

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

IVÂNIA SAILA PESSOA DOS SANTOS

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA – PI

2017

IVÂNIA SAILA PESSOA DOS SANTOS

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva

TERESINA – PI

2017

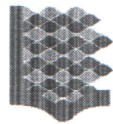
S237a Santos, Ivânia Saila Pessoa dos.

Acentuação gráfica na produção escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental / Ivânia Saila Pessoa dos Santos. - 2017. 143f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, 2017. “Orientador(a): Prof. Dra. Ailma do Nascimento Silva.”

1. Acento. 2. Regras de Acentuação Gráfica. 3. Fonética.
I. Título.

CDD: 469



PROFLETRAS



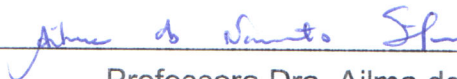
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

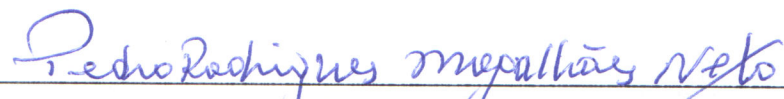
IVÂNIA SAILA PESSOA DOS SANTOS

" ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 8 °ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL "

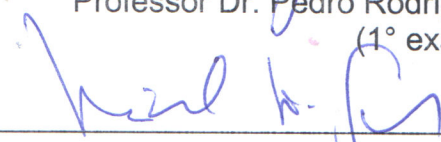
Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 10 horas, do dia 17 de março de 2017, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva - UESPI
(Orientadora)



Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto - UESPI
(1° examinador)



Professor Dr. Raimundo Francisco Gomes – UESPI
(2° examinador)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 - Ramal 374 (manhã)

Aos meus filhos Mateus e Samuel, pela constante presença nos momentos mais difíceis e compreensão nos momentos de ausência;
À minha filha Júlia Rebeca (*in memoriam*), pela força que me motiva a seguir em frente como desejei que assim fosse na sua vida: crescer como mulher e filha;
À minha mãe, Ester, sempre presente em paciência, ajuda com os netos e conselhos;
Ao meu pai José Viana (*in memoriam*) pela herança criativa e suas mazelas;
Aos meus irmãos, Inara, Ivênio e Irving, que mesmo distante sempre me fortaleceram com suas orações;
À minha tia Sandra, esposo e filhos por abraçarem meus filhos sempre que precisei estar ausente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador do universo e fortaleza minha em todos os meus passos;

À CAPES, que, por meio do financiamento ao Programa PROFLETRAS, tornou possível a realização desse projeto.

À UESPI, pela iniciativa de aderir ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras;

À Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí-SEDUC, pela liberação em regime parcial para cursar o Mestrado Profissional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva, pela paciência e compreensão durante todo o período de construção desta dissertação;

Às Professoras Dra. Nize Paraguassu e Dra. Silvana Calixto, pela eficiência como Coordenadoras do curso e pelo apoio dado aos mestrandos;

A todos os professores do curso, pela competência com a qual conduziram suas disciplinas;

Aos amigos do curso, pelo companheirismo nas horas de estudo, estresse e lazer;

Aos Bentivi Pessoa dos Santos por ser quem são: família.

RESUMO

A presente dissertação desenvolve-se na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí-UESPI e tem por tema o desempenho dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Parnaíba – Piauí, acerca da acentuação gráfica das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas segundo a norma padrão do Português Brasileiro. A acentuação gráfica na perspectiva da gramática normativa apresenta-se norteador pela prescrição excessiva de regras, o que torna o ensino-aprendizagem mecânico, assistemático, sem refletir sobre a língua e ineficaz. Sendo assim, a proposta deste trabalho é investigar o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no que se refere à acentuação gráfica, segundo a norma padrão em suas produções textuais e, mais especificamente, desenvolver uma proposta de ensino que contribua para o desenvolvimento do desempenho linguístico relativo ao uso consciente da acentuação gráfica. A fim de atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa descritiva, qualitativa e de campo. Os teóricos elencados para fundamentar o presente estudo foram os autores: Zorzi (1998), Simões (2003, 2006), Cagliari (2002, 2009), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2000), Sim-Sim (2002, 2008), Teberosky e Colomer (2003), Bechara (1986), Chomsky & Halle (1968), Câmara Jr. (1991, 2008), Lee (1994, 1995), Bisol (1992, 1994, 2005), Massini-Cagliari (1995), Liberman e Prince (1995, 1977), Halle e Vergnaud (1987), Collischonn (1995), Hayes (1995), Quednau e Collischonn (2006), Jacobs (1994, 1999, 2000) dentre outros. Observa-se que os casos em que não houve o cumprimento às regras parecem decorrer do próprio funcionamento da língua e dos processos cognitivos envolvidos nos usos que o falante pratica, o que confirmou a hipótese de que a norma padrão da língua deve ser ensinada na escola a partir da interrelação da gramática normativa com os pressupostos da Fonologia e da Fonética, estudo da evolução do acento no latim e da Prosódia da Língua Portuguesa e sua importância como fator propiciador da existência da variedade linguística no padrão acentual do Português. Dessa forma, justifica-se a elaboração de uma proposta de intervenção que favoreça a reflexão sobre o uso da acentuação gráfica já que o acesso à norma padrão da língua, acompanhada de esclarecimentos com base teórica, amplia o desempenho linguístico dos alunos, levando ao desenvolvimento das competências cognitivas para que os alunos sejam capazes de fazer uso consciente dessas regras na ortografia.

Palavras-chave: Acento. Regras de Acentuação Gráfica. Fonética. Fonologia. Prosódia.

ABSTRACT

The present dissertation is developed in the research line "Theories of Language and Teaching" of the Professional Master's Program in Letters - PROFLETRAS of the State University of Piauí-UESPI and has as its theme the performance of the 8th grade students of a school State of Parnaíba - Piauí, about the graphical accentuation of the words oxytone, paroxitone and proparoxytone according to the standard norm of Brazilian Portuguese. The graphical accentuation in the perspective of normative grammar is guided by the excessive prescription of rules, which makes teaching-learning mechanical, unsystematic, without reflecting on the language and ineffective. Thus, the purpose of this work is to investigate the linguistic performance of students in the 8th year of elementary school, in terms of graphic accentuation, according to the standard norm in their textual productions, and, more specifically, to develop a teaching proposal that contributes to The development of linguistic performance related to the conscious use of graphical accentuation. In order to reach the proposed objectives, a descriptive, qualitative and field research was carried out. The authors of the present study were: Zorzi (1998), Simões (2003, 2006), Cagliari (2002, 2009), Ferreiro and Teberosky (1985), Ferreiro (2000), Sim-Sim), Teberosky and Colomer (2003), Bechara (1986), Chomsky & Halle (1968), Jr. Chamber (1991, 2008), Lee (1994, 1995), Bisol (1992, 1994, 2005), Massini-Cagliari 1995), Liberman and Prince (1995, 1977), Halle and Vergnaud (1987), Collischonn (1995), Hayes (1995), Quednau and Collischonn (2006), Jacobs (1994, 1999, 2000) among others. It is observed that the cases in which the rules were not complied with seem to stem from the language itself and the cognitive processes involved in the uses the speaker practices, which confirmed the hypothesis that the standard language should be taught at school From the interrelationship of normative grammar with the presuppositions of phonology and phonetics, a study of the evolution of the accent in Latin and of the prosody of the Portuguese language and its importance as a propitiating factor for the existence of linguistic variety in the accentual pattern of Portuguese. Thus, it is justified to draw up a proposal for intervention that favors reflection on the use of graphical accentuation since access to the standard language standard, accompanied by clarifications on a theoretical basis, expands the linguistic performance of the students, leading to the development of cognitive skills so that students are able to make conscious use of these rules in spelling.

Key-words: Accent. Graphic Accenting Rules. Phonetics. Phonology. Prosody.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Representação das vogais tônicas do português brasileiro, segundo Wetzels (1992)	48
Quadro 2: Quadro de vogais na posição tônica	49
Quadro 3: Vogais tônicas seguidas de uma consoante nasal	49
Quadro 4: Diacríticos usados para ampliar o escopo do alfabeto latino	52
Quadro 5: Períodos da ortografia Portuguesa.....	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Domínios do Desenvolvimento	23
Figura 2: Classificação das vogais a partir da sílaba tônica	48
Figura 3: Vogais tônicas seguidas de uma consoante nasal	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A ESCRITA E A ORTOGRAFIA	14
2.1 Língua Portuguesa em sala de aula	14
2.2 Aquisição da escrita	19
2.3 A ortografia da Língua Portuguesa	24
2.4 A relação ortografia-fonética-fonologia.....	31
3 O ACENTO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS FONOLÓGICOS	35
3.1 Percurso dos estudos fonológicos sobre acento	35
3.2 Hipóteses fonológicas de atribuição do acento no Português Brasileiro.....	36
3.2.1 Proeminência Acentual	38
3.3 Os sons vocálicos e a tonicidade	47
3.4 Regras de Acentuação Gráfica no Português Brasileiro	51
3.4.1 Regras de acentuação gráfica de palavras oxítonas	53
3.4.2 Regras de acentuação de palavras paroxítonas	54
3.4.3 Regras de acentuação de palavras proparoxítonas	55
4 O ACENTO: DO LATIM PRÉ - (PROTO) HISTÓRICO AO PORTUGUÊS ARCAICO	59
4.1 O acento no Latim Pré(Proto)-Histórico e Latim Arcaico/Plauto	59
4.2 O acento no Latim Clássico e Latim Vulgar	60
4.2.1 O acento no latim clássico: análise métrica	64
4.2.2 O acento no latim vulgar: análise métrica	67
4.3 O acento em português arcaico (galego-português)	68
4.3.1 O acento no Português Arcaico – padrão métrico	70
4.3.2 Do Português Arcaico ao Português Brasileiro: um novo olhar sobre o acento	74
5 METODOLOGIA	82
5.1 Caracterização da Pesquisa	82
5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa	83
5.3 As coletas dos textos	84
5.4 Caracterização do <i>corpus</i>	84
5.5 Procedimentos para organização dos textos no banco de dados	85

5.6 Palavras excluídas da análise	85
5.7 Fatores fonológicos analisados	86
5.7.1 Qualidade da vogal	86
5.7.2 Tipo de sílaba final	86
5.7.3 Posição do acento	86
6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE GERAL DOS DADOS	87
6.1 Perfil geral dos dados analisados.....	87
6.2 Fatores fonológicos analisados	88
6.2.1 Qualidade da vogal	88
6.2.2 Tipo de sílaba final	89
6.2.3 Posição do acento	90
6.2.3.1 Distribuição dos acertos e erros de acentuação	96
6.3 Proposta de atividades interventivas	100
7 CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	134

1 INTRODUÇÃO

Observando a ocorrência de erros de acentuação gráfica nas produções textuais de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Parnaíba-PI, a dissertação que ora se apresenta pretende buscar metodologias para minimizar os recorrentes erros de acentuação.

Diante do quadro que se apresentou após observação exploratória, constata-se que os alunos apresentam baixo desempenho quanto à apreensão do uso de acentuação gráfica no português brasileiro e, provocando desconforto por se tratarem de aprendizagens definidas para os anos iniciais do ensino fundamental na Educação Básica e que se manifestam tão inconsistentes quando se percebe a quantidade de alunos que seguiram para o 8º ano sem atingirem o nível de aprendizado pretendido. Que motivos levam os alunos a não utilizarem e/ou usarem indevidamente os acentos gráficos nas produções textuais?

Supõe-se que o baixo nível de utilização apresentado com relação ao uso do acento gráfico nas produções dos alunos se deva, em grande parte, pela falha no processo de aquisição deste conhecimento, por conta do nível insatisfatório da formação linguística dos professores em sala de aula, despreparados/não orientados na percepção e busca de caminhos pedagógicos para intervenção de forma produtiva no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, ao longo do Ensino Fundamental.

Para utilização correta do acento nas palavras, o aluno deve conhecer e dominar as regras de acentuação e o uso de diacríticos, sendo necessário, ainda, possuir a habilidade de dividir em sílabas as palavras, reconhecendo a sílaba tônica, identificando encontros vocálicos e analisando a terminação das palavras, bem como entendendo a função dupla do acento agudo e do acento circunflexo: que indicam ora a sílaba tônica, se oxítônica, paroxítônica ou proparoxítônica, ora a abertura da vogal, se aberta ou fechada.

Percebe-se que uma deficiência no ensino e apreensão das normas prescritas com relação à acentuação gráfica favorece o aspecto negativo que se mostra no quadro em análise. Há, certamente, um problema no desenvolvimento da compreensão das funções dos acentos e a necessidade de conhecimento da estrutura da língua portuguesa no que diz respeito à oralidade e escrita, nos níveis fonológicos e ortográficos. E, por não dominarem as regras de acentuação e não conseguirem localizar a tonicidade das palavras, o aluno troca ou omite os acentos gráficos nas suas produções textuais.

Diante do que pode ser notado nas produções textuais dos alunos do 8º ano, os conhecimentos básicos e o desenvolvimento das habilidades no uso dos acentos gráficos têm se tornado um enorme desafio, e porque não dizer, um enorme vazio de significação, de não valor, quando se trata da língua escrita.

O objetivo do ensino de língua materna conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é levar o aluno a um conhecimento reflexivo, desenvolvendo sua capacidade discursiva sobre o funcionamento do sistema oral e escrito de sua língua, partindo da língua em uso. Uma das orientações desse documento, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, destaca que a prática constante da reflexão sobre a língua e linguagem é ponto fundamental para a construção de instrumentos que permitem ao aluno o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas mais diversas situações de interação.

A construção de uma aprendizagem que parte da reflexão do aluno necessita de um trabalho pedagógico que se preocupe em explicitar os princípios do funcionamento da língua, a fim de que os alunos possam realizar uma reflexão sobre as sistemáticas e arbitrariedades que norteiam o sistema de escrita ortográfica no português brasileiro. Tal concepção de ensino não pode ser centrada nos erros ortográficos, comumente utilizados somente como conteúdo de correção/avaliação, mas que esses erros façam parte do processo de construção do conhecimento pelos quais os alunos passam ao adquirir conhecimentos orais e escritos. Dessa forma, surgiram as seguintes hipóteses a serem respondidas:

- Os alunos, na medida em que avançam a escolarização, apresentam melhor/pior desempenho referente à utilização das regras de acentuação da língua portuguesa.
- Os alunos não reconhecem a importância do uso de diacríticos para atribuição de acento gráfico nas regras de acentuação da língua portuguesa.
- Os alunos não reconhecem as relações que se estabelecem entre as regras de acentuação da língua portuguesa e o funcionamento prosódico do português brasileiro.

No que diz respeito à escrita, principalmente em relação ao estudo das regras de acentuação da língua portuguesa, objeto deste estudo, pretende-se construir, a partir de referenciais teóricos da fonologia da língua, uma relação entre o processo de aprendizagem das regras ortográficas/acentuação gráfica e conhecimento fonológico, tendo em vista que para a apreensão das regras de acentuação gráfica no português brasileiro tem-se na prosódia seus estudos fundamentais.

Com base nisso, pretende-se atingir o objetivo geral de analisar as ocorrências do não uso e/ou uso indevido e omissão de acento gráfico nas palavras das produções textuais dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o modo como os alunos do 8º ano do ensino fundamental utilizam a acentuação gráfica nas suas produções escritas;
- Reconstruir as hipóteses dos alunos do 8º ano do ensino fundamental em relação à grafia ou omissão do acento, nas palavras em que a norma ortográfica prevê a sua utilização, bem como nos casos em que há grafia do acento quando este, segundo a norma, não é necessário;
- Discutir, a partir de indícios extraídos dos dados das produções textuais dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, a relação entre a aquisição do acento gráfico e o funcionamento do acento prosódico do português.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, que indicará a forma como os alunos de 8º ano do Ensino Fundamental têm utilizado a acentuação gráfica em relação às regras de acentuação do português brasileiro, pode-se identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere à apreensão das regras de acentuação e, a partir delas, implementar medidas pedagógicas interventivas que possam favorecer o ensino da ortografia/accentuação gráfica que serão norteados por um prévio estudo sobre os fundamentos da fonética, da fonologia e da prosódia da Língua Portuguesa, bem como da evolução do acento do latim ao português atual na perspectiva de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

Tendo como base o exposto, este trabalho dissertativo apresenta-se dividido em 5 capítulos: o Capítulo 1 – Introdução, descreve a problemática, as hipóteses, os objetivos e os motivos que orientaram a realização da pesquisa.

O Capítulo 2 faz uma breve explanação sobre o ensino de Língua Portuguesa e sua relação com a escrita e a ortografia, destacando a prática em sala de aula, as considerações sobre o “erro” na aprendizagem da língua, a aquisição da escrita, a ortografia e sua relação com a fonética e fonologia, na concepção de Zorzi (1998), Kato (1986), Simões (2003, 2006), Cagliari (2009), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2000), Sim-Sim (2002, 2008), Gaspar (2016), Teberosky e Colomer (2003), Pimentel (2009), Bechara (1986), Arruda (2009), Morais (2003), Bortolanza (2000), Faraco (2002, 2014), Abaurre (1997,1999), Miranda (2010) e Cunha (2010).

No Capítulo 3, é analisado o papel do acento em nível de palavra prosódica no Português a partir das teorias que descrevem o acento nas suas mais diferentes abordagens de estudo dentro do modelo fonológico: Fonologia Métrica que explicita as regras de acentuação

gráfica em vigência para o Português Brasileiro sob a perspectiva de teóricos como Chomsky & Halle (1968), Magalhães (2004, 2010), Câmara Jr. (1991, 2008), Ferreira Netto (2007), Lee (1994, 1995), Bisol (2005), Mira Mateus (1975, 1983, 2003), Massini-Cagliari (1995), Liberman e Prince (1995, 1977), Halle e Vergnaud (1987), Collischonn (1995), Hayes (1995), Hora (2009), Cagliari (2009), Miranda (2015), Marra (2012) e Quednau e Collischonn (2006).

O percurso histórico do acento na língua latina e portuguesa é discutido no Capítulo 4, que tratará das mudanças do sistema do acento do Latim Pré-histórico ao Português Arcaico, do qual se originou o Português atual, a fonologia métrica e a extrametricidade tendo como base as análises de autores como Jacobs (1994, 1999, 2000), Quednau (2000), Massini-Cagliari (1995) Hayes (1995), Magalhães (2004), Halle e Vergnaud (1987) e Hayes (1995).

O capítulo 5 descreve a metodologia utilizada na coleta de dados, caracterizada quanto aos objetivos como teórico-descritiva e pesquisa de campo e em relação a abordagem, tem-se uma pesquisa quantitativa e qualitativa de procedimentos técnicos definidos pela consulta bibliográfica e a análise de dados colhidos por meio de produção textual. Assim, foram analisados 39 textos escritos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

A análise e discussão dos dados coletados são apresentadas no Capítulo 6 tendo como base teórica as abordagens teóricas referidas. Além disso, o capítulo também apresenta a proposta de intervenção que se constituiu por meio de grupos de atividades, com o objetivo de trabalhar, sistemática e reflexivamente, as regras de acentuação da Língua Portuguesa.

Por fim, o último capítulo traz a conclusão em que se mostram os resultados obtidos com este estudo e algumas reflexões sobre a ortografia e acentuação das palavras para que o ensino da mesma se realize de forma mais reflexiva e produtiva.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A ESCRITA E A ORTOGRAFIA

Este capítulo contém quatro seções. A primeira seção discorre sobre o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, enfatizando o desempenho escolar no contexto da leitura e escrita. A segunda seção trata da aquisição da escrita, descrevendo suas fases e domínios de desenvolvimento. A terceira seção discute o papel da ortografia e a importância do conhecimento do latim para a reflexão sobre a Língua Portuguesa. A última seção explicita a relação entre ortografia, fonética e fonologia.

2.1 A Língua Portuguesa em sala de aula

As discussões a respeito do desempenho escolar no contexto da leitura e escrita, com especial atenção à escrita, em língua materna vêm se tornando cada vez mais frequentes através da história do ensino de língua portuguesa na escola. Em um levantamento prévio do desempenho escolar dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, turno tarde, de uma escola pública estadual do município de Parnaíba-PI, o problema do baixo rendimento se reflete nas disciplinas em geral, tendo em vista que todas as disciplinas curriculares dependem do domínio básico do vernáculo da língua portuguesa na leitura e na escrita. Constatou-se, também, que tanto alunos quanto professores dessa turma apresentam dificuldades na expressão linguística, o que é comprovado pelas constantes reclamações de falta de compreensão dos textos e enunciados nas atividades. Porém, é nas aulas de Língua Portuguesa que se observou que cada vez menos se leva em consideração a observância às normas de escrita das palavras no nosso idioma.

O quadro apresentado pode ser justificado pelo insucesso das partes envolvidas no desempenho linguístico de quem produz e daquele que recebe a mensagem, pois o recebimento e a interpretação de informações dependerão do nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico destes. Para Sim Sim (2002 *apud* GASPAR, 2016), o domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor.

Estudos e pesquisas realizadas por Simões (2006; 2003) têm utilizado as dificuldades de compreensão e escrita de língua portuguesa em sala de aula a fim de que possam minimizá-las, auxiliando na formação de usuários de língua mais competentes no que se refere à fluência de leitura e escrita.

Simões (2006) aponta como um dos principais problemas, se não o principal, a opção didática. Métodos e técnicas de trabalho em classe – perpetuados historicamente – não têm conseguido estimular professores nem alunos, porque os resultados obtidos são cada vez de pouca significância. Ainda que se utilizem diversos tipos de intervenções com recursos audiovisuais, da informática, das multimídias em geral, as aulas de Língua Portuguesa continuam sendo tempo-espaço de muito esforço e pouco resultado para professores e alunos.

Vários e significativos estudiosos contemporâneos das mais diversas áreas não têm poupado esforços na busca de explicações psicopedagógicas e culturais ou estratégias didático-pedagógicas para que haja uma substancial melhoria do ensino.

Continua a autora lembrando que esse problema da escola brasileira não é unicamente no que se refere à língua nacional e que a amplitude da crise no panorama educacional brasileiro e na escola, em particular, transcende a dificuldade do ensino-aprendizagem do vernáculo. Porém, deve-se considerar que a língua materna ou nacional, segundo a Simões (2006),

é a mola mestra no processo de ensino-aprendizagem em geral, já que é o código base para as interações interpessoais, independentemente de área ou tema, portanto, o domínio deficitário da língua portuguesa resulta em graves sequelas educacionais, mormente no âmbito da instrução escolar (SIMÕES, 2006, p. 104).

Diante disso, a autora conclui que é urgente renovar as aulas de português para que os alunos se tornem usuários eficientes da língua nacional e, conseqüentemente, atinjam a condição de alunos produtivos em todas as disciplinas. Obtendo a fluência linguística indispensável, tornar-se-iam capazes de ouvir, ler e compreender os textos que se lhes apresentassem, da mesma forma que estariam aptos a produzirem textos orais e escritos compreensíveis para outros, respeitando as normas ortográficas instituídas na língua portuguesa.

Nesse sentido, a escola assume um papel de fundamental importância na vida dos alunos por ser um local de significância para o crescente desenvolvimento da inteligência e do pensamento humano. O professor de Língua Portuguesa também assume esse papel de relevância e é de responsabilidade deste, a função de mediação da aprendizagem, desafiando o aluno com atividades diversificadas cujo objetivo é levá-lo a compreender e dominar determinado conhecimento em Língua Portuguesa.

Os aspectos abordados têm relação com a realidade da maioria das escolas públicas. Restringindo o universo escolar ao corpus desta pesquisa, um ponto em especial, objeto dessa dissertação, provoca uma reflexão mais profunda. Desenvolvendo atividades em sala de aula

há mais de dez anos, percebe-se o quanto a escrita do aluno dentro das normas ortográficas vem se tornando cada vez mais escassa, e, com enfoque maior no que se refere às regras de acentuação da Língua Portuguesa.

Ao longo desses anos em sala de aula, tem sido uma preocupação constante os problemas ortográficos detectados nas produções textuais dos alunos, principalmente no que se refere às convenções para o emprego do acento gráfico.

Ainda que seguindo o planejamento curricular, realizando ditados ou corrigindo as produções textuais, o ensino de ortografia ocorre basicamente através da apresentação e repetição verbal de regras e, apesar do grande investimento nesse tipo de atividades, os alunos continuam escrevendo errado, mesmo sabendo as regras quando solicitados.

As aulas de ortografia apresentam um forte apelo à memória e não é um processo passivo. Para Zorzi (1998),

... as crianças não são aprendizes passivos, mas, sim, ativos. Isso quer dizer que constroem conhecimentos, que transformam a língua escrita em um objeto de conhecimento. A escrita torna-se não somente um instrumento simbólico utilizado para a comunicação mas também algo a ser compreendido, ou seja, ela é tematizada transformando-se em um conteúdo sobre o qual o pensamento é dirigido (ZORZI, 1998, p. 19).

Nesse sentido, os alunos agem sobre a linguagem formulando hipóteses, procurando descobrir e organizar suas propriedades. Então, aprender a escrever se reduz a associar letras e sons ou a fixar a forma das palavras. Isso corresponde, na verdade, a um processo de conceitualização da linguagem.

Ao se considerar a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimento, os erros que surgem na produção escrita dos alunos podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema da escrita.

Pode-se notar, portanto, que a aprendizagem da ortografia é de construção individual, e que a intervenção didático-pedagógica tem muito a contribuir para o seu sucesso.

Nas últimas décadas, diversas linhas teóricas têm se ocupado em discutir a aquisição da escrita sob diferentes perspectivas, constituindo, assim, um campo de estudos bastante diversificado.

Os pressupostos das diferentes teses sobre a aquisição da linguagem examinadas por Kato (1986) levaram-na a concluir que os mesmos mecanismos inatos os quais permitem a aquisição da fala também propiciariam à criança o desenvolvimento das primeiras percepções acerca da escrita. Segundo a autora, o avanço na aprendizagem da escrita estaria relacionado

aos estímulos externos e sua evolução exigiria do aprendiz uma conscientização progressiva de seu saber e o controle dos seus comportamentos.

Estudos teóricos sob uma nova perspectiva sobre aquisição da escrita foi inaugurada por Ferreiro e Teberosky (1985) ao desenvolverem a *Psicogênese da língua escrita*. As autoras lançaram um novo olhar para a escrita infantil, entendendo-a como fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem - o código escrito. Para Ferreiro e Teberosky (1985) o processo de apropriação da linguagem escrita é descrito do ponto de vista de quem aprende, deslocando, assim, a importância atribuída aos métodos de ensino, e colocando os sujeitos aprendizes no centro do processo. Ambas defendem que, independentemente do método de ensino que venha a ser escolhido, o que deve ser levado em consideração na aquisição da escrita é a *competência linguística da criança* e suas *capacidades cognoscitivas*.

Com base na epistemologia genética de Piaget (1972) - uma “teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento”, que afirma que o sujeito está em constante reestruturação cognitiva, passando de estágios de desenvolvimento da inteligência menos elaborados a outros qualitativamente superiores -, Ferreiro e Teberosky (1985) enfatizaram a diferenciação entre *métodos de ensino* e *processos de aprendizagem*. Segundo elas, o método não se configura como elemento determinante para a aprendizagem, pois, do ponto de vista piagetiano, o sujeito não recebe diretamente e de modo passivo os estímulos externos, ele transforma os objetos do ambiente através dos seus esquemas de assimilação, interpretando-os e modificando-os, construindo assim, seu próprio conhecimento.

Para as autoras, esse sujeito cognoscente busca compreender ativamente o mundo no qual está inserido, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985),

(...) É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.26).

Desta forma, Ferreiro e Teberosky (1985) introduziram a concepção piagetiana de sujeito cognoscente na aprendizagem da linguagem escrita, buscando explicar os processos de conceitualização da escrita e compreender a razão dos erros cometidos pelas crianças.

A partir do modelo teórico desenvolvido por Piaget, os referidos erros, considerados *construtivos*, são de extrema importância nos processos de aquisição do conhecimento. Para

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 23), os erros construtivos constituem-se como “respostas que se separam das respostas corretas, mas que longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores”.

No que se refere especificamente aos erros de escrita, pode-se observar que diferentes pesquisadores vêm contribuindo no sentido de interpretar os erros como hipóteses inerentes ao processo de aprendizagem. Os erros, entendidos dessa forma, podem revelar pistas sobre o nível de conhecimento em que o aluno se encontra, bem como indicar necessidades de intervenção pedagógica adequadas a cada tipo de situação.

Para Abaurre et alii (1997, p.16),

os “erros” cometidos pelos aprendizes da escrita/leitura são, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler.

Ao tratar mais especificamente do erro ortográfico, Morais (2003, p.18) afirma que “nós, mestres, precisamos rever nossa atitude para com o erro ortográfico e nossa postura mais geral na hora de ensinar e avaliar ortografia”.

Os erros ortográficos podem ser concebidos como resultado em um processo de construção de conhecimento. O sujeito aprendente carrega consigo todas as condições linguísticas e cognitivas para que possa interagir com a escrita, um objeto de conhecimento sobre o qual ele já apresenta algumas hipóteses construídas. Sendo assim, os erros produzidos são pistas e informações para o professor, as quais servirão de base para o desenvolvimento de intervenções.

Nesse contexto, a escola deve trabalhar o desenvolvimento da língua de acordo com as reais necessidades de uso da língua e não ensinar o aluno a somente decodificar e codificar as palavras, sabendo-se que ele é habilidoso usuário da língua em meio social, precisando apenas, aprimorá-la.

Entende-se que há uma necessidade constante de uma aprendizagem escolarizada, sistematizada e pautada no uso da ação e reflexão sobre a língua. Segundo Ferreiro (2000), o processo de aquisição da língua escrita exige acesso à informação socialmente vinculada e participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos, isto é, de modo significativo.

Dessa forma, os erros gráficos devem ser percebidos como um contínuo que favorece a evolução gradativa do conhecimento sobre o fonema, a letra, a sílaba, a

palavra, a frase até alcançar a produção de um enunciado completo. É o “conflito” que Ferreiro (2000) destaca como elemento que emerge da reflexão sobre a ação no processo de aprendizagem da língua.

2.2 Aquisição da escrita

Dentre os sistemas de comunicação desenvolvidos pelo homem, tem-se a escrita como sendo uma notação da língua falada por meio de signos gráficos e, historicamente, parece ter sido utilizada pela primeira vez quando da necessidade de se controlar quantidades de rebanho ou colheitas, cuja impressão era feita em argila ou de talhos de cajados.

Supõe-se que a necessidade de superar as limitações da comunicação oral, bem como a necessidade também de transformar a comunicação duradoura no tempo e no espaço, sejam os fatores, dentre outros, que levaram à invenção dos sistemas de escritas. Entretanto, segundo Cagliari (2009) o mais importante desses fatores foi à leitura. Possivelmente, a leitura deu origem à escrita e impulsionou seu desenvolvimento. Necessitando explicar a mensagem contida nos desenhos, gerou-se o primeiro ato de leitura e, a partir daí, o desenho deixou de ser uma simples figura gráfica para se transformar em uma representação da linguagem. Desde então, com o propósito de facilitar a leitura, os sistemas de escrita foram evoluindo com o passar do tempo. De objetos com valores simbólicos, desenhos representando fatos da natureza até a escrita alfabética, o trajeto foi bastante longo.

Três fases distintas da história da escrita sob o ponto de vista de conjunto, sem levar em consideração a evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, são caracterizadas por Cagliari (2009):

A primeira fase, pictórica, é caracterizada pelo uso de desenhos ou pictogramas e identificadas em inscrições antigas, na escrita asteca e mais recentemente nas histórias em quadrinhos. Os pictogramas representavam de maneira simples os objetos da realidade e, por isso, não estavam associados a um som.

A segunda fase da escrita foi a ideográfica (centrada no significado) que não representa palavras, mas textos completos. A necessidade de representar unidades menores de linguagem deu origem à terceira fase da escrita, a alfabética, que se caracteriza pelo uso de letras e sua representação é fonográfica: a descoberta da escrita lexical que deu origem à palavra como uma unidade de escrita.

Na medida em que a unidade de escrita passou a dominar o sistema ideográfico, fez-se essencial a invenção de ideogramas diferentes para inúmeras palavras que tinham de ser escritas. Consequentemente, outras estratégias de representação foram desenvolvidas e, em uma delas deixou-se de lado a base significativa do sistema ideográfico e recorreu-se aos ideogramas já existentes, aproveitando apenas a sua relação com os sons da fala.

Cagliari (2009) define como esse processo ocorria: quando queriam escrever pé, olho e mar desenhavam um “pé”, um “mar” e um “olho”. O conjunto formado por “pé” “olho” podia ser lido como “piolho”, visto que nessa língua não existe “péolho”. Em “pé” “mar” lia-se “pomar”. Observa-se que os ideogramas perderam o seu caráter ideográfico e, com valores fonéticos distintos, passaram a ser usados para transcrever os sons da fala.

A partir da psicogênese observa-se que, durante o processo de aquisição da escrita, as crianças re-elaboram hipóteses a todo tempo, revelando diferentes estratégias de escrita que indicam os percursos cognitivos que percorrem para construir o conhecimento. A partir das pesquisas realizadas, Ferreiro e Teberosky (1985) estabeleceram diferentes momentos de aquisição, articulados sistematicamente, construindo um modelo de aprendizagem em níveis crescentes de complexidade e de aproximação da escrita convencional.

As primeiras manifestações de escrita infantil aparecem como linhas onduladas ou em zigue-zague, podendo ser contínuas ou fragmentadas, ou ainda como sequências de elementos repetidos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). No entanto, há uma tendência em observar somente os aspectos gráficos da escrita, referentes à qualidade e distribuição dos traços, ignorando os aspectos construtivos, que dizem respeito ao que a criança quis representar, devendo ser considerados, portanto, mais relevantes na interpretação da escrita infantil.

O primeiro dos cinco períodos descritos pela psicogênese caracteriza-se basicamente pela diferenciação entre o desenho e a escrita, ou seja, entre desenhar traços que representam as formas dos objetos e escrever arbitrariamente grafias que não possuem uma relação icônica com os objetos. Tal distinção entre marcas gráficas figurativas e não figurativas sustentará as construções desenvolvidas nos níveis subsequentes.

O segundo período é marcado pelos aspectos quantitativo e qualitativo. O aspecto quantitativo está relacionado à quantidade mínima de caracteres, em geral três ou quatro. Isso significa que, para a criança neste nível de conceitualização da escrita, uma grafia deve possuir no mínimo três ou quatro elementos para que diga algo. O eixo qualitativo refere-se ao critério da variedade de grafismos. Existe a necessidade de uma variação interna de caracteres para que o escrito possa ser lido, isto é, se a grafia repete sempre a mesma letra, não pode ser interpretada. As crianças também começam a diferenciar as escritas alterando a

ordem dos elementos entre um escrito e outro, além de poder variar a quantidade de letras entre as produções, para representar a diferença entre uma escrita e a seguinte. Esse período também apresenta a característica da escrita em ordem linear.

Na *hipótese silábica*, que caracteriza o terceiro período, “pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.193), já que, nos dois estágios anteriores, não havia relação entre a escrita e os significantes sonoros. A criança passa a observar que as letras correspondem às sílabas, atribuindo um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Nesse período, os aprendizes podem apresentar grafismos regulares que não repetem letras, não omitem sílabas e que representam uma sílaba por letra, como por exemplo, ‘BNC’ para ‘boneca’ ou ‘CBA’, para ‘cabeça’. Aparece, por ocasião da hipótese silábica, o conflito entre o número de sílabas e a quantidade mínima de caracteres que permitem que algo seja lido (três ou quatro). Palavras monossílabas ou dissílabas, por exemplo, ao serem grafadas com somente uma ou duas letras (‘P’ para ‘pá’, ou ‘BA’ para ‘bola’), não poderiam ser lidas ou interpretadas, se considerada a hipótese da quantidade mínima de caracteres.

Esse tipo de contradição entre diferentes hipóteses, juntamente com a observância da escrita produzida pelos adultos, que contém muito mais letras que a escrita silábica, contribui para desestabilizar a hipótese silábica, levando a criança a novas construções, caracterizando um período de transição, o silábico-alfabético:

Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido (FERREIRO, 2000, p.29).

No quarto período, a criança depara-se com um problema quantitativo - se não basta apenas uma letra por sílaba, como estabelecer uma regularidade se há sílabas com uma, duas, três ou mais letras? Do ponto de vista qualitativo, a criança também encontra problemas de cunho ortográfico, já que os grafemas e fonemas não apresentam uma relação regular: “a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons” (FERREIRO, 2000, p.29).

Dos cinco níveis descritos pelas autoras, o último, considerado *período alfabético* constitui o fim da evolução psicogenética de aprendizagem da escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 213), a criança já “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza

sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. Isso significa que a criança compreende e é capaz de utilizar o sistema de escrita, mas ainda precisará conhecer e aprender a escrever de acordo com as convenções ortográficas.

Entende-se que a evolução da escrita ocorreu a partir da constatação da possibilidade de representar as características sonoras da língua. A partir daí foi possível escrever usando diferentes unidades sonoras da fala e isso levou ao uso da escrita alfabética, como se conhece hoje, isto é, como representação da linguagem oral, da qual várias unidades sonoras podem ser representadas na escrita.

A escrita apresentou como princípio básico a representação dos sons da fala e isso fez com que as palavras fossem escritas de maneira diferente, dificultando, assim, a leitura. A fim de solucionar as dificuldades causadas por essas variações, foi deixado de lado o princípio básico do sistema alfabético e adotou-se uma forma fixa para cada palavra.

Para que uma pessoa desenvolva a capacidade de ler e escrever é necessário possuir alguns conhecimentos básicos sobre a construção da sua língua, oral ou escrita, buscando relacionar através de símbolos, os sons da fala e as letras do alfabeto, que, segundo Lemle (2011 *apud* GASPAR, 2016) se qualifica como um conhecimento multifacetado, visto que é um construto arbitrário e abstrato. O desenvolvimento dessa aptidão envolve: compreensão sobre símbolo; consciência perceptiva visual e auditiva; captar o conceito de palavra e reconhecer sentenças nas locuções dos enunciados, isto é, tornando-se capaz de distinguir os elementos que o constituem, quais sejam: sons, letras, sílaba, palavra, sentença.

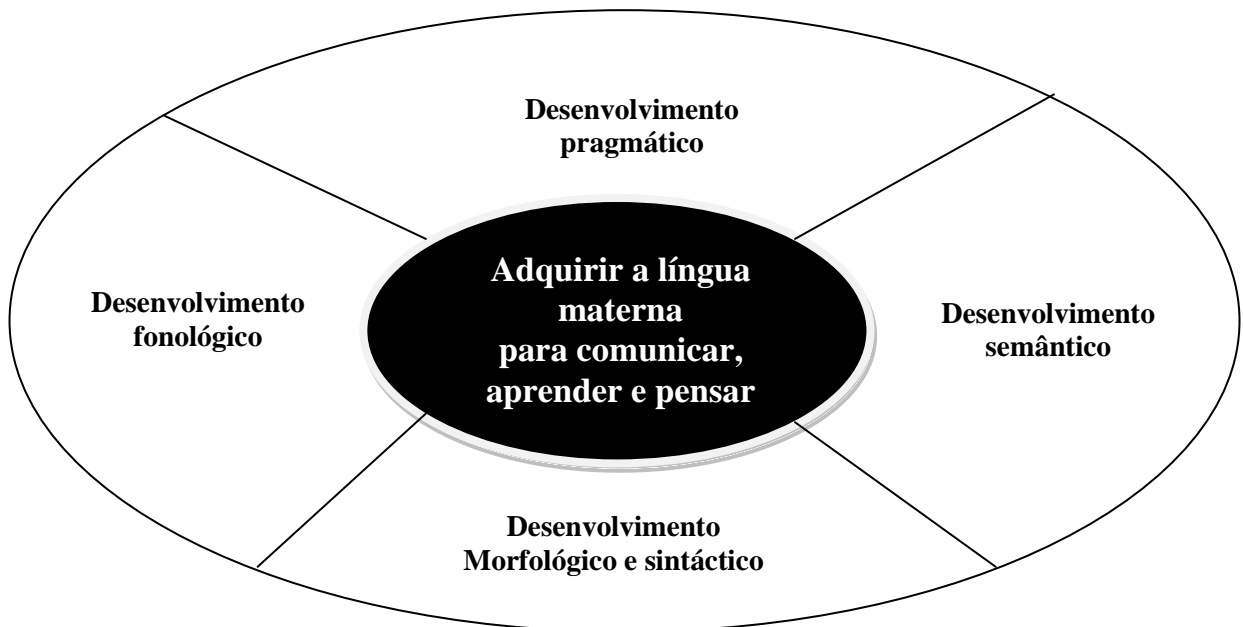
A função da escola, e em especial a do professor de Língua Portuguesa, no sentido de acompanhar esse processo e potencializar seu desenvolvimento, é através de atividades em que o aluno seja capaz de relacionar os vários modos de falar ao singular modo de escrever, levando em consideração a diversidade de variações apresentadas na fala que se manifesta na escrita de maneira única, convencionadas pela sociedade. Segundo Ferreiro (2000), as convenções ortográficas evitam o surgimento de variações na língua escrita, pela razão de esta ser uma manifestação da linguagem amplamente difundida no espaço e no tempo. Embora, também sofra transformações no decorrer da história, ela representa o contexto social em vigência.

Dessa forma, para aprender a ler e a escrever com autonomia, o indivíduo deve apresentar como pré-requisito, a capacidade de operar com partículas sonoras de apreensão mais difícil, os fonemas, fazendo relação destes ao modo de representação gráfica. Para Gaspar (2016), embora exista uma confrontação entre o falado e o escrito, ambos apresentam características próprias, visto que grafar a palavra e construir um texto exigem não só um

conhecimento enciclopédico sendo necessário também, um conhecimento linguístico e interacional, pois escrever requer além do conhecimento fonológico, os conhecimentos lexical, sintático e semântico da palavra.

A aquisição desse conhecimento linguístico envolve, fundamentalmente, os quatro conhecimentos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Sim-Sim (2008) intitula essas habilidades de domínios de desenvolvimento, acrescentando a habilidade do desenvolvimento pragmático.

Figura 1: Domínios do Desenvolvimento



Fonte: SIM-SIM, 2008 apud GASPAR, 2016, p. 38.

Todos estes níveis de desenvolvimento apresentados por Sim-Sim (2008) estão organizados de acordo com um conjunto de normas e regras que têm por objetivo controlar o funcionamento total da linguagem para que o seu uso seja eficaz. Assim, no domínio fonológico a unidade mínima é o fonema que é representado pelas letras do alfabeto, no domínio morfológico, a unidade mínima é o monema que se refere às partes que formam as palavras e às categorias gramaticais (pessoa, número, género, tempo, modo e voz), no domínio semântico enquadra-se o significado das palavras e das frases e o significado da língua em geral e no domínio pragmático estuda-se a enunciação, ou seja, a forma como se utiliza a língua para produzir enunciados, textos e discursos.

2.3 A ortografia da Língua Portuguesa

Percebe-se que nas aulas de Língua Portuguesa, a ortografia recebe tratamento secundário com relação aos demais eixos: a linguagem oral, a leitura e a produção textual. O ensino das convenções ortográficas se dá de forma assistemática e mecânica, o que não permite ao aluno refletir sobre a língua escrita. A memorização é uma exigência para a aprendizagem das regras e/ou exceções da escrita das palavras, sem que haja uma aprendizagem sistemática e reflexiva. Morais (2003) posiciona-se contra essa imposição pela memorização afirmando que sendo a norma ortográfica uma convenção social, o ensino-aprendizagem da ortografia não se configura um processo passivo de armazenagem de formas corretas na memória.

A escola e a sociedade cobram dos indivíduos obediência às normas da língua escrita culta, no entanto, tal exigência nem sempre é acompanhada da devida clareza sobre os motivos que justificam o uso da língua segundo esses padrões. Ensina de forma descontextualizada, sem que o aluno faça uma reflexão ou inferências sobre o que está internalizado, a ortografia é considerada mais um tema de verificação do que como ensino sistemático. Morais (2003) afirma que dessa forma, o ensino de ortografia não é visto como conteúdo a ser planejado e ensinado sistematicamente, antes é tido como instrumento de verificação para o professor saber se o aluno escreve ou não de forma correta.

Teberosky e Colomer (2003) defendem que o professor tem a responsabilidade de organizar atividades que, na prática, favoreçam um ensino sistemático e reflexivo da ortografia, priorizando a participação ativa e rica em relações sociais, assim como é desenvolvido qualquer conteúdo abordado no ensino-aprendizagem da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa (1997) propõem a definição de metas e a criação de estratégias por parte do professor que permitirão ao aluno agir como sujeito no processo de construção do conhecimento.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais é de suma importância que as estratégias didáticas escolhidas para o ensino das normas ortográficas se articulem em torno de dois eixos:

- a) o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
- b) a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa (BRASIL, 2007, p. 57).

Em virtude dessas especificidades, o ensino das normas ortográficas deve ser organizado com o intuito de favorecer:

- a) a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- b) a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (BRASIL, 2007, p. 57).

O documento norteador, ainda, orienta que o trabalho com a normatização ortográfica deve apresentar-se contextualizado em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, isto é, de preocupação com a adequação e correção dos textos.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (2013) definem a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental por áreas do conhecimento, estando a Língua Portuguesa na área das Linguagens, juntamente com a Língua Estrangeira, Educação Física e Arte.

Os padrões básicos de aprendizagem do Ensino Fundamental definidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Piauí (2013, p. 27), especificamente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa/normas ortográficas, orientam a favorecer a “análise e reflexão da língua oral e escrita, através da interpretação dos textos lidos, bem como a revisão dos próprios textos e ou de outros, utilizando progressivamente os conhecimentos adquiridos com base na norma padrão”.

A Matriz Curricular do Ensino Fundamental da Educação Básica do Estado do Piauí para a disciplina Língua Portuguesa orienta quanto ao que deve ser ensinado no 8º ano com relação à ortografia: “que se distinga o registro formal do informal, adequando-os aos momentos da fala e da escrita” (Matriz Curricular do Ensino Fundamental, 2013, p. 26).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997),

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar,

considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1997, p. 60).

Vale lembrar que as normas ortográficas também servem como instrumento de discriminação e exclusão social, pois aqueles que não as seguem são visto como “ignorantes” e “sem educação”. No entanto, ao mesmo tempo em que é exigido o uso dessas normas, a maioria das pessoas desconhece a ortografia enquanto conhecimento específico, que se constitui em um dos eixos da língua escrita, e ainda acreditam que a mesma é desnecessária. Há a equivocada percepção de que a ortografia serve unicamente para complicar as atividades de escrita, refletindo o desconhecimento que possuem quanto à funcionalidade e organização da ortografia.

À palavra ortografia deu-se o significado de escrita correta, isto é, a ortografia é o estudo da escrita correta, uma convenção social cuja finalidade é auxiliar a comunicação escrita. Segundo Morais (2003), é através da ortografia que são estabelecidos parâmetros para a escrita das palavras, pois de outra forma seria impossível compreender ou se fazer compreender pela escrita, se cada um escrevesse conforme sua época, cultura ou herança sócio-cultural. Dessa forma a comunicação escrita se tornaria muito complexa para leitor, pois, ainda na concepção de Morais (2003), “na hora de escrever se não houvesse ortografia cada um registraria seu modo de falar. E os leitores de suas mensagens sofreriam muito, tendo que decifrar a intenção do autor”. O surgimento das convenções ortográficas teve como intuito a padronização da linguagem escrita.

Observando-se a escrita de algumas palavras da nossa língua, pressupõe-se que essas convenções apenas serviram para complicar o sistema ortográfico de Língua Portuguesa, pois uma letra pode representar vários sons; o mesmo som pode ser representado por letras diferentes e outros.

No entanto, nota-se que as convenções ortográficas não surgiram para complicar, mas para controlar as variações que vinham ocorrendo na escrita. Até mesmo essas convenções foram modificadas com o passar do tempo até chegar ao que se conhece hoje.

Ao considerar as particularidades de um sistema de escrita alfabético-ortográfico, portanto, convencional, estas seguem para a normatividade. As normas seguidas para escrever são pautadas pelo vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, edição de 1940, aprovada unanimemente pela Academia Brasileira de Letras –

ABI, em 29 de janeiro de 1942; as instruções para a organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa no Brasil foram aprovadas pela ABL, em 12 de agosto de 1943, tendo sofrido alteração em 1971 (lei nº 5.765, de 18 de dezembro de 1971) no que concerne aos acentos diferenciais, especialmente aos circunflexos.

Depois de discussões iniciadas em 1986, (quando, em Salvador, sete países lusófonos firmaram um acordo inicial), nova reforma ortográfica vem à cena, após a assinatura de quatro dos oito países que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPL). O presidente do Brasil assinou, em 29 de setembro de 2008, o decreto 6.583, que “promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990.

Desde que dezenas de grafias foram mudadas com a assinatura do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, em 2009, o Brasil presenciou uma enorme quantidade de publicações de dicionários e manuais das novas regras ortográficas. Entre os anos de 2009 e 2012, período em que se acordou que seriam aceitas as duas ortografias, instituiu-se que somente os livros didáticos deveriam estar adaptados em 2010, fato que provocou a adequação de todos os milhões de livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, publicados em conformidade com o acordo ortográfico. De acordo com o Ministério da Educação - MEC, entre 2008 e 2012 foram gastos mais de 2,2 bilhões de reais para atualização de obras didáticas.

Por conta de reivindicações de especialistas da área, o prazo de vigência do Acordo Ortográfico no Brasil foi estendido para 31 de dezembro de 2015, o que possibilitaria mais discussões sobre o tema. Para isso, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte - CE do Senado criou em 2013 o Grupo de Trabalho Técnico - GTT para simplificar e aperfeiçoar a ortografia, reduzindo a quantidade de regras e exceções. A intenção era definir, em conjunto, um idioma claro e acessível a todos. O argumento do movimento “Simplificando a ortografia”, criado pelo professor Ernani Pimentel, era de que a língua portuguesa deveria ser simplificada “para que todos a dominassem e se libertassem de dicionários e manuais” (PIMENTEL, 2009).

Para Pimentel (2009), muitas normas ortográficas são mantidas por motivos que não fariam mais sentido. “A grafia de certas palavras só tem explicação pela etimologia. Mas ninguém se preocupa mais em saber a origem das palavras. Então se tem regras inaplicáveis, que não são práticas. Pode-se eliminar algumas delas e facilitar o aprendizado”.

No entanto, as opiniões se divergiam sobre novas mudanças no Acordo Ortográfico e linguistas conceituados se posicionaram a favor do fim da discussão. O linguista Carlos Faraco (2014), da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), defendia que naquele

momento, era absolutamente prioritário o fechamento do círculo do acordo, que veio não para reformar a ortografia, mas apenas para dissolver a dualidade de ortografias oficiais que estavam criando constrangimentos à internacionalização da nossa língua. Faraco (2014) afirmava ainda que o sistema escolar incorporou o novo acordo sem qualquer trauma. Os documentos oficiais estavam ajustados. Toda a imprensa brasileira e todas as editoras o adotaram. Em suma, o acordo já estava inteiramente implantado no Brasil de fato.

Nesta dissertação abordam-se, especificamente, as convenções ortográficas que se referem à acentuação na Língua Portuguesa. A acentuação é uma marcação que torna uma sílaba, em um vocábulo, mais proeminente do que as demais não acentuadas e por sua importância na língua, as gramáticas e, por consequência, os livros didáticos utilizados nas escolas deveriam dedicar grandes espaços a lições sobre o tema, mas diferentemente do esperado, não é isso que se encontra.

No que se refere à gramática, Pagliaro (*apud* BECHARA, 1986, p. 34-35) argumenta que seria melhor se fosse chamada de “epistême, cujo significado abrange conjuntamente o saber teórico e o saber prático”. Pagliaro define o real sentido da gramática, porém, não encontra respaldo nas gramáticas e, muito menos, nos livros didáticos, não sendo encontrados nesses últimos, nenhum saber prático, tampouco trazem explicações que apontem as regras como espelhos daquilo que já se sabe por intuição. Um exemplo a ser citado é no que diz respeito ao novo acordo ortográfico, o qual não recebe nenhuma atenção dos autores das obras, e quando o fazem são informes de que a redação se dá conforme as novas regras.

Ainda com relação aos autores mais atuais pesquisados para a construção desse estudo, observa-se que estes trazem a normatização conforme o novo acordo, porém, não fazem menção às antigas regras. Muito menos há alguma explicação sobre o porquê das mudanças, o que provoca discussões sobre a real necessidade da acentuação gráfica e sobre seus preceitos. De modo geral, o que se observa é que os alunos não compreendem a função da acentuação, a motivação que a faz necessária no nosso sistema escrito, vindo a aprendê-la mais de forma intuitiva do que de forma racional.

Acredita-se que é fundamental no momento de ensinar ortografia que o professor tenha bem definido o porquê e como trabalhar as convenções ortográficas. Como observa Moraes (2003) “assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social -, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras”. É inconcebível que a aprendizagem das normas ortográficas se dê de forma espontânea, sem uma proposta de ensino sistematizada e reflexiva.

Outro ponto de extrema importância para o ensino da ortografia é o estudo da Língua Latina que leva a uma reflexão importante sobre a formação da Língua Portuguesa e o quanto é necessário o resgate histórico para o conhecimento e reconhecimento de fatos linguísticos. Nesse sentido destaca-se a importância do estudo do Latim para melhor compreensão da Língua Portuguesa, sincrônica e, de modo mais específico, diacronicamente.

Em concordância com esta posição, Arruda (2009) lembra que “deixar de lado a língua que não só deu origem ao português e demais línguas neolatinas, como também influenciou tantas outras, é deixar de lado a oportunidade de entender, historicamente, como todas essas línguas se relacionam e se transformam” (ARRUDA, 2009).

Entende-se que ensinar a estrutura da Língua Portuguesa se torna uma tarefa bastante árdua quando não se possui um mínimo conhecimento da estrutura do latim, pois a aprendizagem é conseguida pela fixação de novas informações às anteriores já estabelecidas e por comparação de elementos já fixados com os novos. Portanto, para que se possa explicar com segurança seu estado atual da língua portuguesa, não se deve desconhecer a sua história, que tem como base o conhecimento do latim.

Uma observação muito importante, e que retrata o cotidiano das salas de aula de Língua Portuguesa, foi feita por Bortolanza (2000) em um dos seus estudos filológicos e linguísticos.

Anedótico é o caso da professora que, interpelada por um aluno sobre o porquê de o feminino de *cavalo* ser *égua*, respondeu: “Pergunte pra ela”. E como poderia responder, se não tem a diacronia à mão? E quantas palavras têm raiz latina – do latim clássico! – como alomorfe de outra forma vernácula? Algo em torno de 40%, e justamente as mais elaboradas em função dos avanços tecnológicos e científicos. Sem contar as 14% que derivam do grego, via latim (BORTOLANZA, 2000, p. 77-78).

Segundo Bortolanza (2000), a presença do latim na Língua Portuguesa se manifesta de forma lexical, fonética, morfológica e sintática:

Pode-se verificar a influência do latim na formação do léxico da Língua Portuguesa, conforme um dos exemplos de Bortolanza (2000), o caso de EQU-, EGU-. CAVAL-, CAVALH- (sem contar o grego HIPO-), a formarem uma extensa família de palavras: *equino*, *equitação*, *égua*, *cavalo*, *cavalgar*, *cavalheiro*, *hípico*... O autor ainda acrescenta que isto poderia mostrar à professora da anedota que, “para qualquer dúvida, é só perguntar à professora” – desde que licenciada em português – diacrônico e sincrônico (BORTOLANZA, 2000).

Quanto à presença do latim na fonologia da Língua Portuguesa, Bortolanza (2000) lembra que nos estudos descritivos socioespaciais dos vários níveis de fala, do ponto de vista fonético, acabam por apreender os mesmos metaplasmos estudados na diacronia do português. Como exemplo apresenta uma comparação dos metaplasmos por aumento diacrônicos e sincrônicos:

- prótese (acréscimo no início do vocábulo) à avoar, arrã, desvaziar, e minacia > ameaça, remittere > arremeter
 - epêntese (acréscimo no interior) à apeiamos, beneficente, admitir e blatta > barata, cena > cea > ceia
- Confrontem-se também os metaplasmos por supressão:
- aférese (supressão no início) à inda, marelo, bobrinha e apotheca > bodega, attonitu > tonto, horologiu > relógio
 - síncope (supressão no interior) à chacra, memo, corgo e viride > verde, opera > obra, legenda > lenda (BORTOLANZA, 2000).

Morfologicamente, Bortolanza (2000) expõe em seu artigo casos que se manifestam em maior frequência como dúvida em sala de aula e que o conhecimento do latim facilmente responderia aos questionamentos em Língua Portuguesa,

- a) Seria mesmo acrescentando -ES que se forma o plural dos nomes terminados em R, Z e S (oxítonas)? Na evolução de *doctorem* e *doctores*, dá-se a apócope primeiro do -M (ainda no latim vulgar) e depois do -E, vogal temática dos nomes da terceira declinação, que se mantém antes do morfema -S do plural. *Motu continuo*, podem-se salientar as vogais temáticas dos nomes em português – A, O, E – em estreita relação com as declinações latinas que restaram e o caso lexicogênico, o acusativo.
- b) Entre os plurais, vale ainda destacar os nomes em -ÃO, que no singular são formas convergentes, mas no plural mantêm a divergência, com o predomínio do plural em -ÕES, o único produtivo. *MULTITUDINE*, *NATIONE*, *PANE* e *CHRISTIANU* convergem, pela síncope/nasalação do N, para as formas multidão, nação, pão e cristão, enquanto os plurais *multitudines*, *nationes*, *panes* e *christianos*, pelo mesmo fenômeno, mantêm-se muito próximos do latim, com exceção do final *-udine*: multidões, nações, pães e cristãos.
- c) Os participípios presentes, embora normalmente se tenham transformado de adjetivos em substantivos, são de expressiva frequência em português: *falante*, *pensante*, *perseverante*, *atuante*, *vivente*, *amante*, *dependente*, *ouvinte*, *durante*, *consoante*, *presente*, *ausente*, *constituante*, *estatuante*, *concernente*, *referente*, *tangente*, *persistente* etc (BORTOLANZA, 2000).

Por fim, quanto ao aspecto sintático da manifestação do latim na Língua Portuguesa, BORTOLANZA (2000) afirma que

“o latim é a matemática das línguas, importantíssimo para atingir o nível de abstração necessário face ao fenômeno da linguagem em sua relação com o pensamento. Seu muito racional e abstrato caráter flexivo permite inversões” as mais diversas, como se pode ver nos primeiros versos do Hino Nacional Brasileiro:

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante

Audierunt Ypirangae ripae placidae
Heroicae gentis validum clamorem (BORTOLANZA, 2000).

Bortolanza (2000) conclui suas considerações a respeito da importância do Latim para o ensino da Língua Portuguesa, orientando que se devem afastar os entraves da memorização, que tornam as aulas de português tão desinteressantes, promovendo aulas em que prevaleça a reflexão sobre a língua.

Por meio do estudo do latim, pode-se depreender o quanto o percurso linguístico, aliado ao método e metodologias diferenciadas, propicia maior possibilidade de êxito aos objetivos no ensino das convenções ortográficas propostos pelo professor de Língua Portuguesa, ou mesmo sua caracterização ou situacionabilidade perante os contextos de sala de aula no ensino de línguas.

Um estudo realizado por Faraco (1992) aborda a preocupação do autor com a análise e a descrição das relações entre o sistema fonético-fonológico e o gráfico, e com as dificuldades que as variações no sistema alfabético ocasionam à criança em sua aquisição da língua escrita. É imprescindível que o professor conheça essas peculiaridades do sistema na língua portuguesa para que possa compreender as dificuldades ortográficas de seus alunos e auxiliá-los a superá-las.

A análise detalhada das relações entre as línguas latina e portuguesa, consciência fonológica e a prosódia, realizada por esses estudos de natureza linguística, evidencia que essas são, por um lado, muito mais complexas do que aparentam e, por outro, mais previsíveis do que se espera. Ao descrever as regularidades e irregularidades do sistema chamam a atenção para as regularidades existentes, como elemento facilitador para a compreensão daqueles que estão aprendendo. Para Faraco (2002) a grande maioria das relações que regem o sistema de escrita da língua portuguesa está sujeita a regras, e que o ensino e a compreensão dessas podem facilitar a aquisição da língua escrita.

2.4 A relação ortografia-fonética-fonologia

A perspectiva ortografia-fonética-fonologia vem se tornando uma nova linha de investigações no campo de estudos da aquisição da fala e escrita, buscando fomentar o conhecimento nas áreas de ensino e aprendizagem e que objetivam fortalecer, segundo os

Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a qualidade das informações repassadas aos professores quanto aos aspectos imprescindíveis à aquisição da fala e escrita, isto é, da língua em si, no que se refere às teorias fonéticas e fonológicas de estudiosos da língua e conhecimentos ligados especificamente ao Português Brasileiro como os que descrevem os sons da linguagem e suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas; a organização do sistema fonológico: vogais, consoantes, sílabas; a classificação dos processos fonológicos e o estudo do acento; e a qualidade na formação do aluno da educação básica que, a partir de um trabalho prático-metodológico de seus professores, teriam acesso aos mecanismos de formação da sua língua materna, propiciando o desenvolvimento da consciência fonológica.

Os estudos de Abaurre (1997, 1999); Miranda (2010) e Cunha (2010) deram início às reflexões sobre a relação ortografia, fonética e fonologia nas quais puderam evidenciar que estas relações se estabelecem entre as representações fonético-fonológicas dos alunos e suas produções escritas. Observando, por exemplo, os critérios de segmentação da escrita utilizados pelas crianças, Abaurre (1997) conclui que o que as hipo e hipersegmentações¹ da escrita infantil espontânea registram de forma visível a manifestação de uma certa “plasticidade semântica”, que são por elas frequentemente exploradas em seu espaço virtual com base em parâmetros rítmico-entonacionais previamente estabelecidos.

Assim sendo, a escrita das crianças revela o seu conhecimento em relação à organização do material fônico da língua, isto é, a segmentação da escrita é representada a partir do ritmo entonacional da fala percebido pelas crianças. Esse tipo de influência que a oralidade pode exercer sobre a escrita da criança caracteriza o que Abaurre (1997) denominou *vazamento*. Segundo a autora, as crianças não produzem uma escrita totalmente baseada na oralidade, porém, podem ocorrer vazamentos quando o espaço da escrita sofre a interferência de elementos que naturalmente advêm do espaço da oralidade: “a modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral, mas, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita” (ABAURRE, 1999).

Abaurre (1999) ressalta, entretanto, o fato de que a ocorrência de vazamentos da linguagem oral para a linguagem escrita não atesta uma consciência dos aspectos fônicos da língua por parte de quem escreve, e tampouco a sua intenção em representá-los na escrita. A autora analisa a representação escrita da palavra ‘muito’ produzida por uma criança da pré-

¹ A hipossegmentação trata da segmentação não convencional, na qual palavras autônomas e independentes na escrita são unidas como se fossem uma só: de repente > derepente ou em cima > emcima. Já a hipersegmentação ocorre na escrita quando uma palavra morfológica é dividida em partes menores: demais > de mais embora > em bora.

escola, e observa que houve três tentativas de grafia até a decisão pela forma final: ‘mui’, ‘muni’, ‘mui’, e por último, ‘muinto’. Para Abaurre, a nasalização indicada pela grafia da consoante ‘n’ indica o possível estranhamento da criança em relação à influência que a nasal ‘m’ exerce sobre a vogal ‘i’, já que no português essa nasalização ocorre após a vogal, como nas palavras ‘tinta’ e ‘campo’.

O forte vínculo entre ortografia, fonética e fonologia também foi evidenciada por Abaurre (1999), no que diz respeito à grafia de sílabas complexas. Ao observar estruturas como ‘suto’ → ‘susto’, ‘quato’ → ‘quarto’, ‘gadi’ → ‘grande’, ‘taradi’ → ‘tarde’, ‘ifetarei’ → ‘enfrentarem’, ‘mosto’/‘mosrto’ → ‘monstro’, entre outras, a autora propõe que as crianças, ao iniciarem a aprendizagem da escrita alfabética, também começam a analisar a estrutura interna das sílabas, reajustando suas representações fonológicas de forma a acomodar os constituintes das sílabas e sua hierarquia. Tal procedimento de análise reflete-se em suas escritas iniciais das sílabas complexas (ABAURRE, 1999).

Miranda (2010) classificou erros dessa mesma natureza como sendo aqueles decorrentes de incertezas representacionais relacionadas à fonologia. Para a pesquisadora, esse tipo de erro pode ser interpretado como indicativo das manifestações do conhecimento linguístico infantil representado na escrita. Sua análise foi voltada tanto para os aspectos segmentais, abrangendo as vogais do português, quanto aos aspectos prosódicos, que envolvem a constituição das sílabas. Os resultados indicaram, por exemplo, que em processos de alçamento da vogal átona final, em grafias como ‘denti’ para ‘dente’ e ‘lobu’ para ‘lobo’, as crianças erram mais a grafia do [e], em se comparando à do [o], o que foi interpretado pela autora como um efeito do funcionamento da língua que confere carga morfológica ao marcador de classe [o], mas não ao [e]. Em relação à estrutura das sílabas complexas, Miranda (2010) apresenta treze diferentes formas para o registro gráfico da primeira sílaba da palavra ‘grande’, forma que não traz complexidade gráfica, mas apresenta sílaba em que o encontro consonantal² e a coda final nasal³, estruturas silábicas complexas, parecem ser os responsáveis por uma dificuldade representacional.

O trabalho desenvolvido por Cunha (2010) demonstra que os textos espontâneos infantis constituem-se como instrumentos capazes de revelar os conhecimentos das crianças acerca da prosódia da língua. Através da análise de segmentações não-convencionais de escrita, a pesquisadora constatou que os critérios utilizados pelos aprendizes para segmentar

² O agrupamento de duas ou mais consoantes, sem vogal intermediária.

³ As consoantes do Português Brasileiro ocupam 4 posições distintas: ataque inicial e medial e coda medial e final. A coda final nasal caracteriza-se pela presença dos fonemas /m/ e /n/ para representar um fonema nasal.

as palavras estão relacionados aos aspectos prosódicos por eles internalizados durante a aquisição da linguagem, evidenciando, assim, a influência da fonética e da fonologia no processo de aquisição da ortografia.

A partir dos estudos referidos, é possível pressupor que as mesmas relações ortografia-fonética-fonologia observadas nas pesquisas citadas podem ocorrer na utilização do acento gráfico pelas crianças. No entanto, ao observar os trabalhos desenvolvidos no âmbito da aquisição da escrita, nota-se, como já foi mencionado, que o estudo acerca do modo como as crianças se apropriam das regras de acentuação gráfica é um campo a ser investigado. Há uma lacuna a ser preenchida em relação a este tema, sobretudo sob o foco da fonética e da fonologia, que oferecem condições para que sejam discutidas as regras nada arbitrárias de acentuação gráfica, bem como as intuições das crianças a respeito da estrutura prosódica de sua língua.

As relações que se estabelecem entre o acento prosódico do português e o acento gráfico são discutidas no próximo capítulo.

3 O ACENTO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS FONOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel do acento em nível de palavra prosódica no Português a partir das teorias que descrevem o acento nas suas mais diferentes abordagens de estudo dentro do modelo fonológico: Fonologia Métrica e explicita as regras de acentuação gráfica em vigência para o Português Brasileiro sob a perspectiva de teóricos como Chomsky & Halle (1968); Magalhães (2004, 2010); Lee (1994, 1995); Bisol (1995); Massini-Cagliari (1995); Collischonn (1995) dentre outros

3.1 Percorso dos estudos fonológicos sobre acento

Segundo Marra (2012), o acento é a propriedade abstrata de um vocábulo e, ainda afirma, que o acento possui duas funções: demarcativa e culminativa. (i) *Função demarcativa* se preocupa com o papel do acento em evidenciar a fragmentação de sentenças em palavras, pois se houver dois acentos, há entre eles um limite de palavra. A função (i) relaciona-se com a (ii) *Função culminativa*, em que cada palavra possui somente um acento, sendo assim, a quantificação de palavras em uma sentença pode ser definida. Entretanto, em relação às palavras funcionais (preposições, conjunções, auxiliares, modais, etc.), geralmente átonas, a função culminativa se apresenta como um problema, pois se uma palavra não recebe acento, ela não entra na contagem no mapeamento acentual. O que se leva em consideração de forma relevante dessa afirmação de Marra (2012), é o caráter abstrato da atribuição do acento.

No modelo gerativo instituído por Chomsky e Halle (1968), o acento é considerado uma propriedade da vogal (\pm acento). No entanto, a especificação de uma vogal [- acento] como pretônica ou postônica impõe problemas de representação para essa teoria.

Chomsky e Halle (1968) ao sugerirem que o acento é atribuído de forma cíclica, afirmam que enquanto as regras de acento encontrarem contexto para aplicação, o acento será atribuído. Assim, tal afirmação dá a entender que uma palavra pode ter vários acentos. No nível da palavra, o acento mais proeminente é numerado ordinalmente em relação aos outros acentos da mesma palavra. Desta forma, tem-se acento primário, secundário, terciário e outros. Sendo assim, quando um acento primário é atribuído, todos os outros antes dele atribuídos em um mesmo domínio, lexical ou frasal, ficam reduzidos a um nível, resultando em um contorno acentual que seria a curva acentual entre o primeiro e o último acento, quer seja no nível da palavra ou da frase. Conclui-se que uma corrente de segmentos pode ter vários acentos. Assim no nível frasal, o acento mais proeminente é chamado de acento principal.

De maneira diferente, a Fonologia Métrica considera o acento uma propriedade da sílaba e não de uma vogal, resultando da relação entre os níveis da sílaba, do pé e da palavra fonológica. Primeiramente essa relação é representada através de um diagrama em árvore, em que a relação entre os segmentos, visivelmente evidenciada, porém não mostra a proeminência acentual dos segmentos. Em seguida, a Fonologia Métrica sugere a grade métrica que evidencia a proeminência acentual dos segmentos.

Em se tratando de Fonologia Gerativa e Fonologia Métrica, ambas reconhecem o estatuto gramatical do acento, o que permite discutir e explicar o comportamento do acento nas línguas naturais.

3.2 Hipóteses fonológicas de atribuição do acento no Português Brasileiro

Câmara Jr. (2008) define acento na Língua Portuguesa como

O acento (...) pode incidir na última, penúltima, antepenúltima, ou mais raramente, quarta⁴ última sílaba de um vocábulo fonológico. A sua presença assinala a existência de um vocábulo. No registro formal da pronúncia padrão do Português do Brasil, há a rigor uma pauta acentual para cada vocábulo (CÂMARA JR., 2008, p. 63).

Conclui-se, assim, que o acento tônico no Português Brasileiro é distintivo, tendo como função diferenciar vocábulos. “O acento é uma marca nítida do vocábulo fonológico. Além desse valor demarcativo, que cria uma juntura supra-segmental, o acento em Português é também distintivo, pois serve pela sua posição a distinguir palavras” (CÂMARA JR., 2008, p. 64). Dessa forma, apresentam-se como exemplos os pares de palavras “*cara/cará, caqui/cáqui, cera/será*” e se pode perceber que o único diferencial de significado nessas palavras é de responsabilidade do acento. Nas categorias morfológicas o acento também é responsável pela diferenciação de significados, como ocorre em *sábia* (adjetivo) / *sabia* (verbo) / *sabiá* (substantivo); *fabrica* (verbo) / *fábrica* (substantivo), *clinica* (verbo) / *clínica* (substantivo), *duvida* (verbo) / *dúvida* (substantivo). Porém, em casos como “a mala” e “amá-la” ou “em prestar” e “emprestar”, a duplicidade de sentido na interpretação segmental somente pode ser resolvida por critérios semânticos ou morfológicos, a acentuação não exerce função delimitativa (FERREIRA NETTO, 2007).

⁴ O acento na quarta sílaba pode ocorrer em formas verbais seguidas de clítico com, por exemplo: *Preparava mo-nos, afigura-se-me, apresentava-se-lhe*; ou em palavras proparoxítonas que apresentam vogais epentéticas na forma oral como, por exemplo: *et(i)nico* e *at(i)mosfera*.

Câmara Jr. (2008) sugere uma marcação de proeminência acentual do Português baseada em uma escala de valores, em que as vogais postônicas, ou seja, as menos acentuadas recebem marcação com valor 0, as vogais pretônicas, com o valor 1, e as vogais tônicas, com o valor 3. Acrescenta que o valor 2 ocorre quando há uma sequência de palavras, formando um *grupo de força*, isto é, uma sequência de vocábulos, em que há predominância de apenas um acento, geralmente da sílaba tônica da palavra mais importante. Nesse caso, a vogal tônica da primeira palavra terá o valor de sua proeminência acentual reduzida a 2. Conclui-se que os valores 0, 1 e 3 ocorrem em palavras, enquanto que o valor 2 ocorre em grupo de força. Como, por exemplo, *habilidade* que corresponde a duas palavras morfológicas e uma palavra fonológica, ou seja, /abilidadadi/ e *habil idade* que corresponde a uma palavra morfológica e uma palavra fonológica, ou seja, /abilidadadi/:

i. hábil idade,

2 0 1 3 0

ii. habilidade

1 1 1 3 0

A distribuição acentual apresentada em i., ou seja, (2 0 1 3 0), se refere à junção de palavras. A segunda distribuição apresentada em ii., ou seja, (1 1 1 3 0) se refere a não ocorrência de junção de palavras. As distribuições atestadas em i. e ii se opõem na distribuição acentual em relação à presença ou ausência de junção entre palavras.

A proposta de Câmara Jr (2008), de molde estruturalista, foi a primeira interpretação fonológica do acento para o Português Brasileiro, contudo, com os avanços teóricos e as várias análises o tema tornou-se competitivo e, em relação a forma pela qual o acento é atribuído gramaticalmente, há amplo debate entre os linguistas. Sendo assim, um grupo de pesquisadores atribui o domínio da regra ao radical das palavras (hipótese do acento morfológico) enquanto outro grupo defende a palavra como o domínio para a regra do acento do Português (hipótese do molde trocaico). Somando-se a esses grupos, há ainda os que defendem a hipótese lexical de atribuição do acento (hipótese do acento livre). Dessa forma, têm-se três hipóteses que tratam da atribuição do acento na língua portuguesa: 1) a hipótese do acento morfológico, 2) a hipótese do molde trocaico e a hipótese do acento livre.

A hipótese 1 denominada de “acentos morfológicos” prediz que o acento seja ligado à estrutura morfológica da palavra. Dessa forma, a atribuição do acento se daria na última vogal do radical, excluindo-se a vogal temática e respeitando-se a restrição relativa às três últimas

sílabas (final, penúltima e antepenúltima). Tal proposta apresenta duas regras de atribuição de acento: uma para verbos e outra para não-verbos. Esta hipótese determina que a regra de atribuição do acento não tenha relação com a natureza das sílabas (se leves ou pesadas).

A hipótese 2 denominada de “molde trocaico” pressupõe que o acento seja definido a partir da estrutura silábica da palavra. Essa hipótese se apresenta controversa à hipótese do acento morfológico, a qual ignora a natureza das sílabas. A hipótese do “molde trocaico” sugere que as sílabas pesadas, localizadas nas três últimas posições da palavra, atraem o acento para si e não havendo ocorrência de sílabas pesadas, o acento é atribuído à penúltima sílaba da palavra. Essa teoria encontra problemas na atribuição do acento de proparoxítonas.

A hipótese 3, denominada de “acentos livres” define que o acento é marcado no léxico da língua, não sendo possível estabelecer qualquer regra de atribuição. Nela, o acento teria posição livre, embora restrito às posições das três sílabas finais (final, penúltima e antepenúltima). A hipótese do acento livre encontra dificuldades em explicar como o acento é atribuído nas palavras.

O leque de interpretações fonológicas do acento no Português Brasileiro indica complexidade na caracterização do fenômeno. Existindo relação lexical (hipótese do acento livre); relação com a organização das sílabas (hipótese do molde trocaico) e relação com a morfologia (hipótese do acento morfológico), instala-se uma complexa definição de regras fonológicas para a atribuição ortográfica do acento.

Destaca-se, além dessas três hipóteses, a possibilidade de análise do acento sob o ponto de vista da Teoria da Otimidade ou Teoria da Otimalidade, em que os fenômenos linguísticos são avaliados segundo a interação, o conflito e o ranqueamento de um conjunto de restrições em paralelo, (hipótese da atuação de restrições), sem a utilização de estratos derivacionais, como fazem as abordagens gerativas anteriores (FERREIRA NETO, 2007). Teoria recente e que não será abordada neste estudo.

3.2.1 Proeminência Acentual

Estudos modernos da fonologia gerativista e estruturalista têm abordado temas que dizem respeito à representação do acento e a seu funcionamento, para tanto, se faz necessário conhecer a Teoria Métrica que considera o acento uma propriedade da estrutura rítmica de um enunciado, determinada por contrastes de proeminência entre constituintes. Para que determinada sílaba de uma palavra possa ser interpretada como acentuada, as demais sílabas da mesma palavra devem ser menos proeminentes do que ela.

Bisol (2005), ao basear-se nos estudos de Mira Mateus (2003), afirma que não são só os processos fonológicos e a sua realização é que devem ser levados em conta para o estudo dos sons. O tom, o acento e a duração são propriedades do som e contribuem para a correta pronúncia e decodificação do significado de uma palavra, assim como a determinação do ritmo de uma frase.

Para distinção de dois tipos de acento, estabeleceu-se:

- 1 Acento primário é o acento mais forte de uma palavra, por exemplo, a sílaba tônica de *cása*⁵. No Português Brasileiro, conforme Collischonn et alii (2007), este acento caracteriza-se principalmente por uma duração maior da sílaba tônica como um todo em relação às demais sílabas da palavra; podendo, também, ser caracterizado por maior intensidade dessa mesma sílaba ou pela qualidade da vogal, diferenciada da qualidade das vogais das outras sílabas.
- 2 Acento secundário é uma sílaba mais proeminente do que as demais sílabas que não carregam acento primário (em palavras mais longas, pode-se encontrar até mais de uma sílaba com acento secundário), em *hereditária*.

Inicialmente o acento foi considerado um fonema, pois, em alguns contextos, ele é capaz de distinguir palavras, como nos exemplos *secretária* e *secretaría*.

Para a fonologia gerativa (Chomsky e Halle, 1968 *apud* COLLISCHONN et alii (2007), o acento foi caracterizado como um traço relacionado às vogais, equiparando-se aos demais traços. Com base nesta proposta, (Mira Mateus, 1975, 1983) formulou a regra de atribuição do acento apresentada em (1):

(1) Regra de atribuição do acento segundo a análise gerativa

$$V \rightarrow [+ ac] / [_] (G) C_0 V C_0 \#$$

A regra em (1) prevê que a vogal que recebe o traço [+acento] é a penúltima, e que entre a última e a penúltima vogal pode haver uma, duas ou nenhuma consoante, ou ainda uma semivogal, ou uma semivogal e uma consoante.

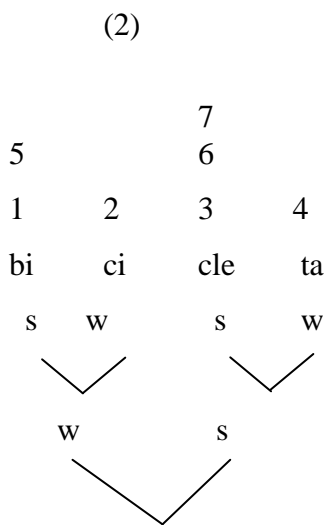
Posteriormente, a explicação do acento foi contemplada pela Teoria Métrica, o que implicou o reconhecimento da sílaba como uma unidade fonológica. De acordo com Bisol

⁵ O símbolo agudo (´) indica acento primário e o símbolo grave (`) indica acento secundário.

(2005), a sílaba é uma unidade fonológica e, como todo constituinte, tem um cabeça, que em Português é sempre uma vogal, e seus dominados, que podem ser consoantes ou glides⁶.

A Teoria Métrica (Lieberman e Prince, 1977 *apud* COLLISCHONN et alii (2007) configurou-se modelo para analisar as regularidades e para fixar parâmetros prosódicos de cada língua, oferecendo, assim, meios para a caracterização dos sistemas de acento e do ritmo.

Tal proposta passou, então, a ser utilizada como explicação para o acento a partir de estruturas hierárquicas arbóreas e de grades métricas. As sílabas foram caracterizadas como *strongs* (fortes) ou *weaks* (fracas) e o acento, entendido a partir de agora como uma propriedade da sílaba, foi interpretado como uma proeminência resultante da relação de dominância entre diferentes constituintes prosódicos. Segundo Bisol (2005), um constituinte prosódico pode ser entendido como uma “unidade linguística complexa, em que se desenvolve uma noção binária de dominante e dominado”. O exemplo de grade proposto por Lieberman e Prince (1977 *apud* COLLISCHONN et alii, 2007) pode ser observado em (2):



O algoritmo de construção da grade métrica deve obedecer a alguns parâmetros:

- a) direção – direita para esquerda ou esquerda para direita;
- b) tamanho dos constituintes – binários, ternários ou ilimitados;
- c) posição do cabeça – à esquerda ou à direita.

⁶ Nas línguas, os sons vocóides geralmente ocupam os núcleos silábicos obrigatórios. Entretanto, há dois sons vocóides que podem ocupar a porção marginal da sílaba (onset/coda), ou a posição não obrigatória do núcleo silábico. Foneticamente, são sons bastante semelhantes aos sons vocálicos /l/ e /v/ que se encontram na posição de núcleo silábico, mas que, fonologicamente, podem exercer nas línguas um papel funcional que os assemelha às consoantes. Esses segmentos são denominados glides.

A redundância de informações contida nas árvores e grades métricas levou a estruturação de somente uma forma de representação do acento. Assim, modelos posteriores (Halle e Vergnaud, 1987 *apud* COLLISCHONN et alii, 2007) optou pela grade métrica. Halle e Vergnaud (1987) substituíram os algarismos por asteriscos e acrescentaram parênteses para delimitar a estrutura dos constituintes.

Na construção da grade apresentada em (3), os constituintes formam-se na linha 0, projeta-se o cabeça de cada constituinte na linha 1, e o cabeça de toda sequência na linha 2:

(3)
 (*) linha 2
 (* . * .) linha 1
 (* *)(* *) linha 0
 bi ci cle ta

O modelo de Hayes (1995 *apud* BISOL, 2005) propôs a estruturação da grade métrica a partir da formação de pés métricos. Um pé métrico é um constituinte que se caracteriza por uma sequência de duas ou mais sílabas ou moras⁷ – explicar o que e mora trazer explicação que estabeleçam relação de dominância entre si. Para Hayes, há três tipos de sistemas acentuais de constituintes binários: troqueu silábico (cabeça à esquerda, insensível ao peso); troqueu mórico (cabeça à esquerda, sensível ao peso); e iâmbico (cabeça à direita).

O autor chama a atenção para a presença dos chamados pés degenerados, aqueles constituídos por uma única sílaba leve, em sistemas sensíveis ao peso silábico, como o troqueu mórico e o iâmbico; ou por uma única sílaba, em sistemas insensíveis ao peso, como o troqueu silábico.

Tal configuração de um pé sofre proibição forte em algumas línguas e fraca em outras, o que implica a ausência deste tipo de pé, no primeiro caso, e presença apenas na posição forte, isto é, quando dominada por outra marca de grade, no segundo. O Português, por exemplo, é uma língua em que a proibição a pés degenerados é fraca, uma vez que monossílabos tônicos são observados.

Para a construção do algoritmo acentual na teoria métrica, alguns princípios universais devem ser considerados:

⁷ Mora é uma unidade de som utilizada na fonologia para determinar o peso silábico, ou seja, determina o acento tônico e a tipologia rítmica, em algumas línguas.

- a) um mesmo algoritmo não pode construir constituintes binários ou ternários ao mesmo tempo;
- b) não é possível construir sequências de constituintes degenerados;
- c) a estrutura métrica deve ser transparente, de modo que se possa prever o algoritmo que gerou uma determinada palavra;
- d) todo constituinte deve ter um cabeça e todo cabeça deve fazer parte de um constituinte (COLLISCHONN, 2005).

A Teoria Métrica ainda atribui importância a dois aspectos para formulação das regras de acento: o peso silábico e a extrametricidade.

A noção de peso silábico está relacionada à contagem das moras, unidades de tempo que formam as sílabas. Sendo assim, sílabas pesadas têm duas moras, formando um constituinte: uma sílaba como *mar*, por exemplo, tem duas moras; já uma sílaba como *pa*, uma mora apenas. O peso silábico é capaz de atrair o acento em algumas línguas; por isso, essa noção deve ser considerada pela fonologia métrica.

A extrametricidade constitui-se como um recurso da teoria para tornar elementos, que podem ser sílabas ou codas, invisíveis à regra de acento. Um elemento só pode ser marcado como extramétrico se estiver na margem de seu domínio. A partir da extrametricidade, as regras de acento de diferentes línguas podem ser explicadas. No Português, por exemplo, pela análise de Bisol (2005), as proparoxítonas e as paroxítonas que terminam com sílaba pesada têm, respectivamente, a última sílaba e a coda extramétricas.

Vislumbrando regularidades do acento no Português, confirma-se a existência de regras fonológicas que regem a posição do acento nas palavras. Collischonn (2005) aponta mais características sobre o acento no Português, tais como o fato de que a maioria das palavras são paroxítonas. Segundo a autora, as proparoxítonas são consideradas esdrúxulas na língua portuguesa, sendo essa característica marcada pela regra de que toda proparoxítona deve ser escrita com acento gráfico. As proparoxítonas são empréstimos do latim e do grego e, por essa razão, há uma tendência na fala a regularizar o acento para a posição paroxítona, com o apagamento da penúltima vogal, conforme os exemplos de Collischonn (2005, p. 143):

(4)

abóbora	>	abobra
árvore	>	arvri
fósforo	>	fosfru
xícara	>	xicra
cócegas	>	cosca

Conforme entendimento da autora, as oxítonas ocorrem com mais frequência do que as proparoxítonas, e divide aquelas em dois grupos: o grupo das que possuem consoante final – *sol, dançar, juiz* – e o grupo das que terminam com vogal – *acarajé, baú, urubu*. Afirmo, ainda, que existe uma preferência por parte do acento pela última sílaba quando esta é terminada por consoante: 78% das palavras terminadas em consoante são oxítonas, enquanto apenas 22% dessas palavras são paroxítonas. Assim, quando a palavra for terminada por consoante, o acento marcado – ou seja, que recebe o acento gráfico – é o paroxítono e o menos marcado é o oxítono.

Collischonn (2005, p.144) apresenta exemplos de palavras oxítonas e paroxítonas: a coluna (a) traz palavras oxítonas terminadas em consoante que não recebem acento, e a coluna (b) traz paroxítonas terminadas em consoante que são marcadas pelo acento gráfico:

(5)

a)	sugar	b)	açúcar
	colher		cadáver
	vigor		Vítor
	cordel		móvel
	civil		fácil

De modo diferente, Collischonn (2005, p. 144) afirma que o grupo das oxítonas terminadas por vogal é pequeno, sendo, na sua maioria, constituído por empréstimos do francês, línguas indígenas e africanas, como apresentados nos exemplos que seguem:

(6)

- a) avó, bocó, fuzuê
- b) sofá, café, crochê
- c) aracá, jacaré, urubu
- d) xangô, banzé

Percebe-se que existe uma preferência do acento pela posição paroxítona em palavras terminadas em vogal (normalmente a, e, o), e que, por essa razão, não são marcadas pelo acento gráfico, ficando as outras posições em relação a esta acentuadas graficamente. Collischonn (2005, p. 144) encerra essas análises de regularidades do acento no Português

afirmando ainda que, em palavras terminadas em consoante, o acento cai preferencialmente sobre a última sílaba.

A Fonologia Gerativa e seus teóricos, a partir dessas e de outras regularidades, propuseram também análises para o acento em Português e formularam regras que abarcassem todos os processos fonológicos possíveis. Collischonn (2005) apresenta alguns exemplos de autores e suas respectivas regras, como, por exemplo, Mira Mateus (1975, 1983), que propôs duas análises para o acento. Na primeira análise, segundo Collischonn (2005, p. 149), Mira Mateus formula como regra geral:

(7)

Regra geral de acentuação

V [+ acento] / ____ (G) Co V Co #

Nessa regra, ‘G’ significa *glide* e ‘Co’ significa “uma, mais de uma ou nenhuma consoante”. Transcrevendo a regra, tem-se: uma vogal receberá acento no contexto em que ocupa a posição da penúltima vogal, seguida ou não de *glide*. Entre a última e a penúltima vogal, pode haver uma consoante (*fita, dedo*); duas consoantes (*festa, porta*); ou nenhuma consoante (*boa*). Pode haver também uma semivogal (*saia, freio*); ou uma semivogal mais uma consoante (*caule, moita*). Mira Mateus (1983) também apresenta uma regra para as proparoxítonas – em (8) – e outra para as oxítonas – em (9) –, nas quais ‘+E’ e ‘+A’ são diacríticos que marcam, na representação subjacente, as palavras proparoxítonas (esdrúxulas) e as oxítonas (agudas), respectivamente:

(8)

Regra de acentuação das proparoxítonas

V [+ ac] / [_] Co V Co V Co #

+E

(9)

Regra de acentuação das oxítonas

V [+ ac] / [] Co #

+A

Na segunda análise, apontada por Mira Mateus (1983), a autora leva em conta a estrutura morfológica da palavra: a regra (9) estabelece que o acento seja atribuído à vogal mais à direita do radical, sendo que, nos verbos, será atribuído à vogal temática. Eis a regra de Mira Mateus (1983),

(9)

fa'la+r fa'la+va fa'la+va+mos
 ba'te+u ba'te+ra ba'te+sse+mos
 par'ti+u par'ti+ra par'ti+sse+mos

Outra autora que propõe uma análise do acento semelhante à de Mira Mateus é Lopez (1979),

(10)

Regra geral de acento

V [+ acento] / ____ C₀] radical

Diferentemente de Bisol, Mira Mateus, Collischonn e Lopez, Lee (1994, 1995) defende que, ao atribuir o acento, se realize uma forma somente para os verbos e outra para os não-verbos. Baseando-se no modelo de Hayes, a proposta de Lee (1994,1995) leva em consideração que o acento é sensível à categoria lexical e insensível ao peso silábico. Norteadando-se pelos pressupostos da Fonologia Lexical, Lee (1995) faz a distinção entre dois níveis ordenados como domínio do acento: um nível α (derivacional) e um nível β (flexional).

As regras de acento seriam como seguem (Lee 1995, p. 156):

(11) Regra de acento do não-verbo

Domínio: nível α (radical derivacional)

1. Casos não-marcados: constituinte binário, cabeça à direita; direção: direita para a esquerda, não-iterativo.
2. Casos marcados: constituintes binários, cabeça à esquerda; direção: direita para a esquerda, não iterativo.

(12) Regra de acento do verbo (Lee 1995, p. 162)

Domínio: nível β (palavra)

1. Casos não-marcados: constituintes binários, cabeça à esquerda; direção: direita para a esquerda, não-iterativo.
2. Casos marcados: constituintes binários, cabeça à direita; direção: direita para a esquerda, não-iterativo.

Como aplicação das regras acima, tem-se:

(13) Não-verbos:

<i>almoço</i>	<i>café</i>	<i>abóbora</i>	
<i>/almoço/</i>	<i>/café/</i>	<i>/abobor/a</i>	domínio: nível α
(. *)	(. *)	—	(12a)
—	—	(* .)	(12b)

(14) Verbos:

<i>Computo</i>	<i>falamos</i>	<i>baterá</i>	
<i>/computo/</i>	<i>/falamos/</i>	<i>/batera/</i>	domínio: nível β
(* .)	(* .)	—	(13a)
—	—	(* .)	(13b)

Acrescentada à análise de Lee (1995), a extrametricidade foi proposta pelo autor na aplicação ao morfema {-mos} de 1ª pessoa/plural no imperfeito, mais-que-perfeito e no futuro do pretérito do modo indicativo, bem como no imperfeito do subjuntivo.

(15) <i>falávamos</i>	<i>falaríamos</i>	<i>falássemos</i>	
<i>falava<mos></i>	<i>falaria<mos></i>	<i>falasse<mos></i>	extr
(* .)	(* .)	(* .)	(15a)

Para Magalhães (2004), Lee (1995), apesar de basear seus estudos ao modelo teórico de Hayes (1995), que define a existência de vários tipos de pés para descrever os padrões de acento, não utiliza a nomenclatura atribuída ao inventário de pés, variando sua análise entre a discriminação de pés com cabeça à direita (como iampos) e pés com cabeça à esquerda (como troqueus) sem, contudo, estabelecer uma regularidade rítmica dentro dos constituintes seja

pelo emparelhamento (troqueu) seja pelo desemparelhamento (iambo) dos lados dos constituintes, o que se entende ser necessário para a proposição de uma análise teoricamente embasada na teoria paramétrica de Hayes. Evidencia-se, segundo Magalhães (2004), que a proposta de Lee (1995), mesmo procurando traçar generalizações descritivas, parece pecar pela sobrecarga de regras em função da diversidade de passos distribuídos em duas categorias lexicais.

Divergindo da proposta de Lee (1995), Pereira (1999) acusa a análise de pouco convincente, afirmando ser “difícil aceitar que o pé não-marcado dos não-verbos (iambo) seja marcado para os verbos; da mesma forma que o pé marcado dos não-verbos (troqueu) seja não-marcado nos verbos”. Segundo Collischonn (2007), a proposta de Lee (1995), ainda que reduzindo a recorrência à extrametricidade, acarreta um aumento na quantidade de regras.

Magalhães (2010) defende que é na análise de Bisol (2005) que se encontra de forma mais elucidativa a descrição dos fatos da língua, visto que a abordagem da autora capta de modo uniforme e simples as duas estruturas de acento primário consideradas padrão no Português Brasileiro: acento penúltimo, se as duas sílabas finais da palavra são leves e acento final, se a última sílaba é dotada de rima ramificada.

3.3 Os sons vocálicos e a tonicidade

Silva (2002, p. 66), quando analisa os parâmetros articulatórios relevantes na descrição dos segmentos vocálicos, afirma que “na produção de um segmento vocálico a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central e, portanto, não há obstrução ou fricção no trato vocal”, isto é, na produção dos segmentos vocálicos as cordas ou pregas⁸ vocais estão vibrando, conferindo a tais segmentos a característica da sonoridade.

Estudos de Câmara Jr. (1991) classificam os sons vocálicos, considerando a posição tônica, pois a partir destas se obtém, de forma clara, os traços distintivos desses fonemas. Através do sistema triangular apresentado, observa-se a existência de 07 (sete) vogais, quando consideradas em posição de sílaba tônica na palavra.

A figura 2, abaixo, mostra a classificação das vogais, a partir da sílaba tônica:

⁸ No processo de produção do som quando o ar chega à abertura entre as duas pregas musculares das paredes superiores da laringe, conhecidas pelo nome de cordas ou pregas vocais. O fluxo de ar pode encontrá-las fechadas ou abertas. Caso estejam fechadas, o ar força sua passagem fazendo-as vibrar e produzir os sons chamados vozeados. No segundo caso, quando relaxadas, o ar escapa, com pouca vibração das cordas, produzindo sons chamados de não-vozeados.

Figura 2: Classificação das vogais a partir da sílaba tônica

altas	/u/		/i/
médias		/ô/	/ê/ (2º grau)
médias		/ò/	/è/ (1º grau)
baixa		/a/	
	posteriores	central	anteriores

FONTE: Câmara Jr. (1991, p. 41).

A fim de explicar sua classificação, Câmara Jr. (1991) demonstra que utilizou os critérios da elevação e recuo/avanço da língua, como também, do arredondamento dos lábios

[...] Há uma série de vogais anteriores, com um avanço da parte anterior da língua e sua elevação gradual, e outra espécie de vogais posteriores, com um recuo da parte posterior da língua e a sua elevação gradual. Nestas, há, como acompanhamento, um arredondamento gradual dos lábios. Entre umas e outras, sem avanço ou elevação apreciável da língua, tem-se a vogal /a/ como vértice mais baixo de um triângulo de base para cima. A articulação da parte anterior, central (ligeiramente anterior) e posterior da língua dá a classificação articulatória de vogais – anteriores, central e posteriores. A elevação gradual da língua, na parte anterior ou na parte posterior, conforme o caso, dá a classificação articulatória de vogal baixa, vogais médias de 1º grau (abertas), vogais médias de 2º grau (fechadas) e vogais altas (CÂMARA JR, 1991, p. 41).

O modelo não linear da fonologia autosegmental, ao fazer uma abordagem das vogais tônicas do Português Brasileiro, propõe a distinção do traço altura representando numericamente pelos graus [aberto 1], [aberto 2], [aberto 3]. No que se trata das distinções entre vogais médias e baixas são feitas pelo valor negativo dos traços [aberto 3] de /e/ e /o/ e positivo de /ɛ/ e /ɔ/. O quadro 1, a seguir, traz a representação.

Quadro 1: Representação das vogais tônicas do Português Brasileiro, segundo Wetzels (1992)

ABERTURA	i/u	e/o	ɛ/ɔ	A
aberto 1	-	-	-	+
aberto 2	-	+	+	+
aberto 3	-	-	+	+

FONTE: Callou, Moraes e Leite (2013 apud MIRANDA, 2015, p.29).

A partir da classificação de Câmara Jr. (1991) e pelos critérios por ele utilizados é que todos os estudos hoje se norteiam quando o objeto de estudo são os fonemas vocálicos.

De acordo com a classificação de Câmara Jr (1991) e Hora (2009, p. 17) demonstrada no quadro 2, a seguir, o comportamento dos segmentos vocálicos em sílaba tônica, e ressalta que “quando temos um contexto de sílaba tônica, os segmentos vocálicos podem assumir essas sete representações, sem apresentar variações de um dialeto para outro.”

Quadro 2: Quadro de vogais na posição tônica

/a/	/e/	/ɛ/	/o/	/ɔ/	/i/	/u/
m[a]to	m[e]do	m[ɛ]tro	m[o]rro	m[ɔ]to	m[i]co	m[u]ro

FONTE: Hora (2009, p. 17)

A presença de uma consoante nasal /m, n, ŋ/, imediatamente à vogal tônica, reduz o quadro de sete para cinco vogais, ficando o triângulo com a seguinte forma, conforme figura 3, a seguir.

Figura 3: Vogais tônicas seguidas de uma consoante nasal

altas	/ u /	/ i /
médias	/ o /	/ e /
baixa	/ a /	[â]

FONTE: Câmara Jr. (1991, p. 43).

Com o quadro seguinte, pode ser observado como Hora (2009) demonstra, a partir de exemplos, como se comportam as vogais tônicas, quando em contexto silábico de uma consoante nasal presente na sílaba seguinte à vogal tônica, o que provoca a eliminação das vogais médias de 1º grau, /ɛ/e /ɔ/, permanecendo somente as vogais médias de 2º grau, /e/ e /o/.

Quadro 3: Vogais tônicas seguidas de uma consoante nasal

/a/	/ɛ/	/o/	/i/	/u/
s[a]nidade	s[e]nha	s[o]no	s[i]no	s[u]mo

FONTE: Hora (2009, p. 17)

Ao sair da posição de sílaba tônica, há uma redução no número de segmentos vocálicos promovida pelo fenômeno da neutralização⁹. Quando em sílabas átonas pretônicas a redução é de sete para cinco. Já em posição postônica, se não-finais, a redução é de sete para quatro, e se postônica final a redução passa de sete para três. Ao demonstrar essas reduções ocorridas, Câmara Jr. (1991, p. 44) apresenta o que ele denomina de três quadros de vogais átonas para o Português do Brasil, observando-se que estes quadros foram elaborados com base no dialeto culto carioca.

1º quadro (vogais pretônicas)

altas	/ u /	/ i /
médias	/ o /	/ e /
baixa	/ a /	

Da Hora (2009) alerta para o fato de a classificação de Camara Jr. em favor das médias de 2º grau não ser categórica, a se considerar que as vogais pretônicas do Português Brasileiro apresentam um comportamento variável. Os dialetos das regiões norte-nordeste caracterizam-se pela presença das vogais médias abertas (1º grau), mais do que as fechadas (médias de 2º grau) predominante nos dialetos sudeste-sul. Um exemplo dessa variação pode ser atestado na palavra *abertura*, sendo pronunciada ab[ɛ]rtura no norte-nordeste e ab[e]rtura no sudeste.

2º quadro (primeiras vogais postônicas dos proparoxítonos ou vogais penúltimas átonas):

Altas	/ u /	/ i /
Médias	/ .. /	/ e /
Baixa	/ a /	

⁹ Ocorre neutralização fonêmica quando o Princípio da Oposição (o fonema só é entendido como entidade autônoma significativa por que se distingue de outro dentro do mesmo sistema fonológico) não é respeitado pelo usuário da língua, resultando em um arquifonema, como exemplo, o arquifonema /S/ que resulta da neutralização de /s/, /ʒ/, /ʃ/ e /z/ finais, ou seja, todas as possibilidades de pronúncia decorrentes de uma neutralização. Outro exemplo é o caso das vogais finais [I] e [U] resultantes da neutralização de /e/ com /i/ e de /o/ com /u/.

Para Hora (2009, p. 17), o comportamento das vogais postônicas, diferentemente das pretônicas, já é menos variável, apresentando uma configuração mais homogênea de norte a sul.

3º quadro (vogais átonas finais, diante ou não de / s / no mesmo vocábulo:

Altas	/ u /	/ i /
Baixa	/ a /	

Também, para essa configuração, Hora (2009, p. 17) alerta para o seu caráter não categórico, pois é possível encontrar, em razão do tipo de colonização, variações na pronúncia de palavras como *leite* e *gato*, para as quais, se tem a pronúncia de leit[e] ou leit[I] e gat[o] ou gat[U].

A neutralização entre vogais médias de 1º grau e de 2º grau, em favor das vogais de 2º grau e, ainda, dessas com as vogais altas, em favor dessas últimas é o que explica tais reduções. Pode-se observar, então, que nas vogais médias antes de vogal tônica (pretônicas) ocorre o desaparecimento da oposição entre as de 1º e 2º grau. Já na posição postônica não-final, ocorre a neutralização entre as vogais posteriores /o/ e /u/.

A redução mais acentuada, ocorrida no contexto de sílaba átona final, ocorre quando da neutralização entre as médias e as altas, o que faz desaparecer o traço que distingue /e/ e /i/ (anteriores) e /o/ e /u/ (posteriores).

Vale a pena destacar o que Hora (2009, p. 17) afirma sobre essa redução: “a proeminência da sílaba que tem representação na vogal, torna-se mais débil à medida que sai da posição tônica. [...] entre as posições pretônica e postônica, a posição postônica é mais débil que a pretônica” e conforme Câmara Jr. (1991) complementa-se que têm ainda um maior aspecto débil, com uma probabilidade maior de neutralização, as postônicas finais, se comparadas às postônicas não finais. Na posição de postônicas finais, a redução das vogais limita os fonemas vogais ao número de 03 (três), conclui.

3.4 Regras de Acentuação Gráfica no Português Brasileiro

Segundo Cagliari (2009), o Português é uma língua cujo sistema alfabético é o adotado na sua escrita e por possuir ortografia baseada no alfabeto latino faz uso do recurso da acentuação gráfica. A marcação da tonicidade através de acentos gráficos impede que sejam

incluídos novos grafemas no alfabeto latino o que o descaracterizaria, além de torná-lo mais complexo. No Português Brasileiro, por exemplo, o acento agudo é usado para representar a abertura das vogais tônicas /e/ e /o/ como acontece nas palavras pé e avó e o acento circunflexo é utilizado como indicação do fechamento das vogais /e/ e /o/ como nas palavras lê e avô.

Em pesquisa realizada por Marra (2012), outras línguas que apresentam como base o alfabeto latino como sistema de escrita utilizam, também, o artifício do uso diacríticos para aumentar a função fonêmica de suas ortografias. No quadro a seguir, seguem alguns exemplos do uso de diacríticos em diversas línguas:

Quadro 4 - Diacríticos usados para ampliar o escopo do alfabeto latino

Diacrítico	Nome	Língua	Exemplos	Função
(´)	Acento agudo	Português	avó	Tonicidade e abertura da vogal
	Acento agudo (čárka)	Tcheco	<i>háček</i> (gancho)	Indicar vogal longa (tônica)
	Acento agudo (kreska)	Polonês	<i>święty</i> (santo)	Palatalização
(`)	acento grave	Português	<i>àquele</i> (a aquele)	Crase (fusão da preposição /a/ com o a vogal inicial a de uma palavra ou o artigo /a/.
		Italiano	<i>città</i> (cidade)	Tonicidade da última sílaba
(^)	acento circunflexo	Português	<i>avô</i>	Tonicidade e fechamento da vogal
		Frances	<i>bête</i> (besta)	Vogais que historicamente eram precedidas de /s/
(ˇ)	caron (háček)	Tcheco	<i>háček</i> (gancho)	Palatalização
(~)	Til	Português	<i>órgão</i>	Nasalização
(¨)	Trema	Alemão	<i>München</i> (Munique)	Modificação da qualidade vocálica
		Inglês	<i>Coördinate</i> (coordenar)	Pronúncia separada de duas vogais
(̄)	Mácron	Latim	<i>hērēditās</i> (herança)	Duração vocálica
(,)	Cedilha	Francês	<i>français</i> (francês)	Pronúncia de /c/ como [s]
(.)	gancho polonês (Ogonek)	Polonês	<i>gąs</i> (gás)	Velarização

Fonte: (Marra, 2012, p.16)

Como se pode observar, o Polonês usa o acento agudo para expressar a palatalização e também usa o gancho polonês para indicar velarização. O Italiano se utiliza do acento grave para indicação de que o acento recai na última sílaba da palavra. O quadro expõe vários usos de diacríticos como o acento agudo, grave ou circunflexo para ampliação de informações ortográficas em sistemas alfabéticos de escrita sem aumentar o número de grafemas. O Português Brasileiro segue a mesma tendência que amplia o princípio fonêmico da ortografia facilitando a escrita das palavras através do uso de acentos gráficos.

Assim, a função diferenciadora do acento gráfico permite a formulação de regras de utilização do diacrítico, levando-se em conta a tendência prosódica da língua (o Português é uma língua grave, paroxítona) e as terminações dos vocábulos. Então, as palavras proparoxítonas e oxítonas figuram marcadas pelos acentos agudos e circunflexos, para que se distingam das formas paroxítonas que são maioria na língua.

Conclui-se, desta forma, sobre o porquê da pluralidade de situações gráficas dos paroxítonos como uma decorrência de seu maior número. Em contraponto, os proparoxítonos são de nenhuma complexidade para localização da sílaba tônica e acentuação, pois sua regra é a mais fácil de todas: acentuam-se graficamente todos os proparoxítonos.

Também os oxítonos apresentam pouca dificuldade por serem de pequeno número em relação aos paroxítonos, e a regra de acentuação gráfica daqueles se apoia na oposição aos paroxítonos. Por isso, acentuam-se graficamente os oxítonos terminados em [a], [e] e [o] – seguidos ou não de [s]. Portanto, os paroxítonos que têm tais terminações não precisam de acento gráfico.

Com os terminados em [en], o modelo se altera. Não se tem oxítonos que terminam em [en], então a marca gráfica decorre de uma acomodação vernácula para formas eruditas e não se restringe ao final [en], mas aos vocábulos paroxítonos terminados em [n]. Exemplo: hífen, cânion, nêutron, elétron, próton, abdômen e outros.

A seguir, seguem-se as regras de acentuação gráfica para os vocábulos oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos no Português Brasileiro, segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

3.4.1 Regras de acentuação gráfica de palavras oxítonas (verbos e não-verbos)

i. As palavras monossílabas e oxítonas terminadas nas vogais tônicas –a, –e ou –o, seguidas ou não de s.

Exemplos: está, estás, já, olá; até, é, és, pontapé(s), avó(s), só(s), cortês, dê, dê(s), lê, lê(s), Português, você(s), avô(s), pôs, robôs(s).

ii. As palavras oxítonas com mais de uma sílaba terminadas no ditongo nasal –em ou –ens.

Exemplos: também, parabéns, acém, harém, haréns.

iii. As palavras oxítonas com ditongos abertos grafados –éi, –éu ou –ói, podendo estes dois últimos ser seguidos ou não de –s.

Exemplos: anéis, hotéis, fiéis, papéis, céu(s), chapéu(s), ilhéu(s), véu(s), herói(s).

iv. Os verbos terminados em –ar, –er ou –or; –air e –uir, conjugados com os pronomes clíticos ou lo(s), la(s).

Exemplos: adorá-lo(s), habitá-la(s), amá-los(s), carregá-la(s), detê-lo(s), fazê-la(s), fê-lo(s), vê-la(s), compô-la(s), repô-la(s), atraí-lo(s), possuí-la(s).

v. As palavras oxítonas terminadas em –i ou –u seguidas ou não de –s e precedidas por vogal com a qual formam hiato e não constituem sílaba com a consoante seguinte, como: –nh, –l, –m, –n, –r, –z, e –u.

Exemplos: aí, atraí, baú, Esaú, jacuí, Luís, país.

vi. As palavras oxítonas terminadas em –i ou –u seguidas ou não de –s e precedidas de ditongo.

Exemplos: Piauí, teiú, teiús, tuiuíú, tuiuíús.

Foram acima apresentadas as seis regras de acentuação gráfica sugeridas pela Fonologia para as palavras oxítonas no Português Brasileiro.

3.4.2 Regras de acentuação de palavras paroxítonas (verbos e não-verbos)

i. As palavras paroxítonas que possuem na sílaba tônica vogais grafadas com a, e, o ou i e u que terminam em –l, –n, –r, –x, –ps.

Exemplos: amável, líquen, lúmen; açúcar, córtex, bíceps, cônsul, plâncton; âmbar, câncer, bômbax.

ii. As palavras paroxítonas que apresentam na sílaba tônica as vogais grafadas a, e, o, ainda i e u que terminam em –ã(s), –ão(s), –ei(s), –i(s), –ons, –um, –uns ou –us.

Exemplos: órfã(s), órfão(s), jóquei(s), beribéri(s), bílis, álbum (álbuns), vírus, devêreis (de dever), fôsseis (id), têxteis, dândi(s), Mênfis, ânus, prótons.

iii. As formas verbais têm e vêm, que são foneticamente paroxítonas, que se distinguem de tem e vem, terceira pessoa do singular do presente do indicativo ou segunda pessoa do singular do imperativo; e também as formas correlatas.

Exemplos: têm, vêm, abstém (singular), abstêm (plural), contém (singular), contêm (plural), convém (singular), convêm, detém (singular,) detêm (plural), intervém (singular), intervêm (plural), mantém (singular), mantêm (plural).

iv. O vocábulo pôde (3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo), que se distingue da correspondente forma do presente do indicativo – pode.

Exemplos: pôde.

v. As vogais tônicas grafadas i e u das palavras paroxítonas, quando antecedidas de uma vogal com que não formam ditongo e que não constituam sílaba com a consoante seguinte, exceto no caso de –s, e não constituem sílaba com a consoante seguinte, como: –nh, –l, –m, –n, –r, –z, e –u.

Exemplos: alaúde, Ataíde, baía, cafeína, ciúme, egoísmo, faísca, juízes, Luísa, miúdo, paraíso, raízes, ruína, saída, sanduíche.

Foram apresentadas as cinco regras de acentuação gráfica sugeridas pela Fonologia para as palavras paroxítonas. As regras iii. e iv. referem-se à utilização do acento circunflexo. As demais regras dizem respeito à utilização do acento agudo.

3.4.3 Regras de acentuação de palavras proparoxítonas (verbos e não-verbos)

i. As palavras proparoxítonas que apresentam na sílaba tônica as vogais grafadas a, e, o e as vogais altas i, u ou ditongo oral começado por vogal.

Exemplos: árabe, cáustico, exército, hidráulico, líquido, míope, músico, plástico, cumpríssemos, dinâmico, êmbolo, excêntrico, lâmpada, plêiade, sôfrego, sonâmbulo.

ii. As palavras proparoxítonas aparentes terminadas em ditongo crescente, seguidas ou não de –s, que pode ser pronunciado como hiato (-ea, -eo, -ia, -ie, -io, -ao, -ua, ou etc)..

Exemplos: náusea, etéreo, glória, série, lírio, prélio; mágoa, língua, exíguo, vácuo, amêndoa, argênteo, côdea, Islândia, Mântua, serôdio

Apresentou-se sugestão de duas regras estabelecidas pela Fonologia para as palavras proparoxítonas. Uma das regras se refere às chamadas proparoxítonas aparentes¹⁰ (regra ii.), que são aquelas com possibilidade de as duas vogais finais serem pronunciadas como hiato.

Explicitadas as regras de acentuação gráfica para o Português Brasileiro, cabe aos professores refletir sobre a importância do ensino das regras de acentuação para correta escrita das palavras.

Antes mesmo do início do processo de aquisição da escrita o ser humano possui conhecimento da sua língua materna manifestada na forma oral, o que se acredita incluir reconhecimentos das palavras, sílabas, fonemas e acentos, como diferenciar, por exemplo, os vocábulos: *sabia*, *sábia* e *sabiá*, independentemente do contexto de ocorrência dessas palavras na fala. Levar em consideração esse conhecimento do aluno no que diz respeito à língua oral é bastante útil no aprendizado das noções normativas e prescritivas reguladas pela gramática tradicional especialmente no que se refere à atribuição ortográfica do acento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) – orientam que o ensino da acentuação gráfica deve ser iniciado no 3º ano do ensino fundamental e finalizado no 4º ano, enquanto o 5º ano funcionaria como uma retomada do conteúdo e início para o ensino de elementos morfológicos e sintáticos. A fim de privilegiar a discussão com relação à acentuação gráfica, dentre outros conhecimentos, é de suma importância que alguns aspectos da língua, tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas e a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, entre outros, sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação. Cagliari (2009) aponta a existência de deficiências no ensino que resulta em dificuldades no aprendizado das regras de acentuação. O autor descreve a confusão que a escola faz entre a escrita e a fala em relação à tonicidade, pois

A escrita não tem sílabas tônicas, nem átonas. Isso só ocorre na fala e depende crucialmente da forma como as pessoas dizem o que falam. (...) O acento em palavras isoladas e diferente do acento que essas palavras podem ter em enunciados como frases. (...) A gramática tradicional ensina que o artigo (a) é átono e que o verbo (há) é tônico. Foneticamente, não é possível fazer esse tipo de distinção entre os dois vocábulos. (...) A tonicidade é uma medida relativa que só ocorre quando, comparando duas sílabas, percebe-se que uma é mais saliente que a outra. (...) A saliência da sílaba tônica provém de uma duração maior, ou de uma maior

¹⁰ Estas proparoxítonas distinguem-se das anteriores por terminarem em sequências vocálicas consideradas, na prática, como ditongos crescentes (-ea, -ia, -ie, -io, -oa, -ua etc.).

intensidade de pressão da corrente de ar, resultado de um maior esforço dos músculos da respiração, ou de uma intensidade acústica maior, ou de uma altura melódica maior (CAGLIARI, 2009, p.74-75.)

Uma análise realizada por Quednau e Collischonn (2006) sobre a acentuação gráfica em produções textuais para o vestibular de 2006 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mostrou que dos 39 textos corrigidos que obtiveram notas de 06 a 20 pontos, apresentaram erros de acentuação gráfica que as autoras categorizaram em três tipos: (i) omissão de acento, (ii) uso indevido do acento, (iii) acento aplicado em posição errada. Foram encontrados 68 erros, aproximadamente 1,7 por redação.

Contudo, analisando os erros encontrados por faixa de nota do vestibular (06 a 20 pontos), as autoras perceberam que houve concentração dos erros de acentuação gráfica nas redações com notas mais baixas. Vale lembrar que erros de ortografia são penalizados com notas baixas em relação a outros erros como, por exemplo, os erros de coerência e coesão. As faixas que apresentaram mais erros foram nos níveis de nota do vestibular 11, 12 e 17, sendo que, nesse último nível, apenas uma redação foi responsável pela alta quantidade de erros. No geral, os erros foram quantificados assim: 75% dos erros foram resultantes da omissão do acento gráfico, 22% procedentes do uso indevido e 3% advindos do uso do acento gráfico na posição errada.

Quednau e Collischonn (2006) justificam que grande parte dos erros ocorre na acentuação de palavras formadas de verbo no infinitivo seguidas de pronome clítico como, por exemplo, a forma verbal *aplicá-la*. As pesquisadoras responsabilizam esse tipo de erro ao ensino incompleto das regras de acentuação, já que alguns livros didáticos não apresentam essa regra de acentuação ou, quando apresentam, é de forma confusa. O (verbo + clítico) é considerado duas palavras morfológicas, mas de fato é uma única palavra. Observa-se que há confusão no ensino da acentuação, por (verbo + clítico) ser enquadrado em regras de acentuação gráfica das oxítonas, tanto pelos livros didáticos quanto pelo acordo ortográfico. Também o erro na acentuação de (verbo + clítico) se justifica pela pouca familiaridade do aluno com a forma escrita das palavras, uma vez que as formas verbais com clíticos são raras no Português Brasileiro oral. Ainda, em relação aos tipos de erros, observa-se que predominam, nas redações avaliadas, os erros de acentuação das formas proparoxítonas, das paroxítonas terminadas em ditongo e das paroxítonas terminadas em consoante.

Por sua vez, Marra (2012) apresentou um estudo que verificou, por meio de observação de aulas de gramática, como os professores conceituam a acentuação gráfica nas aulas de Língua Portuguesa. Os autores observaram quatro professores de Língua Portuguesa

– 2º, 4º, 5º e 6º anos - de uma escola pública do município de Maringá/PR e concluíram que a acentuação gráfica foi somente abordada com o uso de livros didáticos, e que essa metodologia de ensino é insatisfatória, pois os livros didáticos, geralmente, apresentam uma fragmentação excessiva do tópico da acentuação, acarretando uma confusão conceitual do conteúdo.

Para tanto, na próxima parte do trabalho, analisam-se os principais pontos dos modelos teóricos da Fonologia utilizados na descrição da mudança no acento latino fazendo um percurso do Latim Proto-Histórico ao Português Arcaico, a fim de compreender como se deu a origem dos padrões acentuais dos verbos e não-verbos do Português Brasileiro.

4 O ACENTO: DO LATIM PRÉ-(PROTO) HISTÓRICO AO PORTUGUÊS ARCAICO

O objetivo deste capítulo é discutir o percurso histórico do acento na língua latina e portuguesa e as mudanças do sistema do acento do Latim Pré-histórico ao Português Arcaico, do qual se originou o Português atual, determinadas por argumentos que levam em consideração a quantidade de sílabas, o peso silábico, o deslocamento do acento do início da palavra ao padrão acentual das sílabas última, penúltima e antepenúltima, bem como os estudos com base na fonologia métrica e a extrametricidade baseados nas análises de autores como Jacobs (1999, 2000), Quednau (2000), Massini-Cagliari (1995), Hayes (1995), Magalhães (2004), dentre outros.

4.1 O acento no Latim Pré(Proto)-Histórico e Latim Arcaico/Plauto

No latim pré-histórico o acento sempre apresenta-se na primeira sílaba da palavra e é insensível ao peso silábico, como se pode observar em (1):

(1) fénestra, fácilis, fácilius (JACOBS, 2000)

A marcação do acento no latim pré-histórico é determinada fonologicamente, pela contagem de sílabas, além disso, o acento nunca cai na última sílaba, assim como no Latim Clássico; a forma do pé é troqueu; o pé é binário; com o acento insensível ao peso silábico, caracteriza-se como Troqueu silábico.

Diferentemente do Latim Pré-histórico, o acento do Latim Arcaico, manifesta-se somente na pré-antepenúltima sílaba, quando as palavras contêm quatro sílabas, sendo as três primeiras sílabas leves, independentemente do peso silábico da última sílaba, como se pode ver em (2):

(2) múlierem, fácilius, fáciliter, básilicus, bálineum (JACOBS, 2000)

Nas palavras de mais de 4 sílabas, o acento cai na antepenúltima sílaba, como exemplifica (3):

(3) malefícium, domicílium (JACOBS, 2000)

Os dados em (4) mostram que o acento do Latim Arcaico é insensível ao peso silábico; o acento cai no início da palavra, não obstante a penúltima sílaba ser pesada (sílabas terminadas em consoante ou semivogal).

(4) uóluptas, ávārus (SALTARELI, 1997)

No entanto, os exemplos abaixo mostram conflito com os dados em (4) acima.

(5) puéritia (FARIA, 1957), adsímiliter (SALTARELI, 1997)

Nos exemplos de (5), o acento principal cai na pré-antepenúltima sílaba, embora as penúltimas e antepenúltimas sílabas sejam leves. Por outro lado, este fato mostra que o acento do Latim Arcaico não cai na primeira sílaba da palavra prosódica, diferentemente do Latim Pré-histórico.

4.2 O acento no Latim Clássico e Latim Vulgar

A acentuação em latim gerou vários trabalhos de pesquisa linguística, tendo em vista que algumas modificações na atribuição do acento são apontadas por estes estudos linguísticos na passagem do latim clássico para o latim vulgar. A dicotomia latim clássico e latim vulgar provoca entre os estudiosos da língua certa celeuma distintiva quando se trata da definição do que é latim clássico e latim vulgar, especialmente o vulgar.

Para filólogos e demais estudiosos, é consenso que o latim clássico constitui-se uma modalidade correspondente ao latim literário – escrito e culto. Porém, para estudiosos do latim vulgar, se pode encontrar na literatura sobre o assunto pelo menos cinco correntes distintas, conforme evidencia Massini Cagliari (1995):

- a) Estudiosos como Coutinho (1954), Nunes (1975) e Ilari (1992) consideram o latim vulgar como sendo o das classes baixas da população do Império Romano, o latim da fala da plebe, das pessoas analfabetas e incultas, o “latim plebeu”;
- b) Ainda sob a perspectiva de divisão de classe social, existem estudiosos que definem o latim vulgar como a fala da classe média - Battisti (1949) e Montesinos Abellan (s/d);
- c) Ou como a fala cotidiana das pessoas instruídas (classe alta): Bueno (1955);

- d) Há também quem defina o latim vulgar sob a perspectiva da evolução e periodização do latim: o latim vulgar corresponde ao último estágio da evolução do latim em direção às línguas românicas - Battisti (1949) e Montesinos Abellan (s/d);
- e) A mais segura das definições sobre o latim vulgar, segundo Massini-Cagliari (1995), é a que o define como a fala cotidiana dos romanos, um aglomerado de falares e tendências que não obedecem às normas rigorosas da língua escrita: Meillet (1933), Vasconcellos (1959) e Silva Neto (1977).

No latim a regra de atribuição do acento às palavras, toma como base a quantidade silábica, ou seja, o peso relativo das sílabas. Diferentemente da quantidade vocálica que é estabelecida apenas pela oposição breve X longa quando se procede à diferenciação no tempo de pronúncia das vogais, a quantidade das sílabas não sofre interferência do peso das vogais, mas torna-se relevante a presença ou não de uma consoante travando a sílaba, logo depois da vogal-núcleo, para definir o peso da sílaba.

Assim, segundo estudo realizado por Massini-Cagliari (1995), para o latim são estabelecidas as seguintes distinções qualitativas:

- a) será breve toda sílaba aberta que possua, no núcleo, uma vogal breve;
- b) será longa toda sílaba que possua, no núcleo, uma vogal longa por natureza, um ditongo, ou que possua uma vogal breve, porém seguida de uma consoante, do que se conclui que toda sílaba travada é longa em latim, independentemente da quantidade da vogal que encerra.

As duas distinções acima explicitadas servem de base para a regra que atribui acento às palavras do latim levando em consideração apenas as três últimas sílabas das palavras. Massini-Cagliari (1995) destaca que dois autores, Devoto (1944) e Allen (1973), entenderam a regra do acento latino como uma "regra de duas sílabas" (e não de três), porque leva em consideração apenas a penúltima e a antepenúltima - uma vez que não existem oxítonos em latim.

Assim sendo, a localização do acento latino é regulada pela quantidade da penúltima sílaba: se a penúltima sílaba for longa, o acento recai sobre ela; se for breve, o acento recai na antepenúltima – conforme informações que Massini-Cagliari (2005) buscou nos autores Silva Neto (1956) e Ilari (1992). Faz-se importante lembrar que os dissílabos, necessariamente, são acentuados na primeira (ou penúltima) sílaba, ou seja, sempre paroxítonos, qualquer que seja a quantidade desta sílaba. Como exemplos extraídos de Niedermann (1953), tem-se:

- *dissílabos*:
légis, ámās, quĩdam, ínter, áudāx.
- *palavras de mais de duas sílabas*:
 - a) com a penúltima longa:
fidēlis, amātur, legúntur, fortitúdo, veheméntur, religiōsus.
 - b) com a penúltima breve:
fācilis, légitur, fēmina, impētus, subsidium, amīcítia, concēdere

FONTE: Niedermann,1953 apud Massini-Cagliari,1995.

Massini-Cagliari (1995) alerta para o fato de que a regra apresentada somente se aplica no nível das palavras. Isto quer dizer que esta só é aplicável a elementos lexicais plenos, diferentemente do que se aplica aos proclíticos e enclíticos, os quais constituem uma unidade acentual com a palavra à qual aderem, conforme exemplo a seguir apresentado pelo autor e encontrado em estudos de Allen (1973): *Caesar-ne*, como *lantérna* e *ád+forum* como *árbore*.

Em relação aos enclíticos, pensamentos opostos entre autores com relação ao seu comportamento acentual, levantam hipóteses em que os enclíticos ocasionam a colocação do acento na sílaba final da palavra à qual estejam subordinadas, ainda que esta seja breve e que, conseqüentemente, promova uma violação do princípio da regra de atribuição do acento latino. Quanto a esta hipótese, Massini-Cagliari (2005) tem em Niedermann (1953) sua base de pesquisa e em seus estudos encontrou exemplo de palavras enclíticas que causariam este efeito: *-que, -ve, -ne, -ce, -met: virĩque, armáque, muliérve, ailáve, legísne, hujúsce, ipsémet*.

Massini-Cagliari (2005) encontra em Allen (1973) a hipótese contrária à de Niedermann (1953) afirmando que este estudo não passa de mais um exemplo de "imitação", por parte dos gramáticos latinos, dos modelos gregos.

No que se refere à acentuação das palavras compostas e dos proclíticos, considerando-os vocábulo único, recebem somente um acento: *ádeo, cóniunx, ínfero, malesánus, respública, etc*.

Quanto ao latim vulgar, em comparação com o latim clássico, apresenta três diferenças de acentuação:

- a) Deslocamento do acento da antepenúltima (no latim clássico) para a penúltima sílaba (no latim vulgar), quando a vogal da penúltima sílaba for seguida de uma consoante oclusiva mais "R". Exemplos extraídos de Maurer Jr (1959):

<u>latim clássico</u>		<u>latim vulgar</u>
íntegrum	→	intégrum
tónitrum	→	tonítrum
álacrem	→	alécrem
ténebras	→	tenébras
cólubra	→	colóbra

FONTE: Maurer Jr (1959) apud Massini-Cagliari (2005)

- b) Quando o acento, no latim clássico, devia cair em um *ē* ou *ī* em hiato na antepenúltima sílaba, deslocava-se, na modalidade vulgar, para a vogal seguinte.

<u>latim clássico</u>		<u>latim vulgar</u>
filíolus	→	filiólus
lintéolum	→	linteólum
mulíerem	→	muliérem
paríetem	→	pariéte

FONTE: Maurer Jr (1959) apud Massini-Cagliari (2005)

- c) O acento dos compostos no latim clássico é atribuído pela regra geral de acentuação (o que faz com que recaia algumas vezes sobre o prefixo), porém, no latim vulgar, o acento cai normalmente na sílaba acentuada do segundo elemento. Esta mudança de regra dos compostos faz com que, quando ainda há “consciência da composição”, a localização do acento mude, em alguns casos. Quando não há mais “consciência da composição”, o latim vulgar segue a acentuação antiga. O termo “consciência da composição” refere-se a um fenômeno importante que, em outros termos, pode ser colocado como a modificação que sofreram certas palavras na sua forma de base, passando de compostas, no latim clássico, a não-compostas, no vulgar. Exemplos de mudança na localização do acento, extraídos de Silva Neto (1956):

<u>latim clássico</u>		<u>latim vulgar</u>
révoco	→	revóco
rétinet	→	reténet
récipit	→	recípit

FONTE: Silva Neto (1956) apud Massini-Cagliari (2005)

Na passagem do latim clássico ao vulgar, com relação à alteração na localização do acento, Massini-Cagliari (2005) ressalta que todas elas estão ligadas ao fato, bastante

conhecido na literatura, da perda das distinções quantitativas entre vogais, ou seja, modificaram-se as formas de base das palavras a partir da perda da distinção de quantidade entre vogais. Mudando-se a quantidade das vogais (passando todas a serem iguais em termos quantitativos, não levando em consideração a distinção *longa x breve*), muda também a relação de peso entre as sílabas, o que gera consequências para a regra de atribuição de acento, se tais modificações alteram o peso da penúltima sílaba. Ressalta-se que a regra do acento não leva em consideração as distinções quantitativas entre sílabas, perderam-se as distinções entre vogais e não entre sílabas. Permanece, assim, a regulação da localização do acento pela quantidade da penúltima sílaba, ficando diferente apenas a sua definição de peso, tendo em vista que no latim vulgar não existe mais a possibilidade de uma sílaba pesada composta de uma vogal longa no núcleo somente as sílabas travadas e as que apresentam ditongo devem ser consideradas pesadas. Sendo assim, ainda é necessário que a penúltima sílaba apresente-se breve para que a ocorra a palavra proparoxítona. Somadas as mudanças de quantidade das vogais, ainda ocorre no latim vulgar, uma modificação no que se refere à extrametricidade: a consideração da última sílaba quando na atribuição do acento, diferentemente do que acontece no latim clássico. Ao manifestar-se assim, a regra de acento no latim vulgar torna-se, em forma, ao português arcaico.

Um fato ainda deve ser destacado com relação à passagem do latim clássico ao vulgar, segundo Massini-Cagliari (2005): no caso do latim clássico, a regra de atribuição do acento trata da mesma maneira formas compostas e não-compostas; no vulgar, no entanto, a regra "default" de acentuação aplica-se a formas não-compostas e, quando se juntam duas palavras para formar um composto, o acento da última torna-se o principal.

4.2.1 O acento no latim clássico: análise métrica

Segundo estudos realizados por Magalhães (2004), o padrão acentual primário no Latim Clássico fortaleceu as bases de teorias de acento dentro da fonologia métrica, tendo em vista que, de forma quase que geral, o Latim Clássico possui características que tornam o acento dependente do peso silábico:

Esses fatos são as evidências para depreender as seguintes conclusões acerca do padrão acentual do Latim Clássico: a língua é sensível ao peso silábico, possuindo diferenças entre sílabas breves e longas; palavras oxítonas são totalmente inexistentes; palavras paroxítonas existem apenas se a penúltima sílaba for, de algum modo, pesada; palavras proparoxítonas existem somente se a penúltima sílaba for leve; o peso silábico é determinado pela duração da vogal, pela presença de coda

silábica constituída seja por uma consoante seja por uma semivogal, a língua atende à síndrome da palavra mínima acentuando monossílabos apenas se constituídos de sílaba pesada (MAGALHÃES, 2004, p. 35).

Explicitadas as características do Latim Clássico, Magalhães (2004) propõe uma abordagem, com base na fonologia métrica e levando em consideração o recurso da extrametricidade, que explique o funcionamento do acento nessa língua. Com este objetivo, o autor adota o modelo de grade parentetizada de Halle & Vergnaud (1987) no qual o importante é que o elemento extramétrico apresente-se às margens do domínio - se à direita ou à esquerda, ou que não envolva todo o domínio -, como aconteceria se a extrametricidade fosse aplicada à palavras monossílabas. Para o Latim Clássico, a sílaba final é o elemento designado como extramétrico.

(6) Algoritmo do latim clássico:

- a) marque a sílaba final como extramétrica
- b) assinale um asterisco na linha 1 para qualquer sílaba da palavra que tiver rima ramificada (Halle & Vergnaud 1987, p. 56)
- c) parâmetros da linha 0: [+Cabeça Terminal, +Limitado, à esquerda, da direita para a esquerda]
- d) construa fronteiras de constituintes na linha 0
- e) localize os cabeças dos constituintes da linha 0 na linha 1
- f) parâmetros da linha 1: [+Cabeça Terminal, -Limitado, à direita]
- g) construa fronteiras de constituintes na linha 1
- h) localize os cabeças dos constituintes da linha 1 na linha 2
- i) „conflatare“ as linhas 1 e 2.

(Halle & Vergnaud 1987 apud Magalhães, 2004, p.)

Aplicando o algoritmo sugerido por Halle e Vergnaud (1987) às palavras *reprimuntur* e *reprimitur*, tem-se:

(7)

Linha 2	. . . *	. . * . .
Linha 1	(* . *) .	(* *) . .
Linha 0	(* *) (*) .	(*)(* *) .
	<i>re pri mun <tur></i>	<i>re pri mi <tur></i>

Levando em consideração a avaliação feita por Hayes (1995), a partir da cadência rítmica da lei iâmbico/trocaica, o latim configura-se como uma língua estruturalmente rítmica e descrita pelo troqueu mórico. Por apresentar um sistema sensível ao peso silábico, a estrutura métrica do latim terá todos os constituintes igualmente emparelhados, sejam os troqueus móricos erigidos a partir de duas moras em um par de sílabas leves ou a partir de duas moras em uma única sílaba, porém pesada. O instrumento da extrametricidade vem aplicado sobre a última sílaba. Combinados a extrametricidade e o troqueu mórico, conseqüentemente ocorrerá uma sílaba leve entre o elemento extramétrico e uma sílaba pesada ficará fora do pé, isto é, não será escandida. Os parâmetros sugeridos por Hayes (1995) para explicar o acento primário no latim são os seguintes:

(8) Parâmetros do latim clássico

- a) a última sílaba da palavra é marcada como extramétrica¹¹;
- b) da direita para a esquerda, construa um troqueu mórico não-iterativo, ou seja, até que haja material suficiente para a construção do pé e designação do acento;
- c) pés degenerados são definitivamente proibidos;
- d) regra final à direita (HAYES, 1995, p. 92)

Aplicando, pois, os parâmetros acima, tem-se:

(9)

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| d) (x) | (x) |
| b) (x .) | (x) |
| a) <i>re pri mi</i> <tur> | <i>re pri mun</i> <tur> |

Analisando as teorias de Jacobs (1990, 1994) referentes ao sistema marcado do Latim em relação às línguas românicas a partir do troqueu irregular, (Hayes 1995) conclui que para descrição do sistema os autores optaram por sempre tratar a sílaba final como extramétrica, pois pelo troqueu irregular compreende-se melhor o fato de que a síncope decorrente da evolução da língua se dá na parte fraca do pé (*spéculum* > *speclum*), garantindo maior correção descritiva dos dados. Em (10), demonstra-se a representação métrica do Latim

¹¹ Assim como no modelo de Halle & Vergnaud (1987), aqui também a extrametricidade não se aplica aos monossílabos a fim de não permitir que todo o domínio fique invisível às regras.

Clássico a partir do troqueu irregular¹² (Jacobs 1994, p. 392), onde a sílaba final de todas as palavras fica imune às regras de acento graças à extrametricidade.

(10)

Regra final	(x)	(x)	(x)
Troqueu irregular:	(x .)	(x .)	(x)
Extramétrico:	<i>ar.bo.<rem></i>	<i>ca.me.<ram></i>	<i>pe.des.<trem></i>

4.2.2 O acento no latim vulgar: análise métrica

Análises recentes realizadas por Magalhães (2004) com base em Maurer Jr. (1969), Hayes (1995), Nunes (1975), Quednau (2000), constatam que o acento primário do Latim Vulgar leva em consideração que a este sistema pertenciam as palavras com acento penúltimo¹³ e apresentam para a estrutura das duas sílabas finais os seguintes casos de domínio do acento:

(11) Acento Primário no Latim Vulgar

- a) CV.CV: *colóbra, pariéte, catédra, linteólu, bá nyu, palya, etc.*
 b) CV.CVC *muliérem, spéclum, vernáclus, tenébras, alécrem, etc.*

Utilizando para análise o modelo de Hayes (1995), as estruturas em (11), apresentam como tipo de pé o troqueu mórico ou silábico. Para configurar o Latim Vulgar sob o ponto de vista do troqueu mórico, tudo que se tem a fazer é construir um pé-iterativo da direita para a esquerda, valendo-se do instrumento da extrametricidade para consoante final das palavras em (b), como demonstrado em (12):

(12) O troqueu mórico no Latim Vulgar

¹² Note-se que o troqueu irregular destoa da lei iâmbico/trocaica, uma vez que o constituinte (*ar.bo*) em „*arborem*“, por exemplo, não possui os dois lados iguais, já que o lado esquerdo é “sobrecarregado” em relação ao direito.

¹³ O latim vulgar por apresentar um número reduzido de palavras com acento antepenúltimo, conforme Quednau (2000), não são consideradas nesta seção. Os casos de proparoxítonas ainda remanescentes são, segundo Nunes (1975), se não de proveniência, pelo menos de transmissão popular: *érvodo, víbora, lídimu, dízima, dívida, hóspede, pêssego, lágrima, còvado e Évora* de *arbũto-, vipěra, legitĩmu-, decĩma-, debĩta-, hospĩte-, persĩcu-, lacrĩma-, cubĩtu-, Ebõra*.

(x .) (x .) (x .) (x .) (x .)
 a) *co.ló.bra* *pa.ri.é.te* *ca.té.dra* *lin.te.ó.lu* *bá.n^{yu}*

(x .) (x .) (x .) (x .)
 b) *mu.li.é.re<m>* *spé.clu<m>* *ver.ná.clu<s>* *te.né.bra<s>*

Configurando-se o Latim Vulgar por meio do troqueu silábico, o procedimento sugerido é a construção de um pé não-iterativo da direita para a esquerda, sem qualquer referência à extremetricidade, como exemplifica (13):

(13) O troqueu silábico no Latim Vulgar

(x .) (x .) (x .) (x .) (x .)
 a) *co.ló.bra* *pa.ri.é.te* *ca.té.dra* *lin.te.ó.lu* *bá.n^{yu}*

(x .) (x .) (x .) (x .)
 b) *um.li.é.rem* *spé.clum* *ver.ná.clus* *te.né.bras*

Magalhães (2004) considera as estruturas de troqueu mórico e silábico na configuração do Latim Vulgar, acima exemplificados, como o resultado da soma do conjunto de processos que cooperaram para ausência de acento primário fora do domínio da penúltima sílaba no Latim Vulgar, diferenciando-o do Latim Clássico.

4.3 O acento em português arcaico (galego-português)

Em meados do ano 410, a Península Ibérica era uma região conquistada pelos romanos e invadida por povos germânicos. No ano 714, outra vez, essa região fora invadida por árabes e povos do norte da África e a conquista foi consolidada no ano 716. Teyssier (2001) descreve que as sucessivas divisões políticas da Península Ibérica, somadas às invasões de povos germânicos e mulçumanos, marcaram forte influência sobre o Latim Imperial falado na região. Tais influências, principalmente as provenientes da língua árabe, foram caracterizadas pela generalização do acento tônico de intensidade em oposição a um acento de altura, a perda da oposição de quantidade nas vogais (as breves se tornaram abertas e as longas se tornaram fechadas), a palatalização de consoantes, a queda do *n* antes de *s*, e o vozeamento de consoantes surdas intervocálicas (*caput* > *cabo*). Porém, ainda que com sistemáticas invasões,

a língua latina sempre se manteve na Península Ibérica. Ainda que a forma escrita se mantivesse sem alterações, a sua forma oral sofreu bastante diversificações, ao ponto de formarem outras línguas românicas, das quais são oriundas o português, espanhol e francês.

No que se refere à escrita da língua, os primeiros textos portugueses começaram a surgir no século XIII. Nesse período, a língua portuguesa não era diferenciada do galego, e sendo chamada de galego-português, língua falada ao norte da Península Ibérica, na divisa de Portugal com a Espanha. Quanto à tonicidade, ainda conforme o autor anteriormente citado, na metade do século XIII, o acento em galego-português, de forma geral, ocorria na última sílaba (**perdi**) ou na penúltima (**perde**) e, muito raramente, na antepenúltima (**alvíssara**).

Vasconcelos (1959) justifica a razão de o acento ser raro nas proparoxítonas: “nas evoluções por que passou o latim vulgar e o romance de Portugal, manifesta-se claramente a tendência de transformar proparoxítonas latinas em paroxítonas.” (p. 61) Essa é a proposta da autora que, a partir de exemplos como *tegula* > *telha*, *vetulus* > *velho*, *rotula* > *rolha*, *macula* > *malha*, *pelago* > *pego*, *foeniculum* > *funcho*, *peduculum* > *pioelho*, *apicula* > *abelha*, *auricula* > *orelha*, *ovicula* > *ovelha*, *vinea* > *vinha*, *pineae* > *pinha*, *pallidus* > *pardo*, *limpidus* > *limpo*, *rigidus* > *rijo*, *frigidus* > *frio*, *carduus* > *cardo*, *mortuus* > *morto e continuus* > *contino*.

Teyssier (2001) aponta que existem dificuldades na periodização da língua portuguesa e, como exemplo, cita algumas propostas como a divisão da história da língua em dois grandes momentos: um arcaico com duração até Camões, que vai até o século XVI, e, a partir desse, um período chamado “moderno”. O autor cita outras divisões feitas que seguiram critérios baseados nas divisões tradicionais da história, nas escolas literárias ou basicamente nos séculos. O autor conclui que a periodização torna-se um problema muito complexo, e responder sobre esta é uma tarefa bastante difícil. Mattos e Silva (2006) apresentou um quadro das propostas para a periodização da história da língua portuguesa:

Quadro 5 - Propostas de periodização da língua portuguesa

Periodização	Leite de Vasconcelos	Silva Neto	Pilar V. Cuesta	Lindley Cintra
Até século IX (882)	Pré-histórico	Pré-histórico		
Até ± 1200 (1214 – 1216)	Proto-histórico	Proto-histórico	Pré-literário	Pré-literário
Até 1385/1420		Trovadoresco	Galego-português	Português antigo
Até 1526/1550	Português arcaico	Português comum	Português pré-clássico	Português médio
Até século XVIII			Português clássico	Português clássico
Até século XIX/XX	Português moderno	Português moderno	Português moderno	Português moderno

FONTE: Mattos e Silva (2006)

Conforme Mattos e Silva (2006), a falta de consenso, principalmente no que se refere ao primeiro período, acontece por que a maioria dos estudos realizados entre os séculos XIII aos anos iniciais do século XVI não foram documentados com o objetivo de diferenciar o período arcaico do moderno. Porém foi possível aceitar uma nomenclatura abrangente do primeiro período como português arcaico, tendo como referência o primeiro texto escrito¹⁴ o testamento de Afonso II em 1214, até chegar à publicação das gramáticas de Fernão de Oliveira em 1536 e João de Barros em 1540. Somam-se a isso, análises de informações da dialeção diatópica diacrônica, da história de Portugal e de sua literatura, indicando uma provável primeira fase galego-portuguesa, seguida de uma fase, na metade do século XIV, na qual o português e o galego se apresentam como dois sistemas diferentes.

Genericamente, a periodização histórica da língua portuguesa pode ser assim explicitada: o primeiro período, o português arcaico, documentado nos primeiros escritos oficialmente documentados da Idade Média, sendo que, no século XVI, a língua se divide em antiga e moderna. No que se refere ao segundo período, português clássico, intermediário ao medieval e o moderno, inclui textos do final do Quinhentismo, somados aos do seiscentismo e do setecentismo. Logo em seguida a essa fase intermediária, classifica-se, a partir do século XIX, o terceiro período, a fase contemporânea da língua portuguesa, com bases nos que apresentam a escrita oitocentista os quais não mostram os padrões característicos do período clássico, mas sim, os padrões bem próximos ao português da atualidade.

4.3.1 O acento no Português Arcaico – padrão métrico

Estudos modernos sobre o Português Arcaico, em destaque o de Magalhães (2004), têm analisado as publicações realizadas pelos linguistas como Massini-Cagliari (1995) e Quednau (2000) que tomam como fonte de pesquisa as cantigas medievais, analisando e interpretando, com base na fonologia métrica de Hayes (1995), o padrão acentual a partir dos tipos de versos das cantigas, da contagem das sílabas e da localização do acento em cada verso. Ainda que as autoras façam uso das mesmas fontes de pesquisa e tenham um olhar diferente em relação ao padrão de acento do Português Arcaico, ambas concordam com a inexistência de palavras com acento antepenúltimo¹⁵ (proparoxítono) nesse período,

¹⁴ Nos dias atuais, o texto *Notícia de Fiadores* de 1175 é considerado o mais antigo em Português (Cf. Pereira, 2002, apud MARRA, 2012).

¹⁵ Dados apresentados por Massini-Cagliari (1995) mostram apenas um único caso de proparoxítona no Português Arcaico: “perigoo”, optando por desconsiderá-lo. Registros de Quednau (2000), não documenta nenhum caso de acento proparoxítono.

característica que no Português Arcaico é tão somente uma continuação natural de fatos já descritos no Latim Vulgar.

Porém, em estudo realizado por Michaëlis de Vasconcelos (1956), pode-se encontrar a afirmação de que entre os anos de 1200 e 1500, ocorreram evoluções prosódicas no Português Arcaico, como a passagem de palavras paroxítonas a oxítonas (*soo, doo, maa* passam a só, dó, má) e de palavras proparoxítonas a paroxítonas (*perigoo, bágoo, párvoo* passam para perigo, bago, parvo), e considerava tais modificações pontuais, sem consequências ao nível dos padrões acentuais.

Segundo Massini-Cagliari (1995), o Português Arcaico é caracterizado pela generalização da sensibilidade ao peso silábico, representando tal sistema rítmico pelo troqueu mórico. Em oposição às conclusões de Massini-Cagliari (1995), para Quednau (2000), o ritmo em Português Arcaico é explicado pelo troqueu irregular. Percebe-se que há em comum nos dois estudos desenvolvidos pelas autoras: a presença de pés com cabeça à esquerda.

Com relação ao **troqueu irregular**, Quednau (2000) sugere, assim como Jacobs (1990), em sua análise do acento no Latim e no Francês, e Hayes (1995), que a melhor descrição do sistema acentual do Português Arcaico deve ser realizada pelo troqueu irregular, isto é, procura evidenciar que o Português Arcaico efetiva-se com o retorno ao sistema mais marcado do Latim Clássico, que também é definido por esse tipo de pé.

Objetivando provar a teoria, Quednau (2000) postula um estágio entre o Latim Clássico – caracterizado pelo troqueu irregular e por isso marcado – e o Latim Vulgar – caracterizado pelo troqueu silábico e por isso menos marcado. A descrição geral do acento no Português Arcaico é assim apresentada por Quednau (2000):

- a) o acento recai sobre a sílaba final, se esta for pesada, como em *natural, molher, ocajon, francês, valor, sagraçon, virgeu, sandeu*;
- b) o acento recai sobre a segunda sílaba a contar da borda direita da palavra, desde que a sílaba final não seja pesada. Assim, o acento é atribuído à penúltima sílaba, independentemente do seu peso, como em *fazenda, asperança, virgo, barco, alfaya, ribeira, freira, cavaleiro, pecado, ventura, vermelha, dia, queixume, bondade, fremosa* (QUEDNAU, 2000, p. 184).

Quednau (2000) apresenta parâmetros para a atribuição do acento no Português Medieval, conforme o tipo de pé troqueu irregular:

- a) Direção de escansão: da direita para a esquerda
- b) Regra final: à direita
- c) Construção dos pés: não-iterativamente (QUEDNAU, 2000, p. 184).

A partir da aplicação desses parâmetros, ou seja, construindo-se um troqueu irregular da direita para a esquerda com regra final à direita obtém-se:

(14) (x)	(x)	(x)
(x .)	(x .)	(x .)
v v	- v	- v
<i>pe.ca.do</i>	<i>for.te</i>	<i>frei.ra</i>
(x)	(x)	(x)
(x)	(x)	(x)
-	-	-
<i>pas.tor</i>	<i>a.mor</i>	<i>vir.geu</i>

Magalhães (2004) avalia a análise de Quednau como a representação de um momento da língua em que o padrão acentual marcado, como acontecia ao sistema do Latim Clássico, também era definido, segundo a autora, pelo troqueu irregular.

Quanto ao **troqueu mórico**, Massini-Cagliari (1995) argumenta que o Português Arcaico é uma língua generalizadamente sensível ao peso silábico e definida pelo troqueu mórico (Hayes, 1995). Para Massini-Cagliari também é visível que a proeminência privilegiada da sílaba final em caso de as duas últimas sílabas serem pesadas, indica que, “qualquer sílaba longa (ou pesada) posicionada na penúltima ou na última posição silábica atrai acento”.

(15) a) <i>sagrádo</i>	<i>sagradón</i>
v v v	v v -
b) <i>uírgo</i>	<i>uirgéu</i>
- v	v -

Em se tratando de casos em que ocorram palavras monossílabas leves, Massini-Cagliari (2005) recorre ao pé degenerado¹⁶ em sua proibição fraca¹⁷:

¹⁶ São tratados como degenerados todos os tipos de pés construídos com o mínimo de elementos possível, mas não desejável, conforme cada caso. Por exemplo, no caso do troqueu silábico, o pé degenerado será aquele formado por uma única sílaba, enquanto na constituição do troqueu mórico será degenerado o pé formado por apenas uma mora.

¹⁷ O grau de proibição ao pé degenerado está diretamente ligado à noção de palavra mínima, segundo a qual as palavras devem ser dotadas de pelo menos dois elementos no pé, isto é, duas sílabas ou duas moras minimamente.

(16) (x) (x)
ia hi
 √ √

Apresentando-se palavras com a penúltima sílaba pesada seguida de sílaba leve, forma-se um troqueu mórico, ignorando a sílaba leve. Se as duas sílabas finais são pesadas, constrói-se um troqueu mórico da esquerda para a direita e interrompe-se a construção de outro pé, seguindo a não-iteratividade:

(17) (x) (x) (x) (x) (x)
forte morte cousa mortal pastor
 - √ - √ - √ - - - -

Palavras oxítonas que terminam em sílaba leve, as quais Massini-Cagliari (1995) descreve como parte monossilábica de compostos, são descritas erigindo-se um pé degenerado.

(18) (x)
 (x) (x)
 a # qui

Em conclusão, Massini-Cagliari (1995) enumera os parâmetros de atribuição de acento no Português Arcaico, segundo a análise de pé básico - troqueu mórico:

- 1) Quantidade de sílabas por pé: binário
- 2) Dominância: esquerda
- 3) Sensibilidade à quantidade: sim
- 4) Direcionalidade: da direita para a esquerda
- 5) Regra Final: à direita
- 6) Extrametricidade:
 - a) constituinte: segmentos
 - b) borda: direita
- 7) Pés degenerados: proibição fraca (permitidos quando nenhum pé canônico puder ser construído)
- 8) Quantidade silábica: elementos da rima
- 9) Iteratividade: os pés são construídos não-iterativamente (MASSINI-CAGLIARI (1995).

Magalhães (2004) constata que a grande diferença entre as abordagens de Quednau (2000) e Massini-Cagliari (1995), na descrição do Português Arcaico, está na forma de

admitir a sensibilidade ao peso silábico: Quednau direciona a sensibilidade ao peso para atribuição do acento unicamente à sílaba final¹⁸, já Massini-Cagliari postula que o acento é sensível a qualquer sílaba pesada, ainda que esta esteja na penúltima ou na última posição¹⁹.

Pelo exposto, Magalhães (2004) concebe que a análise pelo troqueu irregular torna-se mais econômica do que a realizada na perspectiva do troqueu mórico, tendo em vista que privilegia a simplicidade, reduzindo número de parâmetros, não se valendo de recursos tangenciais à teoria.

Para melhor compreensão dos fenômenos fonológicos presentes na passagem do Português Arcaico para o Português atual, o próximo subtópico apresenta proposta de Magalhães (2004), cuja análise descritiva do troqueu na evolução do acento no Português, apresenta-se sob a perspectiva de restrições, fugindo do padrão métrico abordado até aqui.

4.3.2 Do Português Arcaico ao Português Brasileiro: um novo olhar sobre o acento

A fonologia métrica padrão, ao analisar e decidir entre o troqueu irregular ou troqueu mórico/um e outro tipo específico de pé, para definição da contribuição do Português Arcaico na sua passagem para o Português atual, deixa lacunas que, segundo Magalhães (2004), só podem ser explicitadas a partir de um conjunto de restrições que identificam o Português Arcaico como língua trocaica.

Quednau (2000) numera três argumentos em defesa da ideia de que o acento em Português Arcaico é caracterizado pelo troqueu irregular, que para Magalhães (2004) destoa da lei iâmbico/trocaica de Hayes (1995),

primeiro, o acento é sensível ao peso da sílaba final; segundo, quando a sílaba final é leve, forma-se um pé binário de cabeça à esquerda, independentemente do peso da sílaba-cabeça; terceiro, a existência de um processo de síncope, que ocorreu no Latim Vulgar e que apagou as vogais penúltimas postônicas em proparoxítonas, resultando a não ocorrência de proparoxítonas em Português Arcaico (Quednau, 2000, p. 182).

Magalhães (2004) ao sugerir que os argumentos de Quednau (2000) destoam da lei iâmbico/trocaica de Hayes (1995) propõe uma análise mais minuciosa desses argumentos:

¹⁸ Apesar de utilizar um tipo de pé que destoa da lei iâmbico/trocaica por desemparelhar os dois lados do constituinte, dispensa a recorrência a pés degenerado.

¹⁹ A fim de evitar choques acentuais no caso de duas sílabas finais pesadas, tudo se resolve ainda no nível em que são erigidos os pés métricos, privilegiando-se a última sílaba.

1. Quanto ao primeiro argumento – *a sensibilidade ao peso da sílaba final* – Magalhães (2004) sugere não há como afirmar que seja característica do troqueu irregular, pois a configuração apresentada tem maior proximidade com o troqueu mórico, em que os dois lados do constituinte é formado por duas moras, remetendo à equivalência rítmica específica deste pé, conforme a lei iâmbico/trocaica. Sendo assim, o primeiro argumento se adequa muito mais à defesa do troqueu mórico do que do irregular.
2. Em relação ao segundo argumento - *quando a sílaba final é leve, forma-se um pé binário de cabeça à esquerda, independentemente do peso da sílaba-cabeça* – Magalhães (2004) visualiza duas configurações possíveis: a) uma com duas sílabas leves, o que confere, conforme o primeiro argumento, características ideais para a realização do troqueu mórico; e outra configuração, b) com uma sílaba pesada seguida de uma sílaba leve, representa fielmente o esquema canônico do troqueu irregular, já que um dos lados do constituinte desequilibra a cadência rítmica expressa na lei iâmbico/trocaica. Entretanto, se tal estrutura não for considerada argumento favorável ao troqueu mórico, também não se poderá utilizá-la como argumento contrário, tendo em vista que na escansão do troqueu mórico leva-se em consideração apenas a sílaba pesada, deixando para trás a sílaba leve, sem o risco de uma construção métrica inaceitável, uma vez que a *restrição da coluna contínuo*²⁰ exercerá o papel de disciplinar a regra final para que não se atribua marca sobre uma posição imediatamente inferior vazia.
3. O terceiro argumento para justificar o troqueu irregular parece inicialmente bastante plausível, dada a referência ao processo de síncope sofrido pelas palavras proparoxítonas e que apagou a vogal postônica. Todavia esse fenômeno não é documentado na evolução do Latim Vulgar para o Português Arcaico e sim na relação entre Latim Clássico e Vulgar.

Pontuados e discutidos os três argumentos levantados por Magalhães (2004), o autor conclui que se por um lado as razões para postular o troqueu irregular como a melhor estrutura de pé para o sistema acentual do Português Arcaico não são suficientemente consistentes, apesar da simplicidade descritiva, por outro poderiam parecer mais esclarecedoras e adequadas as justificativas que tendem ao troqueu mórico.

²⁰ “Continuous Column Constrain: a grid containing a column with a mark on layer n+1 and no mark on layer n is ill formed. Phonological rules are blocked when they would create such a configuration” (Hayes, 1995, p. 34).

Com base na descrição de Massini-Cagliari (1995) e pelas apreciações sobre a análise de Quednau (2000), Magalhães (2004) não tem dúvidas de que os dados apontariam para o troqueu mórico como o pé que melhor explica o acento no Português Arcaico. Porém, para Magalhães (2004) algumas observações sobre a análise de Massini-Cagliari (1995) também merecem ser avaliadas:

1. Ao se levar em consideração a *recorrência ao pé degenerado em sua proibição fraca*, as palavras dissílabas documentadas por Massini-Cagliari (1995) que apresentam acento na sílaba final podem ser analisadas como exceções, portanto, portadoras de acento lexicalizado por serem vocábulos formais. Já o acento na única palavra monossílaba, documentada pela autora, termina em vogal - (fé) - e como as dissílabas também podem ser considerados exceções, e por isso, lexicalmente acentuada. No entanto, são considerados poucos elementos de análise nesses casos o que não justificam a utilização do pé degenerado.
2. No que se refere à concepção do peso silábico por Massini-Cagliari (1995), que se baseia em duas regras: a) *qualquer sílaba pesada posicionada na penúltima ou na última posição da palavra atrai acento* e b) *quando as duas últimas sílabas da palavra são longas, é a última que recebe o acento*, Magalhães (2004) chega à conclusão que sensibilidade ao peso de forma irrestrita está relegada apenas à sílaba final, conforme análise dos possíveis parâmetros adotados pela autora:

Se os parâmetros sugeridos pela autora ordenam a escansão métrica da direita para esquerda de modo não-iterativo, não existe qualquer razão para o desmembramento da sensibilidade ao peso em duas regras. Isto significa que, logo na primeira sílaba pesada encontrada, o pé será erigido e a escansão interrompida, ou seja, se a última sílaba for pesada, não interessa mais a composição da próxima sílaba à esquerda, pois o trabalho de construção dos constituintes já terá terminado. Por outro lado, se a última sílaba não for pesada, o acento incidirá sobre a penúltima qualquer que seja sua quantidade. Portanto, caso a sílaba final seja pesada, a quantidade da sílaba pré-final será tão irrelevante quanto a presença de sílaba leve nesta posição. Não sendo este o caso, a escansão métrica encerrará tão logo duas moras sejam agrupadas em um pé, seja por meio de duas sílabas leves ou por meio de uma sílaba pesada (MAGALHÃES, 2004, p. 153).

3. A terceira questão diz respeito à *quantidade excessiva de informações redundantes* que constam dos parâmetros considerados para o acento. Magalhães (2004) aponta, por exemplo, que ao ser informado que o pé básico é o troqueu mórico, informações como *pé binário, domínio à esquerda e sensibilidade à quantidade silábica*, são desnecessárias visto que estas já se encontram implícitas na constituição mórica do pé, seguindo os princípios apresentados em Hayes (1995).

Para Magalhães (2004), os resultados apresentados por Massini-Cagliari (1995) poderiam ser alcançados pela utilização dos passos a seguir:

(19)

- a) Construa um troqueu mórico não-iterativo da direita para a esquerda
- b) Regra final: cabeça à direita.

Em sua análise, Magalhães (2004) observa que o acento primário no Português Arcaico, conforme os trabalhos de Massini-Cagliari e Quednau, apresenta a existência de uma janela acentual de duas sílabas, levando em consideração que o corpus pesquisado não forneceu palavras proparoxítonas, e conclui que a configuração geral do acento em Português Arcaico é como se segue:

(20)

Acento penúltimo: são duas as configurações possíveis, observando-se apenas as duas sílabas finais, domínio do acento primário:

- a) Sílabas final leve precedida de sílaba leve: (C)V.(C)V - *béla, cása, cordúra, cuidádo, desasperádo, deséjo, dóo, fálha, féa, féa, fremosúra, grádo, loucúra, lúme, máa, máno, médo, mentíra, móo, náda, pádre, pecádo, rámo, talháda, vassálo, ventúra, vermélha*, etc.
- b) Sílabas final leve precedida de sílaba com rima ramificada : (C)VC.(C)V - *álto, conórto, cóusa, cóyta, deréyto, fórte, gránde, guárda, hérvas, mórte, mórto, péyto, pónto, quebránto, rélvas, tórto, tóste, tríste*, etc.

(21)

Acento final: neste caso, qualquer que seja a estrutura interna da penúltima sílaba, a sílaba final tem sempre rima ramificada. Os termos monossilábicos também possuem rima ramificada.

- a) Sílabas final ramificada (precedida de sílaba leve ou de outra sílaba com rima ramificada): (C)V.(C)VC ou (C)VC.(C)VC - *abríl, amór, coór, coraçón, desleál, doór, juíz, leál, logár, melhor, oraçón, pepadór, pesár, prazér, sabór, soláz, trobadór, pastor, mortál* etc.
- b) Monossílabas com rima ramificada: (C)VC - *crúz, flór, mál, már, pái, pár, páz, réi, sól, vál, véz, lei, grei*, etc

Pelos dados expostos, notadamente há uma aproximação entre o Latim Vulgar e o Português Arcaico, porém destaca-se que a única diferença está situada na existência de

palavras com acento final no Português, as quais apresentam, também, rima ramificada. Porém, essa diferença é minimizada ao se recorrer aos metaplasmos que dizem respeito à evolução dessas palavras, que fornecem explicações que esclarecem o porquê da existência de o acento ter se alojado na sílaba final quanto para o fato de a sílaba final possuir rima ramificada. Autores como Williams (1961), Bisol (2005) e Vasconcellos (1900) que se propuseram a estudar diacronicamente o Português reconheceram que tanto o processo de apócope, quanto do fenômeno da síncope envolvendo certas vogais e consoantes latinas, interferiu substancialmente na estrutura silábica das palavras.

Referindo-se à apócope, Williams (1961) afirma que ela ocorre sempre com o *e* final de palavra em Latim Vulgar se precedido por um *l, n, r, s* ou *c* simples ou pelo grupo *t + i* antecedido de vogal, como em: *mále > mál, sólem > sól, ménsem > més, amórem > amór, úicem > vez*, etc. Seguindo a mesma linha de análise, Vasconcellos (1900) explica que o *e* final tende a cair se antes dele se apresentar uma consoante que possa formar sílaba com a vogal antecedente ou dissolver-se nela, o que não ocorre se tal consoante for *m*, tais como em: *capitale > cabedal, fidele > fiel, valle(m) > valle > val, vigore(m) > vigor, vulgare > vulgar, vindicare > vingar, pane(m) > pan (pão), cane(m) > can (cão), vice(m) > véce > vez, crime(n) > crime, fame(n) > fame > fome, lume(n) > lume, nome(n) > nome*. Segundo Magalhães (2004), a partir de tais processos, já estariam estabelecidas as consoantes possíveis na posição de coda do português e que permanecem até hoje.

Com relação ainda ao alojamento do acento em uma sílaba final de rima ramificada no Português medieval, Williams (1961) destaca a realização da síncope de certas consoantes intervocálicas, explicando, por exemplo, que o *g* intervocálico seguido de *e* ou *i* (Latim Vulgar [j]) fundiu-se com o *e* ou *i* seguintes: *regem > rei, gregem > grei, legem > lei*.

Outros metaplasmos²¹, como os que envolvem processos de haplogogia, assimilação, dissimilação, suarabácti, aférese, metátese, metafoia, contribuíram para o perfil que a língua assume a cada fase em sua evolução, mas, para Magalhães (2004) a apócope e a síncope são suficientes para concluir que a) o caráter conservador do acento, responsável por fazer com que, apesar das transformações sofridas, a proeminência primária continue manifestando-se sobre o mesmo segmento respeito tão somente à configuração silábica final resultante da nova silabação provocada pela queda de um segmento; e, conseqüentemente, b) o fator sílaba ramificada final portadora de acento é a verdadeira inovação do Português Arcaico em relação ao Latim Vulgar.

Por meio do modelo de grade parentetizada de Hayes (1995), Magalhães (2004) propõe uma descrição, nos quadros da fonologia métrica, a situação em que o troqueu silábico

²¹ <http://www.lettras.ufrj.br/laborhistorico/AP-metaplasmos-resumo.pdf>

do Latim Vulgar se envolveu na passagem para o Português Arcaico naquelas palavras em que a síncope ou a apócope promoveram alterações na estrutura silábica:

(22)

a) Latim Vulgar		b) Português Arcaico
(x .) <i>so.le</i>	>	(x) <i>sól</i>
(x .) <i>apríle</i>	>	(x) <i>a.bríl</i>
(x .) <i>mor.tá. le</i>	>	(x) <i>mor.tal</i>
(x .) <i>pu.e.rí.le</i>	>	(x) <i>pue.ril</i>
(x .) <i>vá.le</i>	>	(x) <i>vál</i>
(x.) <i>do.ló.re</i>	>	(x) <i>do.ór</i>
(x .) <i>a.mó.re</i>	>	(x) <i>a.mór</i>
(x .) <i>má.re</i>	>	(x) <i>már</i>
(x .) <i>um.li.é.re</i>	>	(x) <i>um.lher</i>
(x .) <i>co.ló.re</i>	>	(x) <i>co.ór</i>
(x .) <i>iu.dí.ce</i>	>	(x) <i>ju.íz</i>
(x .) <i>pá.ce</i>	>	(x) <i>páz</i>
(x .) <i>fe.lí.ce</i>	>	(x) <i>fe.líz</i>
(x .) <i>rege(m)</i>	>	(x) <i>rei</i>

Os processos apresentados em (27) explicitam que, por meio da fonologia métrica padrão, a mudança ocorrida pode ser explicada pela perda da posição fraca do pé troqueu

silábico, fazendo com que o troqueu se desfaça e o reajustamento do acento se manifeste numa nova sílaba, final e de rima ramificada.

Segundo Magalhães (2004) é necessário investigar se o Português Arcaico, como o Latim Vulgar, pode continuar sendo descrito pelo troqueu silábico, sabendo que, apesar de a maioria das palavras continuarem com um acento paroxítono, surge agora um novo cenário: as palavras com acento final. O autor sugere que nesse novo momento da língua que pode ser traduzido por um conjunto simples de regras que reconhece a sílaba com rima ramificada final como portadora de acento e a acentuação da penúltima sílaba, na ausência de rima ramificada final, corresponde exatamente ao padrão *default* do Português Brasileiro. Sendo assim, independente do rótulo – troqueu irregular, *mórico* ou silábico – o Português Arcaico é uma língua trocaica, definida sob abordagem de Hayes como apresenta-se abaixo:

(23) Acento no Português Arcaico

- i- Atribua um (x) à sílaba final com rima ramificada;
- ii- Construa um único troqueu silábico da direita para a esquerda;
- iii- Regra final: cabeça à direita.

Aplicando-se o algoritmo sugerido, obtém-se as seguintes configurações:

(24)

(x)	(x)	(x)	(x)
(x)	(x)	(x)	(x)
a) <i>fe. líz</i>	<i>co.ór</i>	<i>mor.tál</i>	<i>pas.tór</i>

(x)	(x)	(x)	(x)
(x)	(x)	(x)	(x)
b) <i>flór</i>	<i>paz</i>	<i>vál</i>	<i>réi</i>

(x)	(x)	(x)
(x .)	(x .)	(x .)
c) <i>lú.me</i>	<i>ta.lhá.da</i>	<i>ven.tú.ra</i>

(x)	(x)	(x)	(x)
(x .)	(x .)	(x .)	(x .)
d) <i>má.a</i>	<i>fé.e</i>	<i>mó.o</i>	<i>dó.o</i>

(x)	(x)	(x)
(x .)	(x .)	(x .)
e) <i>co.nór.to</i>	<i>de.réy.to</i>	<i>que.brán.to</i>

Os fatos explicitados com relação ao Português Arcaico revelam, segundo Magalhães (2004), que o troqueu é elemento básico e fundamental para identificação da língua. A partir do momento em que houve a queda da duração no Latim Clássico com o concomitante acento intensivo no Latim Vulgar do qual originou o Português, o troqueu se fixou e tem dado sinais de que permanece como uma espécie de elo identificador do que esses sistemas têm em comum.

O objetivo dos capítulos 3 e 4 foi apresentar modelos teóricos da Fonologia que, de maneira eficiente, fornecessem respostas com relação ao acento dos verbos e não-verbos no Português Brasileiro, mas também para o padrão de acento primário de todos os estágios que antecederam esta língua, desde o Latim Clássico, passando pelo Latim Vulgar e Português Arcaico, até chegar ao momento atual. As discussões apresentadas nesses capítulos indicam que um estudo sobre a apropriação do acento no Português Brasileiro pelos alunos dos mais diversos níveis é importante e de extrema necessidade. Esta dissertação se propõe a analisar a utilização do acento, na sua forma marcada, em produções textuais de alunos do 8º ano da rede pública do município de Parnaíba – PI. No próximo capítulo descreve-se a metodologia desta pesquisa, bem como se apresenta a proposta de intervenção.

5 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia utilizada na obtenção e análise dos dados desta pesquisa e encontra-se dividida em cinco seções. Nas seções que seguem são apresentados a caracterização, o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como a descrição de como será feita a coleta dos textos, a organização do *corpus* e as categorias a serem analisadas.

5.1 Caracterização da Pesquisa

Com o objetivo desta pesquisa será investigar as produções textuais dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com relação ao uso dos acentos gráficos, como marcação do acento em Português Brasileiro, de maneira que possa proporcionar uma visão geral acerca desse fato, ela se caracteriza, quanto aos objetivos, como uma pesquisa descritiva.

Conforme Gil (2009, p. 42), “as pesquisas descritivas possuem como objetivo primordial a descrição das características de uma população, fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”, sendo de fundamental importância acrescentar que ao concluir uma pesquisa descritiva podem-se reunir muitas informações sobre o assunto pesquisado com o intuito de analisá-las. Assim sendo, a grande contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida e de uma experiência.

No que se refere aos procedimentos de análise de dados, com a pretensão de alcançar os objetivos traçados, a pesquisa desenvolvida será de campo, sendo utilizada como instrumento de coleta de dados uma atividade diagnóstica acerca do uso dos acentos gráficos na marcação dos vocábulos oxítonos, paroxítonos, proparoxítonos em textos produzidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Parnaíba - Piauí.

Com relação à análise dos dados, se desenvolverá uma pesquisa qualitativa. De acordo com Gil (2009), a abordagem qualitativa tem por objetivo uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, ao invés da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” e, em se tratando da pesquisa a ser realizada, a sala de aula. Sua natureza descritiva terá como função descrever as características

qualitativas de uma turma a fim de colocar a pesquisadora a par de situações, fatos, opiniões e comportamentos da turma onde foi aplicado o estudo.

No que tange ao processo de desenvolvimento da pesquisa, a professora integrará com os sujeitos e com o campo da pesquisa, tendo como objetivo agir sobre a realidade da turma, haja vista ser útil para a solução dos problemas que virão a ser detectados. Isso para ir ao encontro das ideias de Gil (2009, p. 53) quando afirma que “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”, porque a partir dessa inserção do professor no campo de estudo haverá maiores possibilidades de compreender a realidade da turma.

5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa

O campo de pesquisa escolhido para compor a análise de dados deste trabalho é uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Parnaíba, estado do Piauí. A instituição oferece Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, desenvolvendo atividades do Programa Mais Educação. A oferta de Ensino Médio ocorre no turno noturno.

A infraestrutura da escola é composta por 10 salas de aula, pátio amplo e coberto, dois banheiros múltiplos (masculino e feminino), com chuveiros, sala de professores com um banheiro, secretaria, cantina, com despensa, e quadra de esportes.

Ainda com relação à infraestrutura da escola, evidencia-se de forma negativa o desvio de utilização de três salas: uma sala de informática, com computadores incompletos e abandonados; uma sala de leitura onde são estocadas sobras de livros didáticos e a biblioteca que entre livros mal armazenados ainda se pode encontrar materiais do Programa Mais Educação. Para os professores dessa escola, que sabem do valor do mundo hoje informatizado, do poder da leitura e da importância de livros nas mais diversas expressões literárias, essa condição tem prejudicado e limitado o aprendizado do aluno, de um modo geral, e não somente no que se refere ao tema levantado para estudo.

A gestão escolar apresenta em seu quadro funcional um diretor, um vice-diretor e dois coordenadores. A parte administrativa está formada por um secretário; um auxiliar de secretaria; dois vigias e três auxiliares de serviços gerais, que se revezam na preparação dos lanches e limpeza da escola. O quadro docente é composto por 55 professores, em sua maioria, efetivos e os demais, temporários.

A escola atende cerca de oitocentos e quarenta alunos, ofertando Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos três turnos. No ano de 2016, a escola funciona com dezoito turmas de Ensino Fundamental: seis turmas de 6º ano, cinco turmas de 7º ano, quatro turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano, distribuídas nos turnos manhã e tarde. No Ensino Médio noturno, a escola oferta duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma de 3º ano. Os alunos da escola encontram-se na faixa etária de onze a dezessete anos na oferta de Ensino Fundamental e a partir dos dezoito anos no Ensino Médio. A clientela é residente da zona urbana ou da zona rural do município

A pesquisa foi realizada apenas com a turma de 8º ano do Ensino Fundamental, turno tarde, com quarenta alunos matriculados, dentre os quais trinta e nove participaram. A turma que participou desta pesquisa sempre frequentou, desde a educação infantil, a rede pública municipal e estadual, tendo sido oriunda das escolas localizadas na comunidade e/ou provenientes da zona rural do município.

5.3 As coletas dos textos

Para compor os dados desta pesquisa, o corpus analisado foi formado pelos textos produzidos pelos alunos nos quais as palavras regidas por regras de acentuação do Português Brasileiro sejam passíveis de verificação. A partir desse levantamento é que se elaborou a proposta de intervenção pedagógica a fim de minimizar a ocorrência do fenômeno observado.

A coleta de dados, realizada pela pesquisadora e professora da turma de 8º ano, tarde, contou com atividades de leitura/interpretação textual e produção escrita, sugeridas pelo livro didático em uso, Português e seguiram as etapas de motivação, instrução, produção e socialização dos textos produzidos.

A etapa de motivação consistiu na estimulação dos alunos, a partir da leitura e estudo interpretativo do romance de ficção científica “Admirável mundo novo” (anexo).

Após essa etapa, os alunos foram orientados a escrever um conto de ficção científica com base na imagem (anexo), planejando, o tempo, o espaço, as personagens, o narrador e o enredo a partir do quadro proposto (anexo).

Depois da produção textual, se procedeu a atividade de socialização de alguns dos textos produzidos e recolhimento destes para análise de dados.

5.4 Caracterização do *corpus*

Os dados que constituem o corpus da pesquisa correspondem à amostra de uma turma de 8º ano, do turno tarde, do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Parnaíba-PI. Trata-se de uma amostra com a qual a pesquisadora teve um contato direto. Evidencia-se que, para essa análise, não foram levados em consideração fatores como escolaridade, faixa etária e localidade, uma vez que essas variáveis não são relevantes para o presente estudo porque a amostra trabalhada apresenta esses fatores praticamente homogêneos.

Foram recolhidas para essa amostra trinta e nove produções textuais que resultaram em dados observáveis acerca da utilização das regras de acentuação. Os alunos aceitaram ceder os seus textos para a presente análise, estando os mesmos conscientes de que o material recolhido seria utilizado em prol da pesquisa acadêmica, tendo em vista que foram informados pelos termos de assentimento.

No que se refere à seleção do corpus, era necessário que a produção textual apresentasse, no mínimo, uma ocorrência do aspecto analisado, para que fosse selecionada.

5.5 Procedimentos para organização dos textos no banco de dados

Depois de cada coleta, os textos foram organizados e arquivados em pasta classificadora. Em seguida, procedeu-se à coleta das palavras que fazem parte do corpus analisado nesta dissertação.

Os acertos e erros com relação à acentuação gráfica encontrados nas produções foram extraídos e registrados em fichas previamente organizadas, as quais classificaram os dados em diferentes categorias de análise:

- (1) acentuação correta
- (2) omissão de acento
- (3) acentuação de sílaba trocada
- (4) grafia indevida do acento
- (5) troca de acento

5.6 Palavras excluídas da análise

Algumas palavras foram excluídas da análise:

- a) siglas, neologismos, estrangeirismos, onomatopéias e nomes próprios. Geralmente esses itens não são dicionarizados e seria difícil determinar a forma ortográfica vigente;

- b) palavras que apresentavam o diacrítico til que não caracterizavam sílaba tônica.

5.7 Fatores fonológicos analisados

5.7.1 Qualidade da vogal

- a) **baixa** – ocorrências cuja vogal acentuada é ‘a’, como em ‘**á**gua’ e ‘**lâ**mpada’.
- b) **média baixa** – ocorrências com as vogais /e/ e /o/, como em ‘chap**éu**’ e ‘vov**ó**’/‘voc**ê**’ e ‘rob**ô**’.
- c) **alta** – ocorrências com as vogais ‘i’ e ‘u’, como ‘**mú**sica’, ‘**pr**íncipe’, ‘para**í**so’, por exemplo.

5.7.2 Tipo de sílaba final

- a) **Sílaba pesada (com coda)** – ocorrências com sílaba final com coda, como ‘chap**éu**’, ‘tr**ê**s’, ‘t**ú**nel’, por exemplo.
- b) **Sílaba leve (sem coda)** – ocorrências de palavras terminadas em sílaba leve, como ‘p**á**ssaro’ e ‘beb**ê**’, por exemplo.

5.7.3 Posição do acento

- a) **monossílabo tônico** – em vocábulos como ‘m**ê**s’, ‘p**ó**’, ‘j**á**’ se computada como acerto ou ‘d**ê**’ → ‘de’, se computada como erro (acento indevido).
- b) **oxítona** – ocorrências que envolvam palavras oxítonas.
- c) **paroxítona** - ocorrências que envolvam palavras paroxítonas.
- d) **proparoxítona** - ocorrências que envolvam palavras proparoxítonas, inclusive aquelas consideradas proparoxítonas eventuais²², como ‘s**é**rie’, ‘s**í**tio’ e ‘arm**á**rio’.

²² A opção pela caracterização das proparoxítonas eventuais como palavras proparoxítonas deve-se ao fato de não haver, no português, ditongos crescentes, pois, conforme Bisol (2002), estes são sempre derivados de hiatos. Essa proposta tem base fonológica, e por isso está de acordo com o tratamento conferido aos dados nesta dissertação.

6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE GERAL DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e descrição dos dados da pesquisa, com base nas teorias abordadas na revisão de literatura, a proposta de atividades de intervenção para o ensino sobre regras de acentuação gráfica aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e, por fim, é apresentada a conclusão sobre o trabalho desenvolvido.

6.1 Perfil geral dos dados analisados

Os dados, primeiramente analisados, apresentaram a quantificação geral das ocorrências, distribuídos entre erros e acertos. A partir dos números observados, os quais favoreceram uma visão geral sobre como é utilizado o acento gráfico na marcação da sílaba tônica pelos alunos do 8º ano, também foi possível a realização das próximas análises.

A distribuição geral das ocorrências pode ser visualizada na Tabela 01:

TABELA 01 – Distribuição geral das ocorrências

ACERTOS		ERROS			TOTAL
Padrão	Tipo errado	Omissão do acento	Acentuação de sílaba trocada	Grafia indevida do acento	
232	1	249	3	29	
99,6%	0,4%	88,6%	1%	10,3%	
233		281			514
45,3%		54,7%			100%

FONTE: Pesquisa direta.

Observando-se a Tabela 01, dos 514 dados contabilizados, ou seja, 45,3%, ou 233 ocorrências, correspondem a acertos, desses 232 referem-se às palavras cuja sílaba tônica foi marcada com acento gráfico e 1 corresponde à ocorrência em que o aluno utilizou o acento na sílaba correta, utilizando, porém, o tipo errado, em vez de circunflexo grafou o agudo. No que diz respeito ao número de erros, a distribuição geral dos dados deixou evidente que pouco mais da metade das palavras do corpus, que representam 54,7% do total de palavras contabilizadas, com 281 ocorrências, apresentou algum tipo de erro referente à marcação da sílaba tônica com acento.

Em uma análise mais atenciosa dos dados, verifica-se que com relação à omissão do acento, o dado percentual de 88,6%, totalizando 249 palavras – mostrou-se muito maior do

que as demais manifestações de erros analisados, distribuídos em 1% de acento grafado na sílaba trocada e 10,3% de grafia indevida do acento.

Ao analisarem-se os dados referentes à omissão se pode inferir que os alunos não dominam as regras que se referem à utilização do acento gráfico para marcação da sílaba tônica das palavras sem atentar para a importância do seu uso para a correta escrita ortográfica em língua portuguesa.

Comparando-se as ocorrências grafadas com o acento padrão, que apresentou percentual de 45,3% e o percentual manifestado com relação à omissão do acento de 88,6% do total, é possível constatar-se que o percentual de diferença entre essas duas categorias é de mais de 40% quando analisados os erros na utilização do acento gráfico para marcar a sílaba tônica.

6.2 Fatores fonológicos analisados

A descrição e a análise dos dados referentes aos três fatores fonológicos com relação ao acento selecionados – *qualidade da vogal, tipo de sílaba final e posição do acento* - serão apresentadas nesta seção.

6.2.1 Qualidade da vogal

Para análise da qualidade da vogal foram tomadas como base três alturas vocálicas (alta, média e baixa) e pode-se chegar aos resultados percentuais com relação às manifestações apresentadas nesta categoria, conforme observação da Tabela 02:

TABELA 02 – Qualidade da vogal na utilização do acento gráfico

Qualidade da vogal	Acertos	Erros
Alta	22/83 26,5%	61/83 73,5%
Média	138/272 50,7%	134/272 49,3%
Baixa	73/159 46%	86/159 54%
Total	233/514 45,3%	281/514 54,7%

FONTE: Pesquisa direta.

Os dados da Tabela 02 demonstram um alto índice de ocorrências cujo contexto de utilização do acento ocorre nas vogais médias /o/, /ɔ/, /e/ e /ɛ/. Das 514 palavras, 45,3%, que correspondem a 233 palavras, apresentaram-se com grafia correta dentro dos padrões para utilização do acento para marcação da sílaba tônica. Os dados comprovam que as vogais médias pouco influenciam na utilização do acento para a correta grafia das palavras na marcação da sílaba tônica pelos alunos.

Com percentual de erros de 54% em relação ao total de 159 ocorrências, nota-se que a vogal baixa /a/, ainda que tenha apresentado considerável valor percentual e assim podendo configurar-se como favorecedora ao erro, apresentou pouca influência na utilização do acento gráfico para marcação da sílaba tônica pelos alunos.

No que diz respeito às vogais altas /i/ e /u/, observa-se que, diferentemente das vogais médias, houve uma forte propensão à manifestação de erro na grafia do acento para marcação da sílaba tônica.

O índice de erros que envolveu as vogais ‘i’ e ‘u’ se manifesta alto, ainda que se desconsiderem os dados de acentuação indevida com relação a essas vogais, que ocorrem em 02 palavras. Das 83 ocorrências quantificadas no total, o número de erros passa de 61 para 59, o que representa 73% dos casos cuja vogal acentuada é alta, como em ‘invisível’ (invisível) e ‘suicídio’ (suicídio).

6.2.2 Tipo de sílaba final

Quando se trata de fonologia métrica, observa-se que o peso silábico foi inserido a alguns modelos de análise do acento porque, em algumas línguas, as sílabas pesadas têm a propriedade de atrair o acento. Para Bisol (2005), na língua portuguesa a sensibilidade ao peso se manifesta na sílaba final, como em ‘cor.**del**’, ‘a.**vós**’, ‘nin.**guém**’, por exemplo. Segundo a autora, a atribuição do acento primário é uma proposta que se baseia em duas regras: a) a palavra que apresenta a sílaba final pesada recebe o acento na última sílaba, configurando-se oxítona, e b) na situação em que a sílaba final é leve, é aplicada a formação do pé troqueu, partindo da borda direita da palavra, resultando numa estrutura paroxítona.

Com base na proposta de Bisol (1992), o fator linguístico *tipo de sílaba final* foi analisada com o objetivo de observar de que modo o peso silábico pode influenciar a grafia do acento pelos alunos. Na Tabela 03, estão quantificados os resultados que se referem a esse fator.

TABELA 03 - Tipo de sílaba final na utilização do acento gráfico

Tipo de sílaba final	Acertos	Erros
Pesada (com coda)	84/177 47,5%	93/177 52,5%
Leve (sem coda)	149/337 44,2%	188/337 55,8%
Total	233/514 45,3%	281/514 54,7%

FONTE: Pesquisa direta.

Com relação aos acertos e erros em palavras terminadas em sílabas leves, verifica-se que estes dados se apresentam próximos a 12 pontos percentuais. Das 337 ocorrências de sílabas leves, 149 (44,2%) apresentaram-se grafadas corretamente, e 188 (55,8%) manifestaram algum tipo de erro de acentuação.

Quanto as palavras que apresentam a sílaba final pesada, percebe-se que houve um percentual de 5 pontos entre acertos e erros analisados, com índices que se apresentam, respectivamente, em 47,5% e 52,5% do total do corpus.

Percebe-se que os percentuais que se apresentaram para o fator linguístico tipo de sílaba, evidenciam que houve maior influência nos erros para a utilização do acento gráfico para marcação da sílaba tônica.

Os estudos estatísticos de Bisol (1992) comprovam que cerca de 20% das palavras do português que terminam em consoante ou ditongo, não são oxítonas, o que caracteriza os casos marcados da língua. Há que se explicitar que nesta pesquisa foram levadas em consideração as palavras marcadas graficamente e evidenciou-se que houve uma pequena manifestação de palavras terminadas em sílaba pesada no corpus analisado. Das 514 ocorrências, apenas 177 palavras têm a última sílaba com coda, com percentual de 34,4%. Os números comprovam a tendência da língua portuguesa conforme estudos de Bisol (1992), nos quais afirma que as palavras com sílaba final pesada não recebem acento gráfico.

6.2.3 Posição do acento

Com relação à análise do fator linguístico referente à posição do acento, destaca-se, que neste estudo, foram excluídos os dados que se referem à grafia indevida, sendo contabilizados somente as palavras que apresentam contextos em que as sílabas apresentam-se marcadas na língua portuguesa pelo acento gráfico para marcação da sílaba tônica.

No estudo, 482 dados foram registrados, sendo o maior número de manifestações referentes às palavras proparoxítonas, com 259 ocorrências. No segundo maior número de manifestações, apresentando 102 palavras, aparecem as oxítonas. Logo em seguida estão as paroxítonas, com 61 registros e, por último, os monossílabos acentuados, que apresentaram 60 manifestações. Ressalta-se que, para a efetivação da análise dos dados, foram contabilizadas as ocorrências correspondentes às oxítonas e aos monossílabos tônicos acentuados, totalizando assim, nesse grupo, 162 palavras.

TABELA 04 – Posição do acento, sem considerar os dados de grafia indevida

Posição do acento	Acertos	Erros
Monossílabos tônicos/oxítonas	112/162 69,1%	50/162 30,9%
Paroxítonas	22/61 36%	39/61 64%
Proparoxítonas	99/259 38,2%	160/259 61,8%
Total	233/482 48,3%	249/482 51,7%

FONTE: Pesquisa direta.

Observa-se que retiradas as 29 ocorrências de grafia indevida, sendo, dentre estas, 20 paroxítonas e 9 monossílabos átonos, os dados da Tabela 04 deixam evidentes que as paroxítonas são as que mais apresentam erros, 64%, seguidas das proparoxítonas, 61,8%.

Ainda é possível visualizar na Tabela 04 os dados referentes aos monossílabos tônicos e as oxítonas que se configuram pautas acentuais que mais favoreceram a utilização adequada do acento gráfico pelos alunos para marcação da sílaba tônica. O índice percentual de 69,1% de acertos em relação ao total de ocorrências demonstra que os alunos apresentam maior facilidade em identificar a sílaba tônica e acentuar corretamente as palavras oxítonas e monossílabas tônicas.

Uma vez que apresentou o índice de 64% de erros, a estrutura proparoxítona demonstrou ser um contexto favorecedor ao erro de grafia do acento.

Em relação à ocorrência de palavras acentuadas no contexto geral, os dados indicam que há mais erros (51,7%) do que acertos (48,3%) na aplicação das regras de acentuação para marcação da sílaba tônica.

Ressalta-se que as palavras paroxítonas acentuadas graficamente possuem a menor quantidade de ocorrências no *corpus* (12,6%) e apresentaram o maior índice de erros (64%) em relação ao índice de erros das proparoxítonas (61,8%) e das oxítonas (30,9%).

a) Distribuição das regras de acentuação de palavras oxítonas

Nos dados analisados, as palavras oxítonas representam 31,5% (162) das palavras oxítonas acentuadas graficamente para marcação da sílaba tônica. As regras de acentuação das palavras oxítonas contam com seis regras.

TABELA 05 - Frequência das regras de acentuação gráfica das palavras oxítonas

Regra de acentuação de Oxítonas	Síntese das regras	Acertos	Erros
1 (pá, pé, pó, você)	vogal tônica final	27 54%	98 88,3%
2 (aplicá-la, detê-lo, atraí-lo)	vogal tônica seguida de clítico	7 14%	1 0,9%
3 (também)	em / ens finalônico precedido de sílaba	10 20%	11 9,9%
4 (céu, anéis, herói)	ditongo aberto tônico final	2 4%	1 0,9%
5 (aí)	i / u tônico final precedido de vogal	4 8%	0 0%
6 (Piauí)	i / u tônico final precedido de ditongo	0 0%	0 0%
Total		50 100%	111 100%

FONTE: Pesquisa direta.

Observa-se que as três regras que se destacaram em ocorrência foram as regras 1, 2 e 3, totalizando 95,6% de todas as palavras oxítonas acentuadas graficamente nos dados analisados, que correspondem a 161 ocorrências.

A regra 1 (oxítônica terminada em “a”, “e” e “o”,) é responsável por 77,6% dos casos de acentuação de palavras oxítonas analisadas, ou seja, 125 ocorrências. Entre acertos e erros quanto à grafia, as palavras oxítonas para essa regra apresentaram, respectivamente, 27 ocorrências, ou seja, 54%, e 98 ocorrências, equivalentes à 88,3%.

A regra 3 é responsável por 13% de todas as palavras oxítonas acentuadas graficamente. Apresenta percentual de acertos de 20%, correspondendo a 10 ocorrências, e 9,9% de erros, equivalentes a 11 ocorrências para essa regra de acentuação do total de palavras oxítonas analisadas.

A regra 2 (oxítônica terminada em “a”, “e” e “i”, seguida de clítico) apresenta em 8 ocorrências, com índice percentual de 5%. Os acertos contabilizados para essa regra são de 7 ocorrências, equivalendo a 14% das palavras oxítonas analisadas. Há apenas 1 ocorrência de erro para a regra em questão, correspondendo à 0,9% do total de palavras oxítonas em análise.

As demais regras (4, 5 e 6) são responsáveis por apenas 4,3% das ocorrências, entre erros e acertos, num total de 7, das palavras oxítonas acentuadas graficamente.

Acredita-se que as palavras oxítonas apresentaram índices expressivos de acerto pelo fato de apresentarem bastantes ocorrências de palavras repetidas. Pode-se concluir que quanto maior for a exposição do aluno a essa classe de palavras acentuadas, maior será a generalização sobre essa o que propiciará a internalização das regras de acentuação para as palavras oxítonas.

b) Distribuição das regras de acentuação de paroxítonas

TABELA 06 - Frequência das regras de acentuação gráfica das palavras paroxítonas

Regra de acentuação de Paroxítonas	Síntese das regras	Acertos	Erros
1 {l, n, r, x, ps}	Vogal tônica terminada l, n, r, x, ps	18 46,2%	16 69,6%
2 (-a(s), -ao(s), -ei(s), -i(s), -um, -uns, ou -us)	Vogal tônica terminadas em -a(s), -ao(s), -ei(s), -i(s), -um, -uns, ou -us.	16 41%	4 17,4%
3 (têm, vêm)	Distinção de pessoa, tempo ou modo verbal	0 0%	1 4,3%
4 pôde		0 0%	0 0%
5 (hiato)	i/ u tônicas antecedidas de uma vogal com que não formam ditongo e que não constituam sílaba com a consoante seguinte, (exceto no caso de -s), como: -nh, -l, -m, -n, -r, -z e -u.	5 12,8%	2 8,7%
Total		39 100%	23 100%

FONTE: Pesquisa direta.

As palavras paroxítonas representam 12,6% do total de palavras acentuadas graficamente no corpus analisado, conforme se pode observar na Tabela 06. As palavras paroxítonas se apresentam em menor frequência de ocorrência em relação às oxítonas e proparoxítonas acentuadas graficamente para marcação da sílaba tônica no *corpus* em análise.

O índice de acerto do total das palavras paroxítonas acentuadas apresenta-se em 63%, o equivalente a 39 palavras, enquanto o índice de erro fica em 37%, ou seja, 23 palavras. É

evidente que as regras de acentuação para as palavras paroxítonas demonstraram-se internalizadas na maioria das ocorrências.

Com relação à regra 1, são contabilizadas 18 ocorrências de acerto, o equivalente a 46,2% das palavras paroxítonas corretamente acentuadas no corpus analisado. Quanto aos erros de acentuação, 16 ocorrências foram contabilizadas e correspondem a 69,6% das palavras com omissão de acento nas palavras paroxítonas.

Os casos de acerto na acentuação das paroxítonas para a regra 2 são de 16 palavras, correspondendo ao índice percentual de 41%. A análise dos erros mostra um número pequeno de palavras paroxítonas acentuadas erradas, um total de 4, correspondendo à 17,4% das palavras em que há omissão de acento na sílaba tônica paroxítona.

Para a regra 4, tem-se contabilizado 5 acertos, com índice percentual de 12,8%, e 2 omissões de acentuação, correspondendo à 8,7% das palavras paroxítonas analisadas.

Finalmente, para a regra 3 não se tem nenhuma ocorrência de acerto. Quanto à omissão de acento para as paroxítonas é contabilizada uma ocorrência de erro: a ausência da acentuação do verbo *ter*, na 3ª pessoa do plural (*têm*).

Os dados em análise, acima apresentados, deixam margem para o levantamento de algumas hipóteses:

1) quanto aos erros evidenciados, infere-se que as palavras paroxítonas, em um número bem expressivo, como não apresentam marcação de sílaba tônica, sugere ao aluno a generalização equivocada de que todas as paroxítonas não são acentuadas.

2) a não familiarização com as quatro regras de acentuação das palavras paroxítonas se dá pelo fato do alto grau de dificuldade em memorizar os detalhes obrigatório para a marcação da sílaba tônica. Como exemplo, as regras que apresentam: sete tipos de terminações (-a(s), -ao(s), -ei(s), -i(s), -um, -uns, ou -us.) ou ainda cinco terminações diferentes (l, -n, -r, -x, -ps) para as regras de acentuação

c) Distribuição das regras de acentuação de proparoxítonas

As regras de acentuação para as palavras proparoxítonas se resumem na localização da sílaba tônica, que é a antepenúltima e toda sílaba nesta posição é marcada a sílaba tônica. Assim sendo, para a correta acentuação das palavras proparoxítonas, não existe uma lista de critérios que especificam regras de acentuação a serem memorizados, bastando apenas localizar a sílaba tônica. Na Tabela 07, se encontram os dados referentes aos casos de acentuação das palavras proparoxítonas analisadas no *corpus*.

TABELA 07 - Frequência das regras de acentuação gráfica de palavras proparoxítonas

Regra de acentuação de Proparoxítonas	Síntese das regras	Acertos	Erros
1 Proparoxítonas		77 48,1%	53 53,5%
2 Proparoxítonas aparentes	duas vogais finais serem pronunciadas como hiato	83 51,9%	46 46,5%
Total		160 100%	99 100%

FONTE: Pesquisa direta.

Os valores numéricos e percentuais indicam a ocorrência das palavras proparoxítonas com marcação da sílaba tônica com acento gráfico encontradas no corpus analisado.

Optou-se por dividir as palavras em proparoxítonas e proparoxítonas aparentes que são aquelas terminadas por sequências vocálicas pós-tônicas (normalmente consideradas ditongos crescentes): *-ea, -eo, -ia, -ie, -io, -oa, -ua, -uo*, etc., por exemplo, *álea, etéreo, glória, série, lírio, mágoa, língua, vácuo*. Nas proparoxítonas aparentes cada uma das vogais de um ditongo é considerada uma sílaba diferente na aplicação das regras de acentuação das proparoxítonas.

Quando se trata do ensino das regras de acentuação na escola, é mais comum optar pela explicação de que palavras proparoxítonas terminadas em ditongo devem ser acentuadas. Assim, interpretando a palavra “série” como proparoxítona: sé-rie ou como proparoxítona: sé-ri-e, a sílaba tônica localizada e marcada será sempre “sé” nos dois casos. Nesses casos não ocorre dificuldade dos alunos identificarem a sílaba tônica e procederem à correta aplicação das regras de acentuação.

As palavras proparoxítonas presentes no *corpus* analisado correspondem a 259 ocorrências, divididas em proparoxítonas, com 160 ocorrências e proparoxítonas aparentes, com 99 ocorrências.

O registro de palavras proparoxítonas corretamente acentuadas é de 77 palavras, correspondendo ao índice percentual de 46,1%. Contabilizadas as palavras proparoxítonas aparentes com acentuação correta, se tem a quantidade de 83 ocorrências, ou seja, 48,1%.

A análise dos erros mostra 53 palavras proparoxítonas, correspondendo, percentualmente, a 53,5% e 46 palavras proparoxítonas aparentes, ou seja, 46,5%, em que há omissão de acento na sílaba tônica proparoxítona.

Levanta-se a hipótese de que o aprendizado da regra para as proparoxítonas aparentes se torna um desafio maior ao aluno tendo em vista o alto índice de ocorrência, o que evidência

o pouco contato com palavras proparoxítonas aparentes que o leve a generalizar a regra e consequentemente aplicá-la de forma correta.

6.2.3.1 Distribuição dos acertos e erros de acentuação

A seguir serão avaliados os tipos de erros de acentuação gráfica para cada um dos grupos analisados: palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. O intuito é compreender o tipo de erro na marcação da sílaba tônica se omissão de acentuação, sílaba trocada ou acentuação indevida que ocorreram com mais frequência.

Na Tabela 08, têm-se os índices para os acertos e para os erros na acentuação gráfica nas palavras oxítonas:

Tabela 08 – Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras oxítonas

Oxítonas marcadas	Ocorrências
1 Acertos	50/51 98%
2 Troca de acento	1/51 2%
3 Total de acertos	51/171 29,8%
Erros	
1. Omissão	111/120 92,5%
2. Sílaba trocada	0/120 0%
3. Acentuação indevida	9/120 7,5%
Total de erros	120/171 70,2%

FONTE: Pesquisa direta.

Conforme se pode ver na Tabela 08, quantifica-se 51 palavras oxítonas corretamente marcadas encontradas no corpus analisado, sendo 50 palavras, correspondendo à 98% de ocorrência. Pode-se também verificar que houve 01 ocorrência, equivalente a de 2%, para acentuação na sílaba correta, mas com acento trocado: a palavra ‘robô’ foi grafada como o acento agudo quando deveria ter sido acentuada com o acento circunflexo: ‘robó’. Para as palavras oxítonas, o índice de acertos foi de 29,8% em relação a todas as 171 palavras oxítonas acentuadas graficamente encontradas no *corpus*.

Analisando a Tabela 08, ainda se pode visualizar a incidência de erros no que diz respeito à omissão de acentuação, apresentando um índice bastante expressivo de 92,5%, com ocorrência de 111 palavras oxítonas não acentuadas. Percebe-se a baixa ocorrência de acentuação indevida, em que o aluno marcou a sílaba tônica onde não existe regra de acentuação, com ocorrência de 9 palavras oxítonas, ou seja, 7,5%. Para as palavras oxítonas, o índice de erros foi de 70,2% em relação a todas as 171 palavras oxítonas acentuadas graficamente encontradas no *corpus*. Nota-se que a quantidade de erros foi bem maior do que o de acertos para as oxítonas.

Na sequência, serão apresentados os resultados da atribuição de acento gráfico das palavras paroxítonas.

TABELA 09 - Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras paroxítonas

Paroxítonas marcadas	Ocorrência
1 Acertos	23 100%
2 Troca de acento	0 0%
Total de acertos	23/82 28%
Erros	
1 omissão	39/59 66,1%
2 sílaba trocada	1/59 1,7%
3 acentuação indevida	19/59 32,2%
Total de erros	59/82 72%

FONTE: Pesquisa direta.

Observando a Tabela 09, nota-se que o índice percentual de acerto para todas as palavras paroxítonas marcadas encontradas no *corpus* foi de 28%, equivalente a 82 ocorrências. Não foram encontradas ocorrências referentes à troca do acento. O índice percentual de acerto para as palavras paroxítonas corretamente marcadas presentes no *corpus* analisado foi de 100%, ou seja, 23 ocorrências.

Quanto aos erros, o maior índice percentual foi verificado em relação à omissão do acento, com 66,1%, seguido do segundo maior índice percentual de erro que diz respeito à acentuação indevida, em que o aluno marca a sílaba tônica onde não existe regra que oriente a

acentuação, com 32,2%. Há a ocorrência de apenas um erro de acentuação em sílaba trocada: a palavra ‘túnel’ foi marcada como oxítona, ‘tunél’.

Nota-se que o número de erros relativos às palavras paroxítonas totais do corpus, 82 ocorrências, foi bem maior que o número de acertos: 18% de acertos contra 72% de erros, o que se acredita ser uma manifestação provocada, primeiro, pela grande quantidade de palavras paroxítonas da língua portuguesa que não têm a sílaba tônica marcada e, segundo, pela falta de domínio das regras de acentuação das palavras paroxítonas. Por generalização e pela quantidade de regras complexas, o aluno tende a omitir a marcação da sílaba tônica.

A seguir, analisam-se os dados das palavras que apresentam padrão acentual proparoxítono.

TABELA 10 - Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras proparoxítonas

Proparoxítonas marcadas	Ocorrências
1 Acertos	99/99 100%
1.1 Proparoxítonas	46/99 46,5%
1.2 Proparoxítonas aparentes	53/99 53,5%
2 Troca de acento	0/0 0%
Total de acertos	99/261 38%
Erros	
1. Omissão	160/162 98,7%
1.1 Proparoxítona	77/160 48,1%
1.2 Proparoxítona aparente	83//160 51,9%
2 Sílaba trocada – proparoxítona aparente	2/162 1,3%
3 Acentuação indevida	0/0 0%
Total de erros	162/261 62%

FONTE: Pesquisa direta.

A Tabela 10 mostra que o índice percentual total de acertos foi de 38% em relação a todas as palavras proparoxítonas marcadas graficamente presentes no *corpus* analisado. Quanto aos erros, o que apresentou a maior quantidade de ocorrências foi a omissão de acentuação com 160 ocorrências, correspondendo ao índice percentual de 98,7% das proparoxítonas não marcadas. Com o índice de 1,3%, ou seja, 2 ocorrências, aparece o erro de marcação de proparoxítonas em sílabas trocadas. Em relação à quantidade de ocorrências para

as palavras proparoxítonas presentes no corpus analisado, o índice de erros ficou em 62%, com 162 ocorrências. Não apresentou nenhuma acentuação indevida.

Apesar da simplicidade da regra de acentuação para as palavras proparoxítonas, na qual orienta que devam ser acentuadas graficamente todas as palavras cuja sílaba tônica apresentar-se na antepenúltima sílaba, independente do tipo de terminação, percebe-se o grande índice de erros, 62%, contra 38% de acertos, com relação à marcação da sílaba tônica das proparoxítonas presentes no *corpus* analisado.

As 83 ocorrências de omissão da marcação da sílaba tônica e as 2 ocorrências de acentuação em sílaba trocada, se referem a proparoxítonas aparentes, isto é, uma paroxítona terminada em ditongo crescente²³. Sugere-se que o aluno, ao proceder a análise dessas palavras proparoxítonas como paroxítonas plenas, se utiliza do mesmo artifício de omitir a marcação da sílaba tônica proparoxítona.

A análise registrada na Tabela 10 indica que para atribuição de acento nas proparoxítonas, o índice percentual de omissão foi de 62% superando o percentual de acertos que ficou em 38%. Tal resultado sugere o quanto os alunos desconhecem as regras de acentuação das proparoxítonas, as mais fáceis de serem internalizadas, pois todas as palavras proparoxítonas são acentuadas, e por serem em menor número de regras.

Conforme visto na Tabela 10, ao contrário da regra 2, que se refere às proparoxítonas aparentes e apresenta o pré-requisito de identificar os hiatos, a regra 1 é a que demonstra maior facilidade, pois apenas é exigido identificar a tonicidade da antepenúltima sílaba e proceder a correta acentuação.

O segundo erro de acentuação em palavras proparoxítonas é relacionado à acentuação em sílaba trocada, com 2 ocorrências e com palavras proparoxítonas aparentes: ‘trágedia’ – ‘tragédia’ e ‘laboratório’ – ‘laboratório’, o que evidencia a dificuldade que os alunos apresentam na apreensão da regra das proparoxítonas que apresentam hiatos na sílaba final.

Este estudo investigativo apresentado se propôs a observar os conhecimentos linguísticos subjacentes às grafias dos alunos referentes à prosódia da língua, especificamente no reconhecimento da sílaba tônica e utilização de recurso gráfico para os casos marcados de acento em Português Brasileiro. A partir dessa análise, se tornou evidente a necessidade de um aprofundamento da formação linguística da professora e pesquisadora a partir dos pressupostos teóricos da Fonologia, já apresentados em capítulos anteriores, os quais

²³ Bisol (op. Cit.)

fundamentaram a proposição de atividades para o 8º ano do Ensino Fundamental relativas à acentuação gráfica do Português Brasileiro.

A seguir, apresenta-se proposta de metodologia de ensino com base nos princípios fonológicos, de modo que as atividades pedagógicas voltadas para a apropriação do acento e utilização de marcadores gráficos sejam mais significativas e capazes de valorizar as relações que os alunos estabelecem entre o funcionamento da estrutura prosódica e as regras de acento no Português Brasileiro.

6.3 Proposta de atividades interventivas

No Português Brasileiro, a acentuação gráfica orienta-se pelos princípios da simplicidade e da clareza: pelo primeiro princípio, o da simplicidade, a acentuação gráfica deve-se aplicar ao menor número possível de palavras. Já pelo segundo, acentua-se uma palavra quando há a necessidade de indicar claramente a sua pronúncia e, conseqüentemente, o seu significado.

Convém ao professor conhecer as razões de ser destas regras a fim de se preparar melhor para dar conta de ajudar o aluno a escrever certo, de modo mais eficaz, evitando que ele desenvolva o medo de escrever e o de não gostar de escrever. Aprender a refletir sobre o acento e as regras de acentuação vai ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade de compreender o funcionamento da língua. Como proposta de estudo aos professores, indica-se o material disponível em <http://www.aedi.ufpa.br/editora/arquivos/eadletrasfonetica.pdf>. O momento privilegiado para realização dessa atividade de aperfeiçoamento é a semana pedagógica realizada na escola no início do ano letivo ou em formações programadas pela coordenação pedagógica da escola.

Observando e refletindo, o aluno poderá formular regras, compreender a utilização dos sinais de acentuação na língua escrita e internalizar aos poucos o seu uso naquelas palavras mais frequentes de seu repertório vocabular. A consulta ao dicionário deve ser incentivada pelo professor não só para resolver dúvidas sobre a acentuação, mas para expandir conhecimento sobre grafia de palavras, o significado delas, a pronúncia, sua classe gramatical, a divisão silábica, etc. O professor que trabalha as habilidades cognitivas do aluno propicia o conhecimento efetivo dos conteúdos estudados, bem como vai ajudá-lo a desenvolver a sua capacidade de reflexão em relação a todas as coisas que o cercam.

Ao se propor um ensino reflexivo torna-se fundamental que as atividades desenvolvidas propiciem ao aluno a oportunidade de ver, falar, ler, escrever e ouvir palavras a

fim de que este perceba as unidades que as constituem, garantindo, assim, que, ao refletir sobre o que está aprendendo, o aluno tenha de fato, um ensino-aprendizagem reflexivo e sistemático permitindo-lhe a apropriação das convenções ortográficas para acentuação.

Um planejamento de atividades que possibilite ao aluno uma compreensão mais profunda sobre o que lê, interpreta e produz, conseqüentemente, o levará a melhorar sua escrita, desenvolver habilidades diferentes e aprender, de forma efetiva, a respeito das normas ortográficas resultando na minimização dos problemas decorrentes da não apropriação de conhecimento sobre o sistema ortográfico.

Com relação ao ensino-aprendizagem das normas que regem a acentuação gráfica na marcação das sílabas tônicas de palavras do Português Brasileiro, propõem-se quatro atividades para trabalhar com o ensino sistemático e reflexivo dessas normas. Essas atividades objetivam o desenvolvimento do aluno na reflexão das relações entre acento prosódico e acento gráfico e apreensão dos padrões de acentuação das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas e assim interferir de forma produtiva na minimização dos erros apresentados pelo aluno.

A proposta interventiva está estruturada em atividades de ensino que contemplam as fragilidades encontradas nos textos produzidos pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola pública estadual pesquisada. Cada atividade apresentará a seguinte estrutura:

- I. Conteúdo;
- II. Objetivo;
- III. Tempo estimado;
- IV. Material necessário;
- V. Desenvolvimento;
- VI. Avaliação.

Destaca-se que a proposta é de importância fundamental para o ensino-aprendizagem do aluno, tendo em vista que as atividades contidas no livro didático utilizado na escola são insuficientes para resolver os problemas detectados em relação ao aspecto em estudo aqui. Ressalta-se que as atividades sugeridas são flexíveis de adaptação e ajustes a cada situação de aprendizagem.

Grupo de Atividades 1

I. Conteúdo:

- Fonologia e Fonema;
- Fonema e letra;
- Classificação dos Fonemas: vogais, semivogais e consoantes;
- Fenômenos fonológicos: encontros vocálicos (ditongo, tritongo e hiato), encontro consonantal e dígrafo;
- Sílabas (classificação numérica e tônica).

II. Objetivos:

- Conceituar fonema;
- Diferenciar letra de fonema;
- Reconhecer os diferentes fonemas da Língua Portuguesa;
- Compreender o processamento dos fonemas: vogal, semivogal e consoante; e dos fenômenos fonológicos: encontro vocálico, encontro consonantal, dígrafo e dífono;
- Identificar os fonemas: vogal, semivogal e consoante; e os fenômenos fonológicos: encontro vocálico, encontro consonantal, dígrafo e dífono;
- Compreender a classificação das sílabas quanto ao número e tonicidade.

III. Tempo estimado:

- Três aulas.

IV. Material necessário:

- Cópias dos slides e atividades;
- Datashow;
- Notebook;
- Quadro de acrílico;
- Pincel;
- Apagador.

V. Desenvolvimento

Na sala de aula, antes de iniciar qualquer atividade, é preciso que o professor mostre para os alunos a finalidade e a importância dessa atividade para o processo de ensino-aprendizagem, assim, eles compreenderão o motivo de ter que executar determinadas tarefas escolares.

Para dar início à aula expositiva sobre conceitos dos fundamentos básicos da Fonologia do Português Brasileiro, o professor deve distribuir, previamente, em material impresso, os slides que nortearão sua explanação e as atividades de fixação que serão utilizadas.

Após a distribuição do material e instalação dos equipamentos, o professor dará início à aula sobre Fonema e Fenômenos Fonológicos explicando que a Fonologia é a parte da Gramática que se ocupa dos estudos dos fonemas, enquanto som produzido dentro do vocábulo, tendo como objeto de estudo a função distintiva do fonema no sistema linguístico, no caso, a Língua Portuguesa.

Em seguida, apresenta exemplo de fonema distintivo nas palavras /tia/ e /dia/ levando o aluno a perceber que a realização dos fonemas /t/ e /d/ são escolhas linguísticas que afetam o significado dos dois vocábulos. Para fixação do que foi apresentado, o professor propõe a atividade de análise fonológica de vocábulos presentes em uma tirinha a fim de que o aluno consiga identificar e compreender a característica de distinção entre fonemas e o significado das palavras.

Texto 1



(Edgar Vasques. *O melhor do Rango*. São Paulo: Circo Sampa, 1991. p. 46.)

Questão 1. Nas falas dos personagens da tirinha podem-se encontrar palavras cujos fonemas estabelecem diferença de sentido entre elas. Identifique estas palavras e quais fonemas cumpriram a finalidade de diferenciar o significado entre as palavras.

Na sequência, o professor deve conceituar fonema a partir de exemplos que dividam as palavras em menores unidades fonológicas possíveis levando os alunos a compreenderem que para o processamento de cada palavra na Língua Portuguesa há a escolha de fonemas que juntos resultam em uma palavra com significado. Deve ser demonstrado aos alunos que a realização física dos sons é representada por letras e esclarecer que as correspondências entre grafema e som não são sempre biunívocas, já que ocorrem as situações de concorrência. Assim, o aluno deverá ser informado de que há casos em que existe uma única relação entre grafema e fonema, como também há os casos em que um único grafema representa mais de um fonema e vice-versa.

Para fixação do explanado, o professor proporá duas questões: uma de análise interpretativa do gênero textual tirinha; e outra que, a partir das palavras do diálogo entre personagens da tirinha, pedirá aos alunos que indiquem o número de fonemas e letras de alguns vocábulos. No quadro, para maior exemplificação, o professor fará a transcrição fonética de outras palavras.

Texto 2

GERALDÃO

Glauco

GLAUCO/FOLHA IMAGEM

GLAUCO. Geraldão. In: *Folha de S.Paulo*, 28 ago. 2004.

Questão 2. Na tirinha, a alegria de Geraldão foi ignorada por sua mãe. A ação e a expressão “E daí? Teu filme continua queimado comigo!” da mãe de Geraldão, no último quadrinho, podem indicar o porquê dessa atitude?

Questão 3. Dê o número de fonemas e de letras das palavras retiradas da tirinha.

Palavras	Fonemas	Letras
Brasil		
classificou		
Continua		
Queimado		

Apresentados os conceitos fundamentais da Fonologia, o professor demonstrará ao aluno a classificação dos fonemas em vogais, semivogais e consoantes, destacando como se processa a passagem da corrente de ar que sai dos pulmões e é liberada, com ou sem obstáculos, pela boca e/ou nariz, ou com maior ou menor intensidade. Com esta atividade, o professor proporá a diferenciação entre vogal e semivogal em um vocábulo retirado de uma tirinha levando ao aluno justificar porque estão assim classificadas, na expectativa de que ele tenha compreendido que no processamento do som da vogal, esta apresenta um som mais forte do que o som produzido por uma semivogal.

Texto 3



Questão 4. Na tirinha, o personagem pronuncia várias vezes a palavra **criei**. Do ponto de vista fonético, qual é a diferença entre o primeiro e o segundo fonema /i/ dessa palavra?

Dando prosseguimento à aula, o professor apresentará os fenômenos fonológicos da Língua Portuguesa: os encontros vocálicos (ditongo, tritongo e hiato), os encontros consonantais e os dígrafos. As atividades apresentarão como proposta: uma de análise interpretativa do gênero textual tirinha e, em seguida, a identificação de encontros vocálicos no texto da tirinha. Outras duas questões irão solicitar: que os alunos circulem os encontros consonantais e sublinhem os dígrafos presentes no texto de um gênero textual jornalístico; e que indiquem qual a diferença fonética entre encontros consonantais e dígrafos, oportunidade

em que o professor pedirá aos alunos que identifiquem outros fenômenos fonológicos presentes no texto da atividade.

Texto 4



Questão 5. Hagar está muito preocupado com sua forma física e comenta com seu amigo sua preocupação. O amigo de Hagar conseguiu compreender sua angústia? Como você chegou a esta conclusão?

Questão 6. Retire das falas dos personagens as palavras que apresentam encontros vocálicos e classifique-os.

Texto 5

As luzes estão apagadas. Os caminhos são iluminados por tochas fixadas nas árvores e as jaulas, com holofotes vermelhos (por ser considerada a cor que menos agride os animais). O biólogo Guilherme Domenichelli pede que crianças e adultos fechem os olhos por um instante, para sentir os cheiros e escutar os barulhos da mata ao redor. Começa o passeio noturno no Zoológico de São Paulo. O *Estadinho* participou dessa *tour*, que começa às 18h30.

O passeio foi criado para mostrar às pessoas a vida noturna de alguns bichos, como os felinos, que passam a maior parte do dia dormindo ou descansando. No início, algumas ficam com medo do escuro, mas o susto logo passa.

G. M. C. M., de 8 anos no início um pouco amendontrada, se encanta com a pouca luz, quando vê o “tapete” de vaga-lumes sobre a grama. “Parecem estrelinhas no chão.”
(Lúcia Helena Camargo. Em: *O Estado de S. Paulo*, Estadinho, 18 out. 2003, p. 4.)

Questão 7. Circule os encontros consonantais e sublinhe os dígrafos presentes no texto.

Questão 8. O que diferencia, foneticamente, os encontros consonantais dos dígrafos?

Finalmente, o professor apresentará o conceito de sílaba, destacando o processamento do som silábico e que a base da sílaba é a vogal. A partir daí, introduzirá a classificação das sílabas quanto ao número e tonicidade. Nas questões propostas, solicitará aos alunos que façam a classificação numérica e tônica das sílabas de palavras retiradas do texto da atividade anterior e identificação das sílabas de alguns vocábulos para adivinhar um provérbio.

Questão 9. Classifique o número de sílabas e circule a sílaba tônica das palavras abaixo.

a) serpentes

e) cobras

i) explica

b) biólogo

f) zoológico

j) chegar

c) até

g) matar

k) setembro

d) Inglês

h) Medusa

l) sucuri

Questão 10. Nestas oito palavras, está escondido um provérbio muito conhecido. Você poderá descobri-lo copiando a sílaba tônica de cada uma das palavras pela ordem.

a) barracão

e) quadrado

b) pequeno

f) anão

c) sólido

g) amor

d) bolacha

h) cadela

PROVÉRBIO:

A B C D+E F G+H

A revisão dos conceitos e classificação dos elementos fonológicos servirão de base para o início das atividades de classificação da sílaba tônica a partir das propostas da Gramática da Língua Portuguesa.

VI. Avaliação

Verificar se os alunos compreenderam o conceito de Fonema, assimilaram que os fonemas possuem características fônicas capazes de diferenciar significados e se perceberam a diferença entre som e letra, bem como a produção de sons vocálicos, consonantais, mais ou menos intensos, a partir dos questionamentos surgidos na explicação dos assuntos ou nas respostas das atividades. O professor deve garantir a construção de uma consciência fonológica com relação à percepção do som da fala a partir do desenvolvimento da cognição no processamento da leitura e da escrita, ampliando as habilidades de correspondência grafonêmicas e reconhecimento de fonemas, sílabas e sílabas tônicas em palavras da Língua Portuguesa.

Grupo de Atividades 2

I. Conteúdo:

- Acentuação tônica e Acentuação Gráfica
- Prosódia
- Regras de Acentuação da Língua Portuguesa
- Regras de Acentuação das Oxítonas

II. Objetivos:

- Compreender a distinção entre acento tônico e acentuação gráfica;
- Perceber as diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras;
- Identificar a tonicidade das palavras monossílabas e oxítonas;
- Conhecer as regras de acentuação das palavras monossílabas tônicas e oxítonas;
- Compreender e verbalizar o raciocínio para a escrita das palavras monossílabas tônicas e oxítonas marcadas;
- Utilizar corretamente a acentuação na escrita de palavras monossílabas tônicas e oxítonas.

III. Tempo estimado:

- Duas aulas.

IV. Material necessário:

- Material impresso;
- Datashow;
- Notebook;
- Quadro de acrílico;
- Pincel;
- Apagador.

V. Desenvolvimento

Para que o desenvolvimento das atividades propostas neste grupo 2 seja eficaz, será necessário que o professor apresente aos alunos alguns conceitos fundamentais para a compreensão das regras de acentuação na Língua Portuguesa como diferenciar acento (sílabas tônicas) e acentuação gráfica e explicitar a importância da Prosódia como estudo da língua que se preocupa com a correta colocação da sílaba tônica nas palavras orais e escritas: Fonemas e sílabas são constituintes prosódicos sobre os quais se aplicam regras e processos fonológicos. São, também, unidades fundamentais para a explicação das regularidades e irregularidades que se manifestam no sistema ortográfico de uma língua, de forma que as correspondências estabelecidas na ortografia se dão entre fonemas e grafemas. Também é fundamental refletir sobre como e porque surgiram as regras de acentuação. Em seguida, serão apresentadas as regras de acentuação das palavras monossílabas tônicas e oxítonas da Língua Portuguesa.

O grupo de atividades 2 terá início com a proposta de acentuação de diversas palavras monossílabas tônicas e será solicitado ao aluno que informe que regra de acentuação ele utilizou.

Questão 1. Leia as frases e acentue as palavras monossílabas quando for necessário.

- Venha ca menino! De um abraço em seu pai.
- Falta um mes para começar o campeonato.
- Alguém deu um no no cordão do meu tênis.
- Vamos la para dentro que o sol está muito forte.

Questão 2. Qual a regra que justifica a acentuação desses monossílabos?

Na sequência, será apresentado o Texto 6, uma tirinha, em que se solicitará ao aluno que faça uma interpretação contextual e que destaque das falas das personagens palavras que sejam acentuadas pela regra apresentada.

Texto 6



Questão 3. Mafalda ouve de seu amigo que a professora foi injusta com ele. Que argumentos ele utiliza para se sentir injustiçado?

Questão 4. Destaque da tirinha palavras que justifiquem sua acentuação pela regra abaixo:

Acentuam-se as palavras monossílabas e oxítonas terminadas nas vogais tônicas –a, –e ou –o, seguidas ou não de s.

Dando continuidade ao grupo de atividades 2, o professor utilizará um conjunto de palavras oxítonas e solicitará que as acentue, se necessário, separando-as, em seguida, em dois grupos, acentuadas e não acentuadas, informando que regra justificou suas escolhas. A observância desse grupo de palavras oxítonas que são acentuadas graficamente (terminadas com a, e, o, seguidas ou não de s, e terminadas com em, ens) propiciará que o aluno internalize as regularidades estabelecidas pela regra em questão.

Nesse momento, o professor pode informar aos alunos que a regra de acentuação das palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s, é explicada por alguns linguistas. Em palavras como ‘café’, ‘sofá’ e ‘robô’, existiria uma consoante abstrata no fim da palavra (forma subjacente) capaz de atrair o acento. Assim, formas derivadas dessas palavras, como ‘cafeteira’, ‘cafezinho’ e ‘cafezal’. Também são explicados sob esta hipótese os monossílabos acentuados, diante das derivações ‘chá’→ ‘chaleira’, ‘pé’→ ‘pedal’, ‘pedestre’, ‘só’→ ‘solidão’, ‘solitário’.

O professor acrescentará que as oxítonas terminadas em vogal são de origem de palavras que foram incorporadas à língua portuguesa, principalmente do francês e de línguas indígenas e africanas: café, crochê, araquá, jacaré, xangô, banzé. O acento também marcado desse grupo é justificado pela origem histórica dessas palavras.

Questão 5. Acentue as palavras, quando necessário, e separe-as nos quadros informando que regra justifica a acentuação ou não acentuação delas.

**bone – ninguém – bambu – portugues – parabens – saci – chuchu – refem
jacare – guarana – urubu – irlandes – voces – tatu – rococo – alguém – siri**

Acentuadas

Não acentuadas

Os exercícios propostos, a seguir, têm relação com a regra de acentuação das palavras monossílabas tônicas e oxítonas terminadas em ditongo oral aberto (ói e éi), seguidos ou não de “s” e pretendem retomar a observação das palavras no que há de comum na estrutura delas e assim internalizem as regras de acentuação.

Questão 6. A palavra "herói" tem a mesma regra de acentuação de:

- a) () jacaré, café, armazém, também, refém.
- b) () cajú, sururú, sirí, sací
- c) () réis, céu, véu, dói, sóis.
- d) () anéis, fiéis, papéis, constrói, caubói.

Questão 7. Que regra de acentuação justifica sua resposta na questão anterior?

Para o próximo exercício, o professor deverá utilizar um grupo de formas verbais, acompanhadas de pronomes oblíquos, em que algumas são acentuadas e outras não. O aluno será orientado a acentuar os verbos associados a pronomes oblíquos considerando, apenas, o verbo, desprezando o pronome, pois este é apenas um complemento de tais formas verbais, bastando, em seguida, aplicar as regras de acentuação já apresentadas, justificando a acentuação ou não acentuação dos verbos.

Questão 8. Muitos verbos, ao se combinarem com pronomes oblíquos, produzem formas oxítonas ou monossilábicas que devem ser acentuadas por acabarem assumindo alguma das terminações contidas nas regras de acentuação.

RE-VÊ-LOS

RE-PRO-DU-ZI-LOS

A-TRI-BU-Í-LO

DIS-TRI-BU-Í-LAS

A-MÁ-LOS

CON-CLU-Í-LOS

TRA-DU-ZI-LOS

DIS-TIN-GUI –LOS

DE-VOL-VÊ-LOS

DÁ-LAS

CAN-TÁ-LOS

FAZÊ-LA

a) **Que regra justifica a acentuação desses verbos?**

b) **Por que algumas formas verbais não estão acentuadas?**

Para propiciar a internalização das regras de acentuação de oxítonas terminadas em “i” e “u”, quer sejam formando hiatos ou precedidas de ditongo, o professor poderá propor a questão que segue em que o aluno analisa a acentuação das palavras oxítonas, justificando-as a partir de regras.

É importante que os alunos aprendam que algumas palavras oxítonas terminadas em –e (s) têm som fechado e por isso são acentuadas com acento circunflexo. Quando no plural, estas palavras oxítonas perdem o acento, mantendo o som vocálico fechado. Assim, embora os alunos dominem as regras de acentuação para as oxítonas com tais características, podem não conhecer a forma ortográfica das palavras quando escritas no plural, carregando para estas palavras o acento tônico utilizado na sua forma no singular. Como última atividade desse grupo, o professor pode sugerir a acentuação de palavras oxítonas e, em seguida, escrevê-las no plural.

Questão 9. Por quais regras de acentuação gráfica se justificam o emprego do acento gráfico nas palavras **Itajaí, baú, Piauí, maiô e teiús?**

Questão 10. Acentue corretamente as palavras abaixo e depois escreve-as no plural.

Chines	_____
Libanes	_____
Portugues	_____
Irlandes	_____

A fim de promover uma atividade de análise fonológica das palavras com o objetivo de aprimorar a consciência fonológica dos alunos, o professor aproveita a oportunidade para reforçar a aprendizagem e explicitar como a tonicidade influencia na escrita levando-os a perceber, através de exemplos, que os fonemas /i/ e /u/, quando no final da palavra, só serão representados pelas letras **i** e **u** se estiverem em sílaba tônica. Se a sílaba for átona, a representação será através das letras **o** e **e**.

VI. Avaliação

Após a explanação dos temas propostos para essa rodada de atividades, o professor deve verificar se o aluno compreendeu a distinção entre acento tônico e acentuação gráfica, escrevendo no quadro exemplos de palavras para identificação das sílabas, suas tonicidades e se é necessária a acentuação gráfica conforme as regras apresentadas. O professor também deve avaliar se o aluno percebeu que há diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras. Após a resolução dos exercícios, o professor observa se os alunos compreenderam e utilizaram as regras de acentuação para as palavras monossílabas tônicas e oxítonas.

O professor, ao ensinar as regras de acentuação da Língua Portuguesa, deve também saber que, apesar de o aluno ter se apropriado do conhecimento em relação ao emprego de uma determinada regra, essa apropriação não garante que ele não vá cometer erros ortográficos. A etapa de sistematização leva tempo e exercitação para que ocorra a aprendizagem efetiva das regras e a compreensão das irregularidades. Nesse processo, o aluno deve ser instigado a avaliar sua própria aprendizagem, para observar o que aprendeu e o que ainda deve ser aprendido.

Grupo de Atividades 3

I. Conteúdo:

- Regras de Acentuação das Paroxítonas

II. Objetivos:

- Conhecer as regras de acentuação gráfica das palavras paroxítonas;
- Identificar a tonicidade das palavras;
- Compreender e verbalizar o raciocínio para a escrita das palavras paroxítonas marcadas;
- Utilizar corretamente a acentuação na escrita de palavras paroxítonas.

III. Tempo estimado:

- Duas aulas.

IV. Material necessário:

- Material impresso;
- Quadro de acrílico;
- Datashow;
- Notebook;
- Pincel;
- Apagador.

V. Desenvolvimento

O grupo de atividades 3 será iniciado com a proposta de exercício de identificação das sílabas tônicas, marcadas e não marcadas com acento gráfico, de palavras paroxítonas e em seguida, o professor solicitará que o aluno justifique o uso do acento gráfico com as regras de acentuação para as paroxítonas. Em seguida, o professor apresentará uma questão relacionada à acentuação das paroxítonas que apresentam os fonemas /i/ e /u/ em hiatos, levando o aluno a fazer uma reflexão sobre esta regra específica: as vogais tônicas grafadas (**i**) e (**u**) das palavras paroxítonas **não recebem acento** quando forem antecedidas de uma vogal com que não forma ditongo e desde que não constituam sílaba com a consoante seguinte nos casos de (**nh, l, m, n, r, z**).

Questão 1. Este grupo de palavras é formado por paroxítonas. Circule as sílabas tônicas e justifique a acentuação das sílabas tônicas marcadas pelas regras de acentuação.

abelha – algarismo – álbum – álbuns – assembleia – azaleia – borboleta – bracelete –
bráquio – cavalo – coalhada – coitado – curupira – cuspe – ervilha – eclipse – escocesa
– fóssil – fútil – item – hífen – lápis – malvadeza – medeia – minhoca – níquel – órfão –
onça – ônix – revólver - seborreia – tapioca – táxi – tátil – tórax – vírus.

Questão 2. Quando se devem acentuar os hiatos "I" e "U" nas palavras paroxítonas?

- a) () Acentua-se a segunda vogal do hiato se estiver sozinha na sílaba e se não vier com NH depois.
- b) () Não se acentuam mais os hiatos "I" e "U".
- c) () Acentua-se só a primeira vogal do hiato, mas o NH também não pode vir na palavra.
- d) () Acentua-se a segunda vogal do hiato, com ou sem NH depois.

Para a internalização das regras de acentuação das paroxítonas que envolvem as formas verbais “têm” e “vêm” e seus correlatos, o professor pode propor uma atividade que contemple a acentuação destas formas verbais no singular e no plural, levando o aluno a concluir que para as diferentes apresentações destes verbos há um acento específico a ser utilizado: acento agudo para os verbos na terceira pessoa do singular e acento circunflexo para os verbos na terceira pessoa do plural.

Questão 3. Acentue as formas verbais abaixo.

Singular	Plural	Com base nas regras de acentuação o que se pode concluir a respeito da acentuação destas paroxítonas?
Ele tem	Eles tem	
Ela vem	Elas vem	
Ele retem	Eles retem	
Ele intervem	Eles intervem	
Ele mantem	Eles mantem	
Ela advem	Elas advem	

Ainda, com relação à acentuação de formas verbais paroxítonas, o professor explicará que a utilização do acento circunflexo é obrigatória na forma verbal **pôde** na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo quando há distinção correspondente do presente do indicativo **pode**.

Questão 4. Assinale a alternativa em que o emprego da forma verbal PÔDE está correto.

- a) () Será que ela pôde sair agora da escola?
- b) () Você pode me ajudar aqui, por favor?
- c) () Você pôde sair comigo amanhã?
- d) () Hoje, eu não poderei sair. Você pôde?
- e) () Ontem, ele não pôde fazer natação.

Questão 5. Por que a forma verbal PÔDE é acentuada graficamente?

VI. Avaliação

Após a explicação e correção das atividades que envolvem a acentuação das palavras paroxítonas, o professor deverá verificar se os alunos compreenderam as regras de acentuação relacionadas às palavras paroxítonas que apresentam hiatos e os casos em que as paroxítonas

não devem ser acentuadas. Verificar, também se o aluno compreendeu a utilização dos acentos para diferenciar formas verbais em tempos e pessoas verbais distintas.

Grupo de Atividades 4

I. Conteúdo:

- Regras de Acentuação das Proparoxítonas

II. Objetivos:

- Identificar a tonicidade das palavras proparoxítonas;
- Conhecer as regras de acentuação gráfica das palavras proparoxítonas;
- Explorar grupos de palavras para explicitar regularidades na acentuação gráfica das proparoxítonas;
- Compreender e verbalizar o raciocínio para a escrita das palavras proparoxítonas;
- Utilizar corretamente a acentuação gráfica na escrita de palavras proparoxítonas.

III. Tempo estimado:

- Duas aulas.

IV. Material necessário:

- Material impresso;
- Quadro de acrílico;
- Datashow;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Pincel;
- Apagador.

V. Desenvolvimento

O professor apresentará atividades relacionadas à acentuação das palavras proparoxítonas, lembrando aos alunos que, de todas as regras de acentuação gráfica já vistas, esta é a de mais fácil assimilação, tendo em vista que todas as palavras proparoxítonas devem ser acentuadas. O primeiro exercício desta rodada levará o aluno a refletir e reafirmar a regra geral de acentuação das proparoxítonas.

Questão 1. Qual é a regra de acentuação para as seguintes palavras: "farmácia", "fotógrafo", "trânsito", "estético"?

- a) () Todas as palavras são terminadas em vogais, por isso devem ser acentuadas.
- b) () Todas as palavras são proparoxítonas.
- c) () Todas as palavras são paroxítonas.
- d) () Nenhuma das alternativas corresponde às regras.

O segundo exercício sobre acentuação das proparoxítonas terá como base a letra da canção do grupo Skank, que deverá ser ouvida, com apresentação de slides ou execução de DVD. Em seguida, o professor solicitará aos alunos que circulem no texto impresso distribuído, as palavras desconhecidas para eles e localizem seus significados no dicionário. Realizada essa tarefa, o professor questionará os alunos sobre o tema abordado na canção, respondendo as questões colocadas pelos alunos e fazendo a interpretação textual conforme as questões levantadas.

Na sequência, conforme solicitado na atividade, os alunos devem identificar a palavra proparoxítona presente em cada verso da canção. A próxima questão levará em consideração a utilização da prosódia para justificar a correta acentuação e pronúncia das palavras paroxítonas ou proparoxítonas. Nesse momento o professor deverá fazer uma lista de palavras que apresentam dupla pronúncia ou pronúncia indevida.

Questão 2. Ouça e leia a canção do Skank.

LYRICS (Samuel Rosa)

Começou de súbito
 A festa estava mesmo ótima
 Ela procurava um príncipe
 Ele procurava a próxima

 Ele reparou nos óculos
 Ela reparou nas vírgulas
 Ele ofereceu-lhe um ácido
 E ela achou aquilo o máximo

 Os lábios se tocaram ásperos
 Em beijos de tirar o fôlego
 Tímidos, transaram trôpegos
 E ávidos gozaram rápido

 Ele procurava álibis
 Ela flutuava lépida
 Ele sucumbia ao pânico
 E ela descansava lívida

O medo redigiu-se ínfimo
 E ele percebeu a dádiva
 Declarou-se dela o súdito
 Desenhou-se a história trágica

Ele enfim dormiu apático
 Na noite segredosa e cálida
 Ela despertou-se tímida
 Feita do desejo a vítima

Fugiu dali tão rápido
 Caminhando passos tétricos
 Amor em sua mente épico
 Transformado em jogo cínico

Para ele uma transa típica
 O amor em seu formato mínimo
 O corpo se expressando clínico
 Da triste solidão a rúbrica.

(Disponível em Google Play Music)

Questão 3. Como já se viu, a regra das proparoxítonas é a mais fácil de todas, pois TODAS são acentuadas. Simples assim. Na canção do Skank cada verso possui uma proparoxítona. Identifique as palavras proparoxítonas, reescrevendo-as abaixo.

Questão 4. O compositor Samuel Rosa utilizou-se de **licença poética** para manter a musicalidade no último verso da canção. Apesar do vocalista pronunciar “/rúbrica/”, como uma proparoxítona, essa palavra possui outra classificação quanto à tonicidade. Classifique corretamente a palavra **RUBRICA** quanto à sílaba tônica.

A próxima questão solicitará que os alunos acentuem as palavras proparoxítonas, momento em que o professor apresentará as características que definem as proparoxítonas reais e as proparoxítonas aparentes.

Questão 5. Acentue as palavras, quando necessário, e indique a regra de acentuação que justifica o uso do acento gráfico.

negligencia _____

agencia _____

melancia _____

tabuada _____

amendoa _____

tregua _____

laboratorio _____

area _____

necroterio _____

areia _____

tragedia _____

tabua _____

Na próxima questão, o professor deverá chamar a atenção para acentuação das proparoxítonas quando se tratar de diferenciação entre as classes de palavras – substantivo e verbo – levando em consideração a pronúncia que elas adquirem quando acentuadas e não acentuadas.

Questão 6. Nos pares de frases abaixo, existem substantivos e verbos que apresentam a mesma grafia. Para diferenciar essas duas classes de palavras, é necessário a utilização do acento gráfico nos substantivos, já que, se não o houver, jamais se lerá a antepenúltima sílaba como a tônica. Identifique os substantivos e acentue-os corretamente.

Ela critica seu modo de cozinhar.
Ela é uma pessoa muito critica.

Não publico meus discursos agora, mas no futuro o farei.
Não costumo ir a nenhum parque publico.

Sempre me exercito de manhã cedo.
O menino tem um exercito de brinquedo.

Pratica bastante, que aprenderás logo.
A pratica é diferente da teoria.

O trânsito vitima milhares de pessoas por ano no Brasil.
A população é a vitima.

Peço que analises estas amostras de sangue.
As análises serão feitas no laboratorio.

Já nem calculo quanto tempo perdi.
Fez o calculo da areia necessária para a construção.

Jamais trafego à margem da rodovia.
Evito os percursos de trafego mais pesado.

Todo verão, a loja liquida seus estoques.
Prefiro medicação liquida a comprimidos.

Adaptado de Piacentini (2006)

VI. Avaliação

Verificar se o aluno identifica as proparoxítonas aparentes e as acentua corretamente e se compreendeu os casos em que a acentuação gráfica das proparoxítonas interferem no significado e pronúncia das palavras.

Grupo de Atividades 5

I. Conteúdo:

- Regras de Acentuação gráfica das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

II. Objetivos:

- Identificar a tonicidade das palavras;
- Reconhecer as regras de acentuação gráfica das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas;
- Compreender e verbalizar o raciocínio para a escrita das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas;
- Utilizar corretamente a acentuação tônica na escrita de palavras.

III. Tempo estimado:

- Uma aula.

IV. Material necessário:

- Material impresso;
- Quadro de acrílico;
- Datashow;
- Netbook;
- Pincel;
- Apagador.

V. Desenvolvimento

O último grupo de atividades abrangerá questões que envolvem a acentuação das palavras monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. O professor apresentará textos acompanhados, que não contêm nenhuma palavra acentuada, e nas questões

solicitará aos alunos que procedam à acentuação das palavras que apresentam características ligadas às regras de acentuação apresentadas nas aulas anteriores.

Texto 7

PRINCIPE WILLIAM E KATE MIDDLETON LEVAM FILHOS PARA CONHECEREM A NEVE

O príncipe William e a duquesa de Cambridge, Kate Middleton, divulgaram fotografias da família em passeio de férias.

As imagens mostram o casal e os filhos, os príncipes George e Charlotte, nos Alpes, no sudeste da França. O registro foi feito pelo fotógrafo John Stillwell da Associação de Imprensa Real, no início deste mês de março. [...].

Disponível em: <<http://www.otempo.com.br>. Acesso em: 07 de março de 2016.

Questão 1. Sentiu falta de algo no texto? Certamente, você identificou a ausência de acento em algumas palavras... Então, releia-o e acentue corretamente.

Questão 2. O texto possui características de qual gênero textual? Qual a finalidade dele?

Texto 8

Questão 3. No texto a seguir, foram omitidos os acentos gráficos. Leia-o com atenção e acentue de forma correta as palavras que são acentuadas graficamente.

RECICLAR O LIXO

No mundo – e também no Brasil – uma enorme e variada gama de novas tecnologias surgem a cada dia, tornando mais viável e barato reciclar materiais descartáveis para possível reuso. Os avanços tecnológicos mais expressivos vêm ocorrendo exatamente com o maior vilão da temida quadrilha do lixo: o plástico. Ele é o detrito de mais difícil degradação na natureza, permanecendo intacto no ambiente às vezes por mais de 50 anos. Mas, com criatividade e rigor científico, modernas técnicas de reciclagem já possibilitam a adoção de diversas saídas para esse dilema. Algumas delas são realmente revolucionárias, como a produção de um automóvel totalmente construído com materiais recicláveis e um material novíssimo chamado “madeira plástica”, substituído com maior eficiência e durabilidade madeiras nobres e raras como mogno e peroba.

(Revista Globo Ciência)

Como última atividade desta proposta de intervenção, o professor solicitará aos alunos que interajam uns com os outros através da criação de um grupo no aplicativo Whatsapp com o objetivo específico de compartilharem pequenos textos e treinarem a escrita de palavras acentuadas, observando as características que determinam a utilização das regras de acentuação gráfica estudadas.

Criem um grupo do 8º Ano no aplicativo Whatsapp e escrevam pequenos textos (anedotas, notícias, convites, poemas, trechos de música, receitas culinárias, resumo de novela/série/notícia, fábulas, parábolas, raikais, contos, versículos bíblicos etc) que contenham palavras acentuadas.

VI. Avaliação

A avaliação das atividades deve ser realizada oral e coletivamente, observando os avanços e dificuldades no desempenho dos alunos durante a resolução das propostas. O professor deverá intervir, quando necessário, resgatando conhecimentos necessários para o efetivo desenvolvimento das competências previstas. A acentuação gráfica é um conteúdo de Língua Portuguesa que exige compreensão e memorização de regras e deverá ser avaliado e auto-avaliado pelo professor e pelos alunos no decorrer do ano e não apenas nas atividades propostas nesta intervenção para serem desenvolvidas.

7 CONCLUSÃO

A realização desta investigação sobre o desempenho linguístico dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no que se refere à utilização das regras de acentuação das palavras da Língua Portuguesa tornou-se uma experiência de aquisição de conhecimentos mais aprofundados nas teorias fonológicas desenvolvidas pelos autores analisados nesta dissertação e, a partir dos estudos realizados, fez-se necessário desenvolver uma proposta de intervenção sobre as regras de acentuação no Português que pudesse contribuir para o desenvolvimento do desempenho linguístico dos alunos sobre como e porque utilizar os acentos para marcação das sílabas tônicas das palavras da Língua Portuguesa.

Ao se realizar a análise dos textos produzidos pelos alunos, percebeu-se que houve uma grande quantidade de palavras que deveriam ser marcadas com acento que indicasse a tonicidade da sílaba e que não se apresentaram no momento da escrita. Outro ponto analisado foi a frequente ausência de acentuação nas palavras proparoxítonas, a regra que mais facilmente se internaliza já nos primeiros contatos com o estudo da acentuação em Língua Portuguesa.

Ainda que a Língua Portuguesa se apresente sensível ao peso silábico, a análise estatística realizada nas palavras das produções textuais dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental mostrou que o tipo de sílaba final (leve ou pesada) apresenta pouca influência no uso do acento gráfico pelos alunos. É importante ressaltar que a sensibilidade ao peso se manifesta justamente nos casos não marcados, como em ‘pomar’ e ‘papai’, enquanto que o corpus analisado é formado por casos marcados, isto é, aqueles que recebem acento gráfico. Sendo assim, constatou-se que, dentre as 514 palavras analisadas, somente 177, o equivalente a 34,4%, apresentam a última sílaba pesada, índice que confirma que, conforme estudos analisados, apenas 20% das palavras terminadas em sílaba pesada são paroxítonas, ou seja, recebem acento gráfico.

Com relação à posição do acento, a análise quantitativa evidenciou que as palavras monossílabas tônicas e as oxítonas são as que mais favoreceram a utilização adequada do acento gráfico pelos alunos, enquanto que as paroxítonas e proparoxítonas apresentaram maiores percentuais de erros do que de acertos. Foi possível verificar que grande parte das palavras oxítonas encontradas tem na sua sílaba tônica uma vogal média, o que, como já foi mencionado, também pode ter influenciado a grafia correta do acento. Em relação às proparoxítonas, pode-se dizer que o alto número de erros parece ser motivado pelo fato de o acento antepenúltimo ser o padrão menos frequente na Língua Portuguesa.

Os dados recolhidos evidenciaram a necessidade dos alunos de realizarem um estudo mais específico de estudo da Língua Portuguesa escrita voltado para o desenvolvimento do desempenho linguístico das regras fonológicas e prosódicas de acentuação das palavras. A elaboração dessa proposta de ensino levou em consideração uma abordagem reflexiva sobre o ensino das regras de acentuação gráfica no Português Brasileiro, baseada não somente na prescrição de regras, mas na investigação e na análise da língua em funcionamento, pressupondo-se que os alunos já vêm sendo orientados a utilizar estas regras desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, as atividades propostas devem despertar esse conhecimento pouco utilizado no momento da escrita.

Alunos expostos a um processo de intervenção pedagógica, como o proposto aqui, melhoraram no desempenho de acentuação gráfica de vocábulos, tendo em vista que a aquisição dos conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades se dão a partir de atividades que exigem concentração e perseverança, possibilitando a reflexão e o aperfeiçoamento da consciência fonológica tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura.

Diante do que foi apresentado, conclui-se que a tarefa de ensinar aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental o emprego das regras de acentuação gráfica, segundo a norma padrão, requer do professor não só conhecimentos gramaticais, mas também conhecimentos linguísticos, a fim de que o ensino da norma padrão da língua seja feito de maneira reflexiva, de modo a ampliar o desempenho linguístico dos alunos.

Pode-se avaliar a proposta como uma experiência produtiva, além de ter proporcionado estudo mais aprofundado sobre acentuação gráfica no Português Brasileiro, possibilitando que o ensino das regras de acentuação para o Português Brasileiro possa ocorrer com o intuito de resgatar o interesse do aluno para os fatos da língua, bem como propiciar reflexões e indagações sobre a mesma, estimulando os alunos a apropriarem-se das normas de forma consciente.

A investigação realizada e a proposta de intervenção apresentada não foi uma forma definitiva e, pressupostamente eficaz, para sanar todas as manifestações escritas equivocadas que os alunos cometem quando o assunto é acentuação gráfica. Novas teorias linguísticas surgem a cada momento para explicar fonologicamente o lugar do acento nas palavras de Língua Portuguesa. Cabe ao professor estar em constante aprimoramento de sua profissão, buscando novos conhecimentos e, pedagogicamente, introduzindo-os em suas aulas, favorecendo aos seus alunos um novo olhar sobre o mesmo: o velho e conhecido Português.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição da Linguagem**: questões e análises. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 1999.

_____. FIAD, R. S. MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Em busca de pistas. In: **Cenas de aquisição da escrita** – o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997.

ALLEN, W. S. **Accent and Rhythm**. Prosodic Features of Latin and Greek: a study in theory and reconstruction. Cambridge: Cambridge University Press, 1973.

ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.), ABAURRE, Bernardete, [et al.]. **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. Por que (não) estudar latim hoje? [Reportagem]. **Revista Língua Portuguesa**, n. 18, 2009. Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramaticaortografia/18/por-que-nao-estudar-latim-hoje-se-a-lingua-143917-1.asp>>.

BATTISTI, C. **Avviamento allo studio del latino volgare**. Bari, Leonardo da Vinci editrice, 1949.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**. São Paulo: 1986.

BISOL, Leda. O acento e o pé métrico binário. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 22, p.69-80. Campinas/SP: UNICAMP, 1992.

BISOL, Leda. (1994) Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. (org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BORTOLANZA, João. O latim e o ensino de português. **Revista Philologus**, ano 6, nº 18, p. 77-85. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2000. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/6\(18\)77-85.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/6(18)77-85.html)>.

BORTONI-RICARDO, S. M. A. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

BUENO, Francisco da Silveira. **A formação histórica da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHOMSKY, N. e M. HALLE. *The sound pattern of English*. New York: Harper and Row Publishers, 1968.

COLLISCHONN, Gisela. O acento em Português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.

_____. Proeminência acentual e estrutura silábica. In: ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.), ABAURRE, Bernardete, [et al.]. **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

COUTINHO, I. L. **Pontos de Gramática Histórica**. 3ª edição revista e aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1954.

CUNHA, A. P. N. MIRANDA, A. R. M. A influência dos constituintes prosódicos na aquisição da língua escrita. **Caderno de Letras (UFPel)**, Pelotas/RS, v. 1, n. 10, p. 14-23, 2010.

DEVOTO, G. **Storia della lingua di Roma**. Seconda ristampa. Bologna: Licinio Cappelli Editore, 1944.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. O acordo ortográfico de 1990: situação atual. **Blogue do IILP -Instituto Internacional da Língua Portuguesa**. Disponível em <<https://iilp.wordpress.com/2014/06/10/o-acordo-ortografico-de-1990-situacao-atual-junho2014/>> Acessado em: 23 nov. 2016.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1994.

FARIA, Ernesto. **Fonética histórica do latim**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1957.

FERREIRA NETTO, W. O acento na língua portuguesa. In: Gabriel Antunes de Araújo. (Org.). **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERREIRO & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo/SP: Cortez, 2000.

GASPAR, Ana Lúcia. **A hipo e a hipersegmentação na escrita de jovens e adultos: uma reflexão na perspectiva da prosódia**. Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2016.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HORA, Demerval da. O. **Fonética e fonologia**. 2009.

HALLE, M. & VERGNAUD, J. R. *An Essay on Stress*. Cambridge, Mit Press., 1987

HAYES, B. (1995). *Metrical stress theory: principles and case studies*. Chicago: The University of Chicago Press.

ILARI, R. **Linguística Românica**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Ática, 1992.

JACOBS, Haike. **The emergence of quantity-sensitivity in latin**: secondary stress and iambic shortening. Handout presented at LSRL 30. University of Florida, 2000.

_____. **Lenition and Optimality Theory**. Proceedings of the 24th Linguistic Symposium Romance Languages. University of Southern California and University of California. Los Angeles, 1994.

_____. "On markedness and bounded stress systems". In: **The Linguistic Review** 7, 81-119, 1990.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo/SP: Ática, 1986.

LEE, S.-H. A regra do acento do Português: outra alternativa. **Letras de Hoje** (98) Porto Alegre/RS: PUC-RS, v.29, n.4, 1994.

_____. **Morfologia e fonologia lexical do português do Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: UNICAMP, 1995.

LIBERMAN, M. & PRICE, A. On stress and Linguistic Rhythm. In ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.), ABAURRE, Bernardete, [et al.]. **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LOPEZ, B. S. The sound pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan dialect). Tese de Doutorado, PhD. Los Angeles: University of California, 1979. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.

MAGALHÃES, José Sueli de. **O plano multidimensional do acento na teoria da otimidade**. Tese (doutorado em letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Análise translinguística – acento e redução vocálica: o caso do Western Chermis. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 43-48, jan./mar. 2010.

MARRA, Amarildo Viana. **Acentuação gráfica no português brasileiro [manuscrito]:** desafios para a escrita infantil. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2012.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Cantigas de amigo: do ritmo poético ao lingüístico: um estudo do percurso histórico da acentuação em português.** Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, 1995.

MATTOS E SILVA, R.V.M. **O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe.** São Paulo: Contexto, 2006.

MAURER Jr., Th. H. **Gramática do Latim Vulgar.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

MEILLET, A. **Esquisse d'une histoire de la langue latine.** Troisième édition révisée et augmentée. Paris: Librairie Hachette, 1933.

MICHAËLIS DE VASCONCELOS, C. Lições de filologia portuguesa. Lisboa: Revista de Portugal, 1956. In ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.), ABAURRE, Bernardete, [et al.]. **O acento em português: abordagens fonológicas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MIRA MATEUS, Maria H. et al. Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Caminho, 2003. In: BISOL, Leda (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. O acento de palavra em português: uma nova proposta. Lisboa: INIC, 1985. In ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.), ABAURRE, Bernardete, [et al.]. **O acento em português: abordagens fonológicas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. Aspectos da fonologia portuguesa. Lisboa: INIC, 1975. In ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.), ABAURRE, Bernardete, [et al.]. **O acento em português: abordagens fonológicas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINIG, O. L. & FRONZA, C. de A. (Orgs.) **Diálogos entre linguística e educação – A linguagem em foco.** Blumenau/SC: Edifurb, p. 141-162, 2010.

MIRANDA, Margarida Maria Silva. **A escrita ortográfica de alunos do 6º ano: a motivação fonológica para os erros produzidos.** Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2015.

MONTESINOS ABELLAN, Jose. **Gramática Histórica Latino-Española.** Cadiz: Escelicer. s/d.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2003.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora da UNB, 1999 apud SIMÕES, Darcila. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NIEDERMANN, M. **Précis de Phonétique Historique du Latin**. Quatrième édition revue et augmentée. Paris: Klincksieck, 1953

NUNES, Terezinha, BRYANT, Peter. **Leitura e ortografia: além dos primeiros passos**. Trad.: Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2014.

NUNES, J. J. **Cantigas d'amigo dos trovadores galego-portugueses**. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1973.

_____. **Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa: Fonética e Morfologia**. 8. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1975.

PEREIRA, M. I. **O acento de palavra em português: uma análise métrica**. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra: Coimbra, 1999.

PIAUI, Secretaria Estadual da Educação e Cultura. **Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Teresina, Piauí: SEDUC, 2013.

PIAUI, Secretaria Estadual da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Teresina, Piauí: SEDUC, 2013.

PIMENTEL, Ernani (org). **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**. 2. ed. Brasília: Vestcon, 2009.

QUEDNAU, L. R. **O Acento do Latim ao Português Arcaico**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), PUCRS, 2000.

QUEDNAU, L. R.; COLLISCHONN, Gisela. Acentuação gráfica na redação dos vestibulandos. In: Avani de Oliveira; Lúcia Sá Rebello; Valdir do Nascimento Flores; Maria Cristina Meira. (Org.). **A redação no contexto do vestibular 2006 - níveis de avaliação de textos**. Porto Alegre, 2006.

SALTARELLI, Mario. Stress in spanish and latin: where morphology meets prosody. In: MARTÍNEZ-GIL, Fernando; MORALES-FRONT, Alfonso (Eds.). **Issues in the honology and morphology of the major iberian languages**. Washington: Georgetown University Press, 1997.

SILVA NETO, S. **História do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

_____. **Introdução ao Estudo da Filologia Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

SIM-SIM, Inês. Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In: GASPAR, Ana Lúcia. **A hipo e a hipersegmentação na escrita de jovens e adultos: uma reflexão na perspectiva da prosódia**. Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2016.

_____. O Ensino da Leitura: A compreensão de textos. In: GASPAR, Ana Lúcia. **A hipo e a hipersegmentação na escrita de jovens e adultos: uma reflexão na perspectiva da prosódia**. Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2016.

SIMÕES, Darcila. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Semiótica e Ensino. Reflexões teórico-metodológicas sobre o livro sem legenda e a redação**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2003.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2002.

TEBEROSKY, A e COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEYSSIER, P. *História da Língua Portuguesa*. Trad. Celso Cunha. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VASCONCELOS, José Leite de. **Lições de filologia portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1959.

VASCONCÉLLOZ, António. **Grammática Histórica**. Lisboa: Aillaud, 1900.

WILLIAMS, E. B. **Do latim ao português**. Instituto Nacional de Educação, MEC, 1961.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ (*nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG*), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “**ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, cujos objetivos e justificativas são: verificar e analisar o domínio das regras de acentuação das palavras quanto à localização da sílaba tônica e emprego, troca ou omissão dos acentos gráficos nas produções textuais. Este estudo pretende analisar o processo e apresentar proposta de intervenção que minimize os problemas encontrados. Este estudo justifica-se pela necessidade de intervir nesse processo, com vistas ao melhor desempenho do aluno na escrita. Constatados esses problemas na escrita ortográfica, este trabalho tem como objetivo refletir sobre aspectos de utilização da acentuação gráfica nas suas produções escritas. **A minha participação no referido estudo será no sentido de realizar atividades em que serei solicitado a escrever textos em propostas de produção textual para verificar se domino as regras de acentuação gráfica, bem como se há troca ou omissão dos acentos gráficos nas minhas produções escritas.**

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: melhorar meu desempenho na escrita e diminuir os problemas ortográficos com envolvendo as regras de acentuação. Fui esclarecido de que, se auxiliado no aprendizado da escrita posso entender e assimilar a ortografia, caso o ensino seja orientado para isso.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fui orientado sobre os riscos mínimos que a pesquisa envolve, a saber: possibilidade de incômodo ao sujeito, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. Como forma de assistência as atividades realizadas serão feitas em sala e as análises em ambiente diferente da sala de aula; exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de outra pessoa. Como forma de assistência, garante-se que a identidade do sujeito não será divulgada; saída da rotina – necessária, uma vez que para análise dos dados, o aluno será convidado a participar de atividades de produção de textos escritos, além de outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, a pesquisa será executada em horário regular de aula; Constrangimentos: como forma de assistência, para resguardar o aluno de possíveis constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. O aluno, bem como seus pais será esclarecido de que sua participação na pesquisa será voluntária, respeitando para isso, a opção do sujeito envolvido; Traumas: assegura-se que, o aluno envolvido na pesquisa não sofrerá trauma, pois as atividades a ser realizadas acontecerão em ambiente que já lhe é familiar, em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Ivânia Saila Pessoa dos Santos, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí e com ela poderei manter contato pelo telefone (086) 99482-8032.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre

acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP UESPI (86) 3213-7200.

Teresina – (PI), _____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ivânia Saila Pessoa dos Santos.

Nesta pesquisa pretende-se construir, a partir de referenciais teóricos da fonologia da língua, uma relação entre o processo de aprendizagem das regras ortográficas/acentuação gráfica e conhecimento fonológico. **Serão analisados os textos escritos de 40 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.**

Na sua participação você realizará atividades de produção de textos escritos. **Esses textos serão coletados em sala de aula, no horário normal, para depois analisar se o aluno, quando escreve,** domina as regras de acentuação – se consegue localizar a tonicidade das palavras, se há troca ou omissão dos acentos gráficos nas suas produções textuais.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em saída da rotina, incômodo, constrangimento por eventual exposição dos dados e traumas oriundos da exposição. Os benefícios serão maior expressividade do aluno no uso da escrita e minimização dos problemas referentes à escrita de textos. A pesquisa pode contribuir para uma análise da competência escrita dos alunos, para, a partir disso, poder elaborar proposta de intervenção pedagógica que vise à minimização do fenômeno observado. O projeto pode ampliar o estudo a respeito processo fonológico estudado, bem como pode contribuir para a melhoria do estudante em relação à ortografia e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ivânia Saila Pessoa dos Santos, através do telefone: (086) 99482-8032.

Você também poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – da Universidade Estadual do Piauí, localizada à Rua João Cabral, 2231 - Pirajá, Teresina - PI, 64002-150 ou ainda através do telefone da UESPI, (86) 3213-7200.

Teresina – (PI), _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins, que concordo em participar do Projeto de Pesquisa, intitulado: **“ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, sob a responsabilidade da Professora / Pesquisadora Ivânia Saila Pessoa dos Santos, do CURSO Mestrado Profissional em Letras - Profletras, da Universidade Estadual do Piauí, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Assinatura


NOME**CPF N°** _____**Fone(s) para contato** _____**E-mail** _____

ANEXO D - PROPOSTA DE REDAÇÃO

LEITURA 1

Romance de ficção científica

O QUE VOCÊ VAI LER



Aldous Huxley
(1894-1963),
escritor inglês.
Fotografia de cerca
de 1945.

O autor inglês Aldous Huxley escreveu, em 1931, o romance *Admirável mundo novo*. O texto que você vai ler faz parte do segundo capítulo desse livro.

A história se passa em um futuro distante. A sociedade é dividida em castas e organizada de modo que não haja angústia, ansiedade, medo ou sofrimento. A engenharia genética evoluiu a tal ponto que todos os indivíduos são gerados em laboratório; posteriormente, passam por um processo de condicionamento mental, a fim de ocuparem adequadamente a casta que lhes foi reservada. O Estado tem total controle sobre os cidadãos; não há liberdade de escolha, questionamentos nem desejos, apenas aceitação.

No trecho a seguir, um Diretor de Incubação e Condicionamento (DIC) mostra a um grupo de estudantes como funciona o condicionamento dos bebês da casta Delta, preparados para realizar tarefas simples, que não exigem nenhuma habilidade específica.

- *Admirável mundo novo* foi escrito há mais de setenta anos. Que representação de futuro você espera encontrar nessa narrativa?

Admirável mundo novo

[...] O D.I.C. e seus alunos entraram no elevador mais próximo e foram levados ao quinto andar.

Berçários. Salas de **Condicionamento Neopavloviano**, indicava o painel de avisos.

O Diretor abriu uma porta. Entraram num vasto cômodo nu, muito claro e ensolarado, pois toda a parede do lado sul era constituída por uma única janela. Meia dúzia de enfermeiras, com as calças e jaquetas do uniforme regulamentar de linho branco de viscose, os cabelos **asépticamente** cobertos por toucas brancas, estavam ocupadas em dispor vasos com rosas sobre o assoalho, numa longa fila, de uma extremidade à outra do cômodo. Grandes vasos, apinhados de flores. Milhares de pétalas, amplamente desabrochadas e de uma sedosa maciez, semelhantes às faces de inumeráveis pequenos **querubins** [...].


As enfermeiras **perfilaram-se** ao entrar o D.I.C.

– Coloquem os livros – disse ele, secamente.

Em silêncio, elas obedeceram à ordem. Entre os vasos de rosas, os livros foram devidamente dispostos – uma fileira de livros infantis pequenos, cada um aberto, de modo convidativo, em alguma gravura agradavelmente colorida, de animal, peixe ou pássaro.

– Agora, tragam as crianças.

Elas saíram apressadamente da sala e voltaram ao cabo de um ou dois minutos, cada qual empurrando uma espécie de carrinho, onde, nas suas quatro prateleiras de tela metálica, vinham bebês de



oito meses, todos exatamente iguais (um Grupo Bokanovsky, evidentemente) e todos (já que pertenciam à **casta Delta**) vestidos de **caqui**.

– Ponham as crianças no chão.

Os bebês foram descarregados.

– Agora, virem-nas de modo que possam ver as flores e os livros.

Virados, os bebês calaram-se imediatamente, depois começaram a engatinhar na direção daquelas massas de cores brilhantes, daquelas formas tão alegres e tão vivas nas páginas brancas. Enquanto se aproximavam, o sol ressurgiu de um eclipse momentâneo atrás de uma nuvem. As rosas **fulgiram** como sob o efeito de uma súbita paixão interna; uma energia nova e profunda pareceu espalhar-se sobre as páginas reluzentes dos livros. Das filas de bebês que se arrastavam engatinhando, elevaram-se gritinhos de excitação, murmúrios e **gorgolejos** de prazer.

O Diretor esfregou as mãos.

– Excelente! – comentou. – Até parece que foi feito sob encomenda.

Os mais rápidos engatinhadores já haviam alcançado o alvo. Pequenas mãos se estenderam incertas, tocaram, pegaram, despedaçando as rosas transfiguradas, amarrotando as páginas iluminadas dos livros. O Diretor esperou que todos estivessem alegremente entretidos. Depois disse:

– Observem bem. – E, levantando a mão, deu o sinal.

A Enfermeira-Chefe, que se encontrava junto a um quadro de ligações na outra extremidade da sala, baixou uma pequena alavanca.

Houve uma explosão violenta. Aguda, cada vez mais aguda, uma sirene apitou. Campainhas de alarme tilintaram, enlouquecedoras.

As crianças sobressaltaram-se, berraram; suas fisionomias estavam contorcidas pelo terror.

– E agora – gritou o D.I.C. (pois o barulho era ensurdecedor) –, agora vamos gravar mais profundamente a lição por meio de um ligeiro choque elétrico.

Agitou de novo a mão, e a Enfermeira-Chefe baixou uma segunda alavanca. Os gritos das crianças mudaram subitamente de tom. Havia algo de desesperado, de quase demente, nos **urros** agudos e **espasmódicos** que elas então soltaram. Seus pequenos corpos contraíam-se e **retesavam-se**; seus membros agitavam-se em movimentos **convulsivos**, como se puxados por fios invisíveis.

– Nós podemos eletrificar todo aquele lado do assoalho – berrou o Diretor para explicar-se. – Mas isso basta – continuou, fazendo um sinal à enfermeira.

As explosões cessaram, as campainhas pararam de soar, o ganido da sirene foi baixando de tom até silenciar. Os corpos rigidamente contraídos distenderam-se; o que antes fora o soluço e o ganido de pequenos candidatos à loucura expandiu-se novamente no berreiro normal do terror comum.

– Ofereçam-lhes de novo as flores e os livros.



Marcelo Guimarães/DDBA

LEITURA 1
Romance de ficção científica

As enfermeiras obedeceram; mas, à aproximação das rosas, à simples visão das imagens alegremente coloridas do gatinho, do galo que faz cocorocó e do carneiro que faz bé, bé, as crianças recuaram horripiladas; seus berros **recrudesceram** subitamente.

[...]

– Elas crescerão com o que os psicólogos chamavam de um ódio “instintivo” aos livros e às flores. Reflexos inalteravelmente condicionados. Ficarão protegidas contra os livros e a botânica por toda a vida. – O Diretor voltou-se para as enfermeiras. – Podem levá-las.

Sempre gritando, os bebês de cáqui foram colocados nos seus carrinhos e levados para fora da sala, deixando atrás de si um cheiro de leite azedo e um agradabilíssimo silêncio.

Um dos estudantes levantou a mão. Embora compreendesse perfeitamente que não se podia permitir que pessoas de casta inferior desperdiçassem o tempo da Comunidade com livros e que havia sempre o perigo de lerem coisas que provocassem o indesejável descondiçãoamento de algum dos seus reflexos... enfim, ele não conseguia entender o referente às flores. Por que se dar ao trabalho de tornar psicologicamente impossível aos Deltas o amor às flores?

[...]

As flores do campo e as paisagens, advertiu [o Diretor], têm um grande defeito: são gratuitas. O amor à natureza não estimula a atividade de nenhuma fábrica. Decidiu-se que era preciso abolí-lo, pelo menos nas classes baixas [...].

Aldous Huxley. *Admirável mundo novo*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2001. p. 51-55.

Marcos Guilherme/DIFER



GLOSSÁRIO

Asépticamente: feito de maneira extremamente limpa, sem germes e impurezas.

Cáqui: tecido opaco de cor marrom.

Casta: camada social que forma uma das partes de uma sociedade organizada em diversos níveis de hierarquia.

Condiçãoamento: processo de influenciar ou determinar uma atitude ou um comportamento; ato de acostumar ou moldar uma pessoa ou um animal para situações diferentes.

Convulsivo: súbito e involuntário.

Espasmódico: em que há contração muscular involuntária e não ritmada.

Fulgir: brilhar, resplandecer.

Gorgolejo: som de voz ou ruído semelhante ao do gargarejo.

Neopavloviano: relativo à teoria dos reflexos condicionados, elaborada pelo fisiologista russo Ivan Ilitch Pavlov (1846-1936).

Perfilar-se: endireitar-se, alinhar-se, colocar-se em posição vertical.

Querubim: anjo; criança muito bonita.

Recrudescer: aumentar; reaparecer com sintomas mais graves.

Retesar-se: tornar-se rígido.

Urro: berro muito forte geralmente de animais; bramido ou rugido de algumas feras.

Conto de ficção científica

A construção de um conto de ficção científica geralmente baseia-se em elementos da Ciência. Isso cria verossimilhança, ou seja, leva o leitor a ter a impressão de que os fatos narrados podem acontecer. Dessa forma, na apresentação e na descrição de um espaço desconhecido ou de uma máquina incomum, deve-se mostrar, ao mesmo tempo, que eles são diferentes dos de hoje e que não seria impossível que existissem no futuro.

- Exercite a imaginação. Pense nos aparelhos e nos veículos relacionados a seguir. Escolha dois deles e descreva, no caderno, o formato e as funções que você imagina que terão daqui a cinquenta anos. Seja verossímil: não se distancie tanto da realidade de modo que um leitor acabe descartando sua ideia ou só a ache engraçada. Respostas possíveis.

televisão computador telefone automóvel avião

- Agora vá mais além. Crie, no caderno, um parágrafo que descreva sua cidade daqui a cem anos. Lembre-se de que sua descrição não pode ser pura imaginação, ela tem de partir das características que a cidade apresenta hoje.



Proposta

Você vai escrever um conto de ficção científica com base na imagem a seguir. Seu texto fará parte de uma antologia com histórias de ficção científica da classe, que circulará entre os alunos e os familiares.



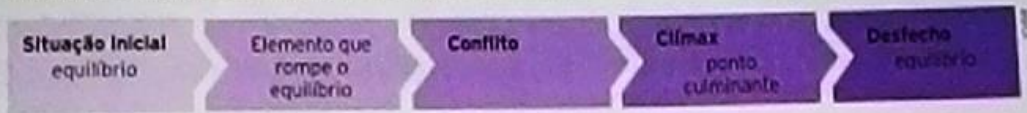
Cena do filme *Blade Runner*. Direção: Ridley Scott. EUA, 1982.

Planejamento e elaboração do texto

1. Seu conto vai se basear na imagem, porém você deve criar outros elementos. Copie o quadro a seguir, no caderno, e use-o para planejar o tempo, o espaço, as personagens, o narrador e o enredo.

Em que tempo, no futuro, se passará a história?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Onde a história acontecerá?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Quem será a personagem principal? E as personagens secundárias?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
O narrador vai participar da história ou não? Se participar, será a personagem principal ou uma personagem secundária?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Que ações vão compor o começo, o meio e o fim da história?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A personagem principal vai entrar em conflito com o uso que se faz da Ciência nesse mundo futuro. Como vai ser esse conflito?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você prevê que o futuro será uma versão melhor ou pior do mundo de hoje?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Que elementos da Ciência serão usados para construir a verossimilhança?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

2. Planeje sua narrativa com base na estrutura a seguir.



3. Atribua à narrativa um título que ajude a mostrar ao leitor se sua ideia de futuro é otimista ou sombria.

●● Avaliação e reescrita do texto

1. Copie e preencha, no caderno, a tabela a seguir e avalie sua narrativa.

	Sim	Não
A maneira de pensar das personagens combina com suas atitudes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O fim da história tem relação com o começo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma personagem (ou fato) foi esquecida ao longo da narrativa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Ciência, nesse futuro, parece ser um desenvolvimento da Ciência atual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O conto parece verossímil ao leitor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Depois de avaliar o texto, reescreva-o, caso considere necessário.
 3. Passe o texto a limpo, ilustre-o com desenhos ou fotografias e assine-o.

Como organizar a antologia de contos de ficção científica

- O professor vai dividir a classe em cinco grupos.
- O primeiro grupo vai recolher as narrativas, juntá-las e numerar as páginas.
- O segundo grupo redigirá um sumário com o nome de cada história, seu autor e a página em que começa.
- O terceiro grupo vai criar a capa em um pedaço de cartolina ou em outro papel resistente. Devem aparecer estes elementos: o nome do livro, a identificação da classe, o nome do professor e uma imagem – ilustração ou fotografia – representativa do conteúdo das narrativas.
- O quarto grupo vai juntar todas as partes: capa, sumário e narrativas.
- O quinto grupo vai organizar um rodízio entre os alunos para que todos possam levar a publicação para casa por alguns dias.

