

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

**RAIMUNDA FERREIRA GOMES COELHO**

**O USO DO ACENTO GRÁFICO POR ESTUDANTES DO 9º ANO:  
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA FONOLOGIA PROSÓDICA**

TERESINA - PI

2020

**RAIMUNDA FERREIRA GOMES COELHO**

**O USO DO ACENTO GRÁFICO POR ESTUDANTES DO 9º ANO: UMA  
ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA FONOLOGIA PROSÓDICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva

TERESINA-PI

2020

C672u Coelho, Raimunda Ferreira Gomes.

O uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica / Raimunda Ferreira Gomes Coelho. - 2020.

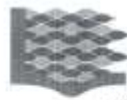
143 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Teresina – PI, 2020.

“Orientador (a): Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva.”

1. Acento. 2. Acentuação gráfica. 3. Fonologia prosódica. I. Título.

CDD: 469.07



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 CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



### TERMO DE APROVAÇÃO

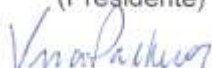
**RAIMUNDA FERREIRA GOMES COELHO**

**“O USO DO ACENTO GRÁFICO POR ESTUDANTES DO 9º ANO: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica”.**

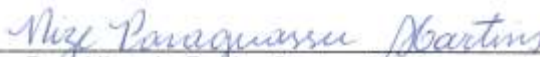
Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dez horas e trinta minutos, do dia 11 de março de 2020, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelas professoras abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI  
(Presidente)



Professora Dra. Vera Pacheco - PROFLETRAS/UESB  
(1ª examinadora)



Professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins – UESPI  
(2ª examinadora)



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

Visto da coordenação:



Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

  
Prof.ª. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI  
Matrícula nº 173882-5 - Portaria UESPI nº 1048

Aos meus filhos Nilo Junior e João Pedro;  
às minhas filhas Eulina Maria e Emília,  
à minha nora Micaela e à minha neta Aurora Maria,  
pelo companheirismo, incentivo e apoio.

## **AGRADECIMENTOS**

A todas as divindades que me inspiram sempre, dando-me forças para buscar e partilhar o conhecimento.

À UESPI, por todos os esforços na firmação de parcerias para ofertar este curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva, pela orientação e oportunidade a mim oferecida para estudar tão relevante objeto de conhecimento.

Às Professoras Dra. Nize Paraguassu e Dra. Estela Viana, pela eficiente coordenação e todos os esforços dispensados para o bom funcionamento deste Curso.

A todos os professores do PROFLETRAS da UESPI, pela paciência na mediação dos componentes curriculares.

Aos/Às colegas deste Curso, pelos momentos de partilha das aprendizagens e pela amizade.

Aos meus alunos e às minhas alunas que colaboraram para a realização deste trabalho, realizando com interesse as atividades da Pesquisa.

À minha família, especialmente aos meus filhos e minhas filhas, nora e neta, que me deram todo o apoio para esta importante conquista.

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa na linha “Teorias da Linguagem e Ensino”, cujo objetivo foi investigar o uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano, na perspectiva da fonologia prosódica. Um dos maiores desafios da educação brasileira, sobretudo da pública tem sido promover o ensino adequado para o domínio da linguagem escrita. O persistente fracasso escolar foi e ainda é atribuído principalmente aos métodos de alfabetização, razão pela qual houve historicamente mudanças de paradigmas e de concepção de métodos que se opuseram, ora predominando um, ora outro, pensados no campo da Pedagogia, fundados em princípios psicológicos. A partir dos anos 1970, as ciências linguísticas tomaram a linguagem escrita como objeto linguístico, direcionando o foco para o processo de aquisição da escrita. Em meio às ciências linguísticas, está a Fonologia, que tem subsidiado tal processo com explicações sobre as variações na relação fonema-grafema, contribuindo para o ensino compreensivo de ortografia. Entre os aspectos ortográficos, encontra-se a acentuação gráfica, cujo processo de ensino-aprendizagem requer conhecimentos acerca de estudos fonológicos e prosódicos, visto que a aquisição das regras de acentuação gráfica no português brasileiro tem como um dos seus fundamentos a Prosódia. Trata-se de uma abordagem qualitativa com a utilização da pesquisa de campo como meio para a obtenção dos dados. Os participantes foram estudantes de uma turma de 9º ano de uma escola estadual. Para a compreensão do objeto, buscou-se apoio teórico em Antunes (2009), Bisol (1992, 1994, 2013, 2014), Cagliari (2002, 2009), Câmara Jr. (1970), Chomsky (1957, 1971), Collischonn (1994, 2014), Ferreiro e Teberosky (1986), Hayes (1981, 1982), Hora (2012, 2016, 2017), Lee (1994), Lemle (1999), Liberman (1975), Liberman e Prince (1977), Mateus (1982), Miranda, Matzenauer (2017), Miranda (2010, 2012, 2017), Morais (2002, 2005), Ney (2012, 2018), Selkirk (1980), Zorzi (1998), entre outros. Os índices de erros maiores que os índices de acerto nas tabelas apontaram que os estudantes participantes, mesmo estando no ano de conclusão do ensino fundamental, não demonstraram o domínio básico das regras de acentuação gráfica, mas acentuam as palavras ou aleatoriamente ou usando os conhecimentos linguísticos já adquiridos no contato com a fonologia da língua no uso cotidiano. Contudo ficou evidente que, a partir de um ensino sistemático, fundado nas teorias fonológicas, que consideram a relação do acento prosódico e do acento gráfico, é possível superar o ensino mecânico de acentuação gráfica e promover o aprendizado compreensivo das regras de acentuação em estágios mais elementares.

**Palavras-chave:** Acento. Acentuação gráfica. Fonologia-ortografia. Prosódia.

## ABSTRACT

This work is the result of a research in the line "Theories of Language and Teaching", whose objective was to investigate the use of the graphic accent by 9th grade students, from the perspective of prosodic phonology. One of the greatest challenges of Brazilian education, especially public education, has been to promote adequate teaching for the mastery of written language. The persistent school failure was and still is attributed mainly to the methods of literacy, which is why there have historically been changes in paradigms and in the conception of methods that have opposed each other, sometimes predominating one, now another, thought in the field of Pedagogy, based on psychological principles. From the 1970s onwards, linguistic sciences took written language as a linguistic object, directing the focus to the process of writing acquisition. Among the linguistic sciences, there is Phonology, which has supported this process with explanations about the variations in the phoneme-grapheme relationship, contributing to the comprehensive teaching of spelling. Among the orthographic aspects, there is the graphic accentuation, whose teaching-learning process requires knowledge about phonological and prosodic studies, since the acquisition of the rules of graphic accentuation in Brazilian Portuguese has Prosody as one of its foundations. It is a qualitative approach with the use of field research as a means of obtaining data. Participants were students from a 9th grade class at a state school. To understand the object, theoretical support was sought in Antunes (2009), Bisol (1992, 1994, 2013, 2014), Cagliari (2002, 2009), Câmara Jr. (1970), Chomsky (1957, 1971), Collischonn (1994, 2014), Ferreiro and Teberosky (1986), Hayes (1981, 1982), Hora (2012, 2016, 2017), Lee (1994), Lemle (1999), Liberman (1975), Liberman and Prince (1977), Mateus (1982), Miranda, Matzenauer (2017), Miranda (2010, 2012, 2017), Morais (2002, 2005), Ney (2012, 2018), Selkirk (1980), Zorzi (1998), among others. The error rates higher than the success rates in the tables showed that the participating students, even in the year of completion of elementary school, did not demonstrate the basic mastery of the graphic accentuation rules, but accentuate the words either randomly or using linguistic knowledge already acquired in contact with the phonology of the language in everyday use. However, it was evident that, based on systematic teaching, based on phonological theories, which consider the relationship between prosodic accent and graphic accent, it is possible to overcome the mechanical teaching of graphic accentuation and promote comprehensive understanding of accentuation rules in more advanced stages elementary.

Keywords: Accent. Graphic accentuation. Phonology-spelling. Prosody.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conhecimento Fonológico, Aquisição de Escrita e Mudança Representacional.....	24
Figura 2 – Hierarquia prosódica .....	40
Figura 3 - Padrão silábico do Português Brasileiro .....	49
Figura 4 - Classificação das vogais em sílaba tônica .....	66
Figura 5 - Classificação das vogais em posição pretônica .....	66
Figura 6 - Classificação das vogais em posição postônica não final.....	67
Figura 7 - Classificação das vogais em posição postônica final.....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diacríticos utilizados na ortografia no Português Brasileiro .....	72
Quadro 2- Exemplos de palavras acentuadas graficamente classificadas por tonicidade, tipo da acento e qualidade da vogal.....	73
Quadro 3 - Regras de acentuação gráfica para as palavras oxítonas .....	76
Quadro 4 - Regras de acentuação para as palavras paroxítonas .....	77
Quadro 5 - Regras de acentuação para as palavras proparoxítonas.....	78
Quadro 6 - Fatores fonológicos analisados.....	85
Quadro 7 - Visão geral das justificativas dos estudantes para o uso do acento gráfico .....	93
Quadro 8 - Justificativas dos estudantes para o uso do acento gráfico.....	95
Quadro 9 - Interpretações fonológicas para o uso do acento gráfico na sílaba trocada, com troca do tipo de acento e com grafia indevida .....	98
Quadro 10 – Prática, objeto de aprendizagem e habilidades .....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais da acentuação gráfica de palavras em texto de outra autoria.....	87
Tabela 2 - Distribuição dos dados de acentuação gráfica de palavras em textos de outra autoria por pauta acentual.....	88
Tabela 3 - Distribuição do acento por qualidade da vogal nos dados de acentuação de palavras em texto de outra autoria. ....	89
Tabela 4 - Distribuição do acento considerando o tipo de sílaba final nos dados de acentuação em texto de outra autoria. ....	91
Tabela 5 - Distribuição dos dados de acentuação gráfica de palavras em textos espontâneos considerando erros e acertos e pauta acentual .....	97

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 A ESCRITA, A ORTOGRAFIA E A ACENTUAÇÃO GRÁFICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>18</b>
2.1 O ensino de língua portuguesa e o processo de aquisição da escrita .....	18
2.2 A ortografia e o seu lugar no ensino de língua portuguesa .....	25
2.3 Fonologia e ortografia .....	30
2.4 A acentuação gráfica no ensino da ortografia .....	34
<b>3 PROSÓDIA E SEUS ELEMENTOS BÁSICOS PARA A COMPREENSÃO DO ACENTO .....</b>	<b>36</b>
3.1 Prosódia, sílaba e acento .....	36
3.2 Domínios prosódicos para formulação e aplicação das regras de atribuição do acento no nível da palavra fonológica .....	40
3.2.1 A palavra fonológica .....	40
3.2.2 O pé métrico .....	41
3.2.3 A sílaba .....	42
3.2.3.1 A sílaba em português .....	49
<b>4 O ACENTO NA PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS FONOLÓGICAS.....</b>	<b>51</b>
4.1 O acento: concepções e interpretações na perspectiva da Fonologia Prosódica .....	51
4.2 O acento no português brasileiro.....	55
4.2.1 Análises do acento primário no Português Brasileiro: as diferentes interpretações.....	58
4.3 Qualidade vocálica e tonicidade.....	65
4.4 Processos fonológicos relacionados ao acento no nível da palavra fonológica .....	67
4.5 Acentuação gráfica no Português Brasileiro e sua relação com as regras fonológicas... ..	70
4.5.1 Oxítonas.....	75
4.5.2 Paroxítonas .....	76
4.5.3 Proparoxítonas.....	78

<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>80</b>
5.1 Caracterização da pesquisa .....	80
5.2 Participantes e campo da pesquisa .....	81
5.3 Instrumentos, participação dos estudantes e procedimentos para a produção dos dados .....	81
5.4 Caracterização do <i>corpus</i> .....	83
5.5 Tratamento dos dados .....	83
5.6 Fatores fonológicos .....	84
<b>6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>86</b>
6.1 Uso do acento gráfico em palavras de texto de outra autoria, com as justificativas .....	86
6.1.1 Visão geral dos dados .....	86
6.1.2 Pauta acentual.....	87
6.1.3 Qualidade da vogal .....	89
6.1.4 Tipo de sílaba final .....	91
6.1.5 Justificativas dos estudantes para uso do acento gráfico.....	93
6.1.6 Análises das justificativas dos estudantes para o uso do acento gráfico .....	94
6.2 O uso do acento gráfico em palavras dos textos espontâneos.....	96
6.3 Algumas interpretações fonológicas para a troca da sílaba onde recai o acento, troca do tipo de acento e grafia indevida de palavras .....	97
6.4 Proposta de atividades interventivas .....	100
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Como mostram as avaliações internas e externas sobre o sistema escolar do Brasil, promover o ensino adequado para o domínio da linguagem escrita tem sido um dos desafios da educação brasileira, sobretudo da pública. E isso se pôde observar em uma turma de 9º ano de uma escola estadual em que os estudantes, além do baixo desempenho na produção de textos escritos, apresentaram desconhecimento de aspectos elementares das convenções ortográficas, inclusive quanto às regras de acentuação gráfica.

Os problemas visíveis no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita têm sido objeto de discussão entre educadores, pesquisadores e o sistema educacional. Foram e têm sido ainda atribuídos principalmente aos métodos de alfabetização, razão pela qual houve historicamente mudanças de paradigmas e de concepção de métodos. Contudo a mudança constante de métodos e as tentativas, por meio do reordenamento dos anos escolares, redimensionamento dos componentes curriculares, implementação de programas e projetos de iniciativa do sistema educacional, não têm dado respostas efetivas para melhores resultados no processo de aquisição da escrita, porque o problema não está relacionado apenas ao método, mas também ao tratamento dado ao objeto de ensino, entre outros fatores.

Esses resultados insatisfatórios no aprendizado da linguagem escrita, especificamente na ortografia, estão relacionados a fatores diversos. Um deles é a própria natureza da ortografia do português brasileiro, considerada “difícil” pelos estudantes e reconhecida de aprendizagem complexa por professores e estudiosos na área dos estudos linguísticos. Ao mesmo tempo em que é reconhecidamente complexa, não tem recebido o devido tratamento no ensino de língua portuguesa (MORAIS, 2002). Entre os componentes da ortografia, a acentuação gráfica é um dos objetos de conhecimento negligenciados, mas que merece um tratamento teórico-metodológico à altura da sua importância e complexidade.

Há de se considerar a complexidade do processo de aquisição da modalidade escrita, devido as irregularidades próprias da língua portuguesa. Porém é importante reconhecer que há práticas de ensino de língua portuguesa ainda inadequadas (ANTUNES, 2009) quanto ao ensino da escrita. Como apontam estudos já realizados, as práticas de ensino da linguagem escrita, em geral, limitam-se a atividades metalinguísticas, numa abordagem da gramática normativa prescritiva, cujos conteúdos são conceitos sobre aspectos da língua, dissociados de situações reais de interação e sem considerar o estudante como aprendiz ativo. Quanto à ortografia, especificamente, à acentuação gráfica, no geral, as práticas mais comuns são exercícios

mecânicos em que estudantes são instruídos apenas a colocarem o diacrítico em palavras soltas, dissociadas de textos. Além disso, os erros de acentuação gráfica manifestados em produções de textos são, muitas das vezes, apenas corrigidos pelo professor, sem uma posterior reflexão epilinguística necessária aos avanços metacognitivos.

Essas práticas inadequadas (ANTUNES, 2009) podem ter relação com a formação incipiente de parte dos professores, principalmente dos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, que, desconhecendo conteúdos básicos e as novas abordagens na área da linguagem, sobretudo na Fonologia, não desenvolvem suas práticas de ensino fundamentados nos conhecimentos necessários à identificação dos problemas e a uma mediação adequada do ensino da escrita. Como apontam alguns estudos, a Fonologia, ramo da linguagem cujos fundamentos auxiliam na identificação dos fenômenos linguísticos e das variações na relação e fonema-grafema, não tem ocupado a devida importância na formação dos pedagogos e, até mesmo, na formação de professores da área de Letras (CARVALHO, 2012).

Além da formação inicial incipiente, as práticas de formação continuada e, em geral, os livros didáticos, pouco contemplam os fundamentos teórico-metodológicos acerca da Fonologia, dificultando aos professores a atualização dos seus conhecimentos, a reflexão sobre sua prática, compreensão dos fenômenos linguísticos inerentes à aquisição da ortografia e, conseqüentemente, a criação de estratégias adequadas para uma aprendizagem exitosa.

Em se tratando especificamente do acento, a ênfase ainda é menor devido ser uma propriedade suprasegmental, que não aparece linearmente na cadeia sonora, mas sobreposto aos fonemas. Por isso o ensino e a aprendizagem da acentuação gráfica nas práticas de ensino da linguagem escrita, em geral, ocorrem de forma superficial e simplista, sem embasamento teórico, seguindo a mesma tendência do ensino de ortografia, baseado na crença de que os estudantes aprendem as regras de acentuação gráfica apenas em contato com os textos e memorização de palavras em listas de exercícios mecânicos, desconsiderando-se, dessa forma, os fenômenos manifestados nas produções escritas dos estudantes como ponto de partida para as aprendizagens.

Para um ensino adequado de ortografia, os estudos fonológicos são a base por tratarem das variações na relação grafema-fonema e trazerem explicações para fenômenos que ocorrem nessa relação bem presentes nos textos dos estudantes e que só os estudos morfológicos e fonéticos não dão conta de explicá-los. Quando se trata de acentuação gráfica, esse ensino precisa se embasar nas teorias fonológicas que trazem os pressupostos sobre o funcionamento do acento no português brasileiro, sobretudo a fonologia prosódica, já que a prosódia traz conhecimentos sobre o tom, o acento, a sílaba, sílaba proeminente, em cuja base se coloca o

diacrítico. Logo o ensino e a aprendizagem da acentuação gráfica exigem a compreensão de que o acento gráfico tem relação direta com os aspectos prosódicos da língua, considerando que o diacrítico é utilizado apenas para marcar uma exceção à tendência prosódica do sistema linguístico.

Nesse sentido, os professores contam com uma produção científica substancial nos estudos linguísticos, a qual postula que a aquisição da linguagem escrita, com todos os aspectos ortográficos, não ocorre de forma simples e natural como ocorre com a aquisição da fala, mas exige um ensino sistematizado e bem fundamentado. Desenvolve-se em etapas e, necessariamente, deve ser auxiliada por professor com a devida formação. Assim, o ensino e a aprendizagem da acentuação gráfica precisam ir além das práticas centradas na memorização de regras isoladas sem a devida reflexão sobre o sistema que rege o emprego do acento gráfico. Mas para isso, os professores precisam se aproximar desses embasamentos teórico-metodológicos.

Este estudo partiu dessas preocupações e teve como propósito investigar o uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano, de uma escola estadual no município de São João do Piauí. Foi motivado por se constatar que parte considerável de estudantes dos anos finais do ensino fundamental ainda apresentavam, nos seus textos, dificuldades quanto à acentuação gráfica.

Trata-se de uma investigação necessária para se entender a compreensão dos estudantes acerca do uso do acento gráfico e, principalmente, a recorrência de erros elementares nesse aspecto, considerando que, nesse estágio, em tese, já deveriam dominar as regras que regulamentam a acentuação gráfica.

A expectativa é provocar uma reflexão teórico-metodológica acerca do ensino da ortografia, especificamente da acentuação gráfica, tentando recuperar o ensino dos aspectos formais da língua, um pouco negligenciados no ensino da linguagem escrita, nas últimas décadas, em alguns contextos. Além disso, contribuir para se ampliar a produção científica no campo dos estudos fonológicos, imprescindíveis para subsidiar o ensino e a aprendizagem mais compreensivos do uso do acento gráfico.

Por isso esta pesquisa busca responder à seguinte questão geral: Como estudantes do ano final do ensino fundamental compreendem o uso do acento gráfico? E como desdobramento desta questão, tem-se as seguintes questões: i) Como os estudantes do ano final do ensino fundamental utilizam o acento gráfico? ii) Em que se baseiam para usar o acento gráfico, quais conhecimentos e dificuldades demonstram? iii) Os estudantes percebem a relação entre o funcionamento do acento prosódico do português e as regras de acentuação gráfica? iv)



Os alunos podem apresentar resultados mais satisfatórios no aprendizado das regras acentuação gráfica?

Os diagnósticos realizados antes da pesquisa, mediante os primeiros contatos com textos dos estudantes, suscitaram a hipótese de que, por desconhecerem as regras de acentuação gráfica, usam o acento gráfico aleatoriamente, o que decorre das práticas de ensino e da aprendizagem centradas em atividades mecânicas, dissociadas dos fundamentos que regem o emprego do acento gráfico, mas que esses estudantes podem atingir resultados mais satisfatórios, com um ensino sistematizado e embasados nos fundamentos teórico-metodológicos sobre o funcionamento prosódico da língua.

Para investigar essas questões, estabeleceu-se como objetivo geral investigar o uso do acento gráfico por estudantes de 9º ano, na perspectiva da fonologia prosódica. E como específicos: i) verificar como os estudantes do 9º ano do usam o acento gráfico; ii) identificar os parâmetros adotados pelos estudantes para a utilização do acento gráfico, a partir das ocorrências nas produções escritas e das justificativas para a acentuação gráfica das palavras; iii) analisar a relação entre o acento gráfico e o funcionamento do acento prosódico do português brasileiro e as implicações para o ensino e para aprendizagem de acentuação gráfica, tomando como base o uso do acento gráfico pelos estudantes; e iv) elaborar uma proposta de intervenção para o ensino e a aprendizagem de acentuação gráfica, centrados na compreensão das suas regras, com base na relação entre o acento prosódico e o uso do acento gráfico.

O índice de erros maiores que o índice de acerto nas atividades apontaram que os estudantes participantes deste estudo, mesmo estando no ano de conclusão do ensino fundamental, não demonstraram o domínio básico das regras de acentuação gráfica, mas acentuam as palavras ou aleatoriamente ou usando os conhecimentos linguísticos da fonologia da língua já adquiridos no contato cotidiano com a língua, o que se atribui, a entre outros fatores, à forma inadequada como a acentuação gráfica é abordada. Contudo os estudos teóricos e a pesquisa de campo indicam que é possível superar o ensino mecânico da acentuação gráfica e construir práticas de ensino geradoras de aprendizagens, se esse ensino ocorrer na perspectiva dos estudos fonológicos, considerando a relação direta entre o acento prosódico e o acento gráfico.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. O capítulo 1, a Introdução, compõe-se das informações gerais do trabalho, evidenciando o tema e questão de pesquisa, a relevância do tema e a motivação para o desenvolvimento deste estudo, as hipóteses, os objetivos e a base teórica que o fundamenta bem como uma síntese geral dos resultados. O capítulo 2 comporta algumas questões sobre o processo de aquisição da escrita e o lugar ocupado pela ortografia no

ensino de língua portuguesa, a relação fonologia e ortografia e o tratamento dado à acentuação gráfica no ensino de ortografia, a partir de Antunes (2009), Cagliari (2002, 2009), Chomsky (1957, 1971), Ferreira e Teberosky (1986), Hora (2012, 2016), Lemle (1999), Morais (2002, 2005), Miranda (2010, 2012, 2017), Ney (2012), (2018), Soares (2017), Zorzi (1998), entre outros. O capítulo 3 contempla uma discussão sobre a prosódia e seus elementos básicos para a compreensão do acento e da acentuação gráfica, tendo como fundamentos os estudos de Barbosa (2019), Bisol (2013, 2014), Cagliari (2002), Câmara Jr (1970), Calou e Leite (2009), Collischonn (2014), Hora e Matzenauer (2017), Mateus (2004), Silva (2011) e outros.

No capítulo 4, trata-se do acento, das concepções e interpretações do acento na perspectiva dos estudos fonológicos e do acento no Português brasileiro, a partir das contribuições de Bisol (1992, 2013; 2014), Collischonn (2007, 2014), Câmara Jr. (1970), Ferreira Netto (2007), Lee (1994, 1995), Mateus (2004), Massini-Cagliari (1995), Liberman e Prince (1995, 1977), Halle e Vergnaud (1987), Hayes (1995), entre outros. O capítulo 5 explicita a metodologia utilizada. O capítulo 6, contempla a descrição, a análise e a interpretação dos dados e a proposta de intervenção. No capítulo 7, constam as ideias conclusivas, com a síntese dos resultados, considerando os objetivos a que se propôs alcançar.

## **2 A ESCRITA, A ORTOGRAFIA E A ACENTUAÇÃO GRÁFICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Este capítulo comporta questões básicas sobre o processo de aquisição da escrita e o lugar ocupado pela ortografia no ensino de língua portuguesa, a relação fonologia e ortografia e o tratamento da acentuação gráfica no ensino de ortografia, com base nas contribuições de autores como Antunes (2009), Cagliari (2002, 2009), Chomsky (1957, 1971), Ferreiro e Teberosky (1986), Hora (2012, 2016), Lemle (1999), Morais (2002, 2005), Miranda (2010, 2012, 2017), Ney (2018), Soares (2017), Zorzi (1998) e outros. Está subdividido em quatro seções: a primeira, traz as reflexões teórico-metodológicas sobre o processo de aquisição da escrita, a situação atual desse processo no ensino de língua portuguesa e os problemas que o envolvem; na segunda, situa-se e caracteriza-se o ensino de ortografia, problematizando sobre o seu estatuto atual no ensino de língua portuguesa; na terceira, discute-se acerca da relação fonologia e ortografia, suas implicações para o ensino de ortografia e de acentuação gráfica; por fim, faz-se uma breve discussão sobre a acentuação gráfica no ensino da ortografia.

### **2.1 O ensino de língua portuguesa e o processo de aquisição da escrita**

A permanência do baixo desempenho dos estudantes em leitura e escrita, sobretudo nas escolas públicas, tem sido objeto de discussões e pesquisas oficiais e acadêmicas. Inicia-se no processo de alfabetização e, geralmente, estende-se ao longo da escolaridade, de forma que o Brasil não conseguiu ainda “garantir que os alunos estejam alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental” que foi a Meta 5 estabelecida no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2018, p.95). Esse problema escolar está relacionado, em parte, ao lugar concebido para o ensino da linguagem escrita em que estão imbricadas questões de diferentes ordens.

Segundo dados do INEP, 14% dos estudantes que concluíram o 3º Ano em 2016, ou seja, o Ciclo de Alfabetização, apresentaram nível 1 de proficiência em escrita, classificado como insuficiente, aumentando em 2% de 2014 a 2016 (BRASIL, 2018). Significa que o número de crianças que concluíram o 3º ano sem saber escrever no nível mínimo estabelecido aumentou. Segundo o mesmo documento, ao concluir o 3º ano, as crianças devem saber grafar palavras com correspondências regulares diretas e com correspondências regulares contextuais

entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro como também produzir um texto a partir de uma situação dada, o que ainda não foi possível para 14% das crianças participantes da prova da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, em 2016. Se não atingiram esse estágio de aprendizagem na aquisição do sistema ortográfico significa que tenderão a acumular dificuldades para o ano escolar posterior.

Esse nível de aprendizagem da escrita abaixo dos resultados esperados tem se estendido até os anos finais do ensino fundamental, com reflexo no ensino médio e, em muitos casos, em níveis posteriores. Mesmo os problemas na aquisição da linguagem escrita sendo uma questão histórica, segundo Soares (2017), a escrita não foi objeto privilegiado na alfabetização até os anos 1980. A referida autora, pontua que, independentemente do método adotado, a leitura foi o foco, e a “escrita reduzida à cópia ou ao ditado”, ficando a “escrita real, autêntica, ou seja, a produção de textos” para depois da aquisição da leitura ou “como decorrência natural desse domínio”. Prova disso, segundo a referida autora, são as referências a “métodos de leitura”, “livros de leitura”, e as avaliações externas surgirem e permanecerem com o foco na leitura (SOARES, 2017, p.25, grifo da autora).

Assim, a escrita passou a ser objeto de preocupação em meados de 1980, com a mudança de paradigma, provocada pelo construtivismo, que questionou a escrita controlada, dissociada do processo de aquisição da leitura, e propôs a escrita espontânea, em cujo processo a “criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita”, sem a necessidade de ensino explícito e sistemático (SOARES, 2017, p.26). A referida autora se refere à perspectiva teórica de Ferreiro e Teberosky (1986), as quais defendem que a aquisição da escrita deve ocorrer durante o mesmo processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita, a partir do convívio da criança com os usos e funções da linguagem escrita.

As duas autoras, ao assumirem a perspectiva teórica Psicogênese da Língua Escrita, sustentada no pensamento piagetiano, provocaram uma ruptura epistemológica acerca do processo de aquisição da escrita, com críticas consistentes ao processo de alfabetização centrado no método, e propuseram que tal processo considerasse a criança como sujeito cognoscente, dotado de competência linguística com potencial para se desenvolver a partir de um processo de ensino centrado na aprendizagem, e não no método. Houve, pois, o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem, valorizando-se os processos cognitivos e habilidades dos aprendizes, ao enfatizar o papel da produção de texto, da escrita “espontânea” ou “inventada” (SOARES, 2017, p. 26, grifo da autora).

Essa perspectiva teórica de Ferreiro e Teberosky (1986), ao mesmo tempo em que trouxe importante contribuição teórico-metodológica para a compreensão do processo de

aquisição da escrita, sofreu interpretações equivocadas quando parte dos professores entenderam a aquisição da escrita “como decorrência natural” do domínio da leitura, como não se preocupar com o ensino sistematizado da escrita (SOARES, 2017, p. 26). Talvez isso tenha concorrido para a escrita não ter ocupado o seu devido lugar nas práticas de ensino de língua portuguesa. Soares (2017) reforça que essa compreensão espontaneísta do processo de aquisição da escrita foi defendida nas teorias de Goodman e Goodman (1979) e Smith (1971, 1973), segundo os quais aprender a escrita é um processo natural como aprender a falar e ouvir, o que influenciou a disseminação de estudos nessa perspectiva teórica.

Essa compreensão equivocada nas tentativas de aplicação da proposta de Ferreiro e Teberosky (1986) foi potencializada por formações continuadas e materiais que aligeiraram os pressupostos do construtivismo (CHAKUR, 2014) e, pressionados pelo discurso da mudança de métodos de alfabetização, muitos professores fizeram suas tentativas de transposição didática da referida teoria para o ensino da escrita. Houve, pois, um relaxamento com o ensino de escrita, nas séries iniciais, motivado pela compreensão equivocada de que “o conhecimento é uma construção do aprendiz”, e de que “os alunos aprenderiam a escrever certo ‘naturalmente’, através do contato com livros e outros materiais escritos” (MORAIS, 2002, p.23), esvaziando-se a função do professor, como se pontuou nos PCN (BRASIL,1997, p. 25).

Dessa forma, o processo de aquisição da escrita tem sido permeado por controversas e instabilidades, a começar pelo seu processo inicial, a alfabetização, em que se constata uma confusão tanto quanto aos métodos quanto ao seu objeto de ensino, não se encontrando, portanto, seu ponto de equilíbrio para a produção de práticas adequadas geradoras dos resultados esperados.

Apesar de o método ter sido apontado em diferentes momentos como solução para o fracasso da alfabetização, há outros fatores, porque a escolha do método está relacionada a concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização. Soares (2017, p.25) aponta duas causas básicas de controversas quanto ao objeto da fase inicial do processo de aquisição da linguagem escrita, ou a alfabetização: i) “a maior ou menor importância atribuída, em diferentes métodos, a uma ou outra das duas funções da língua escrita: na etapa inicial da aprendizagem da língua escrita, ensina-se a ler ou ensina-se a escrever?”; e ii) “a introdução na área da cultura do escrito, do conceito de letramento” (SOARES, 2017, p.25).

Isso significa que o processo inicial de aquisição da escrita, no ensino de língua portuguesa, desenvolvida por cada proposta de ensino, vai depender do foco que se elege como objeto de ensino. Tal processo atualmente, cujos métodos são fundamentados em concepções de linguagem mais recentes, é complexo e envolve vários componentes, ou “facetas”, como

denominou (SOARES, 2017): i) a faceta **linguística** (presente nos métodos sintético e analítico, alfabetização propriamente dita, com foco na apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita); ii) a faceta **interativa** (presente no construtivismo, a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens, centra nas habilidades de compreensão e produção de textos); e faceta **sociocultural** (presente no letramento, usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, centra em habilidades e atitudes, eventos sociais e culturais que envolvem o uso da escrita).

Dessa forma, “a aprendizagem inicial da linguagem escrita, embora concebida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo” uma vez que ler e escrever são, por natureza, conjugados, em que “a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências” (SOARES, 2017, p. 35).

E qual tem sido a perspectiva teórica assumida no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita no período da alfabetização propriamente dita? E nos demais anos iniciais do ensino fundamental? Quanto a isso, há uma questão preocupante: a priorização de uma dessas facetas em detrimento de outras no ensino da linguagem escrita desde o período da alfabetização propriamente dito até os demais anos iniciais do ensino fundamental, no ensino do componente curricular Língua Portuguesa. O que tem acontecido em muitas práticas é o desequilíbrio entre esses diferentes componentes do ensino da linguagem escrita, como “reflexos dos avanços na área de língua portuguesa que levam a priorizar, no trabalho escolar, a formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos (MORAES, 2002, p. 17), ou seja, as facetas interativa e sócio-cultural, dando-se importância menor à faceta linguística. Esses “avanços” tão importantes no trabalho com as habilidades de compreensão e produção de textos e de letramento, usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, não podem ser interpretados como mais importantes do que a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, mas ocorrerem articulados, recebendo a mesma importância no ensino de língua portuguesa.

Essa visão fragmentada de ensino tem sido permeada, de forma persistente, por “práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as tendências recentes concepções de linguagem e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino” (ANTUNES, 2009, p. 13).

A expectativa é que se tenha um ensino pragmático (sem excesso), no qual os aprendizes entrem em contato com a língua materna, “não por coerção externa, mas por desejo, por

motivação interna, por necessidade de melhorar a qualidade do seu desempenho linguístico em prol de uma participação social mais ampla e significativa” (SIMÕES, 2006, p.14).

Para isso o ensino de língua portuguesa, no processo inicial de aquisição da linguagem escrita, precisa ser fundamentado nas abordagens mais recentes das ciências linguísticas para se desenvolver de forma integral, sem o descuido com uma das “facetas”, ou seja, ensinar os aspectos formais, os mecanismos de funcionamento da língua a “faceta linguística” (SOARES, 2017, p.28), sem abrir mão da leitura e da produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua.

Soares (2017) assume que a faceta linguística (a alfabetização), que é o aprendizado do sistema alfabético ortográfico, é a base das duas outras facetas (interativa e sócio-cultural), porque conduz à leitura e à produção de palavras escritas, convertendo a cadeia sonora da fala em escrita, que, segundo Soares (2017), entre outros autores, não é um processo tão simples, por isso exige um trabalho criteriosamente sistemático e fundamentado.

Logo, o processo de aquisição da escrita para se desenvolver objetivando melhores resultados, precisa considerar os pressupostos teórico-metodológicos presentes nas abordagens mais recentes na área de linguagem, dos quais apontam-se alguns, resumidamente:

- i) O processo de aquisição da escrita se dá de forma articulada com a leitura, produção e usos sociais da língua nos diferentes contextos. Cada um desses aspectos tem seu objeto, que merece igual atenção no que diz respeito ao seu lugar no ensino da língua materna, mas que, em função da natureza do seu objeto, devem ter tratamentos diferenciados. É urgente superar a ideia equivocada da “similaridade entre aprender a ler e escrever e aprender a falar e ouvir” (SOARES, 2017, p. 42). Ao que se sabe a partir das substanciais pesquisas dos diferentes autores mencionados aqui, a aquisição da escrita não se dá de forma natural como aprender a ouvir e falar, necessitando, portanto, de um ensino bem direcionado.
- ii) A perspectiva gerativista de Chomsky (1957, 1968, 1975, 1971), que refutando a perspectiva behaviorista da linguagem humana como atividade condicionada pelo ambiente social, ou seja, externa ao indivíduo, concebe a linguagem como faculdade inata, que fica no nível da subjacência. Nessa perspectiva, os seres humanos, no convívio com sua cultura linguística, “produzem um conhecimento internalizado referente à fonologia da língua, o que inclui tanto informações segmentais quanto prosódicas” (MIRANDA, 2017, p. 23). Logo possuem uma gramática universal para compreender o que ouve como também para uma infinidade de estruturas hierarquicamente organizadas, o que pode justificar “a

forma rápida e eficiente com que as crianças por volta de três anos, dominam os diferentes aspectos da gramática de sua língua” (MIRANDA, 2017, p.19), os quais construindo um sistema modular, consistem em Léxico, Sintaxe e Fonologia (LEE, 2017, p.32). As implicações dessa perspectiva teórica para a mediação da aprendizagem inicial da escrita é a possibilidade de reconhecer os conhecimentos linguísticos trazidos pelos alunos e compreender as hipóteses que levantam nas tentativas de passagem da representação subjacente para a representação superficial.

- iii) A interface entre escrita e teoria fonológica, já que o processo de aprendizagem da escrita tem como base os conhecimentos fonológicos, que fornecem as explicações para a compreensão da relação oralidade-escrita e das variações nessa relação, trazendo explicações para fenômenos, os quais só os estudos morfológicos e fonéticos não dão conta de explicá-los. O processo de aquisição da escrita, sobretudo, nos aspectos da ortografia e da prosódia, centrado apenas na gramática prescritiva deixa uma lacuna irreparável. Precisa ocorrer, portanto, considerando as diferentes perspectivas, e uma delas, que é basilar, é a fonológica, dado que a Fonologia traz os conhecimentos sobre as unidades segmentos e sílabas, componentes centrais para a compreensão do processo de desenvolvimento fonológico (MIRANDA e MATZENAUER, 2010). Assim,

sob essa perspectiva, em uma via de mão dupla, a fonologia alimenta a grafia e *vice-versa*, sendo tais transações muito intensas no período de aquisição inicial da escrita, quando a informação fonológica se faz mais necessária ao aprendiz tanto no que diz respeito a seus aspectos segmentais como prosódicos” (MIRANDA, 2012, p. 7).

- iv) A perspectiva teórica psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986), fundada nos estudos de Piaget (1972), a qual muda o foco do ensino da escrita mecânica para escrita espontânea. Em consonância com a perspectiva piagetiana e chomskyana, as autoras apresentam os níveis de evolução da escrita, captados e interpretados por meio da produção de grafismos pelas crianças. Como implicações pedagógicas desses conhecimentos estão as possibilidades de o professor considerar o estudante como sujeito cognoscente, com potencial competência linguística, capaz de “extrair e modificar conhecimentos a partir das interações com o ambiente que o cerca” (MIRANDA, 2017, p.19). Assim, saberá promover o ensino adequado para os alunos terem melhor desempenho

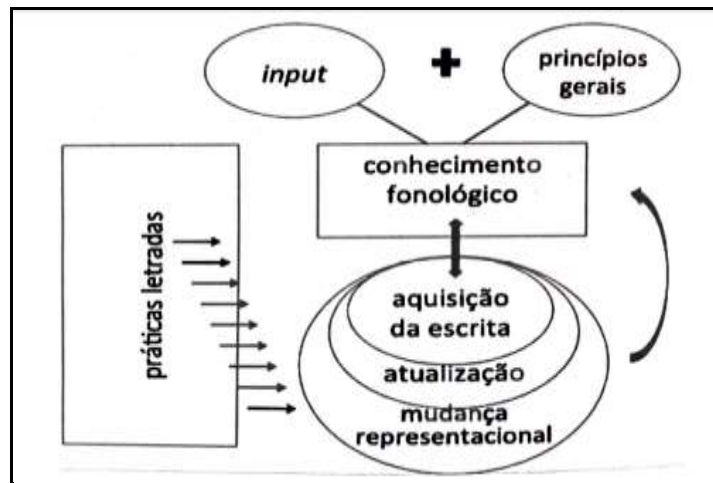


linguístico, que não pode ser confundido com competência. o que o falante/ouvinte realmente faz quando usa a língua em situações concretas.

- v) Com base nesses pressupostos, planejar, dentro do ensino de língua portuguesa um ensino em que a escrita tenha sua devida atenção e, assim, “explorar o universo imediato da criança como ponto de partida para as aprendizagens em geral” (SIMÕES, 2006, p. 58) do processo de aquisição da escrita.

Sobre isso, Miranda (2017, p.22 ) assume que o processo de aquisição da escrita oportuniza à criança atualizar “o conhecimento linguístico já adquirido em seus primeiros anos de vida, transformando-o em objeto de reflexão e, quiçá, de manipulação”, e explica em diagrama esse processo, como se pode constar a seguir.

**Figura 1 - Conhecimento Fonológico, Aquisição de Escrita e Mudança Representacional.**



Fonte: Miranda (2017, p. 22).

Essa síntese da referida autora, na figura (1), auxilia na compreensão de que os estudantes possuem conhecimentos linguísticos referentes à fonologia da língua, adquiridos através do contato com sua língua materna e ampliados por influência das práticas de letramento. Tais conhecimentos fonológicos, que abrangem informações segmentais e prosódicas, são bases para o início do processos de aquisição da escrita e, por isso não podem ser desconsiderados no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Assim, o estudante não inicia seu processo de aquisição da fonologia da língua somente ao chegar à escola, mas o atualiza e o amplia, passando por mudança representacional, com a influência da fonologia do

adulto. Talvez, se isso fosse mais compreendido e considerado no ensino da escrita, as crianças encontrariam mais facilidade na aquisição da escrita.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa precisa promover um processo de aquisição da escrita, considerando os domínios dos diferentes aspectos constitutivos da gramática, tanto aqueles de ordem estrutural como discursiva, sem marginalização dos aspectos fonológicos, como se observa em algumas práticas de ensino em que as questões ortográficas e prosódicas são abordadas de forma mecânica e prescritiva.

A partir das discussões foi possível compreender os diferentes aspectos que envolvem o processo de aquisição da escrita e a importância de ter o lugar merecido no ensino de língua materna.

## **2.2 A ortografia e o seu lugar no ensino de língua portuguesa**

O ensino de ortografia vem atravessado nas últimas décadas uma série de controversas, preconceitos e negligência, decorridos de fatores diversos, causando preocupação de pesquisadores. A partir de propostas de ensino analisadas, Miranda (2012, p.3) levanta a preocupação de que “à ortografia é reservado um papel nada importante no rol dos conteúdos escolares”. Isso é preocupante, uma vez que a função principal da ortografia é permitir a leitura (CAGLIARI, 2015, p. 38). Não aprender a ortografia dificulta tanto o ato de ler quanto o de escrever.

Morais (2002, p. 9-10), a respeito disso entende que, para a superação desse preconceito “é preciso mudar a forma como enxergamos a ortografia” e, assim, “considerá-la como um “objeto de conhecimento” de igual importância quanto aos demais. De um lado há propostas baseadas no ensino tradicional, fundadas na repetição e memorização das palavras como formas básicas para aprendizagem, defendidas ainda por certos autores; do outro, já a vivência de uma mudança, refletida nos estudos de autores, como Moraes (2002), Miranda (2005, 2012, 2017), Bagno (2011), Zorzi (1998), entre estudos atuais, que propõem uma recuperação do “estatuto do ensino de ortografia no ensino de língua portuguesa”, considerando “o ensino da ortografia como um aliado tanto para o desenvolvimento de estratégias de pensamento como para o aprimoramento da competência linguística no âmbito da escrita (MIRANDA, 2012, p. 2).

Um dos fatores que movimentam os autores em defesa de um ensino sistematizado de ortografia é a preocupante concepção equivocada ainda existente de que a ortografia, por ser

“fácil” e com aprendizagem apenas pelo contato nos textos e memorização, torne-se cada vez mais irrelevante no ensino de língua portuguesa, como foi mostrado por Miranda (2012), numa proposta de livro didático, orientando que

o ponto mais importante no trabalho com a ortografia é lembrar que esta é uma convenção estabelecida por lei. [...] não há uma razão lógica para se escrever as palavras tal como elas são escritas. O que há, portanto, é uma grafia oficial, e as dúvidas só podem ser resolvidas consultando o dicionário ortográfico [...]. Assim o(a) professor(a) deve se lembrar de que o instrumento fundamental para aprender ortografia é a memória. Portanto o básico na metodologia de ensino de ortografia é visualizar a escrita das palavras, várias vezes, e repetir sua grafia até que ela fique arquivada na memória. (Travaglia, L. C.; Costa, S. Almeida, Z. *A aventura da linguagem – 5º ano. 2ª edição, Belo Horizonte, Dimensão, 2008*). (MIRANDA, 2012, p.3),

Considerar que “o instrumento fundamental para aprender ortografia é a memória” e que a metodologia adequada no ensino de ortografia seja “visualizar a escrita das palavras, várias vezes, e repetir sua grafia até que ela fique arquivada na memória” são equívocos a serem superados, considerando que está em desacordo com os estudos mais atuais, fundados na perspectiva sócio-interacional e discursiva da linguagem, que preconizam o ensino de ortografia mediante um ensino reflexivo a partir do uso da língua. Essa concepção equivocada traz sérias implicações para o ensino e a aprendizagem do sistema ortográfico, considerando as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, em que, muitas das vezes, os materiais básicos que acessam são os livros didáticos.

A compreensão equivocada de que os alunos aprenderiam a ortografia só através do contato com os textos e outros materiais escritos (MORAIS, 2002) prejudicou o ensino e a aprendizagem da escrita, sobretudo, da ortografia, no ensino de língua portuguesa, devido a ideia de “não corrigir os erros dos alunos” (CHAKUR, 2014, p.147), ficando o aprendizado em muitos casos, limitado a listas de exercícios tradicionais ou por conta da prática de produção de texto, sem posterior reflexão sobre as hipóteses e as dificuldades apresentadas pelos alunos (MORAIS, 2002).

Para que a educação, sobretudo a pública promova, de fato, o ensino adequado para o domínio da linguagem escrita, é urgente e necessária a superação da postura de negligência e de preconceito para com o ensino de ortografia, instalada nos últimos anos, a partir da compreensão equivocada sobre os avanços vividos na área de língua portuguesa, e que tem motivado a priorização, no trabalho escolar, da formação de alunos para a leitura e produção de textos significativos (MORAIS, 2002), negligenciando-se a aquisição do sistema ortográfico. Essa visão preconceituosa, à qual alguns professores aderiram, tem gerado “um estado de

confusão” entre os professores, e muitas dúvidas quanto à necessidade de ensinar ortografia e de realizar a correção dos erros ortográficos, passando a adotar o espontaneísmo em relação ao ensino-aprendizagem da ortografia (MORAIS, 2002, p. 17).

Além de significar um desequilíbrio no ensino da ortografia, essa postura segundo Morais (2002, p.24), acarreta consequências para os alunos, pois ao mesmo tempo em que é negado o ensino da ortografia, os erros ortográficos são considerados critérios decisivos para a reprovação de alunos, sendo uma “crueldade pedagógica”, porque “a avaliação da competência ortográfica continua sendo uma importante fonte de fracasso escolar”, principalmente nas práticas avaliativas em que os erros ortográficos se sobrepõem a outros aspectos. O referido autor considera que não ensinar ortografia também parece uma opção ingênua, com sérias implicações sociais e políticas, visto que “a correção das mensagens escritas é um aspecto fundamental para facilitar a comunicação escrita”, sobretudo em meio à quantidade de textos escritos no mundo atual (MORAIS, 2002, p.24).

A ortografia da língua portuguesa apresenta uma série de aspectos que tornam sua aquisição complexa, mesmo assim não tem recebido a devida importância no ensino de língua portuguesa. Para Morais (2002), a ortografia é uma convenção social, cujo objetivo é ajudar a comunicação escrita e que deve, portanto, ser ensinada sistematicamente, exigindo, para isso, que o professor estabeleça metas ou expectativas para o rendimento ortográfico dos estudantes ao longo da escolaridade. Bagno (2011, p. 63), comungando da mesma visão de Morais (2002), enfatiza que se deve “ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial”, justificando a necessidade de “uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito”.

São muitas as definições para o termo ortografia, mas que se assemelham quanto à sua natureza e finalidade. Em seu dicionário, Houaiss (2001, p. 72) define ortografia como “conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras”, sendo criada para melhor uso da linguagem escrita, evitando a existência de diferentes formas para a mesma palavra, como ocorre na linguagem falada. No processo de aquisição da linguagem escrita, há inúmeras dificuldades geradas pelas variações apresentadas na fala em que um mesmo fonema se realiza de diferentes maneiras, levando ao risco de não ser representado de acordo com sua forma correta na linguagem escrita.

Para a aquisição e domínio dessa ortografia nas situações de interação escrita, faz-se necessário um ensino sistemático e reflexivo, assim como outros aspectos da aquisição da escrita, não havendo “oposição entre adotar uma perspectiva construtivista e ensinar ortografia” (MORAIS, 2002, p.24). Como a aquisição da ortografia é um “longo processo para quem se

apropriada da escrita alfabética”, a postura adequada dos professores seria “garantir que os alunos, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta” (MORAIS, 2002, p.22-23).

Para o referido autor, o equívoco foi negligenciar o ensino de ortografia, desconsiderando-se as oportunidades de ensino a partir dos erros, que devem ser considerados positivamente como avanços importantes sobre as percepções dos alunos acerca das regularidades e irregularidades da língua. Esse equívoco concorreu também para que muitos professores se acomodassem e, assim, o ensino de ortografia não evoluísse, como os outros aspectos do ensino da língua Portuguesa têm evoluído, e as escolas continuem tendo dificuldades em promover o ensino ortográfico para além das atividades de identificação de quem escreve corretamente ou não.

Assim como todos os aspectos do processo de aquisição da escrita, a ortografia necessita de um ensino planejado e desenvolvido em etapas, por professores com base teórica suficiente para compreenderem os aspectos fonológicos e prosódicos, além dos morfológicos intrínsecos nesse processo. Antunes (2009, p. 65-66) defende que, como outras convenções, “as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas”. Por isso, sugere que as atividades de produção de textos contemplam três etapas básicas: planejamento a escrita e a revisão/reescrita. Essa última, que é a oportunidade maior de os alunos fazerem suas reflexões, geralmente é a mais negligenciada. Quase sempre, as palavras que necessitam do diacrítico são corrigidas sem qualquer destaque e reflexão, o que faz os alunos estacionarem e chegarem aos anos finais sem o domínio das regras de acentuação gráfica.

Nesse sentido, as escritas dos estudantes precisam ser tomadas como elemento basilar para o planejamento do ensino e não como um amontoado de palavras para serem “corrigidas”. São muitos os tratados sobre isso. Diante da escrita dos estudantes Ruiz (2018), Antunes (2009), assim como os outros autores, propõem romper com a tradição da escrita artificial e passar a incorporar a prática de reescrever seu próprio texto simultaneamente ao ato da sua escrita ou depois. Ruiz (2018) sugere uma postura de intervenções mais eficazes para o aprendizado gradativo das regras da ortografia, como de outros aspectos. Ela identificou diferentes formas de correção de textos em práticas escolares: a *indicativa* (apenas se indica o erro com sinais, sem reflexões sobre o aspecto linguístico envolvido e a reescrita); *resolutiva* (no caso de acentuação, cabe ao professor escrever a palavra correta no lugar de grafia errada e o estudante não reflete sobre o objeto); a *classificatória* (o professor identifica o erro, classifica-o e sugere as modificações); e a correção *textual-iterativa* (em que o professor aponta os problemas e orienta a reflexão sobre eles através de bilhetes na margens do texto). Dessas estratégias de

correção, a resolutiva é monológica, o seja, o estudante já recebe a correção pronta; nas demais, já se considera a participação do estudante, por isso são chamadas pela referida autora de correções dialógicas. São as correções dialógicas que podem promover um processo de reflexão sobre a escrita, abrindo oportunidades para as hipóteses e a busca de respostas, o que gera a produção de conhecimentos linguísticos de forma compreensiva.

Contudo a mudança dessa cultura é um desafio porque requer dos professores conhecimentos fonético-fonológicos e prosódicos para elaborarem uma prática reflexiva e compreensiva. E isso perpassa por um problema histórico: a formação docente, que, nas últimas décadas tem sido permeada por perspectivas teóricas variadas, sem o devido aprofundamento para a construção de “um saber pedagógico mais amplo” e “saberes bem específicos sobre os conteúdos curriculares (MORAIS, 2002, p. 10).

Na realidade brasileira, nem todos os professores que atuam nos anos iniciais possuem os conhecimentos necessários para a mediação exitosa do ensino da linguagem escrita. Mesmo com muitos esforços e boa vontade, esses professores não identificarão os fenômenos e os processos fonológicos na complexidade que aparecem nos textos, muito menos conseguirão planejar com intencionalidade o ensino para os avanços cognitivos gradativos dos estudantes na aquisição do sistema ortográfico. Há uma lacuna nos cursos de Letras, da mesma maneira que perspectivas científicas sobre a linguagem deixam de ser devidamente exploradas nos cursos de Pedagogia, realidade facilmente constatada olhando-se, mesmo que superficialmente, os fluxogramas desses cursos de graduação (MADUREIRA e SILVA, 2017). A esse respeito Hora (2012, p. 9) também expõe essa preocupação, pontuando que “o foco de interesse dos cursos de Letras está muito voltado para as questões de uso da língua do que para as que dizem respeito à estrutura”. O referido autor salienta ainda que os estudos sobre a estrutura não encontrando respaldo nesses cursos, faz que os problemas identificados no uso da língua não tenham explicações coerentes.

Lemle (1999) reconhece a importância dos estudos de fonética e fonologia na formação do professor alfabetizador, destacando “que tenha bem claras em sua mente essas particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras” (LEMLE, 1999, p.19), o que só é possível com estudos mais profundos sobre o assunto. Por isso mesmo, Madureira; Silva (2017) e Carvalho (2012) defendem que os cursos de Letras precisam ampliar a carga horária dos estudos fonológicos, como também os de Pedagogia devem incluir disciplinas específicas para esse fim, já que são os professores, em geral, mais diretamente responsáveis pela alfabetização (período inicial de aquisição do sistema ortográfico) e pelo ensino de língua materna.

As reflexões aqui apresentadas reforçam a convicção de que a ortografia deve ter a mesma importância dos demais aspectos da estrutura e funcionamento da língua no ensino de língua portuguesa.

### **2.3 Fonologia e ortografia**

Estudos já referidos apontam o papel importante dos conhecimentos fonético-fonológicos para o processo de aquisição da linguagem escrita. Em se tratando da ortografia, esses conhecimentos são imprescindíveis por trazerem relevantes estudos sobre a relação grafema-fonema e os processos fonológicos decorrentes dessa relação, bem expressos nos fenômenos manifestados nos textos dos estudantes, sobretudo nas séries iniciais, quando, já possuidores de um conhecimento fonológico a partir do uso cotidiano da língua, ainda estão se apropriando do sistema ortográfico.

As inquietações em torno dessas questões vêm do século passado, até que no final do século XX, a partir de Saussure (1916), principalmente, surgiu a distinção entre a fonologia, relacionada à língua (*langue*), “como sendo o conhecimento que um falante tem para ser capaz de falar e entender o outro”; e a fonética, relacionada à fala (*parole*), sendo “a forma em que o falante coloca esse conhecimento” (HORA, 2012, p. 34), o que contribuiu para os estudos posteriores mais específicos, já que ficaram definidos os objetos de estudo de cada ramo, distinguindo-se as duas ciências da linguagem.

Esses dois campos são distintos, mas que se articulam na composição das unidades linguísticas. Segundo Hora e Magalhães (2016), a fonética se encarrega do estudo sistemático dos sons da fala (propriamente ditos), “levando em consideração o modo como são produzidos, percebidos e quais aspectos físicos estão envolvidos na sua produção” (p. 6), ; já a fonologia “volta-se para a função desses sons numa determinada língua e sua unidade mínima é o fonema, elemento dotado de propriedades distintivas” (p. 38). Em síntese, a fonética volta-se para os aspectos físicos, mecânicos e fisiológicos, tendo como objeto de estudo os sons da fala e como unidade mínima, o fone; ao passo que a fonologia volta-se para os aspectos funcionais, comportamentais e organizacionais dos sons, tendo como objeto de estudo os sons da língua e como unidade mínima, o fonema, que é composto por propriedades menores, os traços distintivos.

Apesar de ter seus objetos específicos definidos e suas particularidades, existe um “entrosamento entre a Fonética e a Fonologia” (CAGLIARI, 2002, p.19), de forma que a “Fonologia faz uma interpretação dos resultados apresentados pela Fonética” (CAGLIARI, 2002, p. 18), razão pela qual os estudos fonológicos “pressupõem sempre uma análise fonética” (CAGLIARI, 2002, p. 19). Cada uma dessas áreas evoluiu, trazendo elementos imprescindíveis para a compreensão de fenômenos linguísticos não elucidados somente por outros ramos das ciências da linguagem.

Mas até se chegar ao que se tem atualmente, houve uma trajetória evolutiva nos estudos fonológicos, surgindo modelos teóricos. Inicialmente surgiram os Modelos Teóricos Lineares que, segundo Matzenauer e Miranda (2017), apresentaram limitações e por isso não se fizeram suficientes para darem as respostas exigidas pelos diferentes fenômenos da fala. E uma das limitações é quanto ao acento, que, sendo um suprasegmento, não é possível ser analisado sob as perspectivas lineares. Essa lacuna deu lugar ao surgimento das fonologias não lineares, entre elas a fonologia Métrica por Liberman (1975), sobre acento e entonação e da sua implementação como modelo de análise por Liberman e Prince (1977), Selkirk (1980) e Hayes (1981, 1982). A partir desses marcos, os estudos fonológicos se avolumam na perspectiva das Fonologias Lexical e Métrica, apoiadas pela Fonologia Prosódica, que é amais ampla.

Ao exporem aspectos pragmáticos para análises dos fenômenos da língua, Matzenauer; Miranda (2017) instigam à apuração do olhar dos educadores para os processos fonológicos presentes nos textos dos estudantes, os quais, apresentando erros, considerando a norma padrão, necessitam receber a devida atenção, que não se resume apenas a uma correção mecânica, mas à investigação e explicação desses processos.

O fato de as crianças já terem conhecimentos linguísticos construídos a partir do contato com a língua materna na convivência com as pessoas, como mostra a teoria gerativista de Chomsky (1957, 1971), não significa que já dominam o sistema da escrita. Mesmo fazendo uso cotidiano do sistema linguístico, da gramática sonora, devido à capacidade cognitiva de aprender em contato com o objeto (PIAGET, 1975) e desenvolvendo-se por si mesmas a linguagem falada (VIGOTSKY, 1989), a compreensão desse sistema de escrita só se dará “por meio de processos reflexivos” (MIRANDA, 2017, p. 21). No que tange à acentuação gráfica, há estudos como o de Miranda (2017), apontando que, mesmo as crianças de escolas particulares, que estudam em condições mais favoráveis à aprendizagem, apresentam elevada incidência em erros de acentuação gráfica. Para a referida autora,



de modo geral, os erros do tipo ortográfico exigem um trabalho de observação e de explicitação de regras do sistema ortográfico por meio do uso de estratégias que vão da analogia à memorização; e erros do tipo fonológico demandam atividades que privilegiam a comparação entre as duas modalidades da língua, a falada e a escrita (MIRANDA, 2017, p. 45)

Matzenauer e Miranda (2017) entendem que o foco atual dos interesses linguísticos estarem voltado para o uso da língua é um fato positivo, mas chamam a atenção para marginalização das questões estruturais importantes que, segundo elas, precisam ser compreendidas para solucionar ou minimizar problemas que surgem nesse uso. Neste sentido, os estudos fonológicos têm grande peso, visto que auxiliam na compreensão da relação escrita/oralidade, na identificação dos fenômenos como também fazem pensar sobre a elaboração de estratégias com fins terapêuticos, que são as propostas interventivas para minimizar as dificuldades comuns no processo de aquisição da escrita.

Tais estudos fonológicos ajudam a entender que a escrita “não pode ser tida como uma representação da fala” (LEMLE, 1995, p. 21), já que ela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Por exemplo, se o professor não compreender que existe influência dos traços entre si e que as unidades de som são de acordo com contexto ou ambiente em que ocorrem (LEMLE, 1999, p. 21), não compreenderá porque a criança poderá escrever “genti”, “geti” ou “gent”. Da mesma forma, não saberá explicar, por exemplo, o fato de uma mesma palavra terminada com vogal átona ser acentuada em um contexto e outro, não; ou o fato de uma palavra proparoxítona sofrer mutação, reduzindo-se à paroxítona, como é o caso de “abobra” em vez de “abóbora”.

Com embasamento nos estudos fonológicos, o professor compreenderá que o “e”, como também o “a” e o “o”, na posição de coda, na sílaba final, enfraquece-se e perde sua diferença, ocasionando o processo chamado de neutralização vocálica, razão pela qual, numa palavra oxítone essas vogais precisam receber o acento gráfico. Assim, entenderá que grafar “está” em vez de “esta” e “abobra” em vez de “abóbora” são erros previsíveis no processo inicial de aquisição da escrita e, conseqüentemente, saberá também providenciar, intencionalmente, a intervenção necessária, adequada e não tardia.

Outro aspecto importante tratado pela teoria fonológica diz respeito à aquisição da estrutura prosódica da palavra, que tem recebido muita atenção nos últimos anos, segundo Santos (2007). Apesar de os estudos fonológicos se concentrarem mais na aquisição dos aspectos segmentais, a compreensão acerca da aquisição da estrutura prosódica é igualmente necessária, por exemplo, por considerar os estágios pelos quais os falantes passam.

Os conhecimentos fonológicos, portanto, são necessários ao ensino e à aprendizagem da ortografia por permitirem ao professor uma análise mais criteriosa dos estágios de desenvolvimento dos alunos no processo de aquisição da escrita. Em contato com a concepção de Chomsky (1957, 1971) e dos demais estudos evolutivos da fonologia, pode-se compreender que os alunos já possuem um conhecimento fonológico da língua, que o leva a formular sua fala e, na escrita, levantar hipóteses nas tentativas de transposição dessa fala para o registro. Além disso, o professor precisa

perceber que a escrita é construída pelo aprendiz, com base em hipóteses que ele formula, e reformula, sobre este sistema; que a cada estágio do processo de apropriação da escrita corresponde a uma hipótese diferente sobre o que seja escrever; que os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses levantadas pelo aprendiz; que uma intervenção pedagógica eficaz requer do professor a habilidade de reconhecer a natureza da hipótese que o aprendiz formula a cada momento (OLIVEIRA, 2005, p. 8-9).

A partir desses estudos, o professor estará mais habilitado a promover um processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento gradativo da consciência fonológica, que, na visão de Lemle (1999), ocorre em etapas, a partir do início do processo de alfabetização até atingir a fase alfabética, de acordo com os objetivos do ensino de língua portuguesa.

A referida autora pontua que, na primeira etapa da alfabetização, o aluno precisa perceber a relação biunívoca entre sons e letras, entendendo que cada letra tem seu som. Nesse caso, o professor tendo o domínio desses conhecimentos, pode promover situações significativas de aprendizagem para que o aluno supere essa fase. O que se observa é o número de crianças que chegam ao final das séries iniciais sem esse domínio. A segunda etapa da alfabetização seria, a poligamia, apresenta restrições de posição, necessitando da mediação do professor para o aluno perceber a questão contextual fonológica de algumas letras e sons. Importante salientar a necessidade de o professor propiciar muitas oportunidades para análises e descobertas, para que os estudantes construam com mais êxito o conhecimento ortográfico. A terceira fase já é mais complexa, porque é a tomada de consciência da relação arbitrária entre sons e letras do sistema, em que há uma tendência à insegurança na representação das palavras. Nessa fase, o professor pode recorrer a alguns suportes como a memorização através do contato com muitos textos e correção posterior, enfatizando essas palavras. A quarta etapa se apoia na morfologia para apresentar explicações, promovendo estudos diversos e dinâmicos, evitando a memorização apenas de listas de elementos mórficos e de palavras.

## 2.4 A acentuação gráfica no ensino da ortografia

Um das categorias de erros levantados por Zorzi (1998) em seus estudos é quanto à acentuação gráfica, no entanto não apresenta detalhes sobre a questão, mas aponta que a questão existe, só em mencionar que houve ocorrência nos textos nesse aspecto. Um estudo de Miranda (2017) sobre aquisição da linguagem escrita, em que investigou a escrita de crianças, comparando os resultados de uma escola pública com os de uma particular, apontou que uma escola particular teve menor incidência de erros de segmentação e maior incidência de erros de acentuação gráfica em relação a uma escola pública, dando a saber que o problema de ensino e aprendizagem de acentuação gráfica não se limita apenas às escolas públicas, que, em sua maioria, não reúne as condições exigidas para um ensino adequado, mas também em instituições particulares. Isso mostra que o problema é generalizado e se apresenta em maior ou menor quantidade nas diferentes realidades, mas existe.

No entanto, esse aspecto da ortografia não tem recebido tanta atenção na proporção da sua importância nos estudos linguísticos, sobretudo nos que tratam dos aspectos ortográficos. São ainda incipientes, em quantidade, as pesquisas sobre a acentuação gráfica, o que pode estar relacionado ao fato já discutido nesta abordagem, que são os preconceitos com os estudos ortográficos, somados a outros fatores.

Entre esses fatores, pode estar a natureza pouco visível e sentida do acento em comparação com as propriedades segmentais, que mesmo com seu nível de abstração, há grafemas que os representem na sequência da palavra e, por consequência, são mais perceptíveis. Por ser um suprasegmento e não aparecer linearmente na cadeia sonora como segmento, o acento fica invisível e, até certo ponto, subestimado como se fosse uma propriedade irrelevante dentro do sistema linguístico. Contudo a identificação do acento prosódico é necessária para a palavra ser lida adequadamente. Além disso, o ensino e a aprendizagem do acento gráfico depende da compreensão do funcionamento prosódico, visto que existe uma relação direta entre o acento gráfico e o prosódico (NEY, 2012; 2018).

Essa subestimação do acento como conteúdo faz que a acentuação gráfica seja pouco abordada, além dessa pouca abordagem ser permeada de confusões conceituais e dissociada dos aspectos básicos que a fundamentam, como os conhecimentos fonológicos e prosódicos, envolvendo os segmentos, as palavras, as sílabas e a tonicidade. E isso tem sido evidenciado em pesquisas acadêmicas, como as já citadas aqui.

Cezar, Calsa e Romualdo (2009), em um estudo que investigou o papel do livro didático nas aulas de acentuação gráfica, apontam que, com a consolidação da tradição de uso do livro didático no sistema educacional brasileiro, houve uma crescente dependência do professor em relação a esses manuais, o que pode ter concorrido para a limitação da formação dos professores e, conseqüentemente, a limitação da prática de ensino da acentuação a atividades mecânicas, centradas na memorização de regras, sem a reflexão dos aspectos prosódicos que influenciam as regras de acentuação gráfica.

Essas contradições conceituais sobre o ensino da acentuação gráfica, tendo como base o livro didático, foi também observada por Ney (2012), que atesta essa limitação e essas contradições, ao constatar que “ a explicitação do conteúdo pertinente ao acento gráfico restringe-se, na maior parte dos materiais analisados, à indicação de abertura de vogal” (2012, p. 261), como se o acento agudo e circunflexo tivessem como função apenas a indicação do timbre vocálico. Além disso, é comum aparecer acento gráfico e prosódico como sinônimos.

Para o ensino adequado de acentuação gráfica é necessário primeiro que o acento deve ser conteúdo relevante dos estudos de ortografia, cuja compreensão depende dos conhecimentos fonológicos e prosódicos, visto que trazem as bases sobre o reconhecimento da sílaba e demais aspectos relacionados a ela, que fundamentam a colocação correta do diacrítico, marcador da acentuação gráfica. Depois, esse ensino deve ter como premissa que os alunos já têm conhecimentos gramaticais e os apresentam nos seus textos, os quais devem ser a base para as reflexões e aprendizagem sobre o acento. E um outro ponto fundamental é entender que nenhum livro didático vai contemplar as necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente porque as atividades, em sua maioria, não contemplam o ensino reflexivo na perspectiva das teorias fonológicas. Requer, pois, dos professores um trabalho bem fundamentado, sistematizado, criativo capaz de captar as aprendizagens dos alunos e ajudá-los a progredirem, acreditando que os estudantes têm capacidade de refletir, analisar e pensar sobre fatos e fenômenos da linguagem, sendo necessário que as práticas de ensino de linguagem escrita possibilitem-lhes espaço para se referirem-se a si mesmos através de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 1984) .

O ensino de acentuação gráfica precisa desenvolver-se necessariamente associado aos estudos fonológicos em que fique explícita a relação entre acento prosódico e o acento gráfico. O capítulo seguinte traz um conjunto de aspectos para melhor se compreender essa relação.

### **3 PROSÓDIA E SEUS ELEMENTOS BÁSICOS PARA A COMPREENSÃO DO ACENTO**

Este capítulo traz uma discussão sobre a prosódia e seus elementos básicos para a compreensão do acento, tendo como fundamentos os estudos de Barbosa (2019), Bisol (2013, 2014), Cagliari (2002), Callou e Leite (2009), Câmara Júnior (1970), Collischonn (2014), Hora e Matzenauer (2017), Mateus (2004), Silva (2011) e outros. Está subdividido em duas partes: a primeira, traz a conceituação de prosódia, o surgimento da fonologia prosódica e sua estreita relação com as demais abordagens da fonologia, a relação prosódia, sílaba e acento, bem como os constituintes da hierarquia prosódica; já a segunda, traz o recorte dos domínios prosódicos para formulação e aplicação das regras de atribuição do acento no nível da palavra fonológica e está subdividida em quatro pequenas seções, que caracterizam os domínios prosódicos - palavra fonológica, pé métrico e sílaba - , sua estrutura e princípios de formação da sílaba, encerrando-se com uma síntese da sílaba no português e apresentação do padrão silábico do português brasileiro.

#### **3.1 Prosódia, sílaba e acento**

A evolução dos estudos linguísticos no campo da fonologia trouxe novas abordagens, passando do estruturalismo ao gerativismo, de forma que predominam hoje abordagens teóricas originadas da Fonologia Gerativa, mas com características próprias, as chamadas fonologias não lineares. Significa que a fonologia tradicional na perspectiva linear não deu conta de explicar os fenômenos fonológicos por não considerarem as variações e interrelações das propriedades fonéticas, nem irem além dos limites dos fonemas e das matizes de propriedades (CAGLIARI, 2002). Assim também, a Fonologia Gerativa, na sua forma original, sendo também linear, não deu conta de explicar a diversidade dos processos fonológicos, devido desconsiderar a hierarquia entre os segmentos, o caráter multidimensional da representação fonológica e as propriedades suprasegmentais (HORA e VOGELY, 2017).

Sobre isso, Mateus (2004, p. 5) destaca que “desde o estruturalismo à teoria gerativa clássica, as obras de linguística não desenvolveram o estudo da prosódia em consequência de

restrições dos próprios modelos”, impedindo o “desenvolvimento de uma análise satisfatória das características prosódicas das línguas”.

Na tentativa de preencher essas lacunas teóricas, os estudos fonológicos ganharam contorno não linear e se diversificaram em abordagens específicas, provocando o surgimento de outras teorias, entre elas a Fonologia Prosódica. Esse ramo da fonologia surgiu da necessidade dessa “análise satisfatória” de que fala Mateus (2004) para compreender a organização da fala, considerando as propriedades segmentais e suprasegmentais, abrangendo outras unidades acima da sílaba e sua estrutura interna para a boa formação de palavras dentro da produção de enunciados (CAGLIARI, 2002). É a percepção de que apenas os estudos dos segmentos de forma isolada não cumprem o papel de explicar o funcionamento da fonologia de uma língua, na sua totalidade. A respeito disso, Lopes e Andrade (2012) entendem que

a carga informacional vinculada à fala depende tanto das características segmentais, os sons discretos, divisíveis e que comungam de determinadas propriedades; quanto suprasegmentais, que se referem às variações de duração, frequência e intensidade na produção de cada som vocálico ou consonantal (LOPES e ANDRADE, 2012, p. 14).

A partir dessa compreensão, os modelos teóricos, além de terem se diversificado em termo de propostas, têm integrado as diferentes abordagens do campo da fonologia para oferecerem explicações para os processos fonológicos da língua, que são dinâmicos e complexos. A Fonologia Prosódica, a mais recente das teorias fonológicas, ainda tem poucas publicações em português, inclusive no português brasileiro (TENANI, 2017), apesar de nos últimos anos o termo prosódia tenha voltado “a ser utilizado com frequência pelos linguistas, e os estudos sobre factos prosódicos multiplicarem-se, incidindo sobre aspectos que, [...] eram referidos pelos primeiros gramáticos” (MATEUS, 2004, p. 5).

A Fonologia Prosódica tem, portanto, uma estreita relação com as demais abordagens da fonologia, atuando de forma articulada na elucidação de problemas da língua quanto às explicações de processos fonológicos. Logo prosódia, sílaba e acento estão intrinsecamente interligados independentemente dos modelos teóricos usados nas análises dos processos em investigação. Não é possível falar de sílaba fora dos domínios da prosódia; nem, de acento sem falar de sílaba e de prosódia, já que a prosódia organiza e define a sílaba e aponta a proeminente onde incide o acento principal ou primário.

Para compreensão da atribuição do acento e, conseqüentemente, a compreensão das regras de acentuação gráfica é central conhecer aspectos relevantes da prosódia e da sua unidade básica, a sílaba, com a sua estrutura. Por isso achou-se interessante apresentar alguns elementos

basilares da prosódia e da sílaba para a compreensão do acento e das regras fonológicas de acentuação gráfica.

Segundo Barbosa (2019), a palavra prosódia (προσῳδία) é um termo grego usado pela primeira vez por Platão no seu livro República e formado por προσ (em direção ou junto com) e ᾠδία (canto), atribuindo-lhe a significação de melodia que acompanha o discurso. Desde a sua primeira acepção, a palavra prosódia já foi usada no sentido de modo de falar, um falar cantando, ritmado. No decorrer do tempo e com a evolução dos estudos fonológicos, o referido termo vem agregando “sentidos especializados associados a outros termos muito usados nas áreas de fonética, fonologias e ciências da fala como acento, entoação, ênfase e ritmo, bem como sentidos associados ao discurso, a atitudes e emoções” (BARBOSA, 2019, p. 21), associados a fatores sociais como gênero, identidade, classe social, entre outros. A prosódia é, pois, “o ramo da linguística que investiga as propriedades ou traços suprasegmentais da fala, os quais são percebidos como parâmetros de frequência fundamental, *pitch*, intensidade e duração” (SILVA, 2011, p.183), por isso tem estreita relação com acento, ritmo e entonação.

Barbosa (2019, p. 21) evidencia que o objeto de estudo da prosódia é “a análise fonética e fonológica das relações entre unidade silábicas, que são a base de constituição de relações entre as unidades superiores, no intuito de moldar um modo de falar para determinado fim”. Significa que a preocupação da prosódia não é com o conteúdo segmental (vogais, semivogais e consoantes; o que se diz), mas com os suprasegmentos, ou seja, os “traços da fala não representados ortograficamente, como o acento de tom ou acento melódico” (PACHECO, 2006, p.43). A preocupação da prosódia é com a forma sonora e a sua função relacionada ao como se diz. Por isso ela define os enunciados, divide-os em porções, estabelecendo os limites entre um e outro, demarcando, assim, os domínios que podem ser tomados para análises de processos fonológicos.

Para o estudo dessa área interna da prosódia foi se delineando a Fonologia Prosódica, que, na visão de Tenani (2017, p.110), “compreende um conjunto de modelos teóricos que tem como objeto comum o estudo de fenômenos fonético-fonológicos que evidenciam a interface entre Fonologia e demais componentes da gramática”. Como uma teoria formal sobre as estruturas prosódicas, ela tem o papel importante de definir essas estruturas por meio da identificação de informações de natureza sintática ou morfológica basilares para caracterizar domínios de aplicação de regras fonológicas. A Fonologia Prosódica tem a sua relevância por tratar a fonologia como um componente da gramática organizado em “constituintes prosódicos

hierarquicamente relacionados que permitem estabelecer padrões prosódicos das línguas, compará-las e objectivamente analisá-las” (MATEUS, 2004, p. 7).

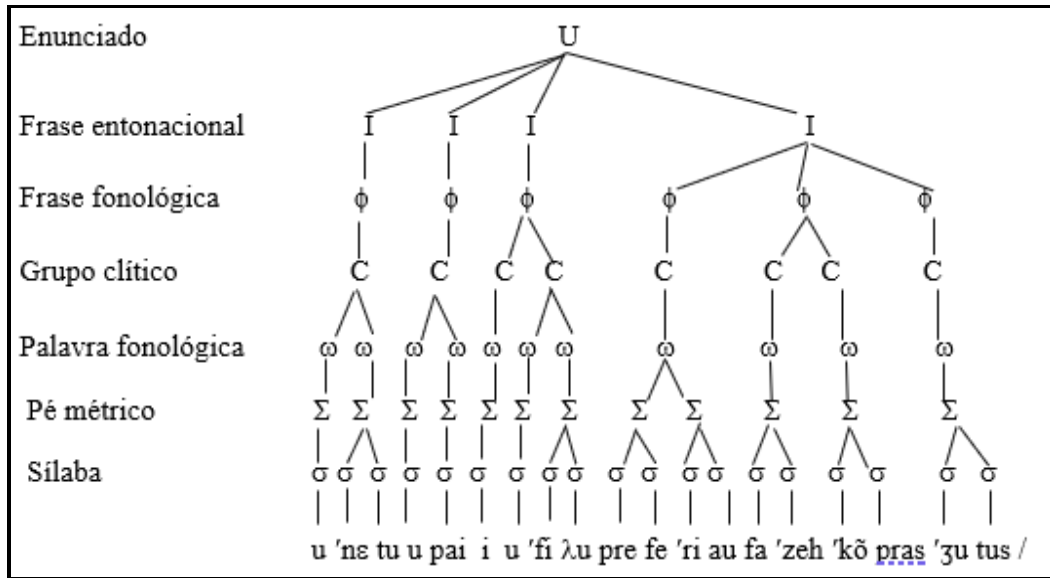
A importância dos constituintes prosódicos reside, sobretudo em definirem os limites dos domínios para a aplicação das regras da gramática. Exemplo disso é a formulação das regras de atribuição do acento, que precisam se referir à sílaba, ao pé métrico e à palavra prosódica, porque é dentro desses domínios que se formulam as regras. Esses constituintes são regidos por princípios que orientam como devem se hierarquizar, entre eles, o Princípio do Licenciamento Prosódico, formulado em Itô (1986).

Segundo apresenta Collischonn (2014, p. 111), esse Licenciamento diz respeito a uma condição universal de boa-formação da sílaba ou de outras unidades até a maior, o qual postula que “todas as unidades prosódicas de um determinado nível devem pertencer a estruturas prosódicas hierarquicamente superiores”. A partir da compreensão desse princípio é possível entender porque certas palavras sofrem modificações ao serem pronunciadas, podendo haver acréscimo de segmento (epêntese), para um ajuste da sílaba à tendência licenciada. Exemplo disso é o caso da palavra “pacto”, que ao ser pronunciada /pa.ki.tu/, há o preenchimento por uma vogal, ocorrendo uma epêntese, “visto que todos os segmentos de uma cadeia sonora devem ser silabificados, ainda que por meio de posições vazias, preenchidas por uma vogal epentética” (BISOL, 2013, p. 32). No caso, essa formação silábica não atende ao que postula o licenciamento prosódico, uma vez que a Condição de Coda não é satisfeita devido se apresentar com uma obstruinte. Houve, pois, uma regularização silábica, por ter fugido ao padrão canônico CV.

Baseada nos estudos de Nespor e Vogel (1986), a referida autora apresenta a hierarquia prosódica: segmento – sílaba – pé – palavra fonológica – frase fonológica – enunciado, segundo a qual “nenhum segmento pode aparecer na representação fonológica não associado a um nó silábico, nenhuma sílaba pode aparecer na representação não associada a um pé, e assim por diante”. No entanto não há um consenso sobre o grupo clítico como nível da escala prosódica, mas os estudos que os incluem consideram que “é o menor ambiente de aplicação das regras de sândi externo (BISOL, 2013, p. 64). Por isso a maioria dos estudos apresenta seguintes níveis prosódicos com seus respectivos símbolos, como exemplificou Silva (2011, p. 133), “uma representação da Fonologia Prosódica, que oferece instrumentos para a análise da interface fonologia-sintaxe”:



**Figura 2 – Hierarquia prosódica**



Fonte: Silva (2011, p. 133)

Nessa representação arbórea, Figura 2, dos constituintes prosódicos exemplificada por Silva (2011) é possível visualizar as porções em que é segmentado o enunciado e identificar os limites dos domínios prosódicos. Como esta abordagem tem como objeto de estudo a acentuação gráfica, interessa apresentar alguns aspectos relevantes dos domínios em que se dá a formulação das regras de atribuição do acento, que são a palavra fonológica ou prosódica, o pé métrico e sílaba, já que o acento gráfico é colocado sobre a vogal da sílaba tônica para marcar as exceções.

### **3.2 Domínios prosódicos para formulação e aplicação das regras de atribuição do acento no nível da palavra fonológica**

#### **3.2.1 A palavra fonológica**

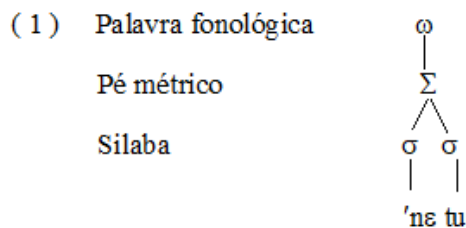
Conforme se vê na Figura 2, a palavra fonológica ou prosódica é a unidade prosódica que está hierarquicamente acima da sílaba, caracterizando-se como um domínio de aplicação de fenômenos fonológicos, entre eles o acento. É nesse nível prosódico que se dá a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática. Pode conter nesse domínio o máximo de agrupamentos de sílabas, mas que só uma será portadora de acento primário (a

sílaba mais proeminente); as outras, serão átonas e terão outros níveis de acento: secundário, terciário (BARBOSA, p. 43).

É possível identificar a palavra fonológica dentro do enunciado, sem confundi-la com a palavra morfológica, como pontua Mateus (2004), ao afirmar que

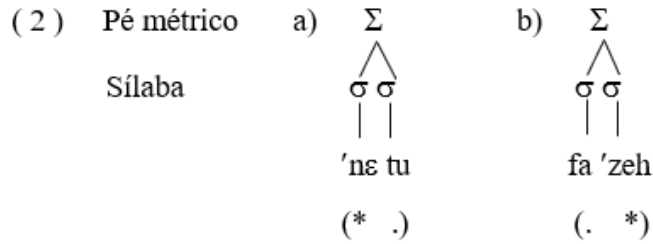
a denominação deste constituinte torna evidente que a sua identificação se faz pela verificação de determinados aspectos que, caracterizando-a, a relacionam com a ‘palavra’, termo muito genérico que se integra em vários domínios da gramática. Assim, a *palavra morfológica* e a sequência em que se concretizam categorias morfológicas como o número ou a flexão verbal, e tem uma estrutura interna que inclui um radical e, frequentemente, sufixos e ou prefixos. Por seu lado, a *palavra prosódica* integra traços prosódicos como o acento e tem características que a aproximam da palavra morfológica mas pode não coincidir com ela (MATEUS, 2004, p. 14).

Observa-se a relação existente entre palavra fonológica e o acento, razão pela qual a identificação da palavra fonológica e a sua segmentação, localizando a sílaba proeminente, são os passos primeiros para se acentuar graficamente uma palavra. Como cada constituinte, ao mesmo tempo em que está hierarquicamente subordinado ao nível imediatamente superior, pode ser também tomado isoladamente para análise, conforme se vê em (1), em que se destacou apenas a palavra fonológica:



### 3.2.2 O pé métrico

Dentro da palavra fonológica há constituintes menores “ligados entre si por uma relação de hierarquia em que uns governam e outros são dominados” (ALVES, 2012, p. 187). O que está imediatamente abaixo da palavra fonológica é o pé métrico, que segundo Bisol (2014, p. 262), é “a combinação de duas ou mais sílabas, em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça e a outra ou outras, o recessivo”. Nesse sentido, existe a relação forte e fraca na hierarquia das sílabas dentro desse constituinte, a qual há referência quando se vai atribuir o acento da palavra fonológica. Observa-se que “são construídos nas projeções dos núcleos que constituem as sílabas”.



Considerando as duas palavras fonológicas escandidas e as sílabas agrupadas em pés binários, percebe-se essa relação forte e fraca; em “[nɛtu]”, a relação é forte/fraca; e em “[fa'zɛh]”, a relação fraca/forte. As palavras fonológicas exemplificadas em (2) são formadas de apenas 1 (um) pé, que é chamado binário, porque comportam duas sílabas. Segundo Barbosa (2019), os pés mais comuns são os pés binários iambo e troqueu. O pé iambo é o que tem a relação fraca-forte, ou seja, com a cabeça à direita como em “[fa'zɛh]”; já o pé troqueu é o que tem a relação forte-fraca, ou seja, com a cabeça à esquerda. Porém, segundo Bisol (2013; 2014) e Silva (2011), existem outras categorias de pés métricos no nível da palavra prosódica como o ternário, formado de três constituintes, cuja relação é forte-fraca-fraca (\* . .), que caracteriza o acento proparoxítono em português; pé degenerado, quando não há o número mínimo de duas sílabas para estabelecer a relação de dominância.

A partir dos estudos de Bisol (2013, 2014), Barbosa (2019), pode-se afirmar que o português é uma língua predominantemente trocaica devido grande parte de suas palavras ter acento com cabeça à esquerda do pé métrico. Os pés métricos têm sua relevância no estudo do acento, visto que “são domínios de muitas regras da fonologia do português, especificamente das regras de acento, das quais constituem a unidade básica” (BISOL, 2014, p. 262).

### 3.2.3 A sílaba

A sílaba é a unidade prosódica básica para os estudos do acento e de acentuação gráfica, porque é em sua base ou núcleo em que recai o acento, caracterizado por uma maior proeminência ou tonicidade. Para se colocar o sinal gráfico em uma palavra que necessite ter a sílaba marcada graficamente, a identificação dessa proeminência é o primeiro passo. Isso é possível com a escuta atenta à sequenciação da palavra, pois “na produção de uma sílaba acentuada temos um jato de ar mais forte em relação às sílabas não acentuadas ou átonas” de forma que “a vogal acentuada é auditivamente percebida como tendo duração mais longa e também pronunciada de maneira mais alta (no sentido de falar alto)” (SILVA, 2017, p. 77).

Bisol (2014) explicita a pertinência do reconhecimento do status da sílaba, considerada por Hora e Matzenauer (2017, p.13) como “uma das unidades da língua mais presentes nos trabalhos de fonologia”. Nos estudos sobre o acento, por exemplo, essa unidade é “evocada”, porque oferece subsídios necessários para formulação e compreensão da atribuição do acento no português brasileiro. Sem esse conhecimento, o professor poderá ter a visão limitada de sílaba e, diante das hipóteses e erros dos alunos, como por exemplo na grafia da palavra “abóbora”, grafar “abobra”, e tomar a atitude de “censurar as perguntas que eles fazem em sala de aula” (MORAES, 2002, p. 64) sobre a ressilabação ocorrida, porque não conhece sobre a tendência natural de regularização das sílabas ao padrão canônico CV.

É consenso, pois, entre teóricos e pesquisadores que a sílaba é a unidade básica da fala, já que as vogais e consoantes não ocorrem isoladamente ( BARBOSA, 2019). Significa que “é na unidade silábica que os segmentos são organizados para formar um sistema fonológico de uma língua” (PEDROSA, 2012, p.70). Segundo Bisol (2014, p. 97), apesar de a noção de sílaba não ser recente em fonologia, só a partir dos anos 1970, com os trabalhos de Hooper (1976) e Kahn (1976), “foi gradativamente sendo aceita como unidade fonológica”, e, conseqüentemente, tornando-se cada vez mais objeto de interesse em pesquisas.

Tal interesse “em torno de sua natureza e do papel por ela desempenhado na fonologia das línguas” decorreu a partir dos estudos estruturalistas, nos quais, ao buscar descrever uma língua, viu-se que “não bastava apenas fazer um inventário de seus fonemas, mas seria importante mostrar como esses sons se organizam para formar os padrões silábicos” (PEDROSA, 2012, p.70). Logo “toda a sequência fonológica é exaustivamente dividida em sílabas, isto é, qualquer segmento tem de ser associado a uma sílaba” (COLLISCHONN, 2014, p. 111), não existindo, pois, segmentos vocálicos e consonantais fora desse domínio.

Calou e Leite (2009, p. 29), a partir da visão de outros autores, destacam que a sequência de segmentos de uma palavra não é contínua, mas sofre uma quebra, porque “corresponde um acréscimo do ar expelido dos pulmões pela atividade de pulsação de músculos respiratórios que faz com que a saída do fluxo de ar não seja contínua, mas em jatos sucessivos”, sequenciando-a no que se convencionou chamar de sílaba. Dessa forma, por exemplo, na palavra /mala/, não é possível o conjunto dos sons ser emitido numa única emissão de voz, mas em duas emissões. Assim também, não é possível se pronunciar nas sílabas /ma/ ou /la/ primeiro as consoantes [m] ou [l] para depois pronunciar a vogal [a], mas os dois de forma integrada (BARBOSA, 2019).

Observou-se que, ao se pronunciar a palavra /mala/, percebe-se em cada sílaba a diferença de tom entre as duas classes de segmentos (vogais e consoantes), havendo, acentos e declives (vale de sonoridade, marcadores das fronteiras silábicas, sendo o lugar preferencial das

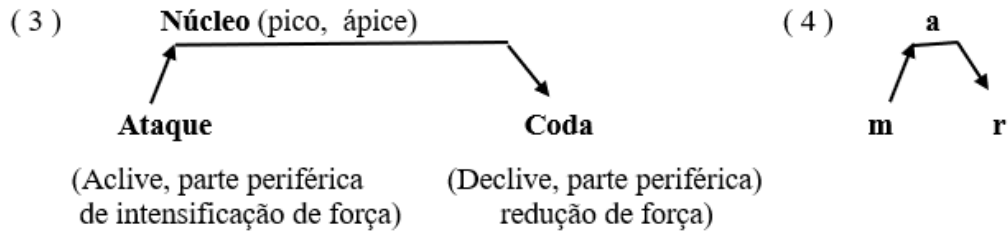
consoantes) e ápices (ou núcleo, ocupado por sons de alta sonoridade: as vogais). A partir dessas constatações, há a definição de uma escala de sonoridade, na qual “o menor grau de sonoridade é atribuído às consoantes de maior fechamento (às oclusivas) e o maior, à vogal baixa /a/.

Contudo delimitar as fronteiras silábicas não é tão simples, tanto é que um dos objetos de estudos fonológicos bastante investigados são os fenômenos hiper e hipossegmentação, apagamento ou acréscimo de segmentos (fonemas ou até sílabas), manifestados nos textos dos alunos. Justifica-se também essa afirmativa o fato de existirem “predições diferentes a respeito do relacionamento entre elementos no interior da sílaba”, não havendo “unanimidade quanto à sua estrutura interna” (COLLISCHONN, 2014, p. 101), o que fez surgirem diferentes teorias ou modelos teóricos para minimizar os problemas de compreensão dos sistemas linguísticos.

Assim, a história da sílaba, na teoria fonológica, teve sua evolução, iniciando pela perspectiva linear (em que era vista apenas como uma sequência de segmentos) até à perspectiva não linear (em que a sílaba é compreendida na sua estrutura interna formada por segmentos hierarquicamente organizados), representados em árvores arbóreas, captando aspectos mais profundos da estrutura silábica, os suprasegmentais, como o tom e o acento, além de situá-la numa estrutura prosódica.

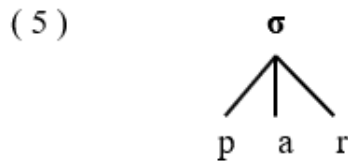
Dessa forma, a organização silábica possui princípios gerais para todas as línguas, como o símbolo, a letra grega  $\sigma$ , a escala de sonoridade e o molde silábico, o qual se diferencia de acordo com as perspectivas teóricas e com as características de cada língua. Como as vogais e as consoantes estão presentes em toda as línguas do mundo, na constituição das sílabas, há uma tendência ou modelo básico, denominado sílaba canônica, de formação CV (consoante-vogal), presente em todas as línguas, sendo, em algumas, “a estrutura silábica mais frequente, como nas línguas românicas” (BARBOSA, 2019, p. 38). O mesmo autor aponta outras evidências da canonicidade desse modelo silábico, como sua apreensão em primeiro lugar no processo de aquisição da linguagem; a sua preservação mesmo diante das mais severas afasias (perdas de expressão de palavras devido a lesões); e sua criação nos processos diacrônicos de reestruturação silábica na evolução de línguas.

Bisol (2013, p. 22) atesta a existência desse modelo canônico, afirmando que são dois os constituintes silábicos: ataque e rima, sendo que a rima “domina um núcleo responsável, o qual, junto ao ataque forma o padrão universal”. É consenso entre as áreas de estudos fonéticos que a sílaba é composta de três partes: um pico ou núcleo (obrigatória); e as outras duas partes são periféricas (não obrigatórias), podendo ser preenchidas por consoantes (CAGLIARI, 1981). A partir dos diferentes estudos, como o de Bisol (2013), Collischonn (2014), Pedrosa (2012), Simões (2006), pode-se representar essa estrutura básica assim:



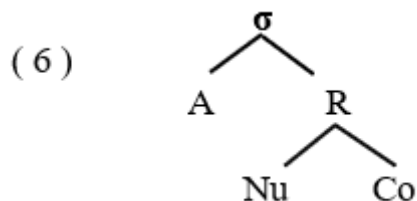
A partir diversos estudos sobre a sílaba, Collischonn (2014) apresenta, de forma bem didática, um resumo dos dois modelos teóricos básicos de estrutura da sílaba: Teoria Autossegmental e a Teoria Métrica da Sílaba.

A formulada por Kahn (1976), em ( 5 ) de base autossegmental, “que pressupõe camadas independentes, uma das quais representa as sílabas às quais estão ligados diretamente os segmentos” (COLLISCHONN, 2014, p. 99), é assim representada:



Essa perspectiva teórica é o Modelo de estrutura Plana, a qual apresenta apenas s = sílaba, com seus constituintes diretos, sem abordar os subconstituintes, analisando isoladamente os segmentos da sílaba.

Já a outra teoria, a Teoria Métrica da Sílaba, apresentada por Selkirk (1982), com base em propostas feitas por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969), defende que as sílabas são estruturadas seguindo essa esse molde básico ou representada por uma estrutura arbórea:



Bisol (2013, p. 22) assume que os Princípios de Composição da Sílaba Básica (PCSB) envolvem uma relação de dominância, estabelecida entre os elementos, ou seja, entre rima e ataque e entre núcleo e coda. Trata-se de um Modelo binário com rima, capaz de gerar “todo o

inventário básico {CV, VC, V, CVC} com que se descreve grande parte das línguas do mundo”, bem como outras estruturas delas derivadas como {CCV, VCC, V, CCVCC}.

As duas teorias se diferenciam entre si quanto ao relacionamento dos elementos no interior da sílaba: enquanto a primeira prevê um relacionamento igual entre os três elementos, a segunda prevê “um relacionamento mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque” (COLLISCHONN, 2014, p. 100). Nesta perspectiva, a sílaba se compõe de um ataque (A) ou *onset* e em uma rima (R), a qual consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co), sendo que apenas o núcleo não pode ser vazio.

Vê-se que as perspectivas teóricas relacionadas à sílaba apresentam pontos comuns, divergências e lacunas próprias da natureza complexa dos estudos fonológicos concernentes à sílaba. Contudo o que já se tem sobre estrutura silábica concorre bastante para a compreensão do funcionamento dos sistemas linguísticos. O reconhecimento dessa estrutura e do fato de ela ser percebida como base para os processos fonológicos faz que se entenda o molde silábico como parâmetro para diferenciação entre as línguas, provendo a tipologia silábica de cada uma.

O molde silábico, na visão de Collischonn (2014, p. 105), “é uma afirmação geral a respeito da estrutura possível de sílabas numa determinada língua”, com seus filtros, ou condições negativas, ou seja, as restrições e proibições quanto aos segmentos aceitáveis em onset ou ataque e coda, já que o núcleo já é determinado.

Importante entender que, assim como há as diferenças nas línguas quanto ao molde silábico, há princípios universais válidos para todas as línguas. Foram explicitados os Princípios de Composição da Sílaba Básica (PCSB), que “ não são suficientes para gerar expressões bem formadas” (BISOL, 2013, p. 26), por isso existem outros princípios que dizem respeito à hierarquia dos segmentos, a posição que ocupam, a limitação imposta pelos padrões de formação da estrutura da sílaba. Assim, há outros princípios universais, que desempenham papéis importantes como o do Sequenciamento de Sonoridade e o do Licenciamento Prosódico:

- Sequenciamento de Sonoridade, que diz respeito ao contorno de sonoridade para a sílaba, de acordo com a posição que seus segmentos ocupam, sendo que o núcleo será ocupado sempre pelo elemento mais sonoro (vogais) e os menos sonoros (consoantes), ocuparão as bordas (ataque e coda), com sonoridade crescente em direção ao núcleo (BISOL, 2013). De forma sintetizada, Collischonn (2014) apresenta a Escala de sonoridade, com os valores de cada classe:

( 7 )	Vogal	>	Líquida	>	Nasal	>	Obstruinte
	3		2		1		0

Significa que, essa sequência de sonoridade possibilita uma silabação correta, atendendo à hierarquia crescente em direção ao núcleo e decrescente dele para a coda. Assim, a palavra “*obter*” não pode ser escandida “*o.bter*”, devido “*p*” e “*t*” serem obstruentes, portanto, com o mesmo grau de sonoridade, o que não é permitido pela regra fonológica em questão, já que formam um platô.

- Licenciamento Prosódico, já exposto na sessão 3.1, ajuda a compreender que a organização da fala possui níveis hierarquizados, entre eles a sílaba, que é a base para o estudo do acento.

Um aspecto relevante no estudo da sílaba para a análise do acento é a noção de tonicidade, peso silábico e de mora. Viu-se que toda palavra fonológica com duas sílabas ou mais possui uma mais proeminente, ou seja, acentuada. O acento é caracterizado pela tonicidade.

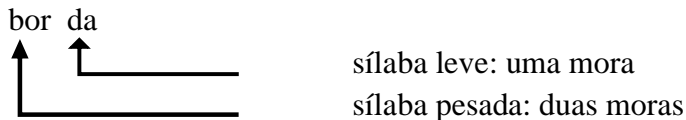
A tonicidade é marcada pela pronúncia intensa, mais alta e com duração mais longa ao se pronunciar determinada sílaba chamada de tônica. A vogal dessas sílabas carrega nesse sentido, o acento primário, por isso é chamada de vogal tônica. As demais sílabas pronunciadas com menos proeminências são chamadas de átonas, e suas vogais são átonas pretônicas ou pós-tônicas e carregam o acento secundário ou são completamente isentas de acento (SILVA, 2017). As vogais pretônicas antecedem o acento tônico enquanto as vogais pós-tônicas sucedem o acento tônico. A tonicidade das sílabas tem relação com os elementos que a constituem. Dependendo dessa constituição, essa sílaba pode ser leve ou pesada, assim “a constituição da sílaba é fator determinante do peso silábico” (COLLISCHONN, 2014, p. 102).

Chama-se sílaba leve a que apresenta apenas um elemento, sendo vogal ou vogal e consoante. Já a sílaba pesada é constituída por vogal + consoante ou por vogal + vogal (ditongo ou vogal longa). Dessa forma, rimas constituídas somente por uma vogal são leves e, ramificadas, são pesadas. Enquanto a rima contribui para o peso silábico, o ataque é irrelevante (COLLISCHONN, 2014).

A noção de sílaba leve e sílaba pesada é importante para a compreensão do acento uma vez que esse aspecto tem influência nas regras de atribuição do acento, em muitas línguas, entre elas, o português, cujo acento é sensível ao peso silábico, na perspectiva da Teoria Métrica, aplicada aos estudos de Bisol (1992). Devido o peso silábico ter estreita relação com a contagem das moras, convém apresentar-se algumas considerações sobre essa unidade de tempo que formam as sílabas.



A mora, segundo Silva (2011, p. 153), é a “unidade de tempo relacionada com a duração de segmentos”, sendo maior que os segmentos, mas, em geral, menor que uma sílaba. Os estudos de Collischonn (2014) trazem a visão de Hyman (1985), o qual postula que essas unidades de peso são assim constituídas: uma sílaba pesada consiste em duas moras; enquanto uma sílaba leve consiste em uma mora, como se exemplifica a seguir:



Além da noção de mora, outro aspecto considerado pela Teoria Métrica na organização silábica interessante na relação sílaba-acentos é a extrametricidade, que “a propriedade de um segmento ou de uma sílaba ser invisível à organização fonológica”, de forma que os elementos extramétricos ocorrem nas bordas (SILVA, 2011), p. 107). Esse recurso ocorre, por exemplo, nas palavras proparoxítonas em que se tem uma sílaba forte seguida por duas fracas, considerando-se a última extramétrica, ou seja, invisíveis à regra de acento, ajustando-se ao padrão observado para as palavras paroxítonas. Exemplo disso é a palavra *cálice*, em que “ca li” tem atribuição do acento como *forte-fraco* (*sw*) e “ce”, a sílaba final é extramétrica.

Esses conceitos básicos sobre a sílaba são importantes para se compreender o molde silábico do português brasileiro e, conseqüentemente, a distribuição do acento e correta acentuação gráfica, já que a sílaba é o constituinte prosódico em cuja base se localiza o acento, onde se coloca o diacrítico, no caso das palavras precisarem de acento gráfico.

Bisol (2014) explicita a pertinência do reconhecimento do status da sílaba, considerada por Hora e Matzenauer (2017, p.13) como “uma das unidades da língua mais presentes nos trabalhos de fonologia”. Nos estudos sobre o acento, por exemplo, essa unidade é “evocada”, porque oferece subsídios necessários para formulação e compreensão da distribuição do acento no português brasileiro. Sem esse conhecimento, o professor terá a visão limitada de sílaba, podendo, diante das hipóteses e erros dos alunos, como por exemplo, na grafia da palavra “abóbora”, grafar “abobra”, e tomar a atitude de “censurar as perguntas que eles fazem em sala de aula” (MORAES, 2002, p. 64).

Como se observou até aqui, existe um conjunto de princípios que regem a formação da sílaba e que esses sofrem variação de acordo com as particularidades de cada sistema linguístico. O português brasileiro possui seu molde silábico, como se pode ver na sessão seguinte.

### 3.2.3.1 A sílaba em português

O português brasileiro, seguindo a princípios gerais da estrutura silábica, tem seu molde para a formação da estrutura silábica, “que determina o número máximo (e o mínimo) elementos permitidos”. É consenso que a sílaba é formada de um aclave, de um ápice e de um declive e que somente a vogal pode ocupar a posição de núcleo. Contudo não há consenso quanto ao número máximo de elementos que uma sílaba possa conter, devido a diferentes análises fonológicas (COLLISCHONN, 2014, p. 115). Mas, a partir dos estudos de Câmara Jr. (1969), foi possível se chegar ao seguinte padrão silábico do português brasileiro (COLLISCHONN, 2014).

**Figura 3 - Padrão silábico do Português Brasileiro**

V	é	CVCC	monstro	VV	aula
VC	ar	CCV	tri	CVV	lei
VCC	instante	CCVC	três	CCVV	grau
CV	cá	CCVCC	transporte	CCVVC	claustro
CVC	lar				

FONTE: Collischonn (2014, p. 115)

Sem a intenção de entrar em detalhes sobre as diferentes propostas, observa-se que o padrão CCVVC cobre as sílabas máximas, exemplificadas por *clausto* e *monstro*. A partir dos estudos de Bisol (2013), Collischonn (2014), Pedrosa (2012) sobre a estrutura interna da sílaba e posição dos segmentos no PB, pode-se apresentar as seguintes informações:

- i) Todas as consoantes podem figurar no ataque simples, mesmo algumas pouco produtivas como as palatais /ʎ/ e /ɲ/, que ocorrem mais no interior da palavra (PEDROSA, 2012).
- ii) A sílaba possui uma estrutura binária, representada pelos constituintes **ataque** (com, no máximo, dois segmentos, sendo o segundo uma soante não nasal) e **rima**, o único obrigatório, que também é binária, subdividindo-se em **núcleo** (preenchido sempre por uma vogal) e **coda** (preenchido por uma soante ou /S/ (BISOL, 2013).
- iii) No caso dos ditongos leves ou falsos, as vogais e semivogais estão ligadas a um núcleo, firmando um único elemento (PEDROSA, 2012).

- iv) A posição de coda é ocupada apenas pelas líquidas /r/ e /l/; nasal /N/, realizada mediante o traço de nasalidade na vogal precedente; fricativa coronal; e semivogais /j/ e /w/, quando formam o ditongo verdadeiro.
- v) A coda é a mais débil da estrutura silábica, razão pela qual está sujeita a modificações, principalmente na posição final da palavra, fazendo ocorrerem alguns processos fonológicos. Essa informação é muito relevante para a atribuição do acento, quando se trata, por exemplo, da coda em sílaba final ser preenchida pelas vogais /a/, /e/ e /o/, já que perdem totalmente a força, influenciando na posição do acento, exigindo o uso de diacrítico no caso de a palavra ser oxítona.

Viu-se que esses conhecimentos básicos sobre prosódia e sílaba, envolvendo os constituintes que estão relacionados com a sílaba dentro do nível da palavra fonológica, assim também como os elementos constituintes da sílaba e como são organizados na hierarquia prosódica possibilitam maior compreensão acerca da atribuição do acento no português e, conseqüentemente, na compreensão das regras de acentuação gráfica. Estes elementos expostos nesta seção serão fundamentais para compreender o próximo capítulo. Abordar-se-á o acento, em seus aspectos básicos, com foco no acento do português brasileiro.

## **4 O ACENTO NA PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS FONOLÓGICAS**

Este capítulo traz uma discussão sobre o que já se apresentou acerca do estudo do acento: concepções e interpretações na perspectiva dos estudos fonológicos, com destaque ao acento primário no português brasileiro, relação entre acento prosódico e acento gráfico, à acentuação gráfica de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, a partir das contribuições teóricas de Bisol (1992, 1994, 2013, 2014), Câmara Jr (1970), Collischonn (2007, 2014), Halle e Vergnaud (1987), Hayes (1995), Lee (1995, 2007), Liberman e Prince (1995, 1977), Massini-Cagliari (1999) e pesquisas com as de Marra (2012), Santos (2017), Ney (2012, 2018), Selkirk (1980), entre outros. Além disso, apresenta alguns aspectos do sistema vocálico e sua relação como o acento, bem como destaca os processos básicos que fazem referência ao acento no nível da palavra fonológica.

### **4.1 O acento: concepções e interpretações na perspectiva da Fonologia Prosódica**

Os aspectos abordados até aqui são básicos para a compreensão da aquisição do acento, outra propriedade prosódica do português nem tanto presente em trabalhos na mesma proporção dos estudos sobre sílabas, mas que tem sido objeto de estudo de interesse da Fonologia moderna (ALVES, 2012). O fato é que, mesmo não se tratando de um fonema e, por isso não aparecendo na cadeia sonora linear, marca oposição entre palavras, mudando o seu significado, por isso necessita de um tratamento teórico igual ao dispensado para os demais aspectos dos estudos linguísticos.

Nesse sentido, com os avanços epistemológicos das fonologias não lineares, as abordagens estruturalistas e gerativas foram cedendo lugar para novas abordagens no campo da prosódia, “passando-se de uma fonologia em que os processos eram vistos como decorrentes da adjacência dos segmentos para uma fonologia em que se privilegiam elementos como elementos suprasegmentais (CALOU e LEITE, 2009), sendo a sílaba detonadora de processos fonológicos.

Logo passou-se considerar nas análises fonológicas não só a disposição linear dos segmentos no contínuo da fala, mas esses outros elementos, que estão integrados na produção da fala, mas que se sobrepõem aos segmentos lineares e “cuja descrição não se faz em termo

dos movimentos dos articuladores, mas sim em termos da ação dos músculos respiratórios que aumentam ou diminuem a energia do fluxo de ar” (CALOU e LEITE, 2009, p. 31), entre eles o acento, marcado pelo intensidade, volume e duração.

Santiago-Almeida (2007) assume que, desde a primeira descrição fonológica do acento em português pelo filólogo e primeiro gramático Fernão de Oliveira (1536), o acento é concebido como principal tom da palavra. Essa concepção não se distancia dos conceitos atribuídos ao acento em outras gramáticas portuguesas, em todos os tempos (SANTIAGO-ALMEIDA, 2007, p. 12), tendo como princípio a etimologia do vocábulo *accentūs*, que significa “o levantar da voz numa sílaba” (grifo do autor).

Collischonn (2007), baseada em Kager (1999), apresenta algumas das propriedades ou funções do acento: i) a propriedade culminativa: cada palavra fonológica apresenta apenas um acento primário, sendo possível identificar o número de palavras fonológicas de uma sentença pela quantidade de acento primário; ii) a propriedade demarcativa: a tendência do acento em se posicionar às bordas dos constituintes, fragmentando as sentenças e demarcando o limite entre os acentos, caso a palavra tenha a partir de dois acentos; iii) propriedade rítmica: a tendência de apresentar padrões rítmicos, compostos por sílabas fortes e fracas espaçadas em intervalos regulares; e iv) sensibilidade quantitativa: a tendência de incidir naturalmente sobre sílabas ramificadas ou pesadas, pois em muitas línguas essas sílabas atraem o acento, o que se chama de sensibilidade ao peso silábico, como é característico no português brasileiro como atesta Bisol (2014). Collischonn (2007) chama a atenção sobre a propriedade culminativa no caso dos monossílabos átonos, que não constituem palavra morfológica.

Os estudos já realizados sobre essa propriedade suprasegmental não foram suficientes para se chegar a um consenso sobre sua natureza, mas há estudos fonológicos consistentes que descrevem o acento em diferentes perspectivas, ajudando a superar a abordagem da acentuação gráfica na perspectiva da gramática normativa. As bases fornecidas pela Teoria da Sílaba e pela Fonologia Prosódica foram adotadas pela Fonologia Métrica para a análise e formulação de regras de atribuição do acento no nível da palavra fonológica. Assim, será possível compreender a atribuição do acento do português brasileiro, o que é condicionante para a compreensão das regras de acentuação gráfica.

Segundo Ney (2017), o acento foi considerado inicialmente um fonema por fazer a distinção entre palavras em alguns contextos. No modelo gerativo de Chomsky e Halle (1968), é considerado uma propriedade da vogal, sendo um traço distintivo como os demais (MATZENAUER, 2014), cuja distribuição se dá de forma cíclica, durando até quando as regras encontram contexto para a sua aplicação. Esse modelo foi questionado por apresentar

problema de representação quando se trata de uma vogal [- acento], ou seja, as átonas pretônicas e postônicas.

A partir dos estudos embrionários da Fonologia Métrica por Liberman (1975), sobre acento e entonação e da sua implementação como modelo de análise por Liberman e Prince (1977), Selkirk (1980) e Hayes (1981, 1982), foi desenvolvida uma tipologia geral de sistemas de acento, dando margem para estudos fonológicos sobre o acento, refutando a concepção de que o acento é propriedade da vogal.

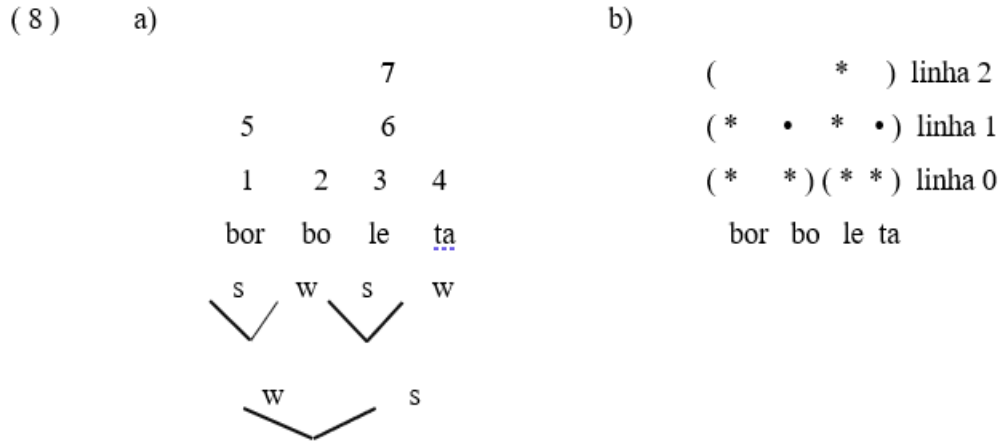
A Fonologia Métrica é uma “proposta teórica que se dedica a analisar fenômenos suprasegmentais, em especial a atribuição do acento no nível da palavra, usando árvore ou grade” (SILVA, 2011, p. 117). Consiste no modelo teórico que, utilizando a concepção hierárquica das estruturas linguísticas, permitiu uma nova representação da sílaba e uma análise adequada do acento. Diferentemente do gerativismo de Chomsky e Halle (1968), a Fonologia Métrica considera que o acento é uma propriedade da sílaba e não de um segmento, no caso, da vogal, de forma que “somente uma sílaba pode ser portadora do acento primário” (MATZENAUER, 2014, p. 69), passando a ter caráter relacional, não sendo mais um traço, e sim uma proeminência fruto da relação entre os elementos prosódicos sílaba, pé, palavra fonológica.

Além de reconhecer a sílaba como uma unidade fonológica, a Fonologia Métrica ainda atribui importância ao peso silábico e à extrametricidade, dois aspectos relevantes para a formulação das regras de acento.

De acordo com Magalhães e Battisti (2017), a Fonologia Métrica teve origem com o trabalho de Liberman (1975), sobre acento e entonação, sendo implementada como modelo de análise por Liberman e Prince (1977), Selkirk (1980) e Hayes (1981, 1982). Liberman e Prince (1977), no seu modelo de análise, usaram um diagrama de árvore métrica e grade métrica. Depois, devido o modelo de árvore não enfatizar a proeminência acentual, mas a relação entre os segmentos, essa teoria foi dando lugar ao modelo de grade, proposto Liberman e Prince (1977).

Tal modelo, inicialmente, apresentou uma grande quantidade de regras diferentes e complicadas para o acento. Para reduzir essas regras, Halle e Vergnaud (1987) propuseram “uma regra única, extremamente simples” (COLLISCHONN, 2014, p. 134). Segundo Magalhães e Battisti (2017, p. 100), Hayes (1981, 1995), com esse mesmo propósito, introduz noção da extrametricidade, propondo, assim, “um modelo, essencialmente paramétrico, que busca tornar menos complexa a descrição do acento das línguas do mundo”.

Collischonn (2014, p. 134) exemplifica o aperfeiçoamento do modelo de grade métrica, comparando o modelo de Liberman e Prince (1977) e o proposto por Halle e Vergnaud (1987) e Hayes (1981, 1995), utilizando a mesma palavra, como se pode verificar a seguir:



Como se observa em ( 8 ), as duas grades apresentam a divisão em pés binários, mas há diferença entre elas. Em (a), as sílabas são numeradas, organizadas em pés binários com estrutura relacional forte (s) e fraco (w) e dispostas em colunas, evidenciando a proeminência hierárquica, de forma que a coluna de maior extensão, identificada pelos algarismos 3, 6 e 7, representa a sílaba mais proeminente, portadora do acento primário; já a coluna marcada com os algarismos 1 e 5 identifica a segunda proeminência, ou seja, acento secundário; e, por último, as colunas 2 e 3 marcam as sílabas desprovidas de acento. Já em (b), a grade métrica foi simplificada, caracterizando-se por uma “sequência de espaços, um para cada sílaba” (COLLISCHONN, 2014, p. 133), de forma que na linha 0 se indica cada espaço por meio de um asterisco (\*), formando-se os constituintes, e, na linha 1, apenas os cabeças de constituinte (ou seja, os elementos mais fortes) são marcados por um asterisco no espaço correspondente. E na linha 2, apenas o cabeça de toda a sequência recebe um asterisco. Assim, ficaram evidentes os pés e os cabeças (**bor** e **le**), projetados à esquerda.

A partir do exposto por Collischonn (2014), observou-se que a construção da grade métrica é feita por um algoritmo, que segue alguns parâmetros. Algoritmo, nesse caso, é conjunto de regras ou procedimentos usado na construção do padrão acentual de uma determinada língua. Os parâmetros seguidos para a construção da grade métrica são basicamente os seguintes: i) direção (direita para esquerda ou esquerda para direita); ii) constituintes (binários, ternários ou ilimitados); e iii) posição do cabeça (à esquerda ou à direita).

Bisol (2005) e Collischonn (2014) evidenciam proposta de estruturação de pés métricos de Hayes (1995), na qual apresenta um modelo de grade incorporando o peso silábico aos pés métrico, assumindo que existem três tipos de sistemas de acento:

(a) os sistemas insensíveis ao peso silábico, com constituintes binários de cabeça à esquerda, (b) os sistemas sensíveis ao peso, com constituintes binários de cabeça à esquerda e (c) os sistemas com constituintes binários de cabeça à direita. A cada um desses sistemas corresponde um tipo de pé: o *troqueu silábico*, o *troqueu mórico* e o *iambo* (nomes emprestados da métrica clássica) (COLLISCHONN, 2014, p. 137).

Assim, segundo Collischonn (2014, p. 138), no modelo de pés métrico proposto por Hayes tais constituintes “são necessariamente binários (dissílabos ou bimóricos)”. No caso da palavra fonológica, em sua segmentação se formarem os pares binários e restar uma sílaba, essa não recebe estrutura, não se formando pé sobre ela, visto que nem todas as línguas aceitam pés degenerados (conceito explorado em 3.2.2). Contudo existem línguas que aceitam essa categoria de pé, entre eles, a língua portuguesa, em cujo léxico há palavras monossílabas com acento (*pé, lê, já*), ou seja, constituindo-se pés com um só elemento métrico ou uma mora.

A partir do que se observou, o padrão acentual tem os princípios gerais, mas há particularidades em cada língua. A Fonologia Prosódica, que é a teoria mais ampla e abriga teoria da sílaba, fornece bases para que a Fonologia Métrica, em suas diferentes perspectivas, formule as regras de atribuição do acento. O acento no português, por exemplo, apresenta suas singularidades em relação às outras línguas, como se pode ver na sessão seguinte.

## 4.2 O acento no português brasileiro

O acento no português brasileiro se tornou um objeto de análises bem concorrido no campo dos estudos fonológicos, sob diferentes perspectivas teóricas. Já se expôs que os fonemas são as propriedades distintivas que marcam oposições, fazendo a distinção entre palavras. Mas o acento, mesmo não fazendo parte da cadeia linear, porque não é fonema (segmento), no português, em alguns casos, contrasta palavras formadas pelos mesmos fonemas em que a única diferença entre elas reside no acento, tanto é que necessitam de um diacrítico para informar qual a palavra exigida pelo contexto comunicativo. Exemplo disso se pode observar nas palavras *sabia* (verbo), *sábia* (adjetivo) e *sabiá* (*substantivo*), em que o acento



marca a distinção entre elas do ponto de vista semântico e morfológico. Baseado nessa função, o acento foi concebido nos primeiros estudos sobre o acento no português brasileiro por Câmara Jr. (1970) como propriedade distintiva. Não há uma quantidade grande de palavras que formam pares mínimos, mas se pode verificar isso em outras palavras como:

- ( 9 )      secretária – secretaria  
               dúvida - duvida  
               dominó - domino  
               providência - providencia

Apesar de serem diferentes do ponto de vista ortográfico, as palavras em ( 9 ) são formadas pelos mesmos fonemas, sendo diferenciadas apenas pelo acento. Por isso, conforme já se mencionou, nos estudos iniciais da fonologia, como por exemplo nos de Chomsky e Halle (1968), foi considerado um traço distintivo como os demais. Como o conceito de traços só se aplica aos segmentos, ou seja, aos fonemas, os estudos posteriores apontaram que o acento não é traço distintivo e sim traço prosódico. Conforme Collischonn (2014, p. 140), mesmo os que o classificam como fonema reconhecem que se trata de “um fonema de tipo especial, porque não aparece colocado linearmente entre os segmentos, mas sim, se superpõe a eles”, por isso Collischonn (2014) e outros autores assumem que o acento é um suprasegmento acrescentado a segmentos e que marca a proeminência da sílaba. No caso do acento primário, marca a sílaba mais proeminente da palavra fonológica.

As divergências sobre o acento não se limitaram apenas à sua natureza de ser ou não ser fonema, mas em outros aspectos como a sua posição na palavra, se é livre ou fixa. Câmara Jr. (1970, p. 62-63) assume que o acento no português é distintivo devido diferenciar vocábulos, como se percebe em (9), e delimitativo, porque “cria uma juntura suprasegmental”, de forma que “a sua presença assinala a existência de um vocábulo”. Além disso, defende que o acento não tem uma posição fixa na palavra, ou seja, “é livre ainda no sentido de que a sua posição não depende da estrutura fonêmica do vocábulo”, não havendo “em português terminações de fonemas que imponham uma dada acentuação”. Nesse caso, o acento não poderia ser previsto, podendo incidir em qualquer sílaba, independente dos fonemas que compõem a palavra. Esse conceito de Câmara Jr. (1970) está associado à ideia de que o acento é livre, ou seja, imprevisível, da qual Bisol (1992), Lee (1995) e outros discordam, defendendo que ele é fixo, ou seja, previsível e tem sua posição determinada por alguma regra morfológica ou fonológica.

Collischonn (2014, p. 140), posicionando-se contra a hipótese do acento livre, argumenta que tal hipótese não abarca “uma série de regularidades que há por trás da distribuição do acento”. Essa afirmação de Câmara Jr. (1970) suscitou muitas discussões sobre a atribuição do acento. Araújo (2007, p. 7) evidencia que, em razão disso, “surgiram vários estudos de diferentes autores, buscando explicações para o acento primário em português e refutar a hipótese da imprevisibilidade”. Entre esses autores, podem-se destacar Bisol (1992, 1994), Collischonn (2007; 2014), Massini-Cagliari (1999), Cagliari (1999), Lee (1994). Apesar de discordarem sobre a previsibilidade do acento, esses autores aceitam o fato de que ele só pode recair sobre uma das as três últimas sílabas da palavra.

Esses diferentes estudos, que propuseram análises fonológicas do acento primário, tiveram como resultado a formulação de três hipóteses básicas para a atribuição do acento no Português Brasileiro: a hipótese do acento livre, a hipótese do molde trocaico e a hipótese do acento morfológico.

A **hipótese do acento livre**, proposta por Câmara Jr. (1970), de base estruturalista, foi a primeira interpretação do acento para o Português Brasileiro e instigadora das propostas, que se desenvolveram e se atualizam na busca de explicações lógicas para o fenômeno do acento. Além de postular que o acento é distintivo, demarcativo e livre, os representantes dessa hipótese “propuseram também que o acento na língua portuguesa fosse decorrente da maior força articulatória da sílaba acentuada sobre as demais, não havendo, pois, variação de grau de acentuação” (FERREIRA NETO, 2007, p.22). Câmara Jr (1970), apesar de defender que o acento seja definido lexicalmente, não havendo possibilidade de estabelecer regras para a sua atribuição, concorda com o fenômeno da janela trissilábica, admitindo que o acento só pode “incidir na última, penúltima, antepenúltima ou mais raramente, quarta última de um vocábulo fonológico” (CÂMARA JR., 1970, p. 62).

A **hipótese do molde** trocaico postula que o acento é definido pela estrutura rítmica padrão, herdada da língua latina. Segundo essa proposta, “o acento é atraído pelo peso silábico e pode incidir sobre uma das três últimas sílabas, necessariamente formadas por rima ramificada” (ALVES, 2012, p. 198). Significa que o peso silábico é condicionante para a atribuição do acento da palavra e, na ausência de sílabas pesadas, o acento ocorreria na penúltima sílaba. Contudo há o problema dos proparoxítonos, que seria resolvido com o recurso da extrametricidade, recurso proposto por Bisol (1992, 2014) e Lee (1995), usado, nesse caso, para tornar a última sílaba da janela trissilábica invisível, adequando-a ao padrão paroxítono.

Já a hipótese do **acentos morfológico** postula que o acento “seja definido pela qualidade do morfema portador” (FERREIRA NETO, 2007, p. 22), a última vogal do radical, eliminando-

se a vogal temática, já que está vinculado à estrutura morfológica da palavra. Nessa proposta, o fator mais relevante é a estrutura morfológica da palavra. Assim como na hipótese do molde trocaico, há a dificuldade de explicar o acento proparoxítono em palavra não derivadas, visto que não há regras previstas para esse padrão acentual. Porém tanto Lee (1995) como Bisol (2002) sugerem o recurso da extrametricidade. Essa perspectiva teórica comunga da mesma ideia das demais, de que somente uma das três últimas sílabas podem portar o acento primário.

Além dessas três hipóteses básicas, pode-se registrar a Teoria da Otimalidade, aplicada ao Português Brasileiro por Lee (1995). A referida proposta “rompe com noção de regras estruturais e propõe que a gramática fonológica consiste da interação de restrições violáveis” (SILVA, 2011, p. 209-210).

A existência das diferentes hipóteses para a atribuição do acento primário no Português mostra a complexidade desse fenômeno, que apresenta algumas questões em debate, mas que já tem permitido o reconhecimento do papel do acento na fonologia do português e a formulação de regras fonológicas básicas para melhor compreensão do acento no português brasileiro, analisados sob diferentes visões.

#### 4.2.1 Análises do acento primário no Português Brasileiro: as diferentes interpretações

Já são muitas as abordagens sobre o padrão do acento primário no Português Brasileiro cujos autores, a partir das perspectivas teóricas como a Fonologia Métrica e a Fonologia Lexical, tentam formular as regras para explicar esse fenômeno, não se chegando até o momento a um consenso sobre todos os seus aspectos. O consenso mais óbvio é quanto a sua localização, que “pode afetar uma das três sílabas, obedecendo, portanto, à condição da janela de três sílabas” (PEREIRA, 2007, p. 67). Outro consenso, segundo Cagliari (1999), é quanto ao padrão acentual, reconhecendo que a maioria das palavras do Português é paroxítona.

Alves (2014, p. 1) pontua que “as teorias fonológicas não conseguem explicar satisfatoriamente a complexidade do nosso padrão acentual” e acrescenta que “– na verdade, muitas das explicações de que os autores lançam mão são construtos teóricos que ainda carecem de comprovação”. Contudo se podem observar propostas bastante relevantes para a compreensão da atribuição do acento no Português Brasileiro. Tais análises, como enfatiza Lee (1997, p. 6), “levam em conta os seguintes aspectos: i) o domínio de aplicação; ii) a sensibilidade à quantidade; iii) a sensibilidade à categoria lexical”, em torno dos quais giram as divergências nas diferentes propostas.

A primeira tentativa de análise, no molde estruturalista, foi a de Câmara Júnior (1970), já referida em 4.2. Foi a detonadora das demais abordagens, pela divergência da imprevisibilidade do acento. Embora a sua proposta de acento livre fosse insuficiente por negar o condicionamento da posição do acento a regras, contribuiu para a compreensão das funções do acento, auxiliando na distinção entre palavra fonológica e palavra morfológica, proeminência acentual, acento primário e acento principal, sílaba tônica e sílaba átona e sistema vocálico. Segundo Battisti e Vieira (2014, p. 166), no Português do Brasil, “existe um grande número de regras fonológicas que atuam sobre o sistema vocálico, tanto por razões prosódicas, fonotáticas, quanto por razões morfológicas”. Entre essas regras, estão as relacionadas ao acento, já que é na vogal tônica que recai o acento primário.

Isso aparece bem evidente na descrição do padrão acentual do português brasileiro por Câmara Jr (1970), quando estipulou uma escala de tonicidade para as sílabas, com valores de 0 a 3, em que o último algarismo marca a proeminência acentual, ou seja, a sílaba tônica. Assim, há uma pauta acentual para cada vocábulo, de forma que as vogais postônicas, as menos acentuadas se atribui valor 0; as pretônicas recebem valor 1; e as vogais tônicas são marcadas com valor 3. E quanto ao valor 2, só é atribuído caso exista uma sequência formando um grupo de força, em que apenas um acento é mais proeminente, no caso da sílaba tônica da palavra mais importante, como no exemplo a seguir:

i. hábil idade

2 0 1 3 0

ii. habilidade

1 1 1 3 0

O exemplo evidencia que “o vocábulo fonológico fica bem delimitado no português normal do Brasil” (CÂMARA JR , 1970, p. 63) com a localização do acento primário, porque ele “assinala a existência de um vocábulo”. Assim, a palavra *habilidade* é formada por uma palavra fonológica e duas palavras morfológicas.

Se tomadas separadas como em i., (hábil idade), o 3 foi atribuído à sílaba /da/, a mais proeminente da palavra principal do grupo de força, tendo-se nesse caso a vogal tônica. Já na sílaba /há/, a vogal tônica da primeira palavra teve sua tonicidade reduzida para 2, havendo, pois, a junção de palavras. O número 0 foi atribuído às sílabas /bil/ e /de/ receberam o valor 0 devido as vogais serem as postônicas. Já à sílaba /i/ foi atribuído valor 1, devido a vogal ser pretônica.

Já em ii., a distribuição do acento se opõe à de i., porque não houve juntura de palavras, de forma que se tem a palavra fonológica /*habilidade*/ em que se atribuiu o valor 3 à sílaba tônica/*da*/, portadora da vogal tônica; o 1, à sílaba postônica /*de*/; e o 0 às sílabas pretônicas /*há*/, /*bi*/ e /*li*/.

Em síntese, a proposta de Câmara Jr. (1970) defende que o acento tem função distintiva, culminativa e demarcativa, é livre, não sendo previsível e, portanto, não condicionado a regras para a sua atribuição. Sobre a hierarquia de tonicidade das sílabas, o referido autor defende que as tônicas são as mais proeminentes; as pretônicas, menos débeis; e as postônicas mais débeis, por portarem as vogais com as respectivas tonicidades. Depreende-se da proposta de Câmara Jr (1970) que existe uma relação entre a qualidade das vogais e a posição do acento no Português Brasileiro, o que será apresentado mais adiante.

Segundo Collischonn (2014), a proposta de Mateus (1975, 1983) é de molde gerativo, refuta a ideia do acento livre, propõe que o acento tenha posição fixa dentro da palavra (nomes, adjetivo e verbos) e é sujeito a regras. Não seguindo a modelos métricos, mas descrevendo, por meio de regras o acento, propôs duas análises para o acento.

Na primeira proposta, Mateus (1975) apresenta três regras:

( 10 ) Regra geral de acentuação

$$V \rightarrow [+acento] / \text{___ (G) Co V Co \# 7}$$

Em (10), o ‘G’ significa “*glide*” e ‘Co’ significa “*uma, mais de uma, ou nenhuma consoante*”. Transcrevendo a referida regra, fica assim: o acento incide na penúltima vogal do radical de nomes e adjetivos; entre a última e a penúltima vogal pode haver uma consoante (*capa*); duas consoantes(*carta*); nenhuma consoante (*sua*); e semivogal (*seio*); ou semivogal mais consoante (*leite*).(festa, porta); ou nenhuma consoante (*boa*). Pode haver também uma semivogal (*saia, freio*); ou uma semivogal mais uma consoante (*caule*).

(11) Regra de acentuação das proparoxítonas

$$\left[ \begin{matrix} V \\ + \\ E \end{matrix} \right] \rightarrow [+ac] / [ \ ] Co V Co V Co \#$$

(12) Regra de acentuação das oxítonas

$$\left[ \begin{matrix} V \\ + \\ A \end{matrix} \right] \rightarrow [+ac] / [ \ ] Co \#$$

Em (11) e (12), Mateus (1983) também apresenta uma regra para as proparoxítonas como também para as oxítonas, utilizando os ‘+E’ e ‘+A’ para marcar, na representação subjacente, as palavras proparoxítonas (esdrúxulas) e as oxítonas (agudas). Um dos problemas dessa proposta de Mateus (1975), segundo Collischonn (2014), é não fazer menção à sílaba. Isso se justifica, porque segue o modelo gerativo *standar*, que não reconhece o estatuto da sílaba, ou seja, a sílaba como unidade fonológica portadora do acento, mas sim a vogal. Mas essa concepção já foi superada com os avanços da teoria fonológica, que concebe o acento não como um traço da vogal, mas “um conjunto de propriedades suprasegmentais, que, juntas, fazem uma sílaba se tornar proeminente em relação às outras” (Collischonn, 2014, p. 146).

Na segunda proposta, Mateus (1983) considera a estrutura morfológica da palavra e sugere uma regra em que “o acento é atribuído à vogal mais à direita do radical (*cas + a*), e nos verbos, à vogal temática, como se verifica em (15):

- (15) fa’la + r fa’la + vafa’la + va + mos  
 ba’té + u ba’té + raba’té + sse + mos  
 par’ti + u par’ti + rapar’ti + sse + mos  
 (MATEUS, 1983 apud COLLISCHONN, 2014, p. 147)

Essa regra mostra que o padrão de acento muda quando se trata de verbo, em que, independente da terminação, o acento permanece na vogal temática como *amár*, *amámos* e *amávamos*. Segundo Collischonn (2014, p. 146), a proposta de Mateus (1975) prevê também uma regra especial para verbos, porém não será tratada aqui, pois esta abordagem teve como intenção focar no acento oxítono, paroxítono e proparoxítono dos não verbos.

Collischonn (2014) registra também outra análise semelhante à de Mateus, apresentada por Lopes (1979), discordando da ideia de que o padrão oxítono “as oxítonas terminadas em vogal, tratadas em outras análises, como Mateus (1975), como exceções, não podem ser marcadas no léxico como empréstimos”, por considerá-las um grupo produtivo. Assim, a proposta de Lopes (1979) é a seguinte:

- (14) Regra geral de acento  
 V [+ acento] / \_\_\_ Co] radical

Além dessa, propõe também uma outra dentro da sua proposta: a Regra de retração verbal, que não será explorada aqui. Segundo Collischonn (2014), as propostas apresentadas de

Mateus (1975, 1983) e de Lopes (1975) não são na perspectiva das teorias métricas. Já as propostas a seguir são análises do acento no Português, na perspectiva da Fonologia Métrica.

A proposta de Bisol (1992, 1994), baseada em Halle e Vergnaud (1987), reinterpretada à luz de Hayes (1995), e na Fonologia Lexical, é a primeira abordagem a aplicar o modelo métrico para interpretar o acento em português. Refuta a ideia do acento livre e de que seja propriedade da vogal, assumindo que é previsível e resulta mais da uma relação estabelecida entre as sílabas, estando, pois, sujeito a regras. A partir de mecanismos da Fonologia Lexical, a referida autora defende que as regras definidas para verbos e não-verbos são as mesmas, havendo diferença em relação ao domínio de aplicação, de forma que, nos nomes, o acento é cíclico, ou seja, “a regra aplica-se na palavra derivacional, a partir do radical + vogal temática”, já nos verbos, aplica-se na palavra pronta, ou seja, “a palavra lexical, de uma só vez” (COLLISCHONN, 2014, p. 150-151).

Usando a Teoria Métrica, Bisol (1992) propõe regras de atribuição do acento para o Português brasileiro, tentando alcançar resultados os mais satisfatórios possíveis quanto às generalizações. Para isso, vale-se de duas noções importantes: o pé métrico, construído a partir de grades parentetizadas, e o peso silábico. Para resolver os problemas das exceções, propõe o recurso da extrametricidade. Essas regras são descritas, por Bisol (1992, p. 20), em algoritmos, assim dispostos:

(15) Regra do Acento Primário (BISOL, 1992, p. 34)

Domínio: a palavra lexical

- i. Atribua um asterisco (\*) à sílaba pesada final, ou seja, sílaba de rima ramificada;
- ii. Nos demais casos, forme um constituinte binário (não-iterativamente) com proeminência à esquerda, do tipo (\* .), junto à borda direita da palavra.

Aplicando-se a regra i., tendo-se como exemplo as palavras *vapor*, *chapéu*, *anel*, as sílabas finais foram acentuadas por força dessa condição de peso, pois são oxítonas terminadas em consoante ou ditongo, ou seja, rima ramificada. Para sustentar sua tese de peso silábico, Bisol (1992) argumenta que 78% das palavras terminadas em consoantes são oxítonas. Outro argumento, observado por Magalhaes (2004), é o fato de “as palavras proparoxítonas não admitirem sílaba complexa na segunda posição” como em *cátedra*, *cadéira*, mas não *\*cádeira*. Já nas palavras *parede* e *casa*, aplicou-se a regra ii., por pertencerem à categoria de padrão não-marcado (o paroxítono), o qual só se apresenta na impossibilidade de se operar a regra i..

Como o fenômeno do acento é desafiador, propor uma regra para abarcar todas as generalizações não é fácil. Foi o que ocorreu em (15). Surgiram as complicações quanto aos padrões proparoxítono e oxítono, que são marcados, ou seja, menos usuais, sendo contrários à tendência geral de acentuar paroxítono; as paroxítonas não terminadas em “a”, “e”, e “o” recebendo acento e algumas formas verbais, que também não se incluem na referida regra. Para resolver esses impasses, Bisol (1992) propôs o recurso da extrametricidade, que “permite que um elemento (sílabas, mora, ou segmento) não seja visto pela regra de acento, resultando um recuo do acento uma sílaba à direita da sua posição esperada” (COLLISCHONN, 2014, p. 151).

Em proparoxítonas e oxítonas, Bisol (1992) colocou entre colchetes angulados a extrametricidade: última sílaba das proparoxítonas e coda final das paroxítonas, que serão apagadas (invisíveis):

- |                  |           |
|------------------|-----------|
| (16) a) rápi<da> | b) úti<l> |
| fósfo<ro>        | lápi<s>   |
| árvo<re>         | açúca<r>  |

Em relação à solução para as oxítonas terminadas em vogal assim como as monossílabas, recebem o acento da mesma forma que em (16) i, pois “quando não ligada a nenhum nó de raiz, esta consoante é apagada por convenção, porque está desassociada, isto é, não recebe interpretação fonética” (COLLISCHONN, 2014, p. 153). No caso, Bisol (1992) propõe que há uma consoante abstrata, que gera palavras derivadas, por ressilabação, passando para a posição de ataque e, em seguida, sofre apagamento:

- (17) Derivação de café e cafeteira (Bisol apud Collischonn, 2014, p. 154)

k a f ε C k a f ε C Forma Subjacente

k a.fε C k a.fε C Silabação

( \* ) ( \* ) Acento

\_\_\_\_\_ k a. f ε C + e i r a Derivação

\_\_\_\_\_ k a. f ε.C e i. r a Ressilabação

\_\_\_\_\_ ( \* • ) Acento

k a. f ε \_\_\_\_\_ Apagamento de C

‘[ka‘fε] [kafε‘tej4a] Forma de Superfície

Já nos verbos, a extrametricidade opera com uma regra específica, como consta em Bisol (1992, p. 78):



## (18) A extrametricidade em verbos

Marque como extramétrica:

- i. A sílaba final da primeira e da segunda pessoa do plural dos tempos do imperfeito.
- ii. Nos demais casos, a consoante com status de flexão.

Não serão expostos mais detalhes sobre essa regra porque esta abordagem não incluiu acentuação de verbos, o que pode ser visto com mais detalhe em Bisol (1992), Collischonn (2014), entre outros autores.

A proposta de Bisol (1992) é alvo de críticas de outros autores como Lee (1994, 1995), o qual discorda da regra dos verbos e não-verbos e da sensibilidade de peso silábico. Magalhães (2004), reconhecendo que “a definição do padrão de acento do Português Brasileiro ainda não atingiu um nível de generalização satisfatória”, aponta a proposta de Bisol (1992) como a mais elucidativa na descrição dos fatos da língua, devido “captar de modo uniforme e simples as duas estruturas de acento primário consideradas padrão no português brasileiro, qual seja, acento penúltimo se as duas sílabas finais da palavra são leves e acento final se a última sílaba é dotada de rima ramificada” (MAGALHÃES, 2004, p. 34).

Outra proposta que apresenta algumas análises para atribuição do acento primário do Português Brasileiro é a de Lee (1995). Baseado na Fonologia Lexical, defende que o acento tenha domínio em dois níveis: um nível  $\alpha$  (derivacional) e um nível  $\beta$  (flexional). Discordando de Bisol (1992), assume que a atribuição do acento ocorra de forma distinta para verbos e não-verbos e que o acento é sensível à categoria lexical e insensível ao peso silábico.

É importante registrar que existem outras análises para o fenômeno do acento primário, mas não serão detalhadas aqui neste estudo. Conclui-se, a partir dessa discussão, que embora já se tenha abordado o padrão de acento primário da língua portuguesa, valendo-se das variadas perspectivas teóricas, o assunto não se esgota, pois “a dinamicidade característica das pesquisas em teoria linguística acaba por oferecer novas questões, deixando em aberto possibilidades para novos trabalhos sobre o assunto” (MAGALHÃES, 2004, p. 34).

A partir das diferentes abordagens, é possível se fazer um conjunto afirmações acerca da atribuição do acento no nível da palavra fonológica, mesmo que nem todas consensuais, sobre o padrão acentual do Português Brasileiro, as quais são basilares para a compreensão das regras de acentuação gráfica. Sobre o acento primário, seguem algumas observações.

- i. É previsível, ou seja, tem posição definida nas palavras, não ocorre de forma aleatória, mas mantém uma certa regularidade, em que sua distribuição segue a

regras fonológicas, o que é fundamental para a definição das regras e identificação dos processos fonológicos.

- ii. Só pode incidir em uma das três sílabas, a partir da borda direita da palavra, havendo raríssimos casos com acento primário na pré-antepenúltima sílaba.
- iii. É distintivo, marcando oposição entre palavras.
- iv. Cada palavra só pode ter um acento primário. No caso dos monossílabos átonos (conjunções, pronomes, preposições), os chamados clíticos ou grupos independentes, não formam uma palavra fonológica, por isso não portam acento primário; já os monossílabos tônicos portam o acento primário, embora nestes casos a noção de proeminência esteja um pouco comprometida (COLLISCHONN, 2007).
- v. A maioria das palavras da língua portuguesa tem o acento na penúltima sílaba, sendo, pois, paroxítonas. O acento do PB se enquadra no molde trocaico, como entendem (BISOL, 1992; MASSINI-CAGLIARI, 1995; COLLISCHONN, 2007, 2014).
- vi. As proparoxítonas são o menor número em português; e as oxítonas mais que as proparoxítonas.
- vii. É sensível ao peso silábico, de forma que as palavras terminadas em rima ramificada, tendem a ser oxítonas. Essa informação é importante para se compreender porque a palavra com essa estrutura de sílaba final precisa ser marcada com o acento gráfico, quando são paroxítonas.

### 4.3 Qualidade vocálica e tonicidade

A característica da vogal é um elemento importante para a atribuição do acento, talvez por isso, no modelo gerativo de Chomsky e Halle (1968), o acento tenha sido considerado uma propriedade da vogal, confundido com um traço distintivo como os demais, como já se mencionou. Mas o fato de nem todas as vogais terem a mesma qualidade e, conseqüentemente, não marcarem a mesma tonicidade, essa visão foi questionada, estudada e superada.

Os estudos sobre o sistema vocálico avançaram no sentido de se ter os diferentes valores sonoros das vogais, dependendo da posição da sílaba tônica (CÂMARA JR. 1970). Assim, a variação na qualidade vocálica pode ocorrer, em alguns casos, em função do tipo de tonicidade

da sílaba na qual a vogal é núcleo (MASSINI, 1991). Segundo a referida autora, existe uma relação entre a duração e outros parâmetros acústicos, como a intensidade e a qualidade vocálica, que também são característicos da acentuação do português a nível lexical. O estudo do acento exige, portanto, uma noção básica do sistema vocálico.

Considerando que as vogais têm tonicidades variadas de acordo com a sílaba, Câmara Jr (1970) propôs sua classificação, visto que é a partir das características de sonoridade que se obtém os traços distintivos desses fonemas (SANTOS, 2017). Essa classificação se apresenta através de um sistema triangular, constando 7 (sete) vogais quando posicionadas em contexto de sílaba tônica, conforme o quadro a seguir.

**Figura 4 - Classificação das vogais em sílaba tônica**

altas	/i/		/u/
	médias	/e/	/o/ (2º grau)
		médias	/ɛ/ /ɔ/ (1º grau)
		baixa	/a/
	anteriores	central	posteriores

Fonte: Câmara Jr. (1970, p. 41)

Essas vogais /a/, /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/, /i/ e /u/, em contexto de posição tônica (Figura 4) podem criar oposições como *s[a]co*, *s[e]co*, *s[ɛ]co*, *s[o]co*, *s[ɔ]co*, *s[u]co*. Já essas mesmas vogais seguidas de consoante nasal na sílaba seguinte são reduzidas a 5 (cinco), desaparecendo, por isso, “a oposição entre as vogais médias de 1º e 2º graus, ocorrendo apenas as médias de 2º grau. Ex.: *l[e]nda*, *c[o]nto*, mas não \**l[E]nda*, \**c[O]nto*” ((BATTISTI e VIEIRA, 1914, 167). Houve, pois, um processo de neutralização ou redução em sílabas átonas, entre vogais médias, conservando-se as de 2º grau, ficando o quadro assim:

**Figura 5 - Classificação das vogais em posição pretônica**

altas	/i/		/u/
	médias	/e/	/o/ (2º grau)
		baixa	/a/
	anteriores	central	posteriores

Fonte: Câmara Jr. (1970, p. 42)

Quando aparecem em posição postônica, as vogais sofrem também redução, passando de 5 (cinco) a 4 (quatro), como mostra o quadro a seguir:

**Figura 6 - Classificação das vogais em posição postônica não final**

altas	/i/		/u/
médias	/e/	-	
baixa		/a/	
	anteriores	central	posteriores

Fonte: Câmara Jr. (1970, p.42)

Já as vogais postônicas finais perdem a tonicidade, independente de serem ou não seguidas de /S/, são as de maior grau de atonicidade, reduzindo-se a 3(três), porque ocorre redução entre as altas e as medias, como em *mat[i]*, *mat[u]*, *mat[a]*.

**Figura 7 - Classificação das vogais em posição postônica final**

altas	/i/		/u/
médias		-	
baixa	/a/		
	anteriores	central	posteriores

Fonte: Câmara Jr. (1970, p.43)

Viu-se que, na figura 7, quanto mais as vogais se afastam da sílaba tônica, vão perdendo sua força, ou seja, são reduzidas, sofrendo o processo fonológico da neutralização. Essas informações são elementares para explicar porque as palavras paroxítonas não precisam receber acento gráfico quanto terminam em vogal átona, enquanto que as oxítonas só se caracterizarão como tais se receberem o acento gráfico.

#### 4.4 Processos fonológicos relacionados ao acento no nível da palavra fonológica

É muito comum os estudantes, na fase inicial de aquisição da linguagem escrita apresentarem erros de acentuação gráfica. Não só na fase inicial, mas em níveis de escolaridade

mais elevados, como mostrou esta pesquisa, em que estudantes no ano final do ensino fundamental com o aprendizado insuficiente. Há vários fatores como “as práticas inadequadas” de ensino como enfatizou Antunes (2009), referindo-se ao ensino de língua materna centrado nos na metalinguagem e nos exercícios mecânicos, o que também pode ser consequência da formação incipiente de parte dos professores. Pode também estar relacionado a características da língua portuguesa no que tange às irregularidades. Se há irregularidades na representação segmental, isso se reflete nas irregularidades na representação suprasegmental.

A partir do exposto, pode-se questionar porque é muito provável que estudantes na fase inicial de aquisição da ortografia escrevam:

- (19) *musga* em vez de **música**  
*xicra* em vez de *xícara*  
*arvre* em vez de *árvore*  
*oclos* em vez de *óculos*  
*páquito* em vez de *de pacto*  
*rítimo* em vez de *ritmo*

Essas questões são elucidadas pelos estudos fonológicos, que trazem explicações substanciais sobre esse e demais fenômenos. Houve uma operação em que a palavra sofreu variação no uso pelo falante, obedecendo ao padrão fônico de sua língua, o qual está internalizado. As palavras possuem sua forma física, composta por grafemas, mas sua realização está sujeita a variações devido a fatores diversos como idade, escolaridade, região geográfica, entre outros. Logo o estudante que não passou por um processo reflexivo sobre a relação grafema-fonema tende a “representar as evidências internas de coerência do sistema” (CALLOU e LEITE, 2009, p. 115) que se chocam com as convenções ortográficas, manifestando seus erros. A referidas autoras entendem que “o aprendiz nativo não está, portanto, confundindo sons ou ouvindo mal, está sim, reproduzindo na escrita uma representação fonológica que está internalizada em sua mente” (p.115).

O que ocorreu em (19) foi a obediência ao padrão paroxítono, que é o do Português. Houve um ajuste de um processo fonológico de apagamento de uma vogal em que a palavra passou por uma ressilabação, reduzindo-se a uma paroxítona. Callou e Leite (2009, p. 115) recomendam que, diante desses fenômenos, o professor, ao invés de se aborrecer com os erros dos seus alunos “pode, se tiver uma boa formação linguística, deles tirar proveito para uma

reanálise da língua”. Sugere-se que o professor recorra aos fundamentos teóricos da fonética e da fonologia para conhecer melhor esses processos fonológicos.

Para Cagliari (2002, p. 99), os processos fonológicos são “alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas ao se realizarem foneticamente”. Existem alguns deles relacionados ao acento, que podem facilitar a acentuação incorreta de palavras ou eliminação do acento gráfico. Da mesma forma, o conhecimento desses processos fonológicos faz compreender a necessidade de acento gráfico em algumas palavras, de acordo com a sua estrutura. Collischonn (2007) evidencia dois processos fonológicos que se relacionam com o acento no nível da palavra fonológica, provocando a reformulação da estrutura silábica (ressilabação): a síncope e a epêntese.

**Síncope** - é o processo fonológico em que ocorre o apagamento da penúltima vogal nas proparoxítonas, transformando-as em paroxítonas. Isso ocorre porque essas palavras são menos usuais no português, sendo “empréstimos do latim e do grego, os quais entraram na língua portuguesa a partir da Renascença, com o ressurgimento do interesse de escritores, artistas e estudiosos em geral, pelo período clássico” (COLLISCHONN, 2014, p. 140). Tal apagamento implica na reformulação da estrutura silábica e na redução de três para duas sílabas.

- (20) abóbora > abobra  
 árvore > arvri  
 fósforo > fosfru  
 xícara > xicra

**Epêntese** – é o acréscimo de vogal em palavras, que violam o princípio de boa formação, sendo “constituídas por sequências de duas consoantes que não podem constituir sílabas bem-formadas” (COLLISCHONN, 2007, p. 209). Em alguns casos, a epêntese opera na transformação de paroxítonas em proparoxítonas, provocando uma reestruturação silábica, como nos exemplos a seguir:

- (21) cacto > cáquito  
 ritmo > rítimo  
 digno > díguino  
 apto > ápito  
 rítmico > rítimico  
 étnico > étinico

A epêntese vocálica criou uma nova sílaba, apresentando uma interação com o acento, sobretudo com o acento primário. Na reestruturação silábica provocada por esses processos, as restrições precisam satisfazer duas exigências: estrutura silábica bem-formada e o acento. Contudo, nem sempre isso ocorre, pois, “na posição pretônica, estas exigências não entram em conflito” (COLLISCHONN, 2007, p. 211), ou seja, a epêntese interage com o acento secundário, não havendo bloqueio e sim uma adaptação do acento secundário à estrutura silábica. Já na posição pós-tônica, a epêntese afasta o acento da borda da palavra, criando palavras com acento na quarta sílaba da direita para a esquerda, fato totalmente proibido no português brasileiro: **rí.ti.mi.co**.

A discussão teórica acerca do acento feita aqui é básica para a compreensão das regras de acentuação gráfica no Português brasileiro. A partir das interpretações do acento na perspectiva dos estudos fonológicos é possível perceber que o ensino-aprendizagem das regras de acentuação gráfica não ocorre com o êxito, quando dissociado das abordagens fonológicas.

#### **4.5 Acentuação gráfica no Português Brasileiro e sua relação com as regras fonológicas**

No português algumas palavras precisam ter a sílaba tônica marcada com acento gráfico para serem lidas e interpretadas adequadamente, uma vez que se trata de uma língua que adota o sistema alfabético, cuja ortografia se baseia no alfabeto latino, o qual, além representar os fonemas de uma palavra através das combinações de letras, utilizam o acento gráfico, visto que as letras do alfabeto não são suficientes para fornecer a informação completa informada pelas letras. Dessa forma, colocam-se os acentos gráficos nas vogais das sílabas tônicas, que são as propriedades em que recai o acento. Santos (2017, p. 51), baseada em Cagliari (2012), acrescenta que “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”.

O acento gráfico exerce, portanto, um papel importante na compreensão do texto escrito. Ney (2017) pontua que, tanto na literatura fonológica como em livros didáticos de língua portuguesa, acento prosódico e acento gráfico aparecem como sinônimos e aponta a diferença entre as duas categorias, enfatizando que o primeiro diz respeito a um suprasegmento que tem função distintiva no sistema da língua e o último está relacionado ao sistema ortográfico. Por isso cabe a preocupação de alguns autores quanto à pouca atenção

dispensada à questão do acento nas práticas do ensino de linguagem escrita, como se mencionou no item 2.4. É um campo ainda pouco explorado no currículo escolar, mesmo permeado por muitas confusões conceituais.

Conforme as várias perspectivas teóricas referidas nesta abordagem, o sistema de acentuação gráfica do português “refere-se à marcação de tonicidade, sendo, por conseguinte, relacionado ao funcionamento do acento prosódico” (NEY, 2017, p.260) porque que só há necessidade de grafar o acento quando há uma exceção da tendência natural, ou seja, do padrão. No caso do português, os padrões proparoxítono e oxítono são marcados, fogem ao padrão natural, que é o paroxítono. O mesmo ocorre com os monossílabos tônicos como “pe”, “pó”, “já” (pés degenerados). Logo os casos marcados são os que recebem acento gráfico. Assim, constata-se que “adjacente à grafia do acento, há uma motivação que a justifica” (NEY, 2017, p.260), o que torna mais perceptível a relação entre acento prosódico e acento gráfico, revelando a relação ortografia-fonologia, a qual não pode ser desconsiderada no ensino do acento nas práticas de ensino da ortografia.

Logo a acentuação gráfica não ocorre de forma aleatória, mas por princípios gerativos que revelam a motivação para as regras de acentuação definidas pela fonética e pela prosódia da língua. O estudo da acentuação gráfica deve ocorrer, pois, na perspectiva da fonologia, componente curricular que oferece possibilidades de se discutir as regras nada arbitrárias de acentuação e o conhecimento sobre a estrutura prosódica que as crianças já trazem. Para Ney (2018, p. 48), “as crianças utilizam o acento gráfico a partir de hipóteses coerentes com a fonética e com a prosódia da língua” e tendem “a aplicar intuitivamente o seu conhecimento prosódico internalizado” (NEY, 2017, p. 261). Essa intuição precisa ser considerado nas práticas de ensino de acentuação gráfica.

Para a marcação gráfica do acento, é importante observar que as palavras tendentes a não se acentuar são as paroxítonas terminadas em vogal e as oxítonas terminadas em consoantes ou ditongo. Além de marcar a tonicidade, o acento indica a abertura do timbre da vogal, ou seja, se é aberto ou fechado. Para isso, são usados os acentos gráficos agudo (´), que indica a vogal tônica aberta, e o acento circunflexo (^), indicando a vogal tônica fechada. Além desses, há o acento grave (`), utilizado apenas como indicativo de crase. Há também casos em que os acentos agudo e circunflexos são usados para apenas com o intuito de diferenciar sentidos em palavras homônimas perfeitas, como: pôr [poh] (verbo) ≠ por [poh] (preposição) (SANTOS, 2017).

Assim, a maior diversidade de terminações que exigem acento são das paroxítonas, seguidas das oxítonas. As palavras paroxítonas são as que fugirem à tendência natural, não



terminando em vogal átona; as oxítonas são o contrário, pois ao terminar em vogam átona, essas perdem a tonicidade, ocorrendo a neutralização, razão pela qual devem receber acento gráfico. Além disso, ao terminarem em “em”, serão pronunciadas como paroxítonas, caso não sejam marcadas com acento gráfico. Já as proparoxítonas, independente da terminação, recebem acento gráfico.

Os sinais que marcam o acento gráfico são chamados de diacríticos e têm sua tradição no alfabeto latino, empregado na escrita do português. Esses sinais, como pontua Ney (2018, 39), devem se manter nos sistemas ortográficos, já que “representam informações relativas a alterações ou distinções de ordem fonética ou fonológica”. Além disso, segundo a mesma autora, “facilitam a leitura e a compreensão das palavras, principalmente aos aprendizes da leitura e da escrita” (p. 39). Nem todas as línguas usam os mesmos diacríticos e da mesma forma na sua ortografia. Dependendo da língua, assumem funções diferentes. No quadro 01, há os diacríticos utilizados na ortografia do Português Brasileiro, identificados pelo nome, exemplificação em palavras e função que exerce nas palavras:

**Quadro 1 - Diacríticos utilizados na ortografia no Português Brasileiro**

<b>Diacrítico</b>	<b>Nome</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Função</b>
´	acento agudo	avó, pé	tonicidade e abertura da vogal
ˆ	acento circunflexo	avô, ipê	tonicidade e fechamento da vogal
`	acento grave	àquele (a+aquele)	crase (fusão da preposição /a/ como a vogal inicial ade uma palavra ou o artigo /a/
˜	Til	atenção	nasalização
,	Cedilha	Cabeça	pronúnciação de /c/ como[s]

Fonte: Baseado MARRA (2012, p.16)

Segundo Ney (2018, 40), “as origens históricas e a evolução das ortografias são responsáveis pela manutenção e utilização dos diacríticos em cada língua”. Alguns podem não ser mais usados em determinada língua, como por exemplo, o trema (¨), que foi abolido no Português Brasileiro, com o novo acordo ortográfico. Como se viu no quadro 1, os diacríticos utilizados no PB são os acentos agudo, circunflexo, grave e o til.

Em relação ao til, como se informou no quadro 1, não se trata de um acento gráfico, mas serve para marcar a nasalização em palavras, podendo ser colocado apenas sobre as letras “a” e “o”, em palavras como cidadã, pães, balões. O acento grave traz informação apenas gramatical, servindo exclusivamente para marcar a fusão de duas vogais iguais, sendo o “a” artigo e outra preposição ou “a” proposição com “a” dos pronomes “aquele, “aquela”, “aquilo”, “sem configurar alterações fonéticas ou fonológicas” (NEY, 2018 p. 40). No caso da cedilha, é colocada no ‘c’ diante das letras ‘a’, ‘o’, e ‘u’ quando soar /s/ e não /k/.

Os acentos agudo e circunflexo são os diacríticos que interessam nesta abordagem, visto que têm como função básica marcar a tonicidade. Como existe caso em que apenas localizar a sílaba tônica e colocar o acento não basta para dar a informação, cabendo informar, além disso, o timbre (abertura ou fechamento) da vogal, existem esses dois tipos. Existem restrições quanto aos usos deles, de forma que o acento agudo (mais frequente) pode ser colocado em todas as letras representantes das vogais (a, e, i, o, u), enquanto o acento circunflexo (menos frequente) só pode ser colocado sobre as vogais “a”, “e” e “o”, visto que “não há alternância de timbre para /i/ e /u/ (NEY, 2018, p. 41). A referida autora elaborou um quadro-síntese com essas informações:

**Quadro 2- Exemplos de palavras acentuadas graficamente classificadas por tonicidade, tipo de acento e qualidade da vogal**

grafema/ vogal	proparoxítonas		paroxítonas		oxítonas	
	agudo	circunflexo	agudo	circunflexo	agudo	circunflexo
‘a’ - /a/; /aN/	Prática	cântico	saudável	infância	cajá	- - -
‘e’ - /ε/; /e/	Elétrico	gênero	Espécie	ciência	até	ipê
‘i’ - /i/	Crítica	-	nível	-	-	-
‘o’ - /o/; /ɔ/	psicólogo	eletrônico	próprio	bônus	dominó	vovô
‘u’ - /u/	Músculo	-	caráter	-	-	-

Fonte: Reelaboração baseada em Ney (2018, p. 41)

Quanto aos monossílabos tônicos como ‘pá’, ‘pá’, ‘pé’, ‘pó’, já se disse que não formam palavras fonológicas, mas são pés degenerados, considerados como monossílabos tônicos, razão pela qual não foram colocados no quadro.

É bem visível a relação entre o acento gráfico e acento prosódico, havendo grandes coincidências. Isso é basilar para se compreender o motivo pelo qual se acentuam umas

palavras e outras não. Na análise de Collischonn (2014), não são acentuadas graficamente as palavras com acento fonológico não marcado, ao passo que as palavras com acento fonológico marcado são acentuadas graficamente. Collischonn (2014, p. 142) atesta a existência dessa relação ao afirmar que “o nosso sistema de acentuação ortográfica observa estas tendências da língua”.

Como esta abordagem tem como foco a acentuação gráfica das palavras não verbos oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, não serão explicitadas regras específicas dos verbos como também de monossílabas, ficando apenas como noções o que já se expôs e outras noções que se fizerem necessárias para compreensão das categorias-alvo desta abordagem. Quanto às monossílabas, como no Acordo Ortográfico não faz a distinção entre elas e as oxítonas, e as regras são semelhantes, exceto as terminadas em “em” e “ens”, serão incluídas nas oxítonas.

As regras de acentuação gráfica do Português Brasileiro seguem as regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, firmado entre os seis países da comunidade de língua portuguesa, composta pelos países Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e o Brasil. A ortografia do Português, ao longo de sua história, vem se aprimorando através de reformas, com a finalidade de simplificar as regras. Como se trata de uma língua falada em países diferentes, foi necessário unificar essas regras, através dos acordos, que se sucederam para sanar as diferenças ortográficas. Segundo Marra (2012, p. 22), “a primeira tentativa na execução de um acordo ortográfico entre Brasil e Portugal para dirimir as diferenças em suas ortografias ocorreu em 1931”, no qual, das 51 bases, 14 são de acentuação gráfica.

Depois das divergências e negociações para manter ou alterar regras, só em 1990 foi assinado o Acordo Ortográfico entre os países já mencionados, sendo promulgado no Brasil 27 de dezembro de 2012, através do nº 7.875. Esse Decreto determinou a implementação do Acordo, obedecendo ao período de transição de 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2015, de forma que as duas normas ortográficas coexistiram. O Novo Acordo está em vigor no Português Brasileiro e “das mudanças em relação ao projeto de 1986, das 21 bases do novo acordo ortográfico, 7 delas abordam a acentuação gráfica. São essas as seguintes bases: VIII, IX, X, XI, XII, XIII e XIV (MARRA, 2012, p. 24)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Não foi intenção deste estudo aprofundar as discussões acerca da história das reformas ortográficas do Português, nem tampouco explicitar os acordos ortográficos entre as comunidades de língua portuguesa. Apenas achou-se necessário fazer uma referência ao Acordo Ortográfico de 1990 e o que permaneceu para a composição das regras de acentuação gráfica que vigoram no Português Brasileiro. Além do próprio texto do Acordo Ortográfico, há trabalhos nesse sentido. Para um pretense aprofundamento, entre outros estudos, recomenda-se o de 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. Disponível em <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR96TG8C/1/disserta\\_\\_o\\_amarildo\\_viana\\_marra.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR96TG8C/1/disserta__o_amarildo_viana_marra.pdf)>.

A seguir, serão apresentadas as principais estruturas prosódicas que condicionam a posição do acento prosódico de cada categoria de palavras quanto à pauta acentual e as regras de acentuação gráfica contidas no Acordo Ortográfico vigente no Português Brasileiro para marcarem as que necessitem de diacrítico para serem pronunciadas corretamente.

#### 4.5.1 Oxítonas

As palavras oxítonas são o segundo maior grupo de palavras do Português, representando 25%, segundo Araújo, Viaro et al (2007). São consideradas exceção ao padrão acentual do português. Segundo levantamento feito por Bisol (1992), há uma tendência de acento oxítono quando as palavras terminam em consoante, correspondendo a 78%, sendo, neste caso, menos marcado. Ney (2018), considerando outras análises, aponta três estruturas de palavras com o acento oxítono:

- i) a que apresenta palavras terminadas em rima ramificada, ou seja, pesadas; são os casos não marcados, como em: *papai, degrau; jornal; pastel; fuzil; lençol; azul; batom; garçom; pomar; elixir; amor; durex; xerox; capataz; nariz; feroz; cuscuz; coração, entre outras.*
- ii) a que apresenta palavras terminação com sílaba leve, ou seja, não ramificada, ocupada apenas pelas vogais átonas; trata-se, pois de casos marcados, devido serem exceções, muitas delas empréstimos de origem indígena, africana ou francesa, como em: *sofá; gambá; maracujá; pajé; buquê; crochê; chalé; jacaré; tricô; robô; xangó, entre outras.*
- iii) a que apresenta palavras terminadas pelas vogais altas /i/ e /u/, portanto, sílabas pesadas, sendo muitas delas empréstimos de outras línguas como indígena e africana, como em: *caju; siri; pacu; urubu; caqui; zumbi, vudu, bambu; gari; gibi; entre outras.*

Como se observou, em ii., o acento gráfico se torna obrigatório. Já em i. e iii., não há essa necessidade. Percebe-se bem a relação acento prosódico e acento gráfico, em que a estrutura prosódica determina a utilização do acento gráfico. Assim, é possível sintetizar as regras de acentuação gráfica das oxítonas, contidas no novo Acordo Ortográfico, a partir da compreensão da sua estrutura prosódica.

**Quadro 3 - Regras de acentuação gráfica para as palavras oxítonas**

<b>Regra: são acentuadas</b>	<b>Exemplos</b>
i. oxítonas e monossílabas terminadas nas vogais tônicas abertas <b>-a, -e</b> ou <b>-o</b> , seguidas ou não de <b>s</b> .	<i>pá(s), pé(s), nó(s) guaraná(s), boné(s), cipó(s) vê(s), você(s), robô(s)</i>
ii. oxítonas com mais de uma sílaba terminadas nos ditongos nasais terminados em <b>-em</b> ou <b>-ens</b> .	<i>também, parabéns</i>
iii. oxítonas e monossílabas terminadas com ditongos abertos <b>-éi, -éu</b> ou <b>-ói</b> , os dois últimos podendo ser também seguidos de <b>-s</b> .	<i>papéis, véu(s), chapéu(s), herói(s)</i>
iv. as formas verbais oxítonas dos verbos terminados em <b>-ar, -er</b> ou <b>-or</b> ; <b>-air e -uir</b> , quando conjugados com os pronomes clíticos <b>lá(s), lá(s)</b> .	<i>agradá-lo(s), recebê-lo(s), repô-lo(s), atraí-lo(s), construí-la(s)</i>
v. oxítonas terminadas em <b>-i</b> ou <b>-u</b> seguidas ou não de <b>-s</b> e precedidas por vogal com a qual formam hiato, não formando sílaba com a consoante seguinte, como: <b>-l, -m, -n, -r, -z</b> .	<i>país, saí, baú(s)</i>
vi. oxítonas terminadas em <b>-i</b> ou <b>-u</b> seguidas ou não de <b>-s</b> e precedidas por ditongo.	<i>Piauí, teiú(s)</i>

Elaboração própria

No quadro 03, tem-se uma síntese das nove regras de acentuação gráfica constantes no Acordo Ortográfico vigente. Para simplificar a apresentação, não se dividiu as palavras com acento circunflexo das palavras com acento agudo.

#### 4.5.2 Paroxítonas

As palavras paroxítonas são em maior número, representando cerca de 62% das palavras da língua portuguesa, segundo levantamento de Viaro e Guimaraes-Filho (2007). Isso se justifica porque a tendência do português, segundo Bisol (1992), é o pé troqueado (\* .), devido à maioria das palavras terminarem em vogais, representando mais de 95% das palavras paroxítonas (VIARO e GUIMARAES-FILHO, 2007). Logo as palavras com acento paroxítono podem apresentar duas estruturas:

- i. a que apresenta palavras com terminação em sílabas leves, ou seja, terminadas em ‘a’, ‘e’ e ‘o’, caracterizando-se casos não marcados, comuns na categoria, como em *casa, pote, caderno*, entre outras.
- ii. a que termina em consoante ou ditongo, ou seja, em sílabas pesadas, sendo em torno de 4,7% das palavras paroxítonas, segundo Viaro e Guimaraes-Filho (2007), como em *móvel, tórax, álbum, lápis, éter, órfão*.

Ficou bem evidente que as regras fonológicas para as palavras paroxítonas exercem grande influência nas regras de acentuação gráfica, já que em i., as de acento não marcado não necessitarão de acento gráfico, enquanto as que têm acento marcado, as terminadas em consoante ou ditongo (sílabas pesadas), devem ser marcadas com o acento gráfico.

#### Quadro 4 - Regras de acentuação gráfica para as palavras paroxítonas

Regra: são acentuadas	Exemplos
i. paroxítonas que apresentam na sílaba tônica vogais grafadas com <i>a, e, o</i> ou <i>i e u</i> e com terminação nas consoantes <b>-l, -n, -r, -x, -os</b>	<i>móvel, pólen, éter, tórax, bíceps</i>
ii. paroxítonas que apresentam na sílaba tônica as vogais grafadas com <i>a, e, o, i e u</i> e com terminação em <b>-ã(s), -ão(s), -ei(s), -i(s), -ons, -um, -uns</b> ou <b>-us</b> .	<i>imã(s), órfão(s), amáveis, vôlei, júri, lápis, elétrons, álbum; álbuns, vírus</i>
iii. paroxítonas com vogais tônicas grafadas com <i>i e u</i> antecedidas de uma vogal com que não formam ditongo e que não constituam sílaba com a consoante seguinte, com exceção às com terminação em <i>s</i> , e que não formem sílaba com a consoante <b>-l, -m, -n, -r, -z e -u</b> ou seguida de <b>-nh</b> .	<i>saúde, saía, altruísmo, raízes, ruína, cajuína</i>
iv. a forma verbal <b><i>pôde</i></b> (3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo) para se distinguir da forma verbal <b><i>pode</i></b> do presente do indicativo.	<i>Pôde</i>

Elaboração própria

Os casos de paroxítonas acentuadas graficamente são mais variados quanto às terminações das palavras em se comparando com as oxítonas. As regras para o acento gráfico

são influenciadas pelo que determina o contexto fonológico, ou seja, o acento prosódico, de forma que recebem o acento gráfico as que não terminam ‘a’, ‘e’ e ‘o’, mas em sílabas pesadas.

#### 4.5.3 Proparoxítonas

A proparoxítonas são em menor quantidade do que as oxítonas, representando 12% de um corpus de 150 mil palavras do português, no levantamento feito por Araújo et al (2007). Assim como as oxítona, as proparoxítonas são consideradas exceções. Araújo (2007, p. 39) afirma que quase totalidade dos autores assumem que “o padrão paroxítono é marcado, ou mesmo não natural, para a acentuação da língua portuguesa”. O que mostra também a influência das regras fonológicas sobre a acentuação gráfica é o acento nunca recair sobre a antepenúltima sílaba, se a penúltima sílaba for pesada. Logo nunca se colocará acento gráfico na antepenúltima sílaba, se a palavra tiver estrutura como em palavras ‘amargo’.

Conclui-se que todas as proparoxítonas recebem acento gráfico, como nos demais casos marcados, podendo-se observar duas estruturas, segundo destaca Ney (2018):

- i. verdadeiras proparoxítonas, ou seja, as fixas como em *cônjuge; cédula; hábito; xícara; úmido; ônibus; pêsego; etc.*
- ii. eventuais, como em *óleo; légua; vídeo; espécie; família; cárie; régua; série; mágoa; petróleo; etc.*

Dessa forma, o Acordo Ortográfico apresenta como regras para a acentuação gráfica das proparoxítonas as expostas no quadro 05.

#### Quadro 5 - Regras de acentuação gráfica para as palavras proparoxítonas

Regra: são acentuadas	Exemplos
i. proparoxítonas que apresenta na sílaba tônica as vogais grafadas com <b>a, e, o</b> e as vogais altas <b>i, u</b> ou ditongo oral começado por vogal.	<i>cônjuge, cédula,; hábito, xícara, úmido, ônibus, pêsego, eletrônicos, última</i>
ii. as proparoxítonas aparentes, em que os ditongos crescentes -ea, -eo, -ia, -ie, -io, -ao, -ua, etc, seguidas ou não de -s, podem ser pronunciados como hiatos.	<i>coletânea, óleo, glória, série, légua, mágoa.</i>

Nota-se que a acentuação gráfica das proparoxítonas é bem mais simples do que as demais categorias, visto que não existe uma diversidade de terminações das palavras que podem receber acento gráfico. E isso se justifica pelo fato de essa categoria ter o formato prosódico do acento marcado, como defendem (BISOL, 1992, 1994), entre outros autores. Assim receberão acento gráfico para não serem pronunciadas como paroxítonas, o padrão acentual natural, ou seja, tendente do Português Brasileiro.

Em síntese, os padrões prosódicos da língua são os casos não marcados, de forma que as palavras terminadas em sílabas pesadas tendem ser oxítonas; terminadas em sílabas leves tendem ser paroxítonas; e nas demais estruturas prosódicas, por serem marcados, precisam receber sinal gráfico para que a palavra se enquadre na categoria que se pretende.

Essas reflexões acerca das abordagens fonológicas fortalece a tese de que o funcionamento prosódico do português influencia no acento gráfico, comprovando a relação entre a fonologia e a ortografia da língua, razão pela qual não se pode tratar de acentuação gráfica fora dos domínios da fonologia.

Já se discutiu que o acento gráfico não tem recebido o devido tratamento no ensino da língua materna, razão pela qual estudantes dos anos finais do ensino fundamental ainda apresentam dificuldades em acentuar graficamente as palavras. Contudo como a aquisição do léxico é influenciado também pela interação com práticas de letramento, é possível que os estudantes incorporem o acento gráfico e o utilize, demonstrando o seu conhecimento linguístico já assimilado. O questionável é o fato de esses estudantes, mesmo tendo essa competência linguística na aquisição do léxico e já estando em estágio de escolarização em que já deveriam dominar as regras de acentuação gráfica, apresentam dificuldades nesse aspecto.

Com esta pesquisa, pretendeu-se verificar como os estudantes compreendem o uso do acento gráfico e o utilizam. É intenção saber em que se baseiam para colocar o diacrítico em determinada sílaba da palavra, quais as aprendizagens adquiridas e as não adquiridas, as possíveis causas para se apresentar proposta favorável a uma aprendizagem exitosa das regras de acentuação gráfica. O próximo capítulo explicita a Metodologia para se chegar a respostas para tais inquietações.



## 5 METODOLOGIA

Este capítulo consiste na explicitação do percurso metodológico, que compreende a caracterização da pesquisa, dos participantes e do campo de pesquisa, dos procedimentos utilizados na produção e categorização dos dados.

### 5.1 Caracterização da pesquisa

Quanto à abordagem, esta pesquisa, embora apresente dados quantitativos, configura-se como predominantemente qualitativa, por focar no caráter processual e reflexivo, com a preocupação central na descrição dos dados, sem se limitar à exposição de resultados quantitativos, já que o objeto de investigação representa dados que não pode ser apenas quantificado (MINAYO, 2001). Compreender como os estudantes usam o acento gráfico requer interagir com eles, estimulando-os a expor suas hipóteses (FERREIRO e TEBEROSKY, 1996), que servirão de base para as análises e descrição das suas aprendizagens.

Quanto ao tipo, será uma pesquisa de campo, porque as informações serão produzidas na escola campo de pesquisa, mediante a interação da pesquisadora com os estudantes. Segundo Gil (2002, p. 53), esse tipo de pesquisa “se desenvolve observando-se diretamente as atividades do grupo estudado “para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Assim, o professor utiliza a sua prática como objeto de reflexão, sendo além de educador, linguista e pesquisador, aquele que “com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los” (ANTUNES, 2009, p 44).

Nessa perspectiva de pesquisa no campo das linguagens, o professor assume a dimensão de pesquisador, tendo sua prática como objeto de estudo, “com seus alunos (e não “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre” (ANTUNES, 2009, p. 36). A respeito disso, a nova tendência nos estudos linguísticos, baseados na psicogênese da linguagem escrita Ferreira e Teberosky (1986), Miranda (2017) reconhece que a produção dos dados através da produção de textos espontâneos, além de estimular a criança a escrever situações em lúdicas e reais, aproxima os professores-pesquisadores das hipóteses dos aprendizes. Acredita-se que compreender como os estudantes fazem uso do acento gráfico requer essa interação,

estimulando-os a expor suas hipóteses (FERREIRO e TEBEROSKY, 1996), que servirão de base para as análises e descrição das suas aprendizagens.

## **5.2 Participantes e campo da pesquisa**

Os participantes foram 16 estudantes do 9º ano de uma escola, no município de São João do Piauí. A escolha dos participantes se deu por serem estudantes de uma das turmas onde esta pesquisadora atua e que apresentam recorrências em erros de acentuação gráfica.

O campo de pesquisa para o desenvolvimento desta investigação foi uma escola pública estadual no município de São João do Piauí, que funciona nos três turnos, ofertando Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos, nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos -EJA, de nível Médio e Fundamental à noite. Tem uma infraestrutura precária, composta por 10 salas de aula, um corredor, um rol de entrada bem pequeno, biblioteca, sala de informática desativada, sala dos professores, dois banheiros múltiplos para estudantes e um para funcionários, diretoria, secretaria, cantina e quadra de esportes sem cobertura.

O quadro de trabalhadores em educação que atua na referida escola é composto por 1 diretor titular e 1 diretora adjunta; 1 coordenador para o ensino regular e 1 para a EJA; 34 professores; 1 secretária e três auxiliares de secretaria; três vigias; 1 bibliotecária, 2 zeladoras e 2 merendeiras.

## **5.3 Instrumentos, participação dos estudantes e procedimentos para a produção dos dados**

Quanto aos procedimentos para a produção dos dados, nesta pesquisa assumiu-se as tendências atuais das pesquisas em estudos linguísticos no campo dos estudos fonológicos e ortográficos, tomando como base as propostas de Miranda (2017), em que o *corpus* dos dados se constituiu a partir de textos espontâneos produzidos mediante propostas de atividade, desenvolvidas em oficina na sala de aula como também de acentuação gráfica em textos de outra autoria, seguida de justificativas sobre o uso do acento gráfico. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- i. Instrumento 1 - Atividade 1 – Acentuação de palavras em texto de outra autoria, seguida de justificativas para uso do acento gráfico.
- ii. Instrumento 2 - Atividade 2 – Acentuação de palavras no próprio texto (1) - Produção de um texto, do gênero comentário sobre a temática do texto no qual os estudantes acentuaram palavras
- iii. Instrumento 3 - Atividade 3 – Acentuação de palavras no próprio texto (2) - Produção de um artigo de opinião

As referidas atividades foram desenvolvidas na própria escola, integrando as atividades de sequências didáticas, propostas como desdobramento dos conteúdos planejados para o segundo bimestre do semestre final do ano de 2019. Inicialmente, a pesquisa previa a participação dos 24 estudantes matriculados, mas com a evasão de 2 deles e a transferência de 2, apenas 20 se habilitaram a participar. Devido não conseguir consentimento da família de 2 estudantes, somente 18 participaram das 3 atividades. Nos dias de realização das atividades, somente 16 compareceram e participaram de todas as atividades realizadas.

O instrumento 1 (B) em i., está relacionado aos objetivos i. e ii. Constou de um texto para a leitura e acentuação das palavras, com a mediação desta pesquisadora, que leu o texto, após solicitar a atenção dos estudantes para a pontuação e pronúncia correta das palavras. Em seguida, orientou a questão 1, pedindo-lhes para acentuar as palavras que deveriam receber acento gráfico. Finalmente, os estudantes realizaram a segunda parte da atividade, que foi um protocolo, com um quadro em que os estudantes explicassem o motivo das palavras escolhidas serem acentuadas, justificando o acento gráfico usado.

O instrumento 2 (ANEXO C), em ii., foi a produção de um texto do gênero comentário com o objetivo exercitar a expressão oral, apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos e elaborar comentário escrito, em preparação para produzir um artigo de opinião. E a intenção interessante a esta pesquisa foi observar como os estudantes usam o acento gráfico em suas escritas. Todos os estudantes participaram da atividade com interesse, visto que se tratava de um assunto instigante para eles.

O instrumento 3, em iii., (ANEXO D), foi uma produção de texto, que está relacionada ao objetivo 1 desta pesquisa e seguiu as três etapas básicas: a **motivação** foi a continuidade das discussões dos textos e atividade do livros didático, vídeos e músicas, constantes na sequência didática (ANEXO A) sobre o tema aparelhos eletrônicos, suas utilidades, seus usos e impactos na vida das pessoas; a **produção textual**, “(escrita propriamente dita)” (MIRANDA, 2017, p.

24), constou da produção de um artigo de opinião, sobre a temática, para a qual os estudantes foram orientados, a partir da revisão das noções básicas sobre o gênero textual solicitado (estrutura, conteúdo, condições de produção e recepção, já referida; o **fechamento** foi a etapa do “compartilhamento das escritas com o objetivo de estimular e desenvolver o gosto pela escrita de textos que podem ser apreciados por um leitor ouvinte” (MIRANDA, 2017, p. 24). Todos os 16 estudantes participaram, demonstrando interesse pela atividade.

#### 5.4 Caracterização do *corpus*

Através dos instrumentos, foi possível obter uma amostra considerável para os fins desta pesquisa, que formou o corpus de palavras e justificativas do acento usado a serem analisadas. Do primeiro instrumento, a atividade(i.), foram apuradas 224 ocorrências para o uso do diacrítico; e 27 justificativas para o uso do acento gráfico; da segunda(ii.) e da terceira (iii.) foram recolhidos 32 texto, que geraram um total de 143 ocorrências. Todos os textos produzidos foram utilizados na composição do corpus, devido obedecerem ao critério de ter, pelo menos, uma ocorrência em relação ao uso do acento gráfico.

#### 5.5 Tratamento dos dados

O tratamento dos dados obedeceu às seguintes etapas: i) organização dos instrumentos em pasta conforme sua categoria; ii) seleção das palavras que formaram o corpus de dados e organização dos dados em quadros-sínteses, de acordo com categorias de análises; iii) análise dos dados.

O recorte desta pesquisa são as palavras não verbos oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, que foram analisadas, considerando as seguintes categorias para a análise da acentuação gráfica para os textos de outra autoria:

- i) **acertos**– grafia adequada do acento gráfico, como em ‘**eletrônico**’
- ii) **erros**:

- a) omissões – grafia em que não se usou o diacrítico para marcar a sílaba tônica.
  - b) trocas do tipo de acento – grafia em que o acento agudo foi trocado por circunflexo ou vice-versa, como em ‘**eletrônicos**’
  - c) trocas da sílaba – grafia em que o diacrítico foi posto em outra sílaba diferente da tônica, como em ‘**elétonicos**’
  - d) grafias indevidas - colocação do diacrítico em palavras que não necessitam de acento gráfico.
- iii) **Categorias de justificativas**, que foram organizadas, considerando os contextos ortográficos apresentados na manifestação das explicações pelos estudantes.
- a) Demonstração de incerteza ou dificuldade quanto à necessidade do acento gráfico ou mesmo consideração de que não há necessidade de empregá-lo no contexto ortográfico.
  - b) Associação do acento a correlatos acústicos como timbre, alongamento ou duração da vogal tônica acentuada e proeminência/pauta acentual/saliência prosódica.
  - c) Associação do acento gráfico a correlatos gráficos.
  - d) Associação da necessidade de acento gráfico para diferenciar sentido.

Para o tratamento dos dados de acentuação em textos espontâneos foram adotadas as mesmas categorias para os dados de textos de outra autoria, com exceção dos tipos de hipóteses, já que não foi solicitado aos estudantes a apresentação de justificativas para as palavras que acentuaram.

## 5.6 Fatores fonológicos

Além dessas categorias, os dados foram analisadas considerando os seguintes fatores fonológicos que interferem na posição do acento:

**Quadro 6 - Fatores fonológicos analisados**

Pauta acentual	Qualidade da vogal	Tipo de sílaba final
monossílabo tônico oxítona	<b>baixa</b> (quando a vogal acentuada é ‘a’: ‘fáceis’; ‘relâmpago’)	sílaba pesada (rima ramificada)
paroxítona proparoxítona	<b>média baixa</b> (quando as vogais acentuadas são /e/ e /o/: ‘anéis’ e ‘cipó’/‘você’ e ‘robô’). <b>alta</b> – (quando as vogais acentuadas são ‘i’ e ‘u’: ‘saúde’; ‘específico’)	sílaba leve (sem ramificação)

Elaboração própria

Esses três fatores foram analisados nos dados de acentuação de palavras em textos de outra autoria, na atividade realizada de acentuação gráfica. Já nos dados de uso do acento gráfico em palavras dos textos espontâneos produzidos em sala de aula foram considerados apenas as categorias acertos e erros (omissões, trocas do tipo de acento, trocas da sílaba e grafias indevidas) e o fator fonológico pauta acentual. O motivo foi evitar repetições, já que os demais fatores contemplaram informações para a compreensão do que se pretendeu. E a consideração do fator pauta acentual em todas as análises foi devido a necessidade de verificar melhor o conhecimento dos estudantes sobre a identificação da sílaba tônica, conhecimento prosódico basilar para acentuar adequadamente as palavras.

## 6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, constam a sistematização, a descrição, as análises e interpretação dos dados relevantes da pesquisa, a partir das perspectivas teóricas abordadas na revisão da literatura, e, por fim, a Proposta de Intervenção para minimizar os problemas evidenciados. O referido capítulo está estruturado em 4 seções: as três primeiras correspondem às descrições, às análises e interpretação dos dados gerados a partir dos três instrumentos utilizados para a produção dos dados; e a quarta seção traz a Proposta de Intervenção.

### 6.1 Uso do acento gráfico em palavras de texto de outra autoria, com as justificativas

Nesta seção, procurou-se responder ao que se propôs nos objetivos i) e ii), com a utilização do Instrumento em i., para se entender como os estudantes compreendem o acento gráfico e o utilizam em textos de outra autoria. A atividade constou de um texto em que foi omitido o acento gráfico em 14 palavras, sendo 3 oxítonas, 3 paroxítonas e 8 proparoxítonas, 4 delas consideradas proparoxítonas aparentes. Como todos os 16 estudantes participaram da atividade e cada um teria que acentuar 14 palavras, considera-se o total de 224 palavras, que foram apresentadas na subseção seguinte, distribuídas conforme as categorias definidas.

#### 6.1.1 Visão geral dos dados

Os dados da Tabela 01 representam a visão geral das ocorrências, distribuídas considerando as categorias **acertos** e **erros** (omissões, troca do tipo de acento e troca da sílaba), como ficaram definidas na descrição do tratamento dos dados. Esses dados mostraram a percepção e localização da sílaba, cuja vogal tônica, por regra, deveria receber acento gráfico e se os estudantes diferenciam o timbre da vogal. A categoria palavras com grafia indevida será analisada no item 6.1.6, por merecer certa atenção, considerando a variedade de ocorrência nesse aspecto.

**Tabela 1 - Dados gerais da acentuação gráfica de palavras em texto de outra autoria**

Palavra-alvo	Acertos	Erros			Total	
	Acertos	Omissões	Tipo trocado	Sílaba trocada		
Até	07	09	-	-	16	
Além	13	03	-	-	16	
Porém	10	06	-	-	16	
possíveis	-	16	-	-	16	
Nível	01	15	-	-	16	
saudável	03	12	-	01	16	
eletrônicos	07	05	03	01	16	
psicológicos	05	10	-	01	16	
psicólogo	04	12	-	-	16	
específica	-	15	-	01	16	
horários	06	08	-	02	16	
infância	06	09	01	-	16	
permanência	05	10	-	01	16	
imaginário	03	13	-	-	16	
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>143</b>	<b>04</b>	<b>07</b>	224	
	<b>31,25%</b>	<b>63,84%</b>	<b>1,72%</b>	<b>3,2%</b>		100%
	<b>70</b>	<b>154</b>				
	<b>31,24%</b>	<b>68,76</b>				

Fonte: Elaboração própria

Os dados da Tabela 01 revelam que os erros somam um percentual de 68,76%, sendo superior ao dobro do percentual de acertos, que foi 31,24%. Do percentual de erros (68,76%), 63%, correspondem às omissões, dado preocupante, visto que revela desconhecimento das regras de acentuação gráfica, mesmo os estudantes estando no 9º ano, estágio no qual, em tese, já deveriam ter o domínio básico quanto a esse aspecto formal da língua. Os dados apontam também que 3,2% ou 7 estudantes ainda apresentaram dificuldade de localizar a sílaba tônica, conhecimento prosódico necessário para o aprendizado do uso correto do acento gráfico. A distinção do timbre da vogal ainda faz parte das dificuldades dos referidos estudantes, pois 1,72% ou 4 estudantes confundiram o tipo de diacrítico.

### 6.1.2 Pauta acentual

A pauta acentual é o fator linguístico referente às três posições em que pode recair o acento da palavra fonológica, o qual, segundo Bisol (1992), obedece à janela trissilábica, podendo ocupar somente as três últimas sílabas da palavra. Assim, tem-se as três pautas



acentuais (oxítona, paroxítona e proparoxítona), em que foram distribuídos os dados obtidos, através do instrumento 1, para a produção de dados descritos item 5.3. A atividade previa um total de 224 palavras a serem acentuadas, já que foram propostos 14 itens lexicais para cada um dos 16 estudantes, que participaram da pesquisa, como mostra a Tabela 02.

**Tabela 2 - Distribuição dos dados de acentuação gráfica de palavras em textos de outra autoria por pauta acentual**

Pauta acentual	ACERTOS	ERROS			TOTAL
	acertos	omissões	tipo trocado	sílaba trocada	
oxítonas	30 62,5%	18 37,5%	-	-	48
paroxítonas	04 8,33%	43 89,58%	-	01 2,09%	48
proparoxítonas <sup>2</sup>	36 28,12%	82 64,06	04 3,12%	06 4,7%	128
Total	70/224 31,25%	143/224 63,83%	04/224 1,8%	07/224 3,12%	224
		154 ou 68,75			

Elaboração própria

Os dados apontaram que os estudantes apresentaram mais facilidade em localizar a palavra a ser acentuada, a sílaba tônica e o tipo de acento quando se trata de palavras oxítonas, pois, das 48 palavras oxítonas localizadas, teve-se 30 ou 62,5% de acertos contra 18 ou 37,5% de omissões, não apresentando troca do tipo de acento nem o acento na sílaba trocada. Essa tendência se verificou em outras pesquisas como as de Santos (2017), Ney (2012; 2018), Marra (2012), sendo possível afirmar que essa pauta acentual é a que mais favorece o emprego adequado do acento gráfico na devida sílaba tônica pelos estudantes.

Já as paroxítonas foram as que apresentaram o percentual de erro maior, sendo 04 ou 8,33% de acertos contra 43 ou 89,58% de omissões e 1 ou 2,09% de sílaba trocada. Nessa pauta acentual houve também coincidência com outra pesquisa, a de Ney (2012; 2017), mas diferente do estudo de Marra (2012), em que as paroxítonas apresentaram menor ocorrência de erros do que as proparoxítonas.

<sup>2</sup> As palavras horários infância, permanência e imaginário, por terminarem em ditongo crescente e admitirem as duas pronúncias (paroxítona e proparoxítona) são denominadas pelo Acordo Ortográfico como proparoxítonas aparentes (horários, infância, permanência e imaginário), razão pela qual foram incluídas na pauta proparoxítona.

Quanta à pauta acentual proparoxíttona foi a que apresentou segundo maior percentual de omissões ( 64,6%) e de troca de sílaba (4,7%), sendo a única categoria a apresentar tipo de acento trocado (4,7%). É possível afirmar que quanto maior a palavra, mais dificuldade os estudantes encontraram para localizar a sílaba proeminente. O tipo trocado demonstra que os estudantes não compreendem que o acento gráfico serve tanto para marcar a sílaba tônica quanto para indicar o timbre.

### 6.1.3 Qualidade da vogal

A partir das discussões teóricas sobre sílaba e acento e, mais especificamente, sobre qualidade vocálica e tonicidade, percebeu-se que a característica da vogal é um elemento importante para a atribuição do acento. Por isso, assim como a pauta acentual, é um fator fonológico que deve ser considerado na análise do acento e da acentuação gráfica. A tabela 03 aponta alguns aspectos interessantes para a compreensão da relação qualidade vocálica e acentuação gráfica, considerando as três alturas básicas das vogais.

**Tabela 3 - Distribuição do acento por qualidade da vogal nos dados de acentuação de palavras em texto de outra autoria.**

Qualidade da vogal	Acertos	Erros			Total
		omissões	tipo trocado	sílaba trocada	
Alta	01/48	46/48	-	01/48	48/224
	2,08%	95,84%		2,08%	21,43%
Média	50/111	55/111	03/111	03/111	111/224
	45,05%	49,55%	2,7%	2,7%	49,55%
Baixa	19/65	42/65	01/65	03/65	65/224
	29,23%	64,61%	1,54%	4,62%	29,02%
<b>Total</b>	<b>70</b>	143	04	07	224
		154			

Fonte: Elaboração própria

O maior número de ocorrências de palavras acentuadas foi com vogal média na sílaba tônica, somando um total de 111 ou 49,55% das 224 palavras propostas para serem acentuadas, objetivando verificar o uso do acento gráfico pelos estudantes. Esses dados se assemelham a

dados de outras pesquisas como a de Santos (2017), reforçando a tese de que as palavras com sílaba tônica com vogal média acentuada graficamente tendem a aparecer em maior número em textos comparando-se com outras as demais categorias.

Essa categoria apresentou uma diferença pequena entre acertos (50/45,05%) e erros (61/54,95%, soma de omissões, tipo trocado e sílaba trocada), dando a entender que essa característica nessas vogais pouco influenciam na marcação do acento gráfico corretamente. Entre os erros, além das omissões, houve 3/2,7% ocorrências de troca do tipo de acento na palavra “eletrônicos” (eletrônicos) e “infância” (infância), em que o acento circunflexo foi substituído pelo agudo; e dois casos de troca de posição do acento em relação à sílaba tônica, nas palavras “elêtonicos” (eletrônicos) e “psicólogos” (psicológicos), o que demonstra a dificuldade que os estudantes ainda apresentaram para localizar a sílaba tônica, porque não percebem o “contraste de prominência entre os constituintes” (COLLISCHONN, 2007, p. 196).

Quanto à vogal baixa /a/, apareceram em ocorrências, representando 65 ou 29,02 % das 224 palavras a serem acentuadas. Apresentou um percentual de erros (46 ou 70,77%) superior aos acertos dentro da categoria. Houve também a troca do tipo de diacrítico na palavra “infância”, que foi grafada “infância”, e a troca da posição da sílaba tônica em duas palavras por dois estudantes: “horário”, que foi grafada “hórrarios”; e “saudável”, grafada “sáudavel”.

Já as vogais altas /i/ e /u/ são as que podem mais facilitar a ocorrência de erro na marcação da sílaba tônica e, conseqüentemente, favorecer as omissões do acento gráfico como também a troca da sílaba, conforme ficou bem evidente nos dados desta pesquisa. Observando-se a tabela 03, constatou-se que o percentual de erro quanto se trata das referidas vogais em sílaba tônica é bem elevado, chegando ao percentual de 97,92% ou 48 de erros contra 2,08% ou de acertos das palavras propostas para serem acentuadas. Mesmo aparecendo só três palavras (específica, nível, possível) dessa categoria no texto para serem acentuadas graficamente, pela discrepância dos resultados em relação erros e acertos, dá para afirmar que são as que os estudantes encontram mais dificuldade de acentuar.

Outro dado revelador de que as vogais altas favorecem o uso inadequado do acento é o fato de as palavras “específica” e “possível” não terem tido um acerto. A palavra “específica” até que foi localizada e marcada com diacrítico por apenas um estudante, mas em sílaba trocada: “espécífica” (em vez de específica). Torna-se preocupante o fato de estudantes concluindo o ensino fundamental sem o conhecimento básico sobre as três únicas posições que pode ocupar a sílaba tônica. Como apontam os estudos fonológicos e prosódicos, que embasaram esta pesquisa, no português há uma restrição do acento à janela trissilábica, que proíbe o acento primário na pré-antepenúltima sílaba (COLLISCHONN, 2014). Na subseção **6.1.6**, serão

apresentadas algumas explicações fonológicas possíveis para a grafia indevida do acento gráfico, as trocas do tipo de acento e as trocas de posição da sílaba tônica na marcação do acento gráfico.

#### 6.1.4 Tipo de sílaba final

Além da pauta acentual e da qualidade da vogal, o peso silábico deve ser considerado na análise do acento para se compreender a acentuação gráfica das palavras. Há, portanto, estruturas silábicas que influenciam na posição do acento, como defende Bisol (1992; 2014) quando sustenta que o acento é sensível ao peso silábico. A tabela 04 as ocorrências distribuídas de acordo com o tipo de sílaba final.

**Tabela 4 - Distribuição do acento considerando o tipo de sílaba final nos dados de acentuação em texto de outra autoria.**

<b>Tipo de sílaba final</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>	<b>Total</b>
leve	32/128 25%	96/128 75%	128 57,14
pesada	34/96 35,42%	62/96 64,58%	96 42,86
<b>Total</b>	66/224 29,46%	158/224 70,54%	224

Fonte: Elaboração própria

Como se verifica na tabela 04, a presença de palavras terminadas em sílabas pesadas foi bem menor em relação às terminadas em leves. Das 224 ocorrências, 128 tiveram terminação em sílaba leve e 96, em sílabas pesadas.

Em relação às ocorrências com terminação em sílabas leves houve 25% de acerto contra 75% de erro, significando que o tipo de sílaba pode ter favorecido os erros na localização e marcação da sílaba tônica. O fato de as palavras “psicólogo”, “eletrônicos” e “específica” terem alto índice de erros (12, 13 e 16, respectivamente), pode ter como uma explicação o fato de os estudantes já terem assimilado mais o padrão acentual tendente do português brasileiro, que é o paroxítono não marcado. Collischonn (2014, p. 142), em acordo com Bisol (1992;2014) e outros autores, atesta que “a posição do acento na penúltima sílaba é a preferida, quando a

palavra for terminada em vogal”. Logo é possível pensar que as palavras a partir de duas sílabas com rima da sílaba final preenchida por vogal átona sejam paroxítonas. Tanto é que bem poucos estudantes perceberam a proeminência da sílaba tônica dessas palavras. Em uma das respostas na Atividade 1, sobre o motivo de acentuar as palavras, em relação à palavra “psicólogo”, verificou-se a seguinte resposta: “Eu não vejo diferença nela com ou sem acento”.

Quanto às palavras paroxítonas com sílaba final pesada, constatou-se que “nível”, “possíveis” e “saudável”, consideradas paroxítonas marcadas, apresentaram um índice de erro (15, 16 e 13, respectivamente) maior em relação às oxítonas da mesma categoria. É possível que os estudantes tenham se orientado pelos conhecimentos linguísticos adquiridos no contato com o léxico em situações de letramento e tenham assimilado que palavras com essas terminações são geralmente oxítonas, como em “pastel”, “anel”. Como se observou nas discussões teóricas em 4.2, Bisol (1992), a partir de uma pesquisa feita, sustenta que o acento é sensível ao peso silábico, de forma que as palavras terminadas em rima ramificada, ou seja, em consoante ou ditongo, tendem a ser oxítonas. Contudo essas palavras referenciadas (nível, possíveis e saudável), apesar de terem rima ramificada na sílaba final, são paroxítonas, razão pela qual necessitam do acento gráfico para não serem interpretadas como oxítonas. Dessa forma, como se constatou nesta pesquisa que os estudantes não passaram por processos reflexivos sobre regras fonológicas, é possível que se orientem pela memória ortográfica adquirida em contextos de letramento ou coloquem o diacrítico aleatoriamente.

Essas análises reforçam a necessidade de se voltar a atenção para os fenômenos manifestados nos textos dos estudantes, pois representam “as evidências internas de coerência do sistema” que se chocam com as convenções ortográficas (SILVA, 2009, p. 114). O aprendizado da acentuação gráfica precisa levar em conta essa competência linguística (CHOMSKY, 1957; 1971), que pode ser revelada nas hipóteses que o aprendiz formula a cada momento (Oliveira, 2013). Por isso os estudos sobre o uso do acento gráfico não podem se limitar apenas a apurar os erros e os acertos e analisá-los do ponto de vista do pesquisador, mas devem, incluir também as hipóteses dos estudantes, já que podem auxiliar na compreensão do raciocínio por eles utilizados no uso do acento gráfico e assim se diagnosticar que conhecimentos fonológicos possuem e se percebem a relação entre acento prosódico e acento gráfico. A subseção seguinte é uma tentativa nesse sentido. A importância de se contemplar a perspectiva do estudante nas pesquisas de investigação do acento pode instigar os professores a dar mais atenção para esse aspecto e a desenvolver o ensino de acentuação gráfica centrado em atividades epilinguísticas considerando essa relação acento prosódico e acento gráfico.

### 6.1.5 Justificativas dos estudantes para uso do acento gráfico

O quadro 07 apresenta uma visão geral da participação dos estudantes na parte 2 da Atividade 1, do Instrumento 1 (ANEXO B) para a produção de dados, cuja intenção foi investigar as justificativas apresentadas pelos estudantes para o uso do diacrítico nas palavras, em atendimento ao objetivo ii. desta pesquisa. Para isso, a referida Atividade solicitava que transcrevessem as palavras em que colocaram o acento gráfico e explicassem o motivo de tê-las acentuado.

#### Quadro 7 - Visão geral das justificativas dos estudantes para o uso do acento gráfico

Palavras	Nº de estudantes/ identificaram e acentuaram palavra	Nº de estudantes que apresentaram justificativas	Nº de estudantes que não apresentaram justificativas ou apresentaram respostas como: ““não sei”, “sei lá”, “não faço ideia o porque” <sup>3</sup> , “só coloquei”
até	07	03	04
além	13	03	10
porém	10	02	08
possíveis	-	-	-
nível	01	-	01
saudável	03	01	02
eletrônicos	07	04	03
psicológicos	05	01	04
psicólogo	04	03	01
específica	-	01	01
horários	06	02	04
infância	06	03	04
permanência	05	02	03
imaginário	03	01	03
<b>14</b>	<b>70</b>	<b>26</b>	<b>48</b>
<b>Total</b>			

Fonte: Elaboração própria

Como se verificou no Quadro 07, foram localizadas 70 palavras a serem acentuadas. Dessas, teve-se 26 justificativas e 48 correspondem à ausência de justificativas para palavras acentuadas corretamente, sílaba trocada e tipo incorreto. O número de justificativas apresentado pode revelar pouca familiaridade com o tipo de atividade de análise linguística para

<sup>3</sup> Essas justificativas foram transportadas fielmente das atividades como os estudante as registraram.

a aprendizagem de acentuação gráfica, em que são desafiados a refletir sobre o uso do acento gráfico, observando o formato prosódico das palavras. No início houve questionamento quanto à proposta de se refletir sobre o motivo de umas palavras receberem acento e outras, não, o que se deduz que os estudantes estavam habituados apenas a colocarem o diacrítico nas palavras, sem as discussões sobre os aspectos prosódicos associados ao uso do acento gráfico.

Conforme se observou nas discussões teóricas, foram variadas as críticas em relação ao ensino de ortografia a partir de atividades mecânicas, dissociadas das perspectivas teóricas que propõem um ensino reflexivo, partindo dos usos, considerando os conhecimentos linguísticos que os estudantes já possuem e o funcionamento do acento prosódico no português. No caso da acentuação gráfica, as justificativas anunciadas no referido quadro foram descritas e analisadas na subseção 6.1.6.

#### 6.1.6 Análises das justificativas dos estudantes para o uso do acento gráfico

As justificativas foram organizadas em 4 categorias e analisadas, observando-se as relações delas com os conhecimentos linguísticos já construídos pelos estudantes sobre o acento gráfico e suas funções. A intenção foi trazer mais elementos, considerando não só as interpretações das ocorrências na perspectiva da pesquisadora, mas também a partir do ponto de vista dos estudantes, que podem fornecer dados relevantes para elucidar o objeto de estudo.

As justificativas apresentadas pelos estudantes revelaram elementos importantes que apenas os números expostos nas tabelas e quadros, como também a lista de palavras com tipo de acento trocado, acento na sílaba trocada e com acentuação indevida não seriam suficientes para revelar.

O quadro 8, a seguir, pode suscitar muitas questões interessantes para este estudo, sobretudo quando já se refletiu nas considerações teóricas acerca do processo de aquisição da ortografia e da acentuação gráfica e sua relação com as teorias fonológicas.

Para compor o quadro 8, as justificativas foram selecionadas, evitando repetições e transportadas das atividades para este texto tais como foram registradas pelos estudantes, razão pela qual aparecem aspectos em desacordo com as convenções da escrita.

### Quadro 8 - Justificativas dos estudantes para o uso do acento gráfico

i. Demonstração de incerteza ou dificuldade quanto à necessidade do acento gráfico ou mesmo consideração de que não haja necessidade de empregá-lo no contexto ortográfico.	
eletrônicos psicólogo	“Não sei dizer mais acho que esse e o acento.” “Nessa não tenho a certeza se precisa de acento.” “Acho que sim, pois acho melhor.”
específica	“Essa palavra nem sei se precisa de acento, mais coloquei.”
permanência	“Não sei por que ela tem acento mas tem.” “Não tenho a certeza se precisa do acento.”
ii. Associação do acento a correlatos acústicos como timbre, duração da vogal tônica acentuada e proeminência/pauta acentual/saliência prosódica.	
horários	“Sem o acento pelo menos quando eu pronuncio sinto uma diferença.” “Com o acento no “a” a palavra tem mais som.”
até	“A palavra até sem acento fica muito estranho, então tem que ter, acho.” “Porque o “té” é mais forte.” “Vem com o som mais definido.”
além	“Sem o acento ela fica muito fraca de pronunciar.” “Sem acento ela fica menos forte mais fraca na pronuncia.”
Porém	“Já nessa palavra já vejo uma diferença sem o acento ela fica muito fraca ao pronunciar.”
eletrônicos	“Porque o “trô” quando a palavra vem forte.”
psicólogo	“Eu não vejo diferença nela com ou sem acento.”
infância	“Eu não vejo diferença nela com ou sem acento.” “ela é uma palavra paroxítona.” “porque ela é proparoxítona.”
permanência	“O “nê” vem bem agudo.”
imaginário	“O “ná” é o ‘nucló’ da palavra.”
iii. Associação do acento gráfico a correlatos gráficos (memória gráfica, conhecimento prévio adquirido pelo contato com informações visuais)	
além	“essa eu sempre a vi assim.”
porém	“eu até então escrevia sem, mais o corretor me ajudou.”
eletrônicos	“Essa é porque eu sempre vi, com acento.”
iv. Associação da necessidade de acento gráfico para diferenciar sentido	
saudável	“por quê a palavra ia ficar um pouco estranha, e a pessoa não ia saber o sentido.”
eletrônicos	“Porque sem o acento gráfico a palavra não dá o mesmo sentido.”
psicológicos	“fez mais sentido assim.”

Fonte: Elaboração própria, com base nos estudos de Ney (2018).

Ao observar que os estudantes não acentuavam corretamente as palavras, chegou-se a afirmar antes desta pesquisa que usavam o acento gráfico aleatoriamente. Contudo, pelas respostas dadas, é possível afirmar que usam conhecimentos já adquiridos no contato cotidiano com a língua, através de escritas nos variados suportes, como pontuaram Miranda (2017) e Ney (2018), a partir de suas pesquisas.



A justificativa de um dos estudantes: “essa eu sempre a vi assim”, é bem reveladora e indica que recorreu, pois, a correlatos gráficos, à memória visual, saber prévio já internalizado. Além disso, o mesmo estudante informou que o corretor do celular o ajuda na memorização das palavras: “eu até então escrevia sem, mais o corretor me ajudou.”

Por isso as pesquisas nesse sentido precisam contemplar método mais reflexivo e interativo, para instigar os estudantes a exporem seus conhecimentos sobre a fonologia da língua e as capacidades de ampliarem e atualizarem esses conhecimentos, com base em hipóteses que formulam e reformulam, sobre o sistema ortográfico (OLIVEIRA, 2005).

## 6.2 O uso do acento gráfico em palavras dos textos espontâneos

Os dados da Tabela 5 foram extraídos dos 32 textos produzidos pelos 16 estudantes que participaram das duas atividades.

**Tabela 5 - Distribuição dos dados de acentuação gráfica de palavras em textos espontâneos considerando erros e acertos e pauta acentual**

Pauta acentual	ACERTOS	ERROS			TOTAL	
	Acertos	Omissões	Tipo trocado	Silaba trocada		Grafia indevida
oxítonas/ monossílabas	34/57 59,65%	19/57 33,34	01/57 1,75	- -	03/57 5,26%	57/143 39,86%
paroxítonas	03/19 15,79%	11/19 57,9%	- -	- -	05/19 26,31%	19/143 13,28%
proparoxítonas <sup>4</sup>	16/67 23,88%	48/67 71,64%	01/67 1,5%	02/67 2,98%	- -	67/143 46,85%
Total	53/37,06%	78/54,54%	02/1,4%	02/1,4%	08/5,6%	143
	<b>53</b> <b>37,06%</b>	<b>90</b> <b>62,94%</b>				

Elaboração própria

O resultado da tabela 5 mostra que os estudantes encontram dificuldade em grafar palavras com o devido acento gráfico assim como têm dificuldade de identificar palavras a

<sup>4</sup> As palavras horários infância, permanência e imaginário, por terminarem em ditongo crescente e admitirem as duas pronúncias (paroxítona e proparoxítona) são denominadas pelo Acordo Ortográfico como proparoxítonas aparentes (horários, infância, permanência e imaginário), razão pela qual foram incluídas na pauta proparoxítona.

acentuar em outros textos, e, identificando-as, alguns manifestaram dificuldade em localizar também as respectivas sílabas tônicas e o tipo de diacrítico, como se percebeu nos dados apresentados. O índice de acertos das oxítonas nos próprios textos comprova que essa categoria constitui-se como estrutura prosódica favorável ao uso correto do acento gráfico, enquanto a estrutura prosódica das paroxítonas e proparoxítonas oferece maior grau de dificuldade de registro aos estudantes. O índice elevado de omissões (54,54%), a troca de tipo de acento e as ocorrências de grafias indevidas, somando 62,94% de erros contra 37,06%, reforçam a ideia de que a acentuação gráfica se constitui um objeto de aprendizagem não adquirido pelos estudantes, em muitas realidades, sobretudo em escolas públicas.

### **6.3 Algumas interpretações fonológicas para a troca da sílaba onde recai o acento, troca do tipo de acento e grafia indevida de palavras**

Os números dizem muito, mas se considerou importante analisar os dados para além dos números e tentar explicar, com apoio da teoria fonológica, as ocorrências de erro, categorizados, além das omissões, que podem revelar mais sobre a compreensão dos estudantes acerca da acentuação gráfica. A análise das palavras com grafia incorreta e dos critérios utilizados pelos estudantes para o uso do acento gráfico auxilia o pesquisador a encontrar elementos elucidativos para o problema de pesquisa.

A grafia indevida, a troca de sílabas e do tipo de acento podem ocorrer quando o estudante não encontra apoio no seu conhecimento linguístico para estabelecer uma relação entre os aspectos fonológicos e os recursos gráficos disponíveis no sistema ortográfico, podendo ter tanto incertezas quanto ao formato prosódico como quanto aos recursos gráficos usados para marcar a saliência prosódica, quando se caracterizar um caso de exceção, marcado.

Isso se constatou com um dos estudantes de 9º ano, que usou o acento circunflexo (^) sobre a vogal “u”, como em “salûtar”, caso não previsto no sistema ortográfico do português; assim também como em “psicológicos”, “elétronicos”, “tecnológico” e “específica”, que demonstraram desconhecer a noção da janela trissilábica nas posições do acento.

O quadro 9 apresenta as palavras em que os estudantes demonstraram mais dúvidas quanto à necessidade do uso do diacrítico, quando colocaram o acento gráfico indevidamente; quanto à sílaba proeminente, quando puseram o acento gráfico em sílaba trocada; e quanto ao

tipo de diacrítico, quando usaram acento agudo em vez de circunflexo e vice-versa. Na sequência, há algumas interpretações fonológicas para tais ocorrências.

**Quadro 9 - Acento gráfico indevido, troca da sílaba acentuada e troca do tipo de acento**

Acento gráfico indevido		Troca da sílaba acentuada		Troca do tipo de acento	
Grafia produzida	Grafia correta	Grafia produzida	Grafia correta	Grafia produzida	Grafia correta
influência (verbo)	influencia (verbo)	hóraríos	horários	infância	infância
saudável	saudável	permânencia	permanência	tambêm	também
têm (singular)	tem (singular)	psicólogos	psicológicos	eletrónicos	eletrônicos
espécifica	específica	elétronicos	eletrônicos	-	-
crescênte	crescente	tecnológico	tecnológico	-	-
atêntos	atentos	-	-	´-	-
coméce	comece	-	-	´-	-
afêtando	afetando	-	-	´-	-
interágir	interagir	-	-	´-	-
salútar	salutar	-	-	´-	-

Elaboração própria

Quanta à **grafia indevida** das palavras do quadro 9, pode haver diferentes interpretações. No caso das palavras “influência”, que no contexto era verbo, mas foi grafada como substantivo; “têm”, que no contexto era o verbo “ter” no singular, mas que foi grafado no plural, é possível que os alunos tenham recorrido à memória gráfica, aos conhecimentos prévios construídos no contato visual com as palavras, porque há os correlatos gráficos, ou seja, essas mesmas palavras escritas com acento conforme o contexto. Em “saúdavel” e “espécifica”, é possível os estudantes terem mantido a sílaba tônica das palavras primitivas (saúde e espécie). Há também um aspecto comum a essas palavras, exceto “saúdavel”, que é a influência da qualidade do timbre da vogal média baixa.

Verificou-se a tendência da vogal média baixa como instigadora da grafia indevida por aprendizes nos anos iniciais, como mostra Ney (2017, p. 108), cuja pesquisa apontou que “entre as quatro alturas vocálicas, as vogais medias baixas são as que mais favorecem a percepção do acento prosódico”. Depreende-se que, se os estudantes não vivenciarem gradativamente um ensino adequado das regras de acentuação gráfica fundado nos conhecimentos prosódicos, continuarão nas séries posteriores acentuando as palavras intuitivamente, influenciados pela qualidade da vogal e o acento prosódico.

Em “interagir” e “salutar” uma interpretação possível é o fato da não percepção e não realização do /R/ da sílaba final. Mas a situação preocupante é em “salutar”, uma vez que o acento circunflexo não pode ser colocado sobre “i” e “u”., conforme se explicitou no quadro 2.

Nos casos de **troca da sílaba** a ser acentuada como em “hóraríos”, “psicólogos” e “elétrónicos”, os estudantes podem ter se baseado nas sílaba tônica das palavras das quais se essas se derivaram. Em “tecnológico” pode ter associado a “tecnólogo”, por tê-la visualizado em algum suporte. Outra explicação, nos casos de “horários” e “eletrônicos” pode ser a tendência de acentuar as vogais médias baixas /ε/ e /ɔ/, como comprovaram as pesquisas de Ney (2012; 2018). Preocupante foi constatar que estudantes no 9º ano desconhecem uma regra bem básica do acento, que é recair somente entre as três últimas sílabas, como afirmam Bisol (2014), Collischonn (2014), entre os demais autores.

Em relação aos erros de **troca de tipo de acento gráfico** nas palavras “infância” e “eletrônicos”, pode ser que os estudantes conseguiram identificar a tonicidade e que essas palavras recebem acento gráfico, porém não distinguem o timbre, talvez por não terem entendido que o acento gráfico cumpriu duas funções: marcando tonicidade e timbre vocálico, porque as vogais “a”, “e” e “o” sofrem essa alteração de timbre. Assim, aparecendo seguidas de consoante nasal, recebem acento circunflexo. Já a palavra “também”, que não se enquadra no referido critério, recebeu acento circunflexo talvez pela semelhança com “contêm” (plural de “contém”), que pode, ter visualizado, já que as duas formas existem no léxico.

Essas análises reforçam a ideia de Lemle (1999), Morais (2002), Miranda (2017) de que a ortografia, em todos os seus aspectos, inclusive na acentuação gráfica, não pode ter seu ensino e aprendizagem baseados apenas na memorização de palavras isoladas, dissociando-se acento prosódico e acento gráfico.

Portanto a preocupação com “as práticas inadequadas e irrelevantes” (ANTUNES, 2009) ainda existentes e geradoras do ensino mecânico, dissociadas da teoria fonológica e, no caso da acentuação, sem a associação do acento gráfico com o prosódico, tem razão de ser, porque podem perpetuar a negação do direito de os estudantes aprenderem a usar a linguagem escrita adequadamente, nas situações em que se exigir o uso formal ou norma padrão da língua.

A respeito disso, Miranda (2017) tem razão ao refutar a perspectiva epistemológica do livro didático de Travaglia, Costa e Almeida (2012), o qual sugere a aprendizagem pela repetição e memorização das palavras. Segundo os autores do referido livro didático, “o básico na metodologia de ensino de ortografia é visualizar a escrita das palavras, várias vezes, e repetir sua grafia até que ela fique arquivada na memória”. E no caso das palavras que formam pares contrastivos como “influência” e “influencia” cujo emprego foi confundido por um dos

estudantes? E no caso das palavras em que os estudantes trocaram a posição da sílaba por se basearem em outras formas da mesma palavra em que o acento recaiu na mesma vogal, como em “psicológico” e “psicólogo”?

Os resultados postos aqui revelam uma situação crítica de negação de direito à aprendizagem das convenções ortográficas importantes para a comunicação escrita, exigida repetidas vezes, no exercício da cidadania na elaboração de documentos; outras, para o acesso a etapas acadêmicas mais elevadas; e ainda para as oportunidades profissionais, visto que um texto com todos esses problemas, somando-se a outros, pode significar barreiras sociais.

As análises podem ser ampliadas em outros trabalhos. Apontou-se apenas um conjunto de interpretações possíveis sobre o uso do acento gráfico por estudantes, com base nas reflexões teóricas no campo da fonologia, a qual fornece os conhecimentos sobre a prosódia da língua, importantes para elucidar questões relacionadas ao acento prosódico e à acentuação gráfica.

#### **6.4 Proposta de atividades interventivas**

As discussões teóricas suscitaram questões relevantes sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, especificamente da acentuação gráfica, um objeto de conhecimento que, apesar de sua importância, não tem recebido a devida atenção no currículo escolar nem nas propostas de livros didático.

No entanto, como destacaram Lopes e Andrade (2012), a carga informacional vinculada à fala depende das propriedades suprasegmentais assim como das segmentais. Logo a identificação do acento prosódico e a sua relação com o acento gráfico são importantes tanto para a leitura quanto para a produção da escrita. Mas, ao que parece, há uma tendência de se ensinar a acentuação gráfica dissociada dos estudos prosódicos, cujas atividades limitam-se a exercícios mecânicos para a colocação do diacrítico sobre palavras.

Talvez por isso os estudantes, até mesmo em estágio de escolaridade mais avançado, encontrem barreiras para o domínio das regras de acentuação gráfica, como ficou bem evidente nos resultados desta pesquisa, que mostraram a omissão do acento gráfico, o acento em sílaba trocada, a dúvida quanto à necessidade do diacrítico e até muitas palavras com grafia indevida.

Considerando que a falta desses conhecimentos acarreta prejuízos para a aquisição de outras aprendizagens, é preciso superar o pensamento equivocado de que a ortografia é aprendida só através do contato com textos e outros materiais, mas compreender que ela

necessita de um ensino sistematizado e bastante criterioso, fundado nas abordagens fonológicas, como já se discutiu aqui exaustivamente.

O desconhecimento das noções elementares sobre o acento prosódico e o acento gráfico representa uma contradição, uma vez que os estudantes possuem competência linguística e constroem conhecimentos linguísticos facilmente, segundo (Chomsky, 1957; 1971). Se aprendem com facilidade tantos conhecimentos linguísticos, por que têm dificuldade de aprender as regras de acentuação gráfica no ensino escolar?

Isso pode estar relacionado, em parte, com as formas de abordagem. Por isso nesta pesquisa, buscou-se não só constatar o problema, mas redimensioná-lo e apontar estratégias para redirecionamento desse ensino para aprendizagens exitosas. Para isso, sugere-se que esse ensino se fundamente nas abordagens fonológicas e na “perspectiva interacional e discursiva da língua” (ANTUNES, 2009, 22), para se dar em contextos de letramento, em torno dos eixos usos e reflexão, de forma que as hipóteses formuladas pelos aprendizes” (MIRANDA, 2017), não sejam tratadas apenas como erros, mas sobretudo como oportunidades pedagógicas para refletirem sobre os problemas e continuarem os avanços no domínio do uso formal da língua.

Neste sentido, as escritas dos estudantes precisam ser tomadas como base para o planejamento do ensino e não como um amontoado de palavras para serem “corrigidas”. São muitos os tratados sobre isso. Diante da escrita dos estudantes, Ruiz (2018), Antunes (2009), assim como os outros autores, propõem romper com a tradição da escrita artificial e passar a incorporar a prática em que os estudantes são desafiados a refletirem sobre os usos da língua em seu próprio texto, simultaneamente ao ato da sua escrita ou depois. Assim, a acentuação gráfica é um dos aspectos da análise linguística que merecem atenção, visto que a ausência do acento gráfico pode comprometer o ato de interação verbal escrita.

Ruiz (2018) pode ajudar a se pensar em intervenções mais eficazes para o aprendizado gradativo das regras de acentuação gráfica quando sugere as correções dialógicas, em que os estudantes refletem sobre os usos a partir das suas produções escritas.

Assume-se neste estudo que as escritas diferentes da convencional que os estudantes apresentam fazem parte do processo de aquisição da linguagem escrita e devem servir de base para a reflexão sobre as regras de acentuação gráfica, que serão aprendidas gradativamente, dependendo das estratégias adotadas. Neste sentido, considera-se mais adequada a correção dialógica, que pode se dar das diferentes formas: coletiva e solidária, em que todos do grupo reflitam sobre os problemas ortográficos encontrados no registro das palavras em textos; em duplas; entre professor e estudante, através de mensagens orientadoras para posterior reescrita.

Compreendendo que a aprendizagem da acentuação gráfica não se dá apenas propondo que os estudantes coloquem mecanicamente o diacrítico sobre a vogal da sílaba tônica, Apresenta-se, a seguir, um conjunto de atividades com o intuito de colaborar para uma mediação pedagógica diversificada, já que as abordagens nos livros didáticos pouco consideram os estudos fonológicos, sobretudo os da prosódia, para fundamentar o uso do acento gráfico.

As atividades foram elaboradas considerando os principais aspectos apresentados nesta pesquisa que representaram dificuldades com o uso adequado do acento gráfico. A intenção é superar a lógica dos conteúdos preestabelecidos, que desconsideram as aprendizagens anteriores e as dificuldades, bem como repensar a definição linear de conteúdos sobre o objeto de aprendizagem, visando propor um processo dinâmico, a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Concordando com Soares (2017), Lemle (1995) e outros, converter a cadeia sonora da fala em escrita não é um processo tão simples, mas exige um trabalho criteriosamente sistemático e fundamentado. Neste sentido, defende-se que o ensino-aprendizagem de acentuação gráfica não se limite a estágios escolares determinados, à definição linear de conteúdos, mas que ocorra de forma dinâmica, a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes, manifestadas nas produções escritas. Geralmente nas propostas curriculares de livros didáticos, a acentuação gráfica é abordada até o 6º ano escolar como se todos os estudantes estivessem vivenciado as mesmas experiências de ensino e aprendizagem.

A proposta da BNCC orienta o início da abordagem de acentuação gráfica a partir do 3º ano, estendendo-se até o 5º, com os seguintes objetivos:

#### Quadro 10 – Prática, objeto de aprendizagem e habilidades

Prática	Objeto de aprendizagem	Habilidades
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Acentuação	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.  (EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).  (EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Para as séries posteriores, o referido documento dá a entender que as noções de acentuação aprendidas sejam aplicadas na produção de texto, junto aos demais aspectos quando propõe o objeto fonó-ortográfico. Contudo nem todos os estudantes conseguem construir essas noções básicas nos anos escolares estabelecidos, por vários fatores. Por isso o adequado é fazer

diagnóstico, mapeando as aprendizagens e dificuldades, planejar o ensino, como propõe Moraes (2002). A sugestão é que as atividades partam dos usos para as reflexões e das reflexões para o aprofundamento dos conteúdos, adotando a construção coletiva e solidária dos conhecimentos linguísticos e as correções dialógicas (RUIZ, 2018).

As atividades tomaram como base os problemas diagnosticados nesta pesquisa, sendo, pois, direcionadas prioritariamente para o 9º ano, mas que podem ser adaptadas para outros anos. Assim, a Proposta contempla:

- I. Sequência didática
- II. Tempo previsto;
- III. Objeto de aprendizagem;
- IV. Habilidades;
- V. Material necessário;
- VI. Desenvolvimento;
- VII. Avaliação.

As atividades desta Proposta, mesmo direcionadas ao 9º ano, podem ser adaptadas para outros estágios. Podem ser um dos caminhos para se ampliar as formas de abordagem da ortografia, sobretudo, da acentuação gráfica na perspectiva dos estudos fonológicos. Além disso, podem contribuir para complementar as atividades dos livros didáticos na abordagem da acentuação gráfica, já que muitos deles apresentam propostas precárias neste aspecto.

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA : 1**

**TEMPO PREVISTO:** 4 aulas ( o tempo varia de acordo com as dinâmicas de cada realidade)

- I. Objetos de aprendizagem
  - Fonema e letra;
  - Tipos de fonemas: vogais, semivogais e consoantes;
  - Encontro consonantal, dígrafo, encontro vocálico;
  - Sílabas: segmentação de palavras/classificação de palavras por número de sílabas e tonicidade
  
- II. Habilidades
  - Distinguir letra de fonema;



- Perceber as regularidades e as irregularidades da relação letra fonema;
- Identificar os diferentes fonemas da língua portuguesa;
- (EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas (BNCC);
- (EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas (BNCC).

### III. Material necessário:

- Textos dos estudantes;
- Lousa e pincéis de cores variadas;
- Datashow;
- Notebook;
- Papel chamex para cópias de atividades
- Internet para jogos online.
- Celulares.

### IV. Desenvolvimento

Como esta Proposta se assenta na concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, assumida nos PCN e na BNCC, as atividades partem dos usos para as reflexões e destas para a construção das aprendizagens, em que o primeiro passo para o ensino dos aspectos fonológicos é mapear as dificuldades manifestadas nos textos dos estudantes.

Propõe-se que esses textos sejam produzidos em condições de letramento em que haja o encontro, o envolvimento e a parceria entre sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas, passando pelas etapas: planejar, escrever e reescrever (ANTUNES, 2009) e Miranda (2017). A parceria aqui é entendida também na aprendizagem coletiva dos aspectos formais, pois além de compartilhar as ideias dos textos, partilham-se também os conhecimentos metalinguísticos. Geraldi (1984) destaca que os estudantes têm capacidade de refletir, analisar e pensar sobre fatos e fenômenos da linguagem, sendo necessário que as práticas de ensino de linguagem escrita possibilitem espaço para os estudantes se referirem-se a si mesmos através de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

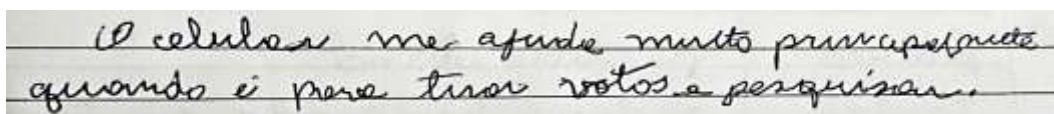
As aulas terão os seguintes passos, considerando-se que os textos já foram produzidos: **reflexão sobre os usos** (momento de mobilização das aprendizagens, apresentação de hipóteses e acerca dos problemas manifestados nos textos); **estudos dos conceitos/metalinguísticos** (

construção dos conhecimentos linguísticos, apoiados em materiais teóricos, a partir de exposições dialogadas sobre o objeto de aprendizagem, pesquisa, exercícios, atividades diversas); **síntese e aplicação dos conhecimentos linguísticos** em situações reais de interação verbal (sistematização coletiva das aprendizagens e aplicação em textos, em exercícios específicos); e **avaliação** (reflexão individual e/ou coletiva **sobre os** avanços e as dificuldades; uma sugestão é propor aos estudantes fazerem por escrito as memórias das aprendizagens, que servirão de base para reorientação e continuidade das aprendizagens.

Como estratégia de motivação e mobilização dos conhecimentos prévios, sugere-se que o professor inicie elogiando os textos, abrindo espaço para a socialização voluntária dos textos produzidos, enfatizando a capacidade que os estudantes têm de melhorá-los nos aspectos formais para serem melhor compreendidos pelos leitores. Em seguida, é o momento de explicitar os objetivos da aula e exemplificar problemas dos textos que merecem atenção. A sugestão é que o professor esteja com os problemas mapeados e divididos por categoria. Para essa primeira etapa, interessam os casos para a compreensão da relação grafema-fonema.

### ATIVIDADE 1

1. Após as leituras dos textos, viu-se que existem dúvidas quanto à grafia de certas palavras. Leia bem a frase, pronunciando atentamente as palavras e observe se a pessoa comunicou o que realmente pretendia ou se existe algum problema na grafia de alguma delas. Explique:



O celular me ajuda muito principalmente quando é para tirar notas e pesquisar.

2. Esse fenômeno é comum no uso das palavras da língua portuguesa porque existem fonemas semelhantes e podem ser confundidos no momento da representação escrita. Que outros grupos de palavras se diferenciam pela troca de letras ou grupo de letras que representam os fonemas? Você acha que omitir uma letra ou trocá-la por outra pode prejudicar a mensagem? Pense e escreva alguns exemplos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

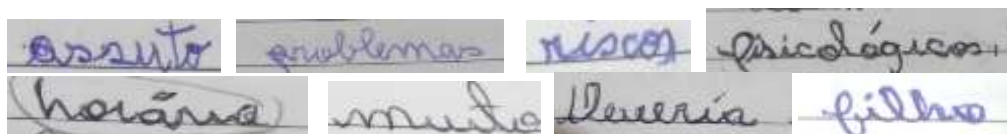
3. Que palavras podem ser formadas apenas com a troca da letra ou grupo de letras em negrito?

<b>t</b> ato: _____	can <b>e</b> ça: _____	vel <b>h</b> o _____
cab <b>o</b> : _____	<b>b</b> ato: _____	mal <b>a</b> _____
alh <b>o</b> _____	cach <b>o</b> _____	inver <b>n</b> o _____

O passo seguinte é o estudo sistematizado do conteúdo, em que o professor vai expor de forma interativa com os estudantes os conceitos de letra e fonema, explorando as regularidades e irregularidades da língua na relação grafema-fonema, como aparece na questão 4. A partir dos textos dos estudantes, selecionar palavras com dígrafo e com encontro consonantal para comparar o número de letras e de fonemas como também distinguir o dígrafo e do encontro consonantal. Pode também já trabalhar a classificação e funcionamento dos fonemas: vogal, semivogal e consoante como também os encontros vocálicos.

### ATIVIDADE 2

1. Selecionou-se uma variedade de palavras dos textos produzidos pela turma para se analisar a relação letra/fonema.
  - a) Forme dupla com uma de seus colegas. Leia bem cada palavra, observando quais a turma teve dificuldades de grafar e escreva-as na coluna a seguir, com as devidas correções. Informe o número de letras e o número de fonemas de cada uma. E discutam: por que as pessoas tiveram mais facilidade para escrever umas palavras e dificuldades para escrever outras?



Palavras	Nº de letras	Nº de fonemas
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Viu-se que os fonemas são diferentes. Observe bem como são pronunciadas as palavras e coloque embaixo de cada letra C, V ou S, conforme estejam representando consoante, vogal ou semivogal:

m u i t o   s é r i e   p a r t e   m ã e   s a ú d e   s a i   s a í   a l é m  
 - - - - -

3. As palavras a seguir foram retiradas dos textos produzidos pela turma. Pronuncie-as bem e circule os encontros consonantais e grife os dígrafos.

infância   parte   galho   tranquilo   barulho   arriscar   descer

4. Em um dos textos a palavra “distante” apareceu escrita “*distanti*”; e a palavra “falta” aparece escrita “*fauta*”. Por que isso acontece? Podemos dizer que letra e fonema são a mesma coisa? Transcreva de textos (à sua escolha) grupos de palavras grafadas com a mesma letra, mas com fonemas diferentes.

### ATIVIDADE 3

Quando você produz seus textos ou lê outros textos, surgem dúvidas quanto à pronúncia e à escrita de muitas palavras. Isso acontece porque nem sempre há uma letra específica que representa cada fonema; ou um fonema sempre representado por uma única letra. Seria fácil a ortografia de nossa língua, se cada fonema fosse representado apenas por uma letra. Porém o que ocorre são irregularidades, podendo ocorrer os **diferentes casos**:

• Mesma letra representando fonemas diferentes	<u>g</u> elo - <u>g</u> ota
• Mesmo fonema representado por letra diferente	<u>s</u> emana - <u>c</u> ebola - má <u>x</u> imo
• Um fonema representado por um conjunto de duas letras (dígrafo)	<u>ch</u> egar - <u>mal</u> ha <u>ass</u> obiar - <u>pis</u> cina
• Uma letra possui dois fonemas (dífono)	tá <u>x</u> i - ane <u>x</u> o
• Letra não possui som	<u>h</u> omem - <u>h</u> otel

2. Procure nos seus textos as palavras que você teve dúvidas quanto à grafia. Separe-as para fazermos juntos um quadro com outras palavras encontradas nos textos dos seus colegas. (Construir na lousa ou cartolina o quadro de palavras).
3. Copie o quadro da questão 1 e o amplie com mais palavras dos mesmos casos. Você pode pesquisar em todos os gêneros de textos das atividades do livro ou das apostilas como também em textos encontrados em revistas, internet, embalagens, músicas etc). Quanto mais palavras, melhor para as aprendizagens coletivas.

Uma das queixas de parte dos professores é o desinteresse dos estudantes pelas atividades escolares e o interesse exacerbado pelos aparelhos eletrônicos e pela internet. Inclusive é um ótimo tema para gerar situações de aprendizagem diversificadas e de produção textual. Para a produção dos dados desta pesquisa o tema foi nesse sentido e se percebeu grande empolgação ao falar do uso do celular. Nesta Proposta, sugere-se que os professores, em vez de excluírem os aparelhos celulares, os *tablets* e os notebooks das aulas, podem tomá-los como potenciais aliados no aprendizado de conteúdos, de forma mais prazerosa e, conseqüentemente, com mais possibilidades de aprendizagem, já que todos os estudantes vão se interessar pela atividade, visto que faz uso desses aparelhos no cotidiano.

A atividade (4) seguinte é um Quiz muito interessante, do site Racha Cuca, uma página com uma diversidade de jogos envolvendo conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a de linguagem.

Como o professor está utilizando o Datashow, pode acessar a internet e coordenar a resolução do Quiz, combinando com os estudantes diferentes jogos. Uma sugestão é agrupar os estudantes com mais dificuldades com outros que dominam mais o assunto. Na falta dos recursos tecnológicos, pode-se imprimir o Quiz e realizá-lo, organizando os estudantes em duplas ou em grupos maiores, mas sempre com o cuidado de não gerar rivalidades, mas manter a construção solidária do conhecimento. A sugestão é que o grupo que conseguiu mais êxito explicar o assunto das questões que o outro grupo não acertou.

#### ATIVIDADE 4

1. O “**Quiz para testar os seus conhecimentos sobre fonemas – I**”, disponível nesse link <https://rachacuca.com.br/quiz/51978/fonemas-i/>, será para testar os conhecimentos sobre fonemas. Organizem-se em dois grupos ( 1 e 2) para resolver o Quiz. Escolham um colega de cada grupo para decidirem qual grupo deverá iniciar. Os grupos se alternarão nas perguntas. Ao final, serão somados os acertos.
2. Você pode continuar realizando outros níveis do Jogo sobre fonologia e fonética, inclusive com seus familiares e/ou colegas. Este jogo se encontra no link <https://rachacuca.com.br/quiz/109362/exercicios-de-fonologia-i/>.

(OBS: Para os estudantes que não têm recursos tecnológicos à sua disposição, a sugestão é imprimir e entregar-lhe para levar para casa, orientando-o a responder as questões para comentar coletivamente as respostas na aula seguinte.

A sugestão é que essas atividades (1 e 2) sejam desenvolvidas em três aulas seguidas (2 em um dia e 1 em outro dia), objetivando oferecer tempo para a interação e reflexão sobre os problemas apresentados nas escritas, formulação de hipóteses, estudos dos conceitos e realização de questões. Porém cada professor é quem saberá o tempo necessário para as aprendizagens da turma. A questão 2 da Atividade 4 para casa é uma tentativa de auxiliar o estudante a construir o hábito de dedicar tempo para aprofundar os conteúdos em outros momentos.

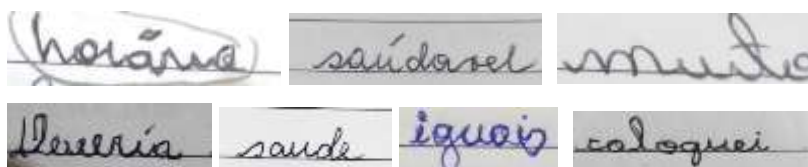
Sugere-se que a Atividade 5, a seguir, seja precedida de uma síntese das aprendizagens das aulas anteriores. Depois disso, o professor apresentará os objetivos na aula, a partir de aspectos dos textos relacionados a encontros vocálicos, previamente selecionados. Uma outra

sugestão mobilizadora dos conhecimentos prévios é devolver os textos produzidos pelos estudantes e colocá-los em duplas para procurarem palavras com sequências de sons vocálicos.

### ATIVIDADE 5

1. Aprendeu-se que os fonemas se classificam em três tipos. Quem lembra? Eles se organizam nas palavras de diferentes formas. Assim como consoantes seguidas formando os encontros consonantais, há também sons vocálicos seguidos na mesma sílabas ou em sílabas diferentes, que se chamam **encontros vocálicos**.

b) Organize as palavras retiradas dos textos de acordo com o seu grupo. Todas estão grafadas corretamente? Se não, quais as que estão com grafia indevida?



**ditongo**

**hiato**

**tritongo**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Releia seu texto e veja que palavras desses grupos utilizou. Você as escreveu todas corretamente? Quais você teve dúvidas ao escrevê-las? Compartilhe com a turma as palavras encontradas. Importante ficar com seu texto em mãos porque algumas palavras dependem do contexto para se saber se estão com grafia correta como, por exemplo, as palavras “secretaria” e “secretária”.

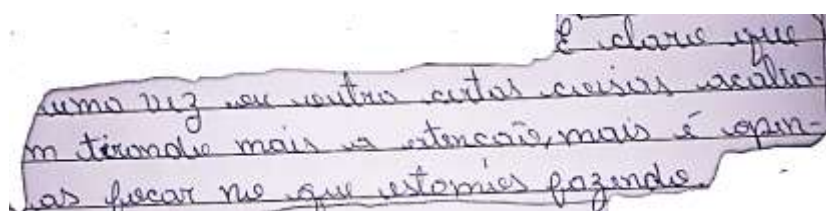
3. Reescreva seu texto, fazendo todas as correções possíveis, quanto ao emprego de letras.

Depois dessas noções básicas revisadas, a sugestão é trabalhar a sílaba, partindo dos problemas apresentados nos textos e nas questões das atividades 1, 2, 3, 4 e 5. É provável que haja ainda translineações inadequadas como ocorreu com os participantes desta pesquisa. A partir disso, o professor apresentará o objetivo da aula e da atividade. A ideia é que os conceitos sejam trabalhados de forma interativa, através da atividade 6.

Para esse conteúdo, o professor poderá revisitar os fundamentos da fonologia, sobretudo no que tange à prosódia para compreender o que fazer para ajudar os estudantes a diminuir suas dificuldade nesses aspectos. Recomenda-se a leitura, principalmente do capítulo 3 deste trabalho, além das indicações bibliográficas que deram sustentação à referida abordagem.

### ATIVIDADE 6

4. Nas atividades anteriores, observou-se que apareceram palavras que deixaram dúvidas quanto à escrita. Isso acontece quando não se consegue identificar onde as sílabas de uma palavra se iniciam e onde terminam. Até mesmo os estudiosos dessa área têm opiniões diferentes em relação à divisão das sílabas de algumas palavras. A nossa fala é produzida pausadamente em grupos de fonemas chamados **sílabas**. São poucas as palavras que pronunciamos de uma só vez.
- a) Observe um trecho de um dos textos produzidos por esta turma. A pessoa apresentou dificuldade de separar a sílaba das palavras para continuá-las em outra linha? Ou fez a separação de forma correta? Explique.



- a) Pronuncie cada palavra dessa frase e tente identificar as sílabas. Organize as palavras de acordo com o número de sílabas que possuem.

1 sílaba	2 sílabas	3 sílabas
_____	_____	_____

- b) Vamos conhecer mais sobre a palavra e suas sílabas, acompanhando as informações sobre o assunto.
- c) Leia seus textos, pronunciando bem as palavras. Selecione algumas, separe suas sílabas e organize-as no quadro a seguir, de acordo com sua classificação:

monossílaba	Dissílaba	trissílaba	polissílaba

**Observação:** Na letra b) é o momento de abordar o conteúdo na lousa ou no datashow ou de outra forma, a partir dos textos dos estudantes. Importante os estudantes ficarem com uma síntese sobre o conteúdo, a qual pode ser dada em uma apostila. Uma boa estratégia para organização das aprendizagens é a síntese construída pelos estudantes, a partir da aula interativa.

A partir da atividade 6, é possível que os estudantes mobilizem os conhecimentos pré-existentes sobre a segmentação das palavras. Na atividade seguinte, será explorada a tonicidade, identificando a sílaba tônica das palavras. Como se observou, os estudantes participantes desta pesquisa apresentaram dificuldades para delimitar as sílabas como em “a-pen-as”. Talvez por

isso não conseguem também localizar a sílaba tônica, razão pela qual apresentaram de erros de acentuação gráfica nos seus textos, sobretudo ao trocarem a sílaba a ser acentuada. Ao apresentar palavra “apenas” falada, jamais alguém a pronunciaria assim; e se assim fosse, prejudicaria totalmente a situação comunicativa. Na passagem da fala para a escrita, muitas vezes os estudantes, sobretudo na fases de aquisição da linguagem escrita, não identificam esses limites. Na atividade 6, percebeu-se isso, mesmo se tratando de textos de estudantes de 9º ano.

Na atividade 7 (seguinte), pode-se aprofundar o entendimento sobre sílaba, divisão silábica e tonicidade. Recomenda-se partir de palavras dos textos, principalmente as que mais apresentaram translineação inadequada e outras formadas com as chamadas sílabas complexas, ou seja, as que fogem ao padrão silábico (CV) comum do português. Importante deixar abertura para os estudantes exporem suas hipóteses acerca de acentuar ou não as palavras.

### ATIVIDADE 7

#### 1. Leia o anúncio do cartaz.



a) Essa mensagem será compreendida facilmente pelos clientes? Você conseguiu entender o que está sendo anunciado?

---

b) Como a palavra que representa o nome do produto poderia ser dividida para a mensagem ser lida corretamente?

---

2. Em toda palavra há uma sílaba pronunciada com mais força, chamada de sílaba tônica. Pronuncie cada palavra pausadamente, separe suas sílabas e circule a mais forte. Depois classifique-a quanto ao número de sílabas e à tonicidade:

Palavra	Número de sílabas	Tonicidade
horário		
psicológico		
iguais		
saúde		
saudável		
problema		
régua		
técnico		

3. Nem todas as palavras da questão 2 foram acentuadas. Em sua compreensão, por que umas palavras são acentuadas e outras não?



Como se percebeu, as atividades 6 e 7 trouxeram alguns elementos necessários para a compreensão da acentuação gráfica, que será estudada na sequência didática seguinte. A avaliação dos aspectos fonológicos estudados é imprescindível para a verificação das aprendizagens como também para analisar se a metodologia foi adequada e se apoiar nos resultados apresentados pelos estudantes (ATUNES, 2009), tendo em vista os objetivos. Para essa avaliação, o professor pode lançar mão de instrumentos variados como atividades escritas individuais, jogos individuais e coletivos como também memórias de aprendizagens em que os estudantes escrevam sínteses comentadas sobre o que aprenderam.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 2**

**TEMPO PREVISTO:** 6 aulas ( ou o tempo que o professor achar necessário)

### **I. Objetos de aprendizagem;**

- Prosódia: acento prosódico (tônico) e acento gráfico;
- Regras de acentuação gráfica;
- Fono-ortografia.

### **II. Habilidades**

- Distinguir acento gráfico e acento prosódico (tônico);
- Sistematizar as regras de acentuação gráfica a partir de textos e de outras autorias e dos próprios textos, percebendo a relação entre a estrutura prosódica das palavras e o emprego do acento gráfico;
- Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) na acentuação correta de palavras monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas e casos especiais; (Com base nas habilidades EF03LP04 e EF05LP03), expondo a justificativa para o uso do diacrítico;
- (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

### **III. Material necessário**

- Textos dos estudantes;

- Lousa e pincéis de cores variadas;
- Jornais, revistas, rótulos;
- Datashow;
- Notebook;
- Sistema de som;
- Papel chamex para copias de atividades;
- Internet para jogos online;
- Cartolina e pincéis (marcadores permanentes).

#### **IV. Desenvolvimento**

Esta sequência seguirá a mesma metodologia, iniciando pelos problemas apresentados nos textos dos estudantes. No caso da acentuação gráfica, as atividades quase sempre apenas orientam o estudante colocar o diacrítico em listas de palavras ou frases isoladas, focando na memorização mecânica dessas palavras sem discussão das regras, associando acento prosódico e acento gráfico.

Preende-se auxiliar os estudantes na percepção do acento gráfico e de suas diferentes funções: marcação do timbre e da tonicidade; da diferença entre o acento prosódico e o gráfico; e do contexto de uso para, diante de pares contrastivos, saberem distinguir a necessidade do diacrítico. Para melhor início, é importante iniciar pelos usos reais do acento gráfico nos textos produzidos pelos estudantes, a partir de suas dúvidas. Caso o professor não queira partir dos textos produzidos pelos estudantes, pode selecionar textos e partir dos casos presentes neles para a mobilização dos conhecimentos prévios e abordagem do conteúdo.

A aula pode se iniciar pela leitura das palavras já trabalhadas nas atividades anteriores, dividindo as palavras em 2 grupos: as acentuadas e não acentuadas, analisando a pauta acentual e as terminações das palavras, para os estudantes perceberem que o acento gráfico está relacionado à tonicidade, ou seja, ao acento prosódico. (Pode ser feita na lousa, Datashow ou cartolina). E ainda pode ser individual ou em dupla, usando caderno ou folha já personalizada para a atividade.

A atividade (8) seguinte é para trabalhar a percepção do acento prosódico no nível da palavra fonológica, localizando a sílaba tônica, que é o conhecimento básico para compreender o uso do acento gráfico. Os estudantes já instigados a buscar a resposta para a questão, é o momento se expor os objetivos do estudo sobre acentuação.

Nesta sequência, há músicas, já que o acento prosódico está associado ao ritmo e usado para produzir efeitos sonoros e de sentidos, principalmente em textos literários. Conforme a BNCC, um dos objetos de aprendizagem da análise linguística nas práticas de linguagem do 6º ao 9º ano são os recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários, para desenvolver a habilidade (EF69LP54). A sugestão é que esses dois textos sejam trabalhados dentro dessa habilidade, destacando-se a prosódia, já que são ótimos exemplos para trabalhar “as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas”(BRASIL/MEC, 2018, p. 157).

Sugere-se que sejam trabalhados com os fins de leitura e interpretação, como prevê a habilidade (EF69LP48) da BNCC, dando a mesma atenção aos aspectos expressivos, entre eles, os propiciados pela prosódia, como as pausas, a duração, a mudança de tom, que estão relacionados ao conteúdo acento.

## ATIVIDADE 8

1. Toda palavra com mais de uma sílaba, há sempre uma sílaba mais forte, a **sílaba tônica**. Ouça bem a música e cante-a, observando a pronúncia das sílabas tônicas.

### Construção

Amou daquela vez como se fosse a última  
Beijou sua mulher como se fosse a última  
E cada filho seu como se fosse o único  
E atravessou a rua com seu passo tímido

Subiu a construção como se fosse máquina  
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas  
Tijolo com tijolo num desenho mágico  
Seus olhos embotados de cimento e lágrima

Sentou pra descansar como se fosse sábado  
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe  
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago  
Dançou e gargalhou como se ouvisse música

E tropeçou no céu como se fosse um bêbado  
E flutuou no ar como se fosse um pássaro  
E se acabou no chão feito um pacote flácido  
Agonizou no meio do passeio público  
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último  
Beijou sua mulher como se fosse a única  
E cada filho seu como se fosse o pródigo  
E atravessou a rua com seu passo bêbado

Subiu a construção como se fosse sólido  
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas  
Tijolo com tijolo num desenho lógico  
Seus olhos embotados de cimento e tráfego

Sentou pra descansar como se fosse um príncipe  
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo  
Bebeu e soluçou como se fosse máquina  
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo

E tropeçou no céu como se ouvisse música  
E flutuou no ar como se fosse sábado  
E se acabou no chão feito um pacote tímido  
Agonizou no meio do passeio náufrago  
Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina  
Beijou sua mulher como se fosse lógico  
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas  
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro  
E flutuou no ar como se fosse um príncipe  
E se acabou no chão feito um pacote bêbado  
Morreu na contramão atrapalhando o sábado  
(Chico Buarque)

1. O título da música é “Construção”. Você acha que esse título foi bem escolhido? Qual a relação dele com o tema da música?

2. O título tem a ver não só com o tema da música. Ele tem a ver também com a forma como o poema foi construído. E para dar ritmo ao poema, o autor brincou com a tonicidade. Grife as últimas palavras de cada verso e circule a sílaba tônica. O que existe de semelhante entre as palavras quanto à tonicidade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Organize as palavras retiradas do poema nos espaços, escrevendo com outra cor a sílaba tônica. Depois classifique-as quanto à tonicidade. Numere-as de acordo com a sua classificação.

descansar - atravessou - passeio -  
flutuou - arroz - atrapalhando


4. No textos aparecem palavras monossílabas? Todas são pronunciadas com a mesma intensidade?

Transcreva do poema monossílabas:

ÁTONAS

TÔNICAS

--	--

Após este primeiro momento de percepção dos aspectos prosódicos e os seus efeitos na produção dos sentidos do texto, a sugestão é abordar o conteúdo, explorando os conceitos de acento prosódico, acento gráfico, expor os tipos de diacríticos e as categorias de palavras que são acentuadas graficamente.

Para essa atividade, o material mais importante são os textos dos estudantes, cujos problemas de ortografia manifestados devem ser mapeados e categorizados, para serem trabalhados gradativamente. Com tantos problemas de grafia nos textos dos estudantes é importante partir delas. A sugestão é colocar todos os problemas de acentuação gráfica de um lado da lousa ou no Datashow; do outro, uma quadro esquematizado, com as categorias. Sugere-se envolver os estudantes na tarefa de organizar as palavras acentuadas nas suas devidas categorias e, interativa e dialogicamente, construir o quadro com as regras. Recomenda-se ao professor esteja com os textos para garantir que os estudantes os tenham em mãos.

Depois do texto ter sido lido, é a fase de ajustes para ser melhor compreendido pelos leitores. Por isso sugere-se que o professor assinale com um código as palavras que apresentaram ocorrências com a acentuação gráfica. Torna-se um momento muito rico e diverso para aprender, devido serem muitas as questões, as dúvidas, as hipóteses, que instigam a pesquisas e a uma aprendizagem contínua e significativa.

Cada estudante receberá a atividade para preenchimento do quadro e construção das regras. Quanto à exposição do professor, pode ser na lousa ou no Datashow, usando cores diferentes para cada categoria.

### ATIVIDADE 9

1. Pegue em seu texto e observe todas as palavras circuladas a lápis. Vamos construir juntos o quadro de regras de acentuação. Os seus conhecimentos são muito importantes para o grupo, por isso é importante partilhar as palavras do seu texto sem medo de errar, pois o interessante proposto é aprender coletivamente de forma bem solidária.

Monossílabas	Oxítonas	paroxítonas	proparoxítonas
(exemplos de palavras )	(exemplos de palavras )	(exemplos de palavras )	(exemplos de palavras )
(Para a teorização sobre a regra)	(Para a teorização sobre a regra)	(Para a teorização sobre a regra)	(Para a teorização sobre a regra)
Casos especiais			
‘i’ e ‘u’ tônico/hiato	Ditongos abertos -éu, -éi, -ói		Acento diferencial.

A Atividade 10 é semelhante à 9 . O objetivo é exercitar a reflexão sobre as regras de acentuação, associando o formato prosódico ao acento gráfico, bem como desenvolver as habilidades de sistematizar conhecimentos construídos para melhor aprendizagem. O professor pode escolher intencionalmente um ou mais textos em que apareçam o quanto mais de casos envolvendo as regras estudadas.

### ATIVIDADE 10

1. Vamos continuar aprendendo coletivamente. Junte-se a um colega para mais um desafio! Leia bem o texto e acentue as palavras que, de acordo com as regras estudadas, devem receber o acento gráfico:
2. Agora organize as palavras de acordo com o grupo a que pertencem. Em seguida explique por que foram acentuadas.

( Escolha o texto de acordo com os interesses da turma ou temas que estejam trabalhando. Pode ser uma reportagem ou um outro gênero em estudo)

Monossílabas	Oxítonas	paroxítonas	proparoxítonas
Explique a regra	Explique a regra	Explique a regra	Explique a regra
<b>Casos especiais</b>			
‘i’ e ‘u’ tônico/hiato	Ditongos abertos -éu, -éi, -ói	Acento diferencial.	

Essa atividade é potencial para a fixação das regras já, em parte, compreendidas. Depois de realizada, a sugestão é que o professor faça a correção coletiva e solidária, acolhendo com paciência e interesse as hipóteses e as dúvidas dos estudantes.

Na atividade seguinte, tem-se a intenção de oportunizar mais momento de aprendizagem, adotando uma estratégia que envolve muito os estudantes. É o uso das tecnologias, mais uma vez como se fez em atividades anteriores.

## ATIVIDADE 11

1. Organizem-se em dois grupos e vamos resolver um Quiz “ Exercícios de Acentuação Gráfica” As regras do jogo são as mesmas que já conhecemos. Podem-se também combinar outras regras. O importante é aprendermos juntos! Este jogo foi criado por Ana Gabriela Figueiredo Perez e está disponível no site a seguir:<https://rachacuca.com.br/quiz/59170/exercicios-de-acentuacao-grafica/>.
2. Nos nossos textos apareceram muitas palavras que deixaram dúvidas quanto ao uso ou não do acento gráfico. O motivo é porque elas existem das duas formas e só o contexto vai dizer qual a forma adequada. Acentue as palavras que devem receber acento gráfico, segundo as regras estudadas.
  - a) A secretaria da escola encontroo meu celular no patio e o guardou na secretaria.
  - b) Não tenho duvida de que o celular influencia no comportamento dos jovens.
  - c) O estudante apresentou duvida quanto à influencia do uso do celular no comportamento dos jovens.
  - d) Admiro-a por ser sabia e ter paciencia com todos.
  - e) Eu não contrario meus amigos, ao contrario do que se costuma acontecer.
  - f) Gosto de sair em silencio apos o jogo, sabia?
  - g) O tecnico entregara o trofeu amanhã aos três vencedores.
  - h) O jogador não pode chegar cedo ontem ao local dos jogos.
  - i) Todos os jogadores tem condições físicas e psicologicas para participar dos jogos.
  - j) A pratica de esporte trara sempre benefícios à saude.
  - k) O time pratica os exercicios de aquecimento antes do jogo.
  - l) O nosso time esta imbativel neste campeonato.
  - m) Não vamos usar esta estrategia neste jogo.
  - n) Eu sai do jogo antes de terminar a partida.
  - o) Um bom jogador não sai de campo antes de terminar a partida.
  - p) Vou sair mais cedo para o estadio.
  - q) O reporter entrevistará os jogadores apos o jogo.
  - r) O time mantem todos os jogadores.
  - s) Os jogadores mantem a mesma postura em campo.
3. Agora organize um quadro semelhante ao quadro da questão 2 da Atividade 10, separando as palavras da questão 2 desta Atividade de acordo com as regras de acentuação gráfica estudadas.
4. Você pode continuar aprendendo mais em casa sobre acentuação gráfica, usando o seu celular para acessar mais jogos. Seria bom convidar alguém da sua família para se divertir e aprender com você. Veja o site:  
<https://rachacuca.com.br/quiz/40014/exercicios-de-regras-de-acentuacao-grafica-i/>
5. Releia seus textos e reescreva-os no seu caderno, fazendo as correções ortográficas, acentuando todas as palavra que, de acordo com as regras estudadas, devem ser marcadas na sílaba tônica com acento gráfico. Corrija também todas as palavras que apresentarem erros quanto ao emprego de letras.

É importante enfatizar que a acentuação gráfica precisa ser abordada de forma permanente e sempre que os estudantes apresentarem palavras grafadas em desacordo com as regras estudadas. Uma sugestão é ter como prática permanente marcar nos textos produzidos pelos estudantes as palavras que tiveram problemas quanto à acentuação gráfica. Pode ser combinado com eles um código nesse sentido, como um círculo, por exemplo, de forma que toda vez que o professor devolver os textos aos estudantes, eles saberão quais palavras precisarão corrigir, voltando a refletir sobre as regras estudadas. Isso fará com que aprendam de fato as regras de acentuação gráfica.

## **V. Avaliação**

A avaliação dessas aprendizagens deve seguir a mesma dinâmica das atividades desenvolvidas, pois de nada adianta trabalhar os conteúdos de forma dinâmica e não oferecer oportunidades da mesma forma para o aluno se avaliar e manifestar o que aprendeu e o que precisa continuar aprendendo. Por isso sugere-se que sejam atividades variadas, inclusive memórias escritas sobre as aprendizagens, os processos e as dificuldades encontradas. Além disso, pode-se utilizar uma atividade escrita específica para avaliar cada aspecto trabalhado.

Ficou evidente que são muitas as possibilidades desenvolver uma prática de ensino de língua portuguesa para o aprendizado exitoso das regras de acentuação gráfica. Mas como Moraes (2002) pontuou, é necessário uma ação pedagógica bem planejada, centrada nas necessidades de aprendizagem dos estudantes. Ele recomenda que, em vez de o professor se irritar com os erros dos estudantes, deve tomá-los como objeto de ensino.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo conclusivo traz a síntese dos resultados, considerando a questão central posta e os objetivos da pesquisa estabelecidos para a elucidação do objeto de estudo. Esta pesquisa, que foi realizada para investigar o uso do acento gráfico por estudantes do ano final do ensino fundamental, na perspectiva da Fonologia Prosódica, resultou em um processo de aprendizagem tanto quanto aos conhecimentos teóricos como a experiência de pesquisar tendo como objeto a própria prática pedagógica, possibilitando uma visão científica sobre o ensino de acentuação gráfica, cujas bases trazem explicações lógicas para compreender o que se vinha fazendo empiricamente.

Em resposta à questão central, através da qual se quis saber como estudantes do ano final do ensino fundamental compreendem o uso do acento gráfico, é possível afirmar que não adquiriram as noções básicas sobre as regras de acentuação gráfica, por isso não compreendem os contextos em que as palavras, devido à estrutura prosódica, precisam receber acento gráfico. Isso ficou explícito nos dados extraídos tanto dos textos produzidos pelos estudantes como também os de outra autoria em que foram orientados a acentuar palavras. Nos textos de outra autoria, o percentual de erros foi de 68,76 % contra 31,24 % de acertos e nos próprios textos o percentual de erros foi 62,94% contra 37,06% de acertos. As respostas dos estudantes ao tentar justificar o uso do acento, como em “Essa palavra nem sei se precisa de acento, mais coloquei” e “Eu não vejo diferença nela com ou sem acento”, comprovam o que os números revelaram.

Quanto ao objetivo específico, que foi “verificar como os estudantes ano final do ensino fundamental usam o acento gráfico, verificou-se que todos omitem acentos, tendo-se as taxas de omissão de 63,84% em textos de outra autoria e 54,54% nos próprios textos; alguns trocam a sílaba a ser acentuada, tendo-se as taxas de sílaba 3,2% em textos de outra autoria e 1,4% nos próprios textos; e ainda trocam o tipo de acento, tendo-se as taxas de 3,2% em textos de outra autoria e 5,6% no próprios textos. Além disso, constatou-se grafia indevida (5,6%) nos próprios textos, observando-se erros não previstos no sistema ortográfico como acento na pré-antepenúltima sílaba, como em “psicólogos”, “elétronicos”, “tecnológico”, e acento circunflexo na vogal alta “u”, como em ‘salûtar’.

Acerca do segundo objetivo específico, que foi “identificar os parâmetros adotados pelos estudantes para a utilização do acento gráfico, a partir das ocorrências nas produções escritas e das justificativas para a acentuação gráfica das palavras”, ficou evidente que, por desconhecer

as regras de acentuação gráfica e lhes faltar a consciência do funcionamento do acento prosódico, põem o diacrítico sobre as palavras ou aleatoriamente ou apoiados na memória gráfica, conhecimento prévio adquirido pelo contato com informações visuais no cotidiano e na escola, pela memorização, como em “além”, acentuada com a justificativa “eu até então escrevia sem, mais o corretor me ajudou”, e em “porém”, acentuada com a justificativa “essa eu sempre a vi assim”; ou ainda, talvez, recorrendo correlatos acústicos como timbre como em “horários”, acentuada com a justificativa “Com o acento no “a” a palavra tem mais som”. O que mais evidenciou o desconhecimento do funcionamento do acento prosódico foi o fato de os estudantes usarem o acento sem referência à sílaba, já que apenas dois dos estudantes se referiram à pauta acentual para justificar o acento gráfico usado: “ela é uma palavra paroxítona” e “porque ela é proparoxítona”. Considera-se um número muito irrelevante de estudantes com essa informação, uma vez que já estão concluindo o ensino fundamental.

Esses resultados fizeram repensar a hipótese inicial, quando antes de se realizar a pesquisa, suspeitava-se que os estudantes acentuam as palavras aleatoriamente por não conhecerem as regras ortográficas de acordo com as convenções da gramática. Porém os estudos fonológicos e os dados da pesquisa mostraram que não se trata de uma ação totalmente aleatória e sem reflexão, mas baseada em conhecimentos adquiridos no contato com a linguagem escrita nos diferentes suportes, de forma que os estudantes pensam sobre o emprego do acento gráfico. Demonstrem, portanto, a competência linguística que possuem, a partir da qual o ensino deve ocorrer para que se apropriem do sistema ortográfico.

Em resposta ao terceiro objetivo, “analisar a relação entre o acento gráfico e o funcionamento do acento prosódico do português brasileiro e as implicações para o ensino e para aprendizagem de acentuação gráfica, tomando como base o uso do acento gráfico pelos estudantes”, os estudos teóricos que embasaram este trabalho mostram que os estudos fonológicos fundamentam o uso do acento gráfico, de forma que há uma relação direta entre o acento prosódico gráfico e acento prosódico. Se apenas dois estudantes se referiram à pauta acentual para justificar o uso do acento gráfico é porque não adquiriram os conhecimentos sobre o funcionamento prosódico do português brasileiro, nos aspectos necessários para compreenderem as regras de acentuação gráfica.

O ensino de acentuação gráfica envolve consciência de que o sistema de acentuação gráfica do português “refere-se à marcação de tonicidade, sendo, por conseguinte, relacionado ao funcionamento do acento prosódico” (NEY, 2017, p.260), de forma que só há necessidade de grafar o acento quando há uma exceção da tendência natural. Significa que “adjacente à grafia do acento, há uma motivação de ordem prosódica, revelando a relação ortografia-

fonologia, a qual não pode ser desconsiderada no ensino do acento nas práticas de ensino de acentuação gráfica. E outro aspecto importante a observar é que o acento, além de marcar a tonicidade, indica a abertura do timbre da vogal, utilizando-se para isso os acentos gráficos agudo (´), que indica a vogal tônica aberta, e o acento circunflexo (^), indicando a vogal tônica fechada. A tendência em livros didáticos de apontar como sinônimos o acento gráfico e o prosódico, apontada na pesquisa de Ney (2018) pode ser uma das influências das práticas em que as atividades se resumem a colocar o diacrítico nas palavras, sem reflexões baseadas nos elementos prosódicos.

Diante dos resultados desta pesquisa e dos estudos teóricos, questiona-se porque os estudantes não conseguiram as aprendizagens esperadas para seu estágio de escolaridade. Não se investigou esse aspecto com instrumento específico, mas se pode afirmar que o ensino não foi adequado, com a devida intencionalidade centrada nesses aspectos sobre o acento que se expôs no decorrer desta abordagem. Ao que parece, há negligência com o ensino de acentuação gráfica sistematizado, contextualizado e a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes, de forma que a hipótese levantada nesta pesquisa de que a não aquisição das regras ortográficas decorre das práticas de ensino e da aprendizagem centradas em atividades mecânicas, dissociadas dos fundamentos que regem o emprego do acento gráfico, ganha respaldo, considerando-se os resultados e como deveria ocorrer o ensino e a aprendizagem nesse aspecto.

Assim também, pode-se reafirmar que os fundamentos teórico-metodológicos sobre o processo de aquisição da escrita e as teorias fonológicas possibilitam ao professor organizar uma prática de ensino de acentuação gráfica centrada na análise das produções escritas dos estudantes, na identificação, mapeamento e compreensão dos conhecimentos adquiridos e das dificuldades dos estudantes no uso do acento gráfico e, assim, superar as práticas de ensino para aprendizagem mecânica, em que o olhar sobre as escritas dos estudantes tão ricas em problemas, cumpra a função apenas de verificação do erro e do acerto.

Este estudo apontou fatores que contribuem para os resultados negativos na aquisição da ortografia pelos estudantes. Um deles foi a formação incipiente de parte dos professores, sobretudo os pedagogos, atuando nas séries iniciais, e, até mesmo parte dos graduados em Letras, que não têm os conhecimentos necessários sobre as teorias fonológicas, devido os próprios cursos de graduação não oferecerem disciplinas com carga horária suficiente para aprofundamento dos conteúdos de fonologia. Além disso, pontuou-se também que os livros didáticos e os cursos de formação continuada não contemplam, em qualidade e quantidade, os conhecimentos sobre as teorias fonológicas e suas implicações para o ensino de ortografia.

Quanto ao objetivo final deste trabalho, sabe-se que não existem receitas prontas para melhores resultados no ensino de acentuação gráfica, devido as realidades serem diversas como são diversos os jeitos de aprender e as experiências de aprendizagem dos estudantes, mas pensar juntos estratégias neste sentido é o que se deve fazer para ajudar a garantir o direito de aprender dos estudantes. Nesse sentido, a hipótese inicial de que os alunos podem atingir resultados mais satisfatórios no aprendizado das regras de acentuação gráfica, se o seu ensino ocorrer mediante um processo reflexivo partindo das hipóteses dos estudantes e considerando a relação acento prosódico e acento gráfico, tem respaldo, a partir da pesquisa. Mesmo não estando previsto na pesquisa aplicar a Proposta de Intervenção e trazer os resultados para este trabalho, como esta pesquisadora continuou atuando na turma, desenvolveu algumas dessas atividades e outras semelhantes, através das quais os estudantes demonstraram aprendizagens, acentuando e justificando os acentos gráficos com mais acertos do que erros.

Contudo pelo período curto deste Curso, não é prevista a execução da Proposta Interventiva, com a análise dos resultados para respaldar mais a sugestão da referida Proposta. No entanto, as atividades foram pensadas, a partir dos estudos teóricos, tendo como base outros estudos semelhantes e os resultados da pesquisa, que trouxeram elementos comuns à realidade geral no que diz respeito à não aquisição das regras de acentuação gráfica por estudantes.

Esta pesquisa não teve como intenção trazer respostas conclusivas, mas trazer mais elementos para a discussão acerca do ensino e aprendizagem da acentuação gráfica por estudantes e as diversas questões que a envolvem, tendo como fundamentos os estudos teóricos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. C. **O acento primário em português brasileiro: uma abordagem não- métrica** XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina (ALFAL). João Pessoa – Paraíba, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0533-1.pdf>>. Acesso em 18 de setembro de 2019.
- ALVES, G. C. Acento primário. In: HORA, D. da; PEDROSA, J. L. R. **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora Universitária, 2012.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, G. A. de; VIARO, M.; GUIMARÃES FILHO, Z.; OLIVEIRA, L. As proparoxítonas e o sistema acentual do português. In: ARAUJO, G. A. de (Org.). **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola, 2007, p. 37-60.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BARBOSA, P. A. **Prosódia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- BATTISTI, E; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do português. In: BISOL, L.(Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 166-201.
- BISOL, L. Os constituintes prosódicos (1994). In: BISOL, L.(Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 259- 282.
- BISOL, L. A sílaba e constituintes. In: CASTILHO, A. de (org.) **A construção fonológica da palavra. Gramática do português culto falado no Brasil** - vol. VII. Editora Contexto, 2013, p. 21-52.
- BISOL, L. **O Acento, Mais uma Vez**. Uberlândia: Letras e Letras, 2002.
- BISOL, L. O acento e o pé métrico binário. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 22, p.69-80. Campinas/SP: UNICAMP, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 11 de outubro de 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. Brasília, DF : INEP, 2018. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>>.

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

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. in: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia língua portuguesa: história, discurso, representações**. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p.17-52.

CAGLIARI, L. **Análise Fonológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, L. (1999). **Acento em português**. Campinas: Edição do Autor

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. Campinas, SP: UNICAMP, 1981. (Tese de Livre Docência).

CALLOU, D; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CARVALHO, L. da S. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do PiauíUESPI. In: **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em <[www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?pade\\_id=3983](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?pade_id=3983)>. Acesso em 22/07/2018.

CEZAR, K. P. L.; CALSA, G. C.; ROMUALDO, E. C. **Livro didático: seu papel nas aulas de acentuação gráfica**. Educar, Curitiba, n. 34, Editora UFPR, p. 215-230, 2009.

CHAKUR, C. R. de S. L. **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014. <Disponível em <<http://books.scielo.org/id/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf>>.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper e Row, 1968.

CHOMSKY, N. [1965]. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênia Amado, 1975.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1971.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COLLISCHONN, G. O acento em Português. In: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2014.

COLLISCHONN, G. Proeminência acentual e estrutura silábica. In: ARAÚJO, G. A. de (org.), ABAURRE, B. et al. **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, 195-233.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso, 1986.

FERREIRA NETTO, W. O acento na língua portuguesa. In: ARAÚJO, G. A. de.

(Org.). **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOODMAN, K.S; GOODMAN, Y.M. Learning to read is natural. IN: **RESNICK, L.B.; WEAVER, Ph. A.** (eds.) *Theoly and practique of early reading*. Hillsadale. New Jersey: L. Erbaum, 1979, p. 137-154.

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

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

HAYES, B. **Extrametricality and English stress**, *Linguistic Inquiry*, 13, 227 - 76, 1982.

HAYES, B. **A metrical theory of stress rules**. Bloomington: IULC, 1981.

HAYES, B. **Compensatory lengthening in moraic phonology"**. *Linguistic Inquiry* 20: 253-306,1989.

HYMAN, Larry M. **Phonology: Theory and Analysis**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1975.

HORA, D. da. Introdução. In: HORA, D. da; PEDROSA, Juliene L. R. **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora Universitária, 2012.

HORA, D. da; MATZENAUER, Carmen L. (org.). **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017.

HORA, D. da; VOGLEY, A. Fonologia Autossegmental. In: HORA, D da; MATZENAUER, C. L. (org.). **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 63-80.

HORA, D. da. MAGALHÃES, J. S. **Fonologia, Variação e Ensino**. E-book, Série Digital: EDUFRN, 2016. Disponível em <http://www.sedis.ufrn.br/bibliote.../interativos/profletras/>  
>. Acesso em 25 de junho de 2018.

HOUAISS, A.; VILAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (CD-ROM).

ITÔ, J. **Syllable Theory in Prosodic Phonology**. Tese (Doutorado, PhD) – University of Massachussetts, 1986.

KAHN, D. **Syllable – based generalizations in English Phonology**. Tese (Doutorado, PhD) – Cambridge, Mass: MIT, 1976.

LEE, S. -H. Fonologia Gerativa. In: HORA, Dermeval da; MATZENAUER, Carmen Lúcia (org.). **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 63-80.

LEE, S.-H. **Morfologia e fonologia lexical do Português do Brasil**. Tese de Doutorado Unicamp, 1995.

LEE, S.-H. **A regra do acento do Português: outra alternativa**. Letras de Hoje 98, LEE 30 p.37-42, 1994.

LEE, S. H. **O acento primário do português do Brasil**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.6, n.2, p.5-30, jul./dez. 1997. Disponível em <file:///C:/Users/raimu/OneDrive/Documentos/CURSOS/MESTRADO%20LETRAS-2018.2019/DISSERTA%C3%87%C3%83O/VERS%C3%83O%20FINAL/DOCUMENTOS%20CONSULTADOS/2174-6701-1-SM.pdf. Acesso em 23 de junho de 2019.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. Ed. 10ª. São Paulo: Ática, 1999.

LIBERMAN, M. **The intonational system of English**. 1975. 324 f. Dissertation (Doctoral of Linguistics) - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA, 1975. Disponível em: . Acesso em: 26 novembro 2018.

LIBERMAN, M.; PRINCE, A. **On stress and linguistic rhythm**. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, Mass., v. 8, n. 2, p. 249-336, 1977.

LOPES, L. W.; ANDREADE, W. T. L. Fonética. In: HORA, D.; PEDROSA, J.L.R. (Org). **Introdução à Fonologia do Português Brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 71-91.

MADUREIRA, A. L. G; SILVA, F. O. da. Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem. **In: Educação em Foco**. Ano 20, n. 31 - mai/ago. 2017 - p. 73-94. Disponível em < <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/1262/1421>>.

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.

MARRA, A. V. **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**. 1995. Tese (Doutorado em Lingüística)- IEL/UNICAMP, Campinas, 1995.

MASSINI, G. **A duração no estudo do acento e do ritmo do português**. 336 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Unicamp, 1991.



MATEUS, M. H. M. Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos. Em: **Atas do Encontro sobre o ensino das línguas e a linguística**. APL e ESE de ReVEL, v. 8, n. 15, 2010. ISSN 1678-8931 359 Setúbal, 2004. Disponível em < <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2004-mhmateusprosodia.pdf>>. Acesso em 11 de outubro de 2019.

MATEUS, M. H. M. **Aspectos da Fonologia do Português**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1975.

MATZENAUER, C. L.; MIRANDA, A. R. M. Teoria dos Traços. In: HORA, D. da; MATZENAUER, C. L. (org.). **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017.

MATZENAUER, C. L. Apresentação. In: Miranda A. R. M, Cunha APN, Donicht G, organizadores. **Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita**. Pelotas: Editora UFPel, p.9-12, 2017.

MATZENAUER, C. L. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, L. (org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita – as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A.P.N.; DONICHT, G (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. p. 16-50.

MIRANDA, A.R.M. Reflexões sobre a Aquisição e o ensino LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A. (Orgs.) . **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. 1. ed. Pelotas: Educat, 2012.

MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C.L.M. **Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia**. Cadernos de Educação, Pelotas: UFPEL, v. 35, p. 359-405, 2010.

MIRANDA, A.R.M. et alli. O Sistema Ortográfico do Português Brasileiro e sua Aquisição. **Linguagem e Cidadania**. Revista Eletrônica, UFSM. jul/dez; edição 14, 2005.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2002.

MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1986.

NEY, L. A. G. **Acento gráfico e prosódico: um estudo sobre as hipóteses de crianças dos anos iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

NEY, L. A. G. **Acentuação gráfica na escrita de crianças de series iniciais**. In: In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A.P.N.; DONICHT, G (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Editora da UFPel, 2017.

NEY, L. A. G. **Acentuação gráfica na escrita de crianças de series iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2012.

NEY, L. A. G; MIRANDA, A. R. M. A utilização do acento gráfico nos dados de escrita inicial e as propostas metodológicas nos livros didáticos de língua portuguesa: um estudo à luz da fonologia. **Anais do XV Endipe**, Belo Horizonte, UFMG, 2010, p. 2-14.

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita**. Ceale: UFMG, 2005.

PACHECO, V. **O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção dos marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do português brasileiro**. 2006. 349p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PEDROSA, J.L.R. Sílabas. In: HORA, D.; PEDROSA, J.L.R. (Org). **Introdução à Fonologia do Português Brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 71-91.

PEREIRA, M. I. P. (1999). O acento latino e o acento em português: que parentesco? In: ARAUJO, G. A. de et. al. **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola, 2007, 61-83.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1972.

PIKE, K.; PIKE, E. **Immediate constituents of Mazateco syllables**. International Journal of Applied Linguistics, n. 13, p. 78-91, 1974.

RACHACUCA. **Exercícios de Acentuação Gráfica**. Disponível em: < <https://rachacuca.com.br/quiz/59170/exercicios-de-acentuacao-grafica/>>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

RACHACUCA. **Quiz para testar os seus conhecimentos sobre fonemas – I**. Disponível em: < <https://rachacuca.com.br/quiz/51978/fonemas-i/>>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

RACHACUCA. **Jogo sobre fonologia e fonética**. Disponível em: < <https://rachacuca.com.br/quiz/109362/exercicios-de-fonologia-i/>>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa**. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTOS, I. S. P. dos. **Acentuação gráfica na produção escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, 2017.

SANTOS, R. S. O acento e a aquisição da linguagem em português brasileiro. In: ARAUJO, G. A. de et. al. **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola, 2007.

Saussure, F. de. [1916]. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, V. D. **The structure of phonological representations (part. II)**. Foris, Dordrecht, p. 337-383, 1982.

SELKIRK, E. O. **On prosodic structure and its relation to syntactic structure**. Bloomington: Indiana University Linguistics Club, 1980.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, T. C. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. Colaboradoras: Daniela Oliveira Guimarães e Maria Mendes Cantoni. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

SMITH, F. **Psycholinguistics and reading**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SAUSSURE, F. de (2016). **Curso de linguística geral**. 11. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

TENANI, L. Fonologia Prosódica. In: HORA, D. da; MATZENAUER, C. L. (org.). **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 109-124

VIARO, M.E.; GUIMARAES-FILHO, Z. Análise quantitativa da frequência dos fonemas e estruturas silábicas portuguesas. In: **Estudos Linguísticos XXXVI** (1), jan/abr,2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

**ANEXOS**

## ANEXO A - Sequência didática: produção dos dados da pesquisa

1. Motivação para a leitura do 1º texto, uma reportagem “Teclar demais no celular pode causar ‘WhatsAppinite’”, integrante da Unidade 1 do livro didático Português Linguagens:
  - Exposição de imagens sobre o uso do celular, conforme aparece no livro didático.
  - Exibição do vídeo de Animação – Vício no celular. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ewDSaZgoJE>, seguido das questões (De que trata o vídeo? Qual a opinião do autor sobre o tema. Esse vídeo aparece no link acima citado.
  - Poema: O tal do celular (cordel popular por Noemi Moraes). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YeQoSIBVQfo>
  
2. Leitura e compreensão do texto “ Teclar demais no celular pode causar ‘WhatsAppinite’”, p. 14 e 15, seguido de discussão sobre o tema.
  
3. **INSTRUMENTO 1 - Atividade 1 – Acentuação de palavras em texto de outra autoria, seguida de justificativas para uso do acento gráfico (ANEXO B)**
  
4. **INSTRUMENTO 2 - Atividade 2 – Acentuação de palavras no próprio texto (1) - Produção de um texto, do gênero comentário sobre a temática do texto no qual os estudantes acentuaram palavras (ANEXO C).**
  - Compartilhamento das escritas com o objetivo de estimular e desenvolver o gosto pela escrita de textos que podem ser apreciados por um leitor ouvinte.
  
5. Leitura e compreensão de artigos de opinião sobre o uso do celular e dos smartphones.
  - Estudo do gênero **artigo de opinião** (conteúdo, estrutura do texto, linguagem, situação de produção, recepção, suportes de veiculação e finalidade comunicativa, com apoio de sites da internet, visualizado por meio data show.
  
6. **INSTRUMENTO 3 - Atividade 3 – Acentuação de palavras no próprio texto (2) - Produção de um artigo de opinião (ANEXO D).**
  - Compartilhamento dos textos em sala de aula: leitura livre; troca dos textos em duplas.
  - Análise linguística a partir das palavras com problemas quanto à acentuação gráfica:
    - ✓ Fono-ortografia
    - ✓ Segmentação de palavras/sílaba tônica
    - ✓ Acentuação gráfica
    - ✓ Estudo das regras de acentuação gráfica a partir das ocorrências manifestadas nos textos lidos e produzidos/lidos.
    - ✓ Correção reflexiva coletiva e solidária dos textos quanto à acentuação gráfica.

## ANEXO B - INSTRUMENTO 1 - Atividade 1 – Acentuação de palavras em texto de outra autoria, seguida de justificativas para uso do acento gráfico

1 de 2



PROFLETRAS



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

PROJETO: O uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica

ORIENTADORA: Prof. Drª. Ailma do Nascimento Silva

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Rainunda Ferreira Gomes Coelho

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**INSTRUMENTO 1 - Atividade 1 – Acentuação de palavras em texto de outra autoria, seguida de hipóteses para uso do acento gráfico**

1. Leia mais um texto sobre o tema que já discutimos bastante. Em algumas palavras foi omitido o acento gráfico intencionalmente. Analise atentamente o texto e acentue as palavras que, no seu entendimento, necessitam receber o acento gráfico.

### **USO EXCESSIVO DE APARELHOS ELETRONICOS PODE TRAZER DANOS À SAÚDE**

Crianças não devem passar muito tempo diante das telas.  
Tecnologia pode afetar corpo e mente segundo especialistas.

Do G1 MA , com informações da TV Mirante  
29/12/2014 10h38 - Atualizado em 29/12/2014 10h38

É cada vez mais comum ver crianças e adolescentes usando os equipamentos **eletronicos** sem nenhuma dificuldade. No entanto, o manuseio excessivo deste tipo de tecnologia pode acabar afetando e **ate** desgastando o corpo e a mente dessa crescente parcela da população.

É importante que os pais estejam atentos aos **horarios** e o tempo gasto em frente às telas dos computadores e tablets. Segundo os especialistas, os pais não podem deixar as crianças por muito tempo diante das telas aproveitando a diversão virtual, por causa das lesões por esforço repetitivo que isso pode causar.

Para o escritor e professor Francisco Prudente, o uso excessivo dessas tecnologias pode colaborar, ainda na **infancia**, para o surgimento de **possiveis** transtornos **psicologicos**. Ele garante que a **permanência** de cinco a seis horas em frente aos computadores já é considerado alarmante para o desenvolvimento do cognitivo do menor. “**Alem** das cinco ou seis horas já é um **nível**, digamos assim, de alarme, e a criança fica meio transtornada. Parece que não consegue mais entender qual é a realidade real entre a rede virtual”, afirma.

Segundo a **psicologa** May Guimarães, não existe uma idade certa para que a criança comece a usar os aparelhos **eletronicos**. Contudo, ela ressalta que é importante não exceder o limite para que o menor não perca de vista o seu próprio desenvolvimento sahar.







**ANEXO D - INSTRUMENTO 3 - Atividade 3 – Acentuação de palavras no próprio texto  
(2) - Produção de um artigo de opinião**

1 de 2



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

**PROJETO:** O uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano: uma análise na perspectiva da fonologia procedica

**ORIENTADORA:** Prof. Drª. Aílma do Nascimento Silva

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Raimunda Ferreira Gomes Coelho

**NOME:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**INSTRUMENTO 3 - Atividade 3 – Acentuação de palavras no próprio texto (2) - Produção de um artigo de opinião**

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

TEXTO 1	TEXTO 2
<p><b>O uso do celular e as consequências negativas para o rendimento escolar</b></p> <p>O celular hoje é um terminal digital. Tem dezenas de funções e até é usado para fazer ligações. Mas, além disso, ficar conectado por tantas horas é dependente do celular tem seu preço. A saúde também paga essa conta.</p> <p>A internet, o telefone celular e muitos novos equipamentos de tecnologia da informação vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa.</p> <p>Uma pesquisa feita em Flandres, na Bélgica, com 1.656 estudantes de 13 a 17 anos, divulgada pelo jornal <i>Sleep</i> e pelo site <i>Science Daily</i>, revelou que o uso do celular à noite é prática recorrente entre os adolescentes e isso está diretamente relacionado ao aumento do nível de cansaço desses jovens após algum tempo. A análise revela que casos de cansaço excessivo informado pelos adolescentes foram atribuídos ao abuso na utilização do celular, tanto em ligações quanto em trocas de mensagens de texto. Eles gastam muito tempo se conectando com outras pessoas, e alguns deles fazem isso a noite inteira.</p> <p>Instituto Dom Barreto. Disponível Em: <a href="http://dombarreto.g12.br/portal/?p=12165">http://dombarreto.g12.br/portal/?p=12165</a>.</p>	<p>No dia 10 de março de 1876, o desenvolvedor Alexander Graham Bell, patenteou o telefone. Uma das mais importantes invenções para a comunicação, tornando o contato entre pessoas em locais distantes mais rápida e prática.</p> <p>Atualmente, foi incrementada uma variedade de ferramentas e utilidades na invenção. O telefone deixa de ser um aparelho apenas para ligação e passa a ser, considerado por muitos, uma extensão do corpo humano.</p> <p>Segundo a pesquisa "Google Consumer Barometer", realizada anualmente pela Google em parceria com a empresa Kantar TNS, 62% dos brasileiros usam smartphones. O Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2013, divulgado Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que o smartphone é o meio mais utilizado por brasileiros para acesso à internet.</p> <p>Uma ferramenta tão útil deve ser incorporada por todas as áreas, inclusive a educação. O telefone pode ser um grande auxiliar no processo de aprendizagem, quando usado corretamente.</p> <p>Em todo processo de aprendizagem é importante ter disciplina, isso implica dizer que, podemos usar os celulares como ferramentas para aprendizagem, mas, em momentos reservados para estudar, não se deve utilizar os aparelhos para outras coisas além dessas funções.</p> <p><u>5 maneiras que o celular pode ajudar no seu aprendizado.</u> Infogensins Centro Técnico de Ensino. Disponível em: <a href="http://infogensins.com.br/site/blog/post/773">http://infogensins.com.br/site/blog/post/773</a>.</p>



## ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

1 de 2



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

### TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

**PROJETO: O uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica**

**ORIENTADORA: Prof. Drª. Ailma do Nascimento Silva**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Raimunda Ferreira Gomes Coelho**

**ENDEREÇO: Rua João Santos, 962, Centro, São João do Piauí, CEP -64.760-000**


**TELEFONE: (86) 99514.2539 E-MAIL: raimundagomes3@hotmail.com**

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado **“O uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica”**. Tem como objetivo geral analisar o uso da acentuação gráfica nos textos dos estudantes do 9º. Este estudo contribuirá para se entender por que os estudantes apresentam erros elementares de acentuação gráfica e como ocorre o aprendizado da acentuação gráfica. Será um estudo necessário, principalmente, porque pretende apresentar uma proposta de intervenção para que haja melhor desempenho do estudante na escrita.

A sua participação neste estudo será a realização de atividades em que se vai pedir para você escrever textos em proposta de produção textual e a acentuar palavras em um texto de outro autor para verificar seu conhecimento sobre as regras de acentuação gráfica. Este estudo pretende lhe trazer alguns benefícios, como realizar mais atividade para verificação do que já aprendeu e quais dificuldades ainda apresenta em acentuação gráfica das palavras. Assim, contribuirá para o entendimento e assimilação das regras de acentuação gráfica e para incentivá-lo na busca de mais conhecimento sobre o assunto. Além disso, ajudará você entender que pode melhorar seu desempenho na escrita no uso do acento gráfico, se tiver orientações adequadas para isso.

Como toda pesquisa, esta pode trazer possíveis incômodos e riscos, o que só serão obtidos depois da realização da pesquisa, porque os resultados positivos ou negativos só podem ser apresentados após concluir o estudo. Os riscos mínimos que a pesquisa pode trazer são incômodos durante o processo de coleta de dados porque realizará atividades específicas para a pesquisa e suas produções serão analisadas em ambiente diferente da sala de aula e expostas à crítica de outra pessoa.

Como forma de diminuir a possibilidade de riscos e incômodos, as atividades serão realizadas em horário regular de aula, na sala de aula, nos horários das aulas da

Rubricas: \_\_\_\_\_  


disciplina de Língua Portuguesa, sem mudar a rotina, o calendário letivo da escola e o horário de aulas. Para evitar constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que seu nome e o nome da sua escola não serão divulgados. Sua participação será voluntária, e você pode aceitar ou não participar. Significa que pode recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Caso participe, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em segredo. Você terá a devida assistência durante a pesquisa como receber todas as informações e esclarecimentos que desejar sobre o estudo e suas consequências, bem como aos resultados finais.

Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na escola em que a pesquisa será realizada, e a outra ficará com você.

A referida Pesquisa é de responsabilidade da Mestranda Raimunda Ferreira Gomes Coelho, que está cursando o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia ou esclarecimentos sobre este estudo, você pode se dirigir ainda ao Comitê de Ética (CEP) da UESPI, à Rua Olavo Bilac, 2335, Centro/Sul (CCS-UESPI), CEP 64001-280 - Teresina-PI ou ligar para (86) 3221 4749/ 3221 6658.

As informações acima recebidas sobre esta pesquisa foram satisfatórias. Foi entregue para mim uma via original deste Termo de Assentimento (TALE) e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

São João do Piauí (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

  
Assinatura da Pesquisadora



## ANEXO G - TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 de 2



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

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TECLE)

PROJETO: **O uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica**

1. ORIENTADORA: **Prof. Drª. Ailma do Nascimento Silva**

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: **Raimunda Ferreira Gomes Coelho**

ENDEREÇO: **Rua João Santos, 962, Centro, São João do Piauí, CEP -64.760-000**

TELEFONE: **(86) 99514.2539** E-MAIL: **raimundagomes3@hotmail.com**

O(A) menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa **“O uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica”**. Tem como objetivo geral analisar o uso da acentuação gráfica nos textos dos estudantes do 9º. Este estudo contribuirá para se entender por que os estudantes apresentam erros simples de acentuação gráfica e como ocorre o aprendizado da acentuação gráfica. Será um estudo necessário, principalmente, porque pretende apresentar uma proposta de intervenção para os estudantes terem melhor desempenho na escrita.

A participação do(a) seu(as) filho(a) neste estudo será a realização de atividades em que será solicitado(a) a escrever textos em proposta de produção textual e a acentuar palavras em um texto de outro autor para verificar seu conhecimento sobre a acentuação gráfica das palavras.

Este estudo pretende trazer benefícios para o(a) aluno(a), como realizar mais atividade para verificação do que já aprendeu e quais dificuldades ainda apresenta em acentuação gráfica das palavras. Assim, contribuirá para o entendimento e assimilação das regras de acentuação gráfica; para incentivá-lo (a) na busca de mais conhecimento sobre o assunto; e para entender que pode melhorar seu desempenho na escrita no uso do acento gráfico, caso o ensino seja devidamente orientado para isso.

Como toda pesquisa, esta pode trazer possíveis incômodos e riscos, o que só serão obtidos depois da sua realização, porque os resultados positivos ou negativos só podem ser apresentados após concluir o estudo. Os riscos mínimos que ela pode trazer são incômodos durante o processo de coleta de dados porque o(a) aluno(a) realizará atividades específicas para a pesquisa e suas produções serão analisadas em ambiente

Rubricas: \_\_\_\_\_

diferente da sala de aula e expostas à crítica de outra pessoa.

Como forma de diminuir a possibilidade de riscos e incômodos, as atividades serão realizadas em horário regular de aula, na sala de aula, nos horários das aulas da disciplina de Língua portuguesa, sem mudar a rotina, o calendário letivo da escola e o horário de aulas.

Para evitar constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada o nome do(a) participante e nem da escola. A participação dele(a) será voluntária, respeitando para isso, a opção de aceitar ou não participar. Significa que seu(a) filho(a) pode recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações e não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que venha recebendo.

Caso o(a) aluno(a) participe, a privacidade dele(a) será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em segredo. O(a) aluno(a) terá a devida assistência durante a pesquisa como livre acesso a todas as informações e esclarecimentos que desejar ter sobre o estudo e suas consequências, bem como aos resultados finais.

A referida Pesquisa é de responsabilidade da Mestranda Raimunda Ferreira Gomes Coelho, que está cursando o Mestrado Profissional em Letras – Proletras, da Universidade Estadual do Piauí. Terá o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, um colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A função do CEP está baseada nas diretrizes éticas brasileiras (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares), segundo a qual toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia ou esclarecimentos sobre este estudo, você pode se dirigir ainda ao Comitê de Ética (CEP) da UESPI, à Rua Olavo Bilac, 2335, Centro/Sul (CCS -UESPI), CEP 64001-280 - Teresina-PI ou ligar para (86) 3221 4749/ 3221 6658.

\_\_\_\_\_, portador do RG \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) menor \_\_\_\_\_, ciente de que ele(a) possa participar desta pesquisa. Foram dadas para mim todas as informações sobre o estudo e que a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do(a) menor sob minha responsabilidade de participar da pesquisa. Foi entregue para mim uma via original deste Termo (TECLE) e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

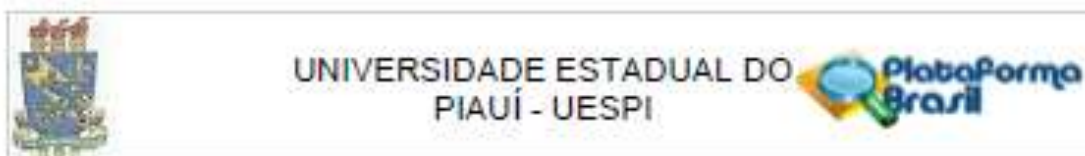
São João do Piauí \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do(a) responsável

*Raimunda Ferreira Gomes Coelho*

Assinatura da Pesquisadora

## ANEXO H - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O uso do acento gráfico por estudantes do 9º ano: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica.

**Pesquisador:** Raimunda Ferreira Gomes Coelho

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 13586019.2.0000.5209

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.672.429

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma abordagem qual-quantitativa, caráter processual e na reflexão, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, neste caso, o ensino-aprendizagem da acentuação gráfica e seu processo de aquisição, que não podem ser medidos exatamente, mas descritos e analisados. Quanto aos procedimentos para o acesso às informações será uma pesquisa bibliográfica e de campo, porque as informações serão produzidas na escola campo de pesquisa, mediante a interação da pesquisadora com os estudantes. Para acesso às informações serão selecionados textos produzidos a partir das propostas de atividades desenvolvidas nas aulas, textos espontâneos, jogos cooperativos para organização das palavras em espaços segundo as regras, ditados de textos e de frases criadas a partir imagens. Além disso, será adotada a marcação das palavras nos próprios textos, autocorreção com base em um código de correção, combinados coletivamente, e reescritura de textos. Como categorias de análises, serão adotados erros e acertos, verificando-se a maior incidência de erros das palavras quanto à posição da sílaba tônica (oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas). Síntese coletiva das regras e aplicação em textos. Os sujeitos serão 30 estudantes do 7º ano de uma escola, no município de São João do Piauí.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

- Analisar o uso da acentuação gráfica nos textos de estudantes do 9º Ano à luz da fonologia

**Endereço:** Rua Cláudio Bliac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-8858

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** com/teadefica.uespi@hotmail.com





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 3.673.429

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_ConsentimentoEsclarecido.pdf	03/05/2019 19:19:55	Raimunda Ferreira Gomes Coelho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	03/05/2019 19:19:31	Raimunda Ferreira Gomes Coelho	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_compromisso.pdf	03/05/2019 19:17:54	Raimunda Ferreira Gomes Coelho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	03/05/2019 19:17:04	Raimunda Ferreira Gomes Coelho	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/05/2019 18:58:08	Raimunda Ferreira Gomes Coelho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 30 de Outubro de 2019

---

Assinado por:  
LUCIANA SARAIVA E SILVA  
(Coordenador(a))