES DOS SANTOS**; e **DECLARO** que a instituição apresenta a infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da **UESPI – Universidade Estadual do Piauí**, para a referida pesquisa.

Bacabal, 28 de novembro de 2017

Bruna Wanessa Damasceno Brito Coelho

APÊNDICE E - ATIVIDADE DE COLETA DE DADOS DOS ALUNOS

Atividade 1 – Recontagem da fábula “O lenhador e a raposa”

A atividade ocorreu através da leitura de uma adaptação da fábula “O lenhador e a raposa”. Passamos um vídeo da mencionada fábula e pedimos que os alunos a recontassem. Ressaltamos que nesta atividade os alunos não tiveram acesso à versão escrita da fábula.

O lenhador e a raposa

Um lenhador acordava às 6 da manhã e trabalhava o dia inteiro cortando lenha, só parando tarde da noite. Ele tinha um filho lindo de poucos meses e uma raposa, sua amiga, tratada como bicho de estimação e de sua total confiança. Todos os dias o lenhador ia trabalhar e deixava a raposa cuidando do bebê. Ao anoitecer, a raposa ficava feliz com a sua chegada.

Os vizinhos do lenhador alertavam que a raposa era um bicho, um animal selvagem, e portanto não era um animal confiável, e quando sentisse fome comeria a criança. O lenhador dizia que isso era uma grande bobagem, pois a raposa era sua amiga e jamais faria isso. Os vizinhos insistiam: “Lenhador, abra os olhos! A raposa vai comer seu filho. Quando ela sentir fome vai comer seu filho!”

Um dia o lenhador, exausto do trabalho e cansado desses comentários, chegou em casa e viu a raposa sorrindo como sempre, com sua boca totalmente ensanguentada. O lenhador suou frio e, sem pensar duas vezes, acertou um machado na cabeça da raposa. Desesperado, entrou correndo no quarto. Encontrou seu filho no berço, dormindo tranquilamente, e ao lado do berço uma cobra morta.

(Disponível em: <http://possibilidades.com.br/parabolas/lenhador.asp>. Acessado em 29/11/2017)

Atividade 2 – Aplicação de texto lacunado.

Realizamos a leitura do texto de memória “o tempo e o vinho” da Olimpíada de Língua Portuguesa. Os alunos tiveram acesso à versão impressa, fizeram uma leitura silenciosa e em seguida uma leitura coletiva, em que foi discutido o texto. Após isso, os textos foram recolhidos e entregamos o mesmo texto, porém com lacunas nos verbos que apresentavam a ocorrência de *am* ou *ão*. Dessa forma, visamos diagnosticar as dificuldades que os alunos encontraram na hora de grafar essas pessoas e tempos verbais.

O tempo e o vinho

Aluno: Vitor Araújo Lengovski

Cresci ouvindo o canto dos pássaros, o lento borbulhar do vinho novo fermentando no porão, o Minuano teimoso soprando gelado pelas frestas da nossa casinha de madeira tentando entrar, e meus olhos _____ (brilhar) de encanto ao ouvir as histórias que meu “nono”

Luigi Valduga contava. Reunia todos os meus primos e eu, o menor de todos, ao redor do fogão a lenha, na varanda da casa ou embaixo das árvores.

Aquelas histórias, aqueles personagens _____ (ficar) mergulhados em minha mente querendo emergir, mas só _____ (ganhar) corpo quarenta anos depois quando voltei a estudar e tornei-me escritor.

E por falar em histórias... Há uma que continua viva, e sempre conto aos turistas que vêm para Bento, é a da Capela das Neves que tem esse nome por causa da padroeira Nossa Senhora das Neves, imagem esculpida em madeira, trazida pelos imigrantes.

Segundo meu avô, a história começa no início do século passado, quando os moradores da Linha 6 da Leopoldina, pequena comunidade do interior de Bento Gonçalves que fica no caminho para o grande Vale dos Vinhedos, _____ (querer) construir uma igreja para a Santa. _____ (Parar) somente para a vindima. A uva estava madura e deveria ser colhida para encher as “pipas” de vinho e garantir a bebida pro ano.

Quando _____ (voltar) à obra, abatera-se uma longa seca sobre o vale, mal _____ (ter) o que beber. Não _____ (ter) dúvidas: _____ (usar) vinho na argamassa no lugar da água. E hoje ela continua aqui rodeada de nostalgia.

Em minha história de vida, o vinho sempre esteve presente: no trabalho cotidiano, em festas e até num fato um tanto inusitado.

Minha cidade está mergulhada em morros, tanto que tem Cidade Alta e Cidade Baixa e o que as liga é uma enorme escadaria.

Era 1953. E eu apenas um guri de 12 anos quando aconteceu. Naquele dia, eu estava jogando bola com meus primos num poteiro da Linha 6 da Leopoldina, quando avistamos uma nuvem de fumaça vinda da cidade. Curiosos, eu e meu pai, encilhamos os cavalos e tocamos pra Bento. Estávamos apreensivos. Algo de mistério exalava daquela fumaça que parecia vir da Cidade Alta.

“É da Vinícola Aurora!” – falou meu pai. E ele estava certo. As pipas, que _____ (ser) de madeira _____ (ser) rompidas uma a uma pelas labaredas e o líquido precioso que havia em seu interior ganhou as ruas, desceu as escadarias formando uma cascata real, alagando o centro da cidade, invadindo casas e lojas e assustando a população.

Para mim e para as outras crianças, sem noção do perigo, foi uma tremenda festa. Eu tirei as botinas, arregacei as calças e me aventurei naquele mar vermelho.

Ao fim daquele dia, um clima de tontura tomou conta de todos.

Hoje, como historiador, sei que _____ (ser) cinco milhões de litros de vinho que _____ (embriagar) a cidade.

A Capela das Neves recebia o padre só na época da safra, pois não podíamos perder tempo. O resto do ano, aos domingos, era costume de todos do interior irem para a cidade assistir à missa na Igreja Santo Antônio.

Os homens _____ (vir) a cavalo, mulheres e crianças, de carroça. Eu não gostava muito de ir à igreja. Comecei a pegar gosto quando fiquei rapaz, pois ao soar do sino o meu coração disparava.

Acontece que, após a missa, todos se _____ (reunir) ao lado da igreja para prostrar.

Os homens, de terno e chapéu, iam para uma bodega que ficava onde hoje é o Shopping Bento, _____ (conversar) sobre safra, vinho e até política.

Já as mulheres, com seus vestidos de domingo, _____ (reunir-se) a um canto, para trocarem confidências, alegrias, tristezas...

Mas o que me tirava o fôlego eram as moças faceiras, passeando na rua que ia da igreja até o largo da prefeitura, hoje Via Del Vino. E nós, rapazes, seguíamos atrás delas, ansiosos por um aceno acompanhado de um sorriso. Chegávamos junto e pedíamos se _____ (querer) companhia, se ela se agradasse do rapaz, aceitava. Receber um “sim” era algo magnífico.

Hoje, ainda moro na Linha 6 da Leopoldina, com sua Capela das Neves, um lugar bordado de parreirais. Lido com o cultivo da uva como quase todos no Vale dos Vinhedos. As minhas mãos calejadas colhem e escrevem histórias contadas, vividas e inventadas. Nelas sou “O Caçador de Caramujos”, “A História de Catarina”, “Os Brincos de Dona Irene”, “O Tempo e O Espelho”, “Sonho de um Imigrante”... Palavras escritas que perpetuarão no tempo a nossa história regada de trabalho, fé e vinho.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Remy Valduga, 76 anos.) Professora: Claudete Maria Richeti Rigo Escola: E. M. E. F. Santa Helena – Bento Gonçalves (RS). Olimpíada de Língua Portuguesa. Escrevendo o Futuro. 2016. Memória literária.

Atividade 3 – Produção de um texto espontâneo

Os textos espontâneos são muitos usados na coleta de dados sobre a escrita do aluno. Usamos um texto motivador com o tema “O lugar onde vivo” do aluno Araújo Lengovski, medalhista na Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro, de 2016, intitulado “O tempo e o vinho”. Discutimos o texto. Fizemos a interação com os alunos. A partir disso pedimos que os alunos fizessem uma produção textual sobre a temática em destaque, de gênero memória, em que os interlocutores eram os próprios colegas de sala. Dessa forma, possibilitamos que os alunos escrevessem de forma espontâneas, colocando em seus textos suas vivências, experiências, suas emoções de algum momento marcante da vida deles, colocando em seus textos as hipóteses de convenção da ortografia.

O tempo e o vinho

Aluno: Vitor Araújo Lengovski

Cresci ouvindo o canto dos pássaros, o lento borbulhar do vinho novo fermentando no porão, o Minuano teimoso soprando gelado pelas frestas da nossa casinha de madeira tentando entrar, e meus olhos brilhavam de encanto ao ouvir as histórias que meu “nono” Luigi Valduga contava. Reunia todos os meus primos e eu, o menor de todos, ao redor do fogão a lenha, na varanda da casa ou embaixo das árvores.

Aquelas histórias, aqueles personagens ficaram mergulhados em minha mente querendo emergir, mas só ganharam corpo quarenta anos depois quando voltei a estudar e tornei-me escritor.

E por falar em histórias... Há uma que continua viva, e sempre conto aos turistas que vêm para Bento, é a da Capela das Neves que tem esse nome por causa da padroeira Nossa Senhora das Neves, imagem esculpida em madeira, trazida pelos imigrantes.

Segundo meu avô, a história começa no início do século passado, quando os moradores da Linha 6 da Leopoldina, pequena comunidade do interior de Bento Gonçalves que fica no caminho para o grande Vale dos Vinhedos, queriam construir uma igrejinha para a Santa. Pararam somente para a vindima. A uva estava madura e deveria ser colhida para encher as “pipas” de vinho e garantir a bebida pro ano.

Quando voltaram à obra, abatera-se uma longa seca sobre o vale, mal tinham o que beber. Não tiveram dúvidas: usaram vinho na argamassa no lugar da água. E hoje ela continua aqui rodeada de nostalgia.

Em minha história de vida, o vinho sempre esteve presente: no trabalho cotidiano, em festas e até num fato um tanto inusitado.

Minha cidade está mergulhada em morros, tanto que tem Cidade Alta e Cidade Baixa e o que as liga é uma enorme escadaria.

Era 1953. E eu apenas um guri de 12 anos quando aconteceu. Naquele dia, eu estava jogando bola com meus primos num potreiro da Linha 6 da Leopoldina, quando avistamos uma nuvem de fumaça vinda da cidade. Curiosos, eu e meu pai, encilhamos os cavalos e tocamos pra Bento. Estávamos apreensivos. Algo de mistério exalava daquela fumaça que parecia vir da Cidade Alta.

“É da Vinícola Aurora!” – falou meu pai. E ele estava certo. As pipas, que eram de madeira foram rompidas uma a uma pelas labaredas e o líquido precioso que havia em seu interior ganhou as ruas, desceu as escadarias formando uma cascata real, alagando o centro da cidade, invadindo casas e lojas e assustando a população.

Para mim e para as outras crianças, sem noção do perigo, foi uma tremenda festa. Eu tirei as botinas, arregacei as calças e me aventurei naquele mar vermelho.

Ao fim daquele dia, um clima de tontura tomou conta de todos.

Hoje, como historiador, sei que foram cinco milhões de litros de vinho que embriagaram a cidade.

A Capela das Neves recebia o padre só na época da safra, pois não podíamos perder tempo. O resto do ano, aos domingos, era costume de todos do interior irem para a cidade assistir à missa na Igreja Santo Antônio.

Os homens vinham a cavalo, mulheres e crianças, de carroça. Eu não gostava muito de ir à igreja. Comecei a pegar gosto quando fiquei rapaz, pois ao soar do sino o meu coração disparava.

Acontece que, após a missa, todos se reuniam ao lado da igreja para prostrar.

Os homens, de terno e chapéu, iam para uma bodega que ficava onde hoje é o Shopping Bento, conversavam sobre safra, vinho e até política.

Já as mulheres, com seus vestidos de domingo, reuniam-se a um canto, para trocarem confidências, alegrias, tristezas...

Mas o que me tirava o fôlego eram as moças faceiras, passeando na rua que ia da igreja até o largo da prefeitura, hoje Via Del Vino. E nós, rapazes, seguíamos atrás delas, ansiosos por um aceno acompanhado de um sorriso. Chegávamos junto e pedíamos se queriam companhia, se ela se agradasse do rapaz, aceitava. Receber um “sim” era algo magnífico.

Hoje, ainda moro na Linha 6 da Leopoldina, com sua Capela das Neves, um lugar bordado de parreirais. Lido com o cultivo da uva como quase todos no Vale dos Vinhedos. As minhas mãos calejadas colhem e escrevem histórias contadas, vividas e inventadas. Nelas sou “O Caçador de Caramujos”, “A História de Catarina”, “Os Brincos de Dona Irene”, “O Tempo e O Espelho”, “Sonho de um Imigrante”... Palavras escritas que perpetuarão no tempo a nossa história regada de trabalho, fé e vinho.

