

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

**YAPONIRA DIAS DOS SANTOS**

**A ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA ESCRITA DOS ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: um estudo na perspectiva da sílaba**

**TERESINA-PI  
2021**

**YAPONIRA DIAS DOS SANTOS**

**A ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA ESCRITA DOS ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL:** um estudo na perspectiva da sílaba

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho

**TERESINA-PI  
2021**

S237a Santos, Yaponira Dias dos.  
A acentuação gráfica na escrita dos alunos de 7º ano do ensino fundamental: um estudo na perspectiva da sílaba / Yaponira Dias dos Santos. – 2021.  
165 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,  
Programa de Mestrado Profissional em Letras, Teresina – PI, 2021.  
“Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.”  
“Orientadora: Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho.”

1. Acentuação gráfica. 2. Ensino de ortografia. 3. Teoria da sílaba.  
4. Ensino de língua materna. I. Título.

CDD: 469.152



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
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 – PROFLETRAS

### YAPONIRA DIAS DOS SANTOS

#### “A ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA ESCRITA DOS ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na perspectiva da sílaba”

Trabalho de Conclusão Final defendido no dia 17 de agosto de 2021, às 10h, via Google Meet, 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 pelo(a)s professor(a)s abaixo assinado(a)s. Após a deliberação, a banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

*Lucirene da Silva Carvalho*

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)  
(Presidente)

*Juscelino Francisco do Nascimento*

Prof. Dr. Juscelino Francisco  
(1º examinador)

*Norma Suely Campos Ramos*

Profa. Dra. Norma Suely Campos Ramos (UESPI)  
(2ª examinadora)

Visto da coordenação.

*Shirlei Mary Alves*

Prof. Dra. Shirlei M. Alves  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)  
Portaria no 0169/2021

Aos meus pais, Lucimar Dias (in memoriam) e Pedro Dias, por acreditarem em meu potencial e investirem em meus estudos.

A minha amiga-secretária, Daniele, por todos os cuidados e destinação de seu tempo para me proporcionar conforto, saúde física e mental.

Ao meu filho, às irmãs, a meu irmão, ao meu namorado, à cunhada e cunhados, sobrinhos e sobrinha, nora, pela compreensão das ausências que se fizeram necessárias.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por estar sempre presente em minha vida, iluminando meus caminhos e conduzindo meus passos, por ter me permitido chegar até aqui. Sem Ele, nada é possível!

À CAPES como entidade financiadora da pesquisa;

Às Secretarias de Educação do estado do Piauí, pelo apoio e liberações concedidos;

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

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Lucirene da Silva Carvalho, pelo grau de exigência e de comprometimento durante todo o período de orientação;

A todos os professores do curso, pela competência com a qual conduziram suas disciplinas, em especial, ao meu mestre, Pedro Neto (in memoriam);

Ao Professor Dr. Juscelino Nascimento e à Professora Dra. Norma Ramos, pelas orientações durante a qualificação da pesquisa;

Aos meus alunos, por aceitarem participar da pesquisa e aos pais pelo consentimento dado;

Ao corpo gestor da escola pesquisada, pela autorização dada à realização da pesquisa e pelo apoio recebido;

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

Em especial, às amigas do grupo “Flutuante”, as companheiras de todas as horas: Hilsa, Vânia e Leonildes, pelos encontros de apoio, pelas ajudas dadas e pelos momentos de confraternização;

Aos amigos Sidiane e Roberto Alves, a quem devo ajuda na produção de meu produto final, como também, em minhas dificuldades “tecnológicas”.

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos que de alguma forma doaram um pouco de si para a realização desse sonho. Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

### O acentuar da alma

No âmbito ortográfico, o verbo "acentuar" está definido na valorização de uma sílaba, intensificando sua pronúncia; dando musicalização a esta. Para além deste sentido, o presente escrito atenta para o uso do termo com a intenção de exprimir força a algo; ressaltar ou sublinhar. Posto isto, evoco a escritora e inspiradora divina, que de tão sublime, rima, a poeta Cora Coralina. Ela nos diz: "Se podemos aprender com os golpes duros da vida, também podemos aprender com toques suaves na alma", então, análogo ao seu pensamento, verso sobre o acentuar, referindo-me à expressão da força de algo ou alguém que nos eleva o espírito, e à sublinhação do que nos vem de bem. Que ressaltemos, desse modo, não apenas o que nos vem da pena, mas também o que alcançamos e o que alcançam em nós os toques suaves na alma.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Distribuição geral das ocorrências de acerto e erros para acentuação gráfica	91
TABELA 02 - Tipo de sílaba final na utilização do acento gráfico	94
TABELA 03 – Posição do acento na utilização do acento gráfico	97
TABELA 04 – Posição do acento, sem considerar os dados de grafia indevida	99
TABELA 05 - Frequência das regras de acentuação gráfica das palavras oxítonas	102
TABELA 06 - Frequência das regras de acentuação gráfica das palavras paroxítonas	107
TABELA 07 - Frequência das regras de acentuação gráfica de palavras proparoxítonas	109
TABELA 08 – Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras oxítonas	111
TABELA 09 - Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras paroxítonas	114
TABELA 10 - Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras proparoxítonas	117
TABELA 11 - Frequência das regras de acentuação gráfica das palavras	119
TABELA 12 - Frequência das regras de acentuação gráfica das palavras paroxítonas	122
TABELA 13 - Frequência das regras de acentuação gráfica de palavras proparoxítonas	123
TABELA 14 – Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras oxítonas	126
TABELA 15 - Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras paroxítonas	128
TABELA 16 - Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras proparoxítonas	130

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Ditado de imagem da aluna Aa 01: sílaba tônica marcada corretamente com acento gráfico	91
FIGURA 02: Ditado de palavras da aluna Aa 01: acento grafado na sílaba trocada	93
FIGURA 03: Ditado de palavras do aluno Ao 11: maior parte das palavras acentuadas são oxítonas	98
FIGURA 04: Ditado de palavras do aluno Ao 02: grafia da palavra 'bônus'	99
FIGURA 05: Ditado de imagens da aluno Ao 10: acentuação gráfica das palavras oxítonas corretamente	104
FIGURA 06: Ditado de imagens da aluna Aa 03: a acentuação gráfica de algumas palavras oxítonas incorretamente	105
FIGURA 07: Ditado de imagens da aluna Aa 12: ocorrência de acertos e erros para as paroxítonas que possuem vogal tônica terminadas em -a(s), ao(s), -e(s), -i(s), ou -u(s)	108
FIGURA 08: Ditado de imagens da aluna Aa 05: acentuação das palavras proparoxítonas	110
FIGURA 09: Ditado de imagens do aluno Ao 07: acentuação na sílaba correta, mas com acento trocado.	113
FIGURA 10: Ditado de imagens do aluno Ao 02: acertos e erros na acentuação gráfica das palavras paroxítonas	116
FIGURA 11: Ditado de palavras da aluna Aa 03: acertos e erros na acentuação gráfica das palavras paroxítonas	121
FIGURA 12: Ditado de palavras da aluna Aa 03: ocorrência de acertos e erros para as paroxítonas que possuem terminação em	123
FIGURA 13: Ditado de imagem da aluna Aa 05: acentuação das palavras proparoxítonas	125
FIGURA 14: Ditado de palavras do aluno Ao 02: acentuação na sílaba correta, mas com acento trocado- 'armazém'.	127
FIGURA 15: Ditado de palavras do aluno Ao 04: acertos e erros na acentuação gráfica das palavras paroxítonas	130
FIGURA 16: Ditado de palavras do aluno Aa 12: acertos e erros na acentuação gráfica das palavras proparoxítonas	132

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Correspondências biunívocas entre letras e fonemas	39
QUADRO 02: Correspondências múltiplas entre letras e fonemas	40
QUADRO 03: Relação entre a forma fonológica e a forma ortográfica	44
QUADRO 04: Casos de correspondências regulares	48
QUADRO 05: Casos do fonema /s/	49
QUADRO 06: Casos de correspondências irregulares	49
QUADRO 07: Padrões silábicos do português	74

## LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 01: Representação da sílaba	67
DIAGRAMA 02: Representação autossegmental da sílaba	75

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 ORTOGRAFIA X ACENTUAÇÃO: uma relação com o oral e o escrito</b> .....	24
2.1 Linguagem Oral x Linguagem Escrita.....	26
2.2 A Relação entre a Aquisição da Escrita e a Ortografia.....	33
2.3 A Aquisição da Ortografia e a Relação com a Fonologia.....	41
2.4 O Ensino da Ortografia e suas Regularidades e Irregularidades.....	45
<b>3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACENTO EM PORTUGUÊS</b> .....	53
3.1 Acentuação Prosódica.....	55
3.2 Acentuação Gráfica x Acento Prosódico.....	58
3.3 O Acento: conceito e características.....	60
<b>4 A SÍLABA EM PORTUGUÊS: organização, estruturação e representação</b> .....	64
4.1 Conceito, Organização e Representação da Silaba.....	64
4.2 Estrutura da Silaba do Português Brasileiro.....	69
4.3 A Sílabas do Ponto de Vista Fonológico.....	72
4.4 A Sílabas e a Relação com Ortografia.....	76
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	83
5.1 Caracterização da Pesquisa.....	83
5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa.....	84
5.3 Coleta de Dados.....	85
5.4 Caracterização do <i>corpus</i> .....	87
5.5 Categorias de Análise.....	87
5.6 Fatores Fonológicos Analisados.....	88
5.6.1 Tipo de sílabas final.....	88
5.6.2 Posição do acento.....	88
<b>6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	89
6.1 Perfil Geral dos Dados Analisados.....	89
6.2 Fatores Fonológicos Analisados.....	94
6.2.1 Tipo de Sílabas Final.....	94
6.2.2 Posição do acento.....	96
<b>6.3 Distribuição das Regras de Acentuação Gráfica no Corpus da Produção Espontânea</b> .....	102

6.3.1 Distribuição dos acertos e erros de acentuação na produção espontânea.....	111
<b>6.4 Distribuição das regras de acentuação gráfica no corpus da produção não espontânea.....</b>	<b>117</b>
6.4.1 Distribuição dos acertos e erros de acentuação na produção não espontânea.....	125
6.5 Proposta de Intervenção.....	133
<b>7 CONCLUSÃO.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>146</b>

## RESUMO

O ensino de língua materna tem a perspectiva de apresentar ao sujeito as diferentes possibilidades de realizá-la, de modo a saber adequar aos variados tipos de texto e contexto, bem como considerar o múltiplo, em busca de um modelo de ensino que contemple todos os indivíduos e que valorize a sua cultura. Nesse aspecto, objetivamos nesse trabalho de pesquisa analisar a acentuação gráfica na escrita de alunos de 7º ano do Ensino Fundamental na perspectiva da sílaba, bem como identificar a relação entre a acentuação gráfica e a prosódia, investigando a incidência do erro ortográfico, com vistas a elaborar estratégias de ensino, com o fito de reduzir o índice do uso inadequado do acento gráfico. A metodologia adotada contou com uma pesquisa de campo, auxiliada pela pesquisa bibliográfica. O corpus analisado foi constituído de produção de textos espontâneos e não espontâneos que tiveram como foco principal palavras que devem ser grafadas com acento gráfico. Os dados foram submetidos à análise qualiquantitativa, levando em conta as categorias: omissão, uso correto e uso indevido de acentuação, encontrados nos textos dos alunos, atentando para a percepção das dificuldades em acentuar. Para tanto, buscamos analisar textos produzidos pelos alunos, embasados na teoria da sílaba e no que propõe Cagliari (2002), Câmara Jr (2008), Lemle (2007) e Morais (2002) dentre outros, a fim de verificar a motivação dos alunos ao não adotarem critérios para acentuação das palavras. Dessa forma, elaboramos uma proposta de intervenção que objetiva à reflexão sobre a acentuação gráfica através do uso da gamificação, definida como a aplicação de elementos de jogos em contextos fora do jogo, apresentado em formato de mapa mental em que para vencer os desafios, é preciso seguir trilhas, contendo elementos intrínsecos dos jogos.

**Palavras-chave:** Acentuação Gráfica. Ensino de ortografia. Teoria da Sílaba. Ensino de Língua materna.

## ABSTRACT

The teaching of mother language has the perspective of bringing the subject to know the different possibilities of carrying it out, in order to know how to adapt to the various types of text and context, as well as to consider the multiple, the different, in order to find a model of teaching that contemplates all individuals and respects their culture. Based on this assumption, we conceive language as something that reconstructs itself in each new communicative situation and not as a ready-made and finished context. When teaching the language, it is necessary to propose to the student new interaction skills, between what the subject has in his/her repertoire and what he/she needs to use properly, more efficiently, without changing the standards that the language has. In this context, the development of the language variant is included, emphasizing the most appropriate way of expressing oneself, which varies according to the situation, as well as the development of the standard language, which takes place from the teaching of grammar that is primarily prescriptive, clinging to normative rules. In this aspect, we aim in this research work to analyze the graphic accentuation in the writing of 7th grade students of elementary school from the perspective of the syllable, as well as to identify the relationship between graphic accentuation and prosody, investigating the incidence of spelling error, with a view to develop teaching strategies, with the aim of reducing the rate of inappropriate use of graphic accents. The methodology adopted in this work had a field research, aided by bibliographical research. The analyzed corpus consisted of the production of spontaneous and non-spontaneous texts that focused mainly on words that should be spelled with accents, according to the language's orthographic standard. Data were subjected to qualitative and quantitative analysis, taking the following categories into account: omission, correct use and misuse of accentuation, most commonly found in students' texts focusing on their difficulties in accentuating. Therefore, we will seek to analyze texts produced by the students, based on the syllable theory and on what is proposed by Cagliari (2002), Câmara Jr (2008), Lemle (2007), Morais (2002) and Travaglia (2009), among others, in order to verify the students' motivation for not adopting criteria to write words with a graphic accent. Thus, we developed an intervention proposal that aims to reflect on the use of graphic accentuation through the use of gamification, which is defined as the application of game elements in non-game contexts, presented in a mental map format in which to win the challenges, it is necessary to follow trails, containing intrinsic elements of the games.

**Keywords:** Graphic accentuation. Spelling teaching. Syllable theory. Mother language teaching.

## INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil ficou marcada pelo trabalho com a ortografia de caráter convencional e reprodutivo, que levava os alunos a aprenderem as regras para conseguirem escrever bons textos.

Dessa maneira, a sociedade fazia uso da língua como uma forma de perpetuar as relações de poder, além de estabelecer comunicação. A imersão em um mundo letrado, dinâmico e mutável exigia que a nossa fala e a nossa escrita também refletissem essa dinamicidade e flexibilidade, adaptando-se às diversas circunstâncias das nossas interações nas mais diversas esferas da vida social.

Conseqüentemente, os sujeitos envolvidos deveriam destinar tempo e esforços no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de memorizar. Portanto, ensinar ortografia nessa perspectiva não significava necessariamente refletir sobre ela e, sim, apropriar-se de regras que não apresentavam significado, tornando esse momento complexo e que exigia diferentes competências para ser assimilada.

Assim, as dificuldades que norteavam o ensino da língua estavam diretamente ligadas à presença da tradição gramatical e, por conseguinte, da retórica e da poética. Esse ensino destinava-se aos que possuíam status social, aos que compunham a classe privilegiada da sociedade, pois satisfazia aos interesses culturais relacionados ao gosto literário e ao domínio linguístico do grupo elitizado.

Dessa forma, os autores que possuíam prestígio eram considerados modelos para a organização de coletânea de texto e ensino da gramática, que era explorada através da análise e propostas de questões e exercícios aos alunos.

Contudo, a partir da década de 1950, começaram a ocorrer transformações sociais que se refletem nas condições de ensino e aprendizagem do português. Podemos perceber que houve alteração no ensino, porém a proposta continua sendo orientada por uma concepção de língua como sistema, ou seja, o ensino se faz sobre a língua, tanto pelo viés da gramática normativa quanto pela leitura de textos para aquisição de conhecimento e apropriação da língua padrão.

Nesse sentido, as dificuldades nessa área reproduzem-se, visto que a aprendizagem da ortografia não concebe os erros como parte do processo de apropriação dessa dimensão da língua. A proposta é que o aluno absorva a regra e coloque em prática com o intuito de superação das falhas ao longo da escolarização.

Desse modo, podemos considerar que o ensino da gramática é descontextualizado, visto que, ao invés do ensino de Língua Portuguesa se apresentar como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística, ele se apresenta como um meio de falar sobre a linguagem. O ensino assume um valor ligado aos conteúdos escolares propostos por uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de regras; e isso traz questionamentos sobre a função da proposta de ensino da gramática, bem como a forma de ensiná-la.

Sabemos que a construção de conhecimentos relativos aos aspectos gramaticais da língua para a realização da tarefa de produzir textos coesos e coerentes dentro do gênero textual pretendido depende da articulação entre a atividade linguística e atividade metalinguística. Enquanto que a atividade linguística, essencialmente, volta-se para o próprio ato de ler e escrever, a atividade metalinguística pressupõe a capacidade da linguagem de voltar-se para si mesma, tomando como instrumento a análise e não a descrição de sua estrutura.

Ao considerarmos a atividade epilinguística como uma proposta que preenche a distância e acaba com a desarticulação entre a atividade linguística e atividade metalinguística, entendemos que o objetivo é apresentar uma reflexão que o autor ou leitor faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das regras gramaticais e ortográficas, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que foi escrito.

Essa atividade contribui de modo eficaz para que o aluno articule bem sua escrita ou leitura, permite que ele se torne capaz de escrever textos de modo cada vez mais próximo da norma culta da língua, além de propor uma reflexão sobre a língua nos contextos de produção e interpretação, como ponto de partida para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística.

Assim como a gramática possui a sua importância para a aprendizagem da escrita, a ortografia também é um aspecto bastante valorizado pela sociedade. Por mais organizado e aprimorado que esteja um texto, caso contenha erros ortográficos, seu êxito como instrumento de comunicação se torna comprometido. No mundo contemporâneo, cada vez mais, temos que usar a leitura e a escrita como instrumentos sociais e a correção da escrita torna-se aspecto fundamental na comunicação.

Dessa forma, os conhecimentos básicos do indivíduo sobre a construção da sua língua, oral ou escrita, associado aos símbolos, aos sons, fala e as letras do alfabeto, são primordiais para que uma pessoa desenvolva a capacidade de ler e escrever, a partir da consciência perceptiva visual e auditiva, como também da captação do conceito de palavra e reconhecimento das sentenças nos enunciados e textos.

Nessa perspectiva, ao analisar a ortografia do português, percebemos que existe uma distinção entre ortografias regulares e irregulares. Como regulares são consideradas aquelas ortografias cujas regras são possíveis de serem previstas levando em conta o contexto, ou seja, a posição que a letra ocupa na palavra e irregulares aquelas formas ortográficas que são memorizadas a partir da etimologia ou uso tradicional da palavra (exemplo: acesso x assessor).

Em diversos contextos, a escrita diverge da fala e isso se torna um dos motivos para que o ensino da ortografia não se dissocie da prática da leitura e produção de textos. Percebemos a existência da ideia de certo e errado dentro da língua. É importante ressaltar que essa noção de erro parte da gramática tradicional que, ao estabelecer as normas que regem a língua, determina o uso apropriado dela.

Assim, ao ler e ao escrever textos, o aluno estará se familiarizando com a ortografia, o que não significa dizer que ele compreenda claramente uma das suas principais funções: facilitar a comunicação por meio da inserção de regras quanto à grafia.

De fato, a ortografia ao ser trabalhada por meio da memorização para reprodução sem nenhuma conexão com a realidade do aluno tornou essa forma de ensinar uma espécie de armazenamento e acúmulo de conceitos e teorias. De acordo com essa visão, o ensino tradicional tornava-se irrelevante para os significados necessários a serem produzidos, considerando que as regras possuíam fim em si mesmas.

Surge, então, um contraponto entre o ensino explícito das regras ortográficas, no que diz respeito às regularidades, e o ensino que adota uma proposta que defende ser dispensável a necessidade de explicitação de tais regras.

Contudo, a eliminação das falhas acontece gradativamente, porque as condições ortográficas que norteiam a forma convencional de grafar as palavras constitui-se em um processo abrangente e complexo, dado que, aprender a escrever demanda, além do domínio do sistema alfabético, a aprendizagem da ortografia.

Dessa forma, os mecanismos inatos que permitem a aquisição da fala também propiciam ao aluno o desenvolvimento das primeiras percepções acerca da escrita. O avanço na aprendizagem da escrita se relaciona aos estímulos externos e sua evolução exige uma conscientização gradual do que o indivíduo sabe e a forma como ele utiliza os conhecimentos adquiridos para a produção de novos conhecimentos.

Por consequência, a sociedade contemporânea considera a capacidade de se comunicar por meio da língua escrita uma importante ferramenta para a aquisição de conhecimentos e condição básica tanto para o prestígio social quanto para o sucesso escolar.

O que constatamos é que os indivíduos que não se apropriam do uso convencional da ortografia são estereotipados como seres não dominantes da própria língua, posto que “a ortografia funciona assim como um recurso capaz de cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua.” (MORAIS, 2002, p.27).

Em contrapartida, uma ação reflexiva em uma interpretação do sistema ortográfico possibilita a apropriação e sistematização dos conhecimentos que permitem ao estudante escrever com o objetivo de valorizar a função da ortografia, para que a sua escrita seja compreendida. Portanto, quando a aprendizagem se baseia no estabelecimento da relação entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto, ela ocorre de forma mais eficaz.

Nesse contexto, percebemos que, ao chegar ao Ensino Fundamental II, o aluno apresenta dificuldades a respeito da aquisição das regras contextuais e das regularidades ortográficas. Implicitamente, ele possui uma dificuldade quanto à capacidade para analisar e refletir intencionalmente sobre os sons das palavras, como também sobre a estrutura gramatical das sentenças, ou seja, quanto à capacidade metalinguística.

Tendo em vista que a língua portuguesa faz uso de fonemas que se constituem em vogais e consoantes e que são reconhecidos como sons específicos na produção de uma palavra, porque podem ser segmentados, eles se diferenciam pelo acento que na fala não se separa do fonema e por isso passa a ser reconhecido como suprasegmento.

Nessa ótica, podemos classificar o acento em prosódico ou gráfico. O acento prosódico se constitui em acento da fala. É onde o sujeito exerce mais força para

pronunciar os fonemas. Este aparece em todas as palavras que apresentam duas ou mais sílabas. Tem função distintiva, uma vez que determina a diferença de significado de uma palavra em relação à outra, bem como está ligado aos aspectos fonológicos da língua. Enquanto que o acento gráfico está relacionado ao sistema ortográfico e se caracteriza como o acento da escrita.

Por conseguinte, o sistema ortográfico da língua caracteriza-se por marcar a sílaba tônica de algumas palavras que, em geral, apresenta o padrão paroxítono, usado para indicar a posição em que algumas sílabas acentuadas ocorrem. Podemos perceber uma diferença de intensidade entre as sílabas numa sequência de fonemas.

Dessa maneira, o desenvolvimento da habilidade para realizar uma adequada análise fonológica evitaria erros como a omissão ou o uso inadequado de acentuação.

Este trabalho originou-se de uma inquietação da pesquisadora, considerando a ocorrência de erros de acentuação gráfica nas produções textuais de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Teresina-PI. Diante do quadro que se apresentou após observação exploratória, constatamos que os alunos apresentaram baixo desempenho quanto ao uso da acentuação gráfica. A curiosidade foi aguçada quanto ao fato de se tratar de aprendizagens definidas para os anos iniciais do ensino fundamental na Educação Básica. A manifestação inconsistente sobre esse conhecimento nos permitiu perceber que os alunos não adotavam critérios ao escreverem palavras com acento gráfico, não estabeleciam relação entre o acento gráfico e o acento prosódico da língua, não conheciam as regras de uso do acento gráfico, como também não reconheciam sua importância na marcação das sílabas tônicas.

Supomos que o baixo nível de utilização apresentado com relação ao uso do acento gráfico nas produções dos alunos se deva, em grande parte, pela falha no processo de aquisição desse conhecimento. Para utilização correta do acento nas palavras, o aluno deve conhecer e dominar as regras de acentuação e o uso de diacríticos, sendo necessário, ainda, possuir a habilidade de dividir em sílabas as palavras, reconhecer a sílaba tônica, identificar encontros vocálicos e analisar a terminação das palavras, bem como entender a função dupla do acento agudo e do acento circunflexo: que indicam ora a sílaba tônica, se oxítona, paroxítona ou proparoxítona, ora a abertura da vogal, se aberta ou fechada.

Percebemos que há uma deficiência no desenvolvimento da compreensão das funções do acento e a necessidade de conhecimento da estrutura da língua

portuguesa no que diz respeito à oralidade e à escrita, nos níveis fonológicos e ortográficos. E, por não dominar as regras de acentuação e não conseguir localizar a tonicidade das palavras, o aluno omite ou usa indevidamente os acentos gráficos nas suas produções textuais.

A importância da realização do presente estudo se dá mediante dois aspectos, a saber: a compreensão sobre a motivação para os erros registrados na escrita dos alunos quanto a omissão ou uso inadequado do acento gráfico e de contribuir para uma reflexão acerca da apropriação do sistema de escrita através da consciência fonológica e da identificação dos erros relativos à acentuação, para que haja um redirecionamento das intervenções reflexivas de ensino, de forma a garantir a aprendizagem consciente da escrita e não meramente concebê-la de forma mecânica.

As motivações apresentadas acima pontuam a importância desse estudo, cujo tema é “a acentuação gráfica na escrita por alunos do 7º ano do ensino fundamental”. Tem como objetivo geral analisar o uso da acentuação gráfica a partir do cotejamento de dados obtidos através de textos espontâneos e não espontâneos dos alunos. Como objetivos específicos, elegemos: (I) investigar a incidência do erro ortográfico quanto à omissão e uso inadequado do acento gráfico; (II) identificar as possíveis relações estabelecidas entre o acento gráfico e o conhecimento que possuem sobre a prosódia da língua; (III) elaborar estratégias de ensino baseadas na reflexão e interpretação do sistema ortográfico, para a apropriação mais eficaz das regras de acentuação gráfica exigidas em uma produção textual.

Para a realização dessa pesquisa, partimos das seguintes indagações: (I) Por que o aluno do 7º ano do Ensino Fundamental faz uso adequado do acento? (II) Por que o aluno omite o acento gráfico no texto? (III) Por que o aluno faz o uso indevido dos acentos? (IV) Que práticas de ensino poderão ajudar os alunos a melhorar o desempenho da escrita convencional a obter êxito no aprendizado escolar, no que se refere à apreensão das regras de acentuação gráfica?

Defendemos como hipóteses para as questões aludidas: 1) O aluno desconhece as regras de acentuação e não se atenta para o uso, apesar de estudar essas regras desde as séries iniciais do ensino fundamental. 2) Falta de treino, havendo uma necessidade de exercitar mais a escrita, ter mais contato com ela, através de escrita e re-escrita de textos de variados gêneros e tipologias, possibilitando, assim, com que o aluno entenda que o aprendizado dele está centrado

no exercício de atividades práticas, que o levem a refletir sobre o que aprende e como aprende.

Serviram de base aos propósitos desse estudo os trabalhos de Zorzi (1998), que investigaram erros ortográficos produzidos por alunos do Ensino Fundamental; Abaurre (2001), Cagliari (2002) e Matzenauer (2005) – que enfatizam o papel do acento em nível de palavra prosódica no Português, a partir das teorias que descrevem o acento nas suas mais diferentes abordagens de estudo dentro do modelo fonológico; Bisol (2005), Câmara Jr. (1991), Collischonn (1999, 2005), que abordam o papel do peso da sílaba na atribuição do acento.

O trabalho de pesquisa está estruturado em cinco capítulos, além da introdução e conclusão. Na introdução, apresentamos a relação entre a prosódia que se caracteriza como o acento da fala e acentuação gráfica que se caracteriza como o acento da escrita. Enfatizamos a função do acento, bem como as motivações dos alunos para a realização de acentuação indevida ou omissão do acento. O capítulo dois trata da relação entre a língua oral e a língua escrita. Para isso, descrevemos brevemente sobre como acontece a aquisição da linguagem, relacionando esse processo à combinação de sons da língua materna, bem como a morfologia e a semântica nos seus mais diferentes usos, estabelecendo uma relação com a aprendizagem da escrita que possui cunho convencional e que precisa ser apresentada de forma sistemática, para que seja aprendida de acordo com os padrões exigidos pela norma culta.

O capítulo três focaliza o acento em português, faz uma abordagem sobre a diferença entre o acento prosódico e o acento gráfico, pontua a prosódia como o acento tônico das palavras sendo reconhecida como o acento natural da língua, enquanto que o acento gráfico marca a sílaba tônica na escrita e é utilizado de acordo com as regras de acentuação. Por fim, é apresentado o conceito de acento na visão de alguns autores que associam a distribuição do acento às regras fonológicas que regem fenômenos de nossa língua.

O capítulo quatro apresenta a descrição da sílaba em português quanto ao ponto de vista fonológico e estrutural, bem como a definição e classificação dos tipos de sílabas, dando ênfase à ortografia quanto a relação que a sílaba estabelece com a acentuação gráfica.

No quinto capítulo, descrevemos a metodologia utilizada, desde a coleta de dados até a etapa final, que foi o cotejamento entre os alunos, sujeitos da pesquisa.

Serão caracterizados os participantes da pesquisa e apontados os critérios para a análise dos dados coletados.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais são pontuados os aspectos mais relevantes da pesquisa e os resultados a que chegamos a partir das análises, que poderão contribuir para um ensino de acentuação gráfica mais eficaz.

Nosso trabalho contribuiu com a prática do professor propondo novas metodologias de ensino para aprendizagem das regras de acentuação gráfica baseada nos conhecimentos ortográficos, gramaticais, fonológicos e prosódicos, conduzindo o processo de aprendizagem da norma padrão da língua de maneira reflexiva.

## **2 ORTOGRAFIA X ACENTUAÇÃO: uma relação com o oral e o escrito**

Neste capítulo, apresentaremos questões relacionadas à oralidade e à escrita. A pertinência do estudo da ortografia e como ensiná-la nas escolas quanto ao contexto da acentuação gráfica, a partir da revisão das práticas, métodos e conteúdos escolares, visto que a escola deixou de ser privilégio de um segmento social para se tornar um direito de todos. Portanto, é necessário assumir uma postura que propicie aos alunos uma aprendizagem consciente e mais consistente.

Partindo desse contexto, sabemos que a aprendizagem da linguagem escrita não surge de forma imediata. É necessário que seja feita a mediação entre a oralidade e a escrita, embora estejam presentes no cotidiano dos alunos. Portanto, torna-se fundamental trabalhar os processos que permitem a passagem de uma para a outra, para que a compreensão das relações que envolvem esses dois processos ocorra naturalmente.

Desse modo, é essencial promover o mais precocemente possível situações em que, a partir da fala, a escrita seja elaborada e em que, a partir da escrita, se desencadeie a fala. Quanto mais domínio o indivíduo tiver sobre a oralidade, maior será a probabilidade de ser bem sucedido na aquisição da leitura e da escrita, pois ouvir, falar, ler e escrever são processos que estabelecem entre si uma relação que não se desenvolve sequencialmente (LOPES, 2005).

Assim sendo, para que o indivíduo tenha a possibilidade de ser compreendido, é relevante o domínio da linguagem oral e escrita. Para que possa se comunicar, ter acesso à informação, expressar e defender pontos de vista, além de partilhar ou construir visões de mundo e produzir conhecimento.

Nessa ótica, com o avanço dos conhecimentos, o papel da escola é o de mediar e orientar sobre o uso da língua, que seja adequada ao contexto de uso; permitindo, assim, o desenvolvimento de uma aprendizagem que implique compreensão.

Sabemos que a produção de linguagem está relacionada à produção de discursos Bakhtin (2003). Quando dizemos algo para alguém, de uma determinada forma, esse ato depende das condições e do contexto em que o discurso é realizado. A escolha do que dizer não se dá aleatoriamente. O repertório se organiza baseado nos conhecimentos que supostamente o falante já possui. Isso é o que chamamos de conhecimento prévio do indivíduo sobre o assunto que se constrói a partir de suas opiniões, da posição social e hierárquica que ocupa.

Porém, em um diálogo, isso nem sempre ocorre de forma determinada, ou seja, nem sempre pensamos de maneira prévia sobre o discurso propriamente dito. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas sobre o que dizer são feitas. O que não significa dizer que sejam feitas de forma consciente.

De acordo com a perspectiva de Bakhtin (2003), entendemos que o discurso é um produto das interações sociais, que ocorrem tanto face a face entre indivíduos, como também nas interações que acontecem em contextos sociais bem mais amplos. O diálogo se constitui como uma das formas da interação verbal, bem como a comunicação verbal que pode acontecer através de um livro, isto é, o ato de fala impresso. Portanto, ocorre não só entre interlocutores, mas, também, entre os enunciados, os quais apresentam várias vozes que se entrecruzam, se contradizem, concordam e discordam entre si.

Desse modo, o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala, já que ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas, como propõe Bakhtin (2003).

Por essa razão, começa no processo de alfabetização a necessidade da percepção do aluno quanto à linguagem escrita como um meio de comunicação e de interação com o ambiente em que vive, para que ele possa sintetizar a maneira como acontece a aquisição dos saberes, bem como seu uso e funcionamento.

De fato, a língua alfabética não é fiel à representação das unidades sonoras. Vale ressaltar que as instruções para o desenvolvimento da habilidade de manipular os sons da fala, bem como as instruções para desenvolver a habilidade de converter esses sons em escrita e vice-versa, devem ser realizadas de modo a tornar explícito ao aprendiz essas correspondências, visto que a língua portuguesa não é um sistema em que cada letra corresponde a um único som e nem o som corresponde especificamente uma única letra, segundo Capovilla e Capovilla (2003).

Contudo, a grafia correta das palavras depende, tanto do desenvolvimento da consciência fonológica, quanto das convenções ortográficas que se constituem ao longo do tempo a partir dos diferentes modos de falar. Em verdade, é necessário construir um conhecimento de natureza conceitual através da compreensão não somente do que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Assim, para a consciência de fonemas, são necessárias instruções expressas sobre a estrutura da escrita alfabética, no intuito de familiarizar o aluno com o mapeamento que essa escrita faz dos sons da fala, tal como propõe Morais (2006).

Dessa forma, escrever ortograficamente é resultado de um percurso metalinguístico que se define através da capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo. Esse trajeto exige do aluno diferentes níveis de conhecimento e habilidades cognitivas que refletir-se-ão na capacidade do sujeito expressar-se verbalmente sobre as representações que ele faz sobre a escrita e a ortografia.

Essa é a condição que deve ser promovida pelas práticas de ensino e que levam os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. Assim, o aluno passa a fazer o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais, como também eleva seu nível de letramento.

Buscaremos direcionar a discussão, na seção a seguir, enfatizando a relação estabelecida entre a linguagem oral e a linguagem escrita no sentido de potencializar as habilidades de comunicação do aluno de forma gradual, à medida que vai se desenvolvendo a consciência sobre o sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas, como unidades possíveis de serem identificadas.

## **2.1 Linguagem Oral x Linguagem Escrita**

A oralidade nos permite estabelecer uma relação direta com quem falamos. Esse processo é auxiliado pelos gestos, entonação, postura, expressões faciais, que ajudam a externar ideias, emoções e permitem a reorganização da mensagem quando não é assimilada ou bem interpretada.

Nessa ótica, tomamos a seguinte ideia,

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1997, p.117).

Nesse sentido, a interação dos aspectos biológicos com os processos sociais propicia a aquisição da linguagem do ser humano. Por essa razão, a relação do aluno

com o professor por constituir-se em um sistema dinâmico, é considerada fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Cada um contribui com suas experiências e conhecimentos para o estabelecimento de uma interação, estabelecendo uma relação de reciprocidade.

Matos (2012, p. 52) adverte que

é salutar que as normas gramaticais sejam vistas e ensinadas não apenas enquanto instrumentos estruturantes, mas também funcionais da língua: devem ser trabalhadas pela escola de modo operacional e contextualizado – linguística e histórico-socialmente –, como algo que diz respeito ao aluno enquanto sujeito social e à sua capacidade de comunicar-se através de convenções, e não como objeto de meras tarefas a serem cumpridas.

Sabemos que a linguagem oral é um instrumento de comunicação e pode ser considerado um elemento de extrema importância para o ser humano se sentir inserido na sociedade em que vive. Portanto, a necessidade de se expressar e usar a linguagem em variadas situações de interação torna o indivíduo dependente do uso das expressões, gestos e/ou fala.

Nesse contexto, é lúcida a opinião de Bagno (2004, p. 157) ao declarar que

é preciso ensiná-la - as regras da norma-padrão - aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas linguísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua, justamente as consideradas de maior prestígio, além de serem também fórmulas com que algumas pessoas procuram exercer poder sobre as outras, como fica evidente no caso da burocracia.

Dessa maneira, todo falante nativo usa sua língua de acordo com as regras advindas de seu dialeto, reflexo da comunidade linguística a que está ligado. A língua contribui para o estabelecimento de uma relação dialógica entre os falantes e apresenta uma diversidade de possibilidades que conduzem o indivíduo a aprender e dominar o uso padrão, para que possa evitar práticas discriminatórias e tornar-se um ser capaz de ser inserido em seu meio social.

Também de acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p.73), dependendo das

[...] situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em que confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e poder usar estilos mais coloquiais. Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando.

Reconhecemos que as diferenças de dialetos existem. O que não quer dizer que não existam regras específicas para cada um, já que a linguagem, por ser um fato social, apresenta consistência devido às normas sociais que são convencionadas para ela.

Em outros termos, Bagno (2001, pp. 79-80) afirma que:

por mais que os linguistas rejeitem a norma-padrão tradicional, por não corresponder às realidades de uso da língua, eles não podem desprezar o fato de que, como bem simbólico, existe uma demanda social por essa língua 'língua certa', identificada como um instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade.

Podemos notar que o indivíduo tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura através do contexto sociocultural em que vive. A variação entre os diversos contextos é marcada pelas diferentes formas de fazer uso da linguagem que o meio social oferece.

Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) esclarece que os “erros” morfológicos e fonológicos são marcas da diversidade linguística, enfatizando que

quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfológicas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os erros são previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão.

Ao ter contato com fatos de aquisição de linguagem, deparamo-nos com um processo que pressupõe etapas de construção de conhecimento. As pessoas falam de uma maneira parecida a de seus semelhantes e, por isso, entendem-se. Através do contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem.

Nesse aspecto, Bronckart defende que

[...] a linguagem é, portanto, primeiramente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É só sob o efeito de confrontação do valor ilocutório das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os signos, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre as representações de entidades no mundo. Cada signo, veiculando, desse modo, um determinado significado (conjunto de representações particulares compreendidas em um significante coletivo), a linguagem se encontra então dotada de uma outra função, que é de ordem do representativo ou do declarativo (BRONCKART, 2012, p.34).

Em concordância com a ideia de Bronckart (2012) que enfatiza a aquisição da linguagem como uma ocorrência que ultrapasse o conhecimento lexical, Correa (1999, p.117) pontua que esse processo está relacionado a ações complexas “a serem adquiridas e processadas, por conseguinte, as combinações possíveis, tanto dos sons, quanto da sintaxe da língua-mãe, morfologia e da semântica nos seus mais diferentes usos”, exigindo uma construção de conhecimento que demanda tempo e a compreensão de que a língua está em constante movimento e mudança.

Borges e Salomão ressaltam que

a linguagem corresponde ainda a uma das habilidades especiais e significativas dos seres humanos, compreendida como um sistema de sinais de duas faces - significante e significado. O significante refere-se ao aspecto formal da linguagem, e é constituído pela junção hierárquica dos elementos - fonemas, palavras, orações e discurso. Os fonemas integram palavras, as palavras combinam-se em orações, e as orações se enquadram no discurso (BORGES, SALOMÃO, 2003, p.327)

Diante disso, o processo de aquisição da escrita alfabética se organiza de forma complexa. A compreensão sobre a associação entre letras e sons se dá a partir de uma representação abstrata dessa articulação, constituindo-se em um desafio que o aluno enfrentará, uma vez que tal associação é apenas um dos muitos aspectos envolvidos no processo em questão.

Zorzi enfatiza a relação entre a oralidade e a escrita, ao dizer que

a oralidade, por exemplo, quando começa a ser usada como referência inicial da escrita, se traduz na tendência de a criança escrever do modo como fala. Desta forma, ‘cadeira’ é produzida como ‘cadera’, ‘comprar’ como ‘compra’ e assim por diante. Não é de imediato que a criança compreenderá a variação possível entre formas de falar e formas de escrever, diferenciando as características de cada uma das línguas. [...] Quando se orienta a criança para que ela preste atenção no modo de pronunciar as palavras, para que possa verificar que ‘calça’ se escreve com ‘l’ e não com ‘u’, o que está sendo feito, na realidade, é reforçar a ideia de uma correspondência estreita entre fala e escrita, o que não é real. (ZORZI, 1998, p.21).

Nessa ótica, a finalidade primeira da escrita é fazer com que o leitor atribua sentido ao que lê. A iniciação do aluno em um mundo simbólico nada mais é que a consideração do conhecimento prévio sobre a grafia das palavras, que deve ser entendido como parte integrante da construção de um conhecimento ortográfico e não como um erro da escola quanto ao processo de ensinar a escrever, tal como defende Dias (2001). Nesse contexto,

entende-se, assim, que ler é apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. O ato de ler expande o leque de experiências do ser enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo. São múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler. (SANTOS-THÉO, 2003, p. 2)

Sabemos que fala e escrita não são realidades distintas. Constituem-se, na verdade, como modalidades de realização de uma mesma língua, com muitos aspectos semelhantes entre si que se relacionam em maior ou menor proporção. A linguagem escrita é um conjunto de propriedades formais, variantes e semelhantes que se referem à linguagem falada.

Partindo desse pressuposto, Marcuschi apresenta a oralidade como

uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p. 21).

Quando nos referimos ao contexto formal, podemos dizer que a língua é ensinada através da gramática e possui como peculiaridade uma prática disciplinadora, pautada em normas e regras com fins de correção e valorização social. Surge, a partir dessa proposta, a estreita relação entre gramática normativa tradicional e ensino de Português.

Nessa ótica, Possenti defende a ideia de que

o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. [...] que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada 'sobre' ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito 'sobre' uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (POSSENTI, 1996, pp.53-54).

Daí surgem diversas críticas ao modelo tradicional de se ensinar gramática quando a relação entre fala e escrita se liga a uma variedade escolhida como padrão e essa cultura revela marcas para essa forma de ensinar a língua.

Desse modo, a crise relacionada ao ensino da língua materna liga-se à dificuldade da escola em utilizar uma metodologia que atinja as diferentes necessidades de cada aluno quanto ao ensino da leitura e da escrita. Já as críticas ao ensino de gramática dizem respeito tanto a fatores teóricos quanto a aspectos metodológicos. Entre elas, destacam-se, conforme sinaliza Britto,

(1) a indefinição quanto ao para que ensinar gramática normativa; (2) a valorização de uma variedade linguística (padrão) e de uma modalidade de língua (a escrita); (3) a insistência nas regras de exceção no ensino da norma,

ao invés do privilégio da regularidade; (4) a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; (5) a constatação da falta de consistência e de adequação da teoria gramatical presentes nas gramáticas escolares e (6) a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática de análise e reflexão sobre a língua. (BRITTO, 1997, p.48).

Consequentemente, necessitamos de um esclarecimento sobre a forma como a gramática normativa é ensinada na escola. É preciso que ela seja apresentada com suas características reais, e não apresentada como algo espontâneo tal qual a língua materna ou imbuída de cientificidade a ponto de ser considerada uma língua lógica e superior às demais.

Dessa forma, Frago pontua que

é preciso unir de novo oralidade e escrita. A linguagem escrita não é uma imitação ou arremedo do oral. Tem seu caráter e virtualidades próprias. Mas deve assentar-se e crescer numa cultura oral não desvalorizada, mas enriquecida, assim como nas experiências e relações com o oral e o escrito anteriores ou coetâneas, mas sempre exteriores à escola. Isto é, na história e vida do analfabeto, a fim de facilitar sua reescrita, uma diferente narração – reflexão – dessas histórias e vida. (FRAGO, 1993, p. 27).

Assim, a língua utilizada pelo aluno terá significado, pois a ele será dado o direito de usufruir dos diferentes registros propostos através dos gêneros existentes na sociedade que são explorados e sistematizados na escola e, dessa maneira, é ampliada a capacidade de apropriação da sua própria cultura.

Sobre essa questão, Bagno esclarece que

quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante (BAGNO, 2006, p. 130).

Nessa ótica, a linguagem formal, também conhecida como culta, está pautada no uso correto da norma gramatical, bem como na boa pronúncia das palavras; já a linguagem informal ou coloquial representa a forma de nos comunicar no cotidiano, ou seja, trata-se de um processo que tem como características a espontaneidade, o regionalismo e o uso das regras gramaticais sem preocupação com a sistematização.

Concordamos com as ideias de Antunes (2007, p. 75), quando esta autora afirma que “o discurso da escola sobre a língua [...] é um grande bloco homogêneo; uma entidade uniforme, sem possibilidade de variação.” Daí, surge a ortografia como conhecimento normativo e historicamente construído, objetivando sistematizar a escrita das palavras.

Portanto, a sistematização da escrita em um contexto geral não parte de um trabalho reflexivo imprescindível para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, evidenciando os conceitos de adequação e inadequação, que analisa as formas de uso reais da língua, e sim, propõe o ensino da ortografia como algo irrelevante que prioriza um contexto dispensável para o ato de se comunicar.

Nessa seara, Morais (2007, p. 14) ressalta que

Diferentemente da pontuação – que permite opções/variações conforme o estilo ou interesse de quem escreve –, no caso da ortografia as convenções estabelecidas são avaliadas taxativamente: a grafia de uma palavra ou está certa ou errada.

Nesse aspecto, podemos afirmar que os erros decorrentes da transposição de hábitos de fala para a escrita são bastante comuns, visto que quando o indivíduo chega à escola dominam apenas a língua aprendida com as pessoas com quem mantém contato, bem como, a variante linguística de seu grupo familiar.

No momento em que se inicia o processo de aquisição da escrita, há uma probabilidade de o aluno apresentar influências da fala na escrita. Dessa forma, Morais (2007, p. 12) concebe a ortografia como “convenção social: norma necessária para superar as limitações da notação alfabética e que precisa ser tratada como objeto de conhecimento em si”.

Nesse íterim, torna-se comum o aluno apresentar grafia de palavras diferentes da proposta ortográfica. Se partimos do princípio que a variante padrão não é utilizada com frequência nem mesmo no contexto escolar, assim, o aluno ouve, repete na fala e transpõe na escrita até que esse conhecimento seja sistematizado.

Travaglia (2009, p. 9), atribui “a recorrência dos erros ao ensino descontextualizado da gramática na sala de aula e principalmente ao despreparo (não intencional) do professor para lidar com os erros”.

Ensinar eficientemente a língua e, portanto, a gramática, é acima de tudo proporcionar uma reflexão sobre a língua, ou seja, quando o aluno reflete sobre sua escrita, os “erros” se tornam menos recorrentes e o ensino mais produtivo. Bagno (2001) explica que chamamos de “erro” de português o que na verdade é apenas um desvio da ortografia oficial, pois a língua é natural, e a ortografia é artificial.

Ao analisar os desafios enfrentados para o ensino da escrita, Morais (2002) enfatiza que

se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagens diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras (MORAIS, 2002 p. 36).

Enfim, podemos observar que, de um modo geral, o “erro” do aluno deve ser observado e utilizado com a intenção de produzir um trabalho mais direcionado à reconstrução de conhecimentos baseado nas propostas ortográficas. Porém, devemos considerar que a língua materna ou nacional, segundo Simões,

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

Portanto, o domínio da língua oral e escrita que contribui com a participação efetiva na comunicação e no exercício da cidadania deve ser sistematizado na escola e somente através do fazer pedagógico é possível promover uma aprendizagem em que o aluno construa seu próprio conhecimento tornando-o significativo.

## **2.2A Relação entre a Aquisição da Escrita e a Ortografia**

Desde muito cedo, o aprendiz, como sujeito ativo em seu meio social, aprende e utiliza a linguagem oral com certa eficiência, enquanto que a linguagem escrita é um objetivo a ser alcançado na fase inicial de escolarização. Na escrita dos alunos, ocorrem erros ortográficos que, tanto podem estar ligados aos aspectos prosódicos, quanto aos diferentes processos fonológicos, relacionados aos fonemas consonantais ou aos fonemas vocálicos (MIRANDA, 2008).

Nesse sentido, podemos suscitar a possibilidade de estabelecer um vínculo estreito entre a aquisição da fonologia e a apropriação da ortografia. Miranda e Matznauer defendem a ideia de que

a criança, ao chegar à escola, além de ter o domínio da língua nas suas dimensões estruturais e pragmático-discursivas, traz consigo as condições necessárias, não apenas linguísticas, mas também cognitivas, para interagir com a escrita, um objeto de conhecimento sobre o qual ela já tem algumas hipóteses construídas (MIRANDA, MATZNAUER, 2010, p. 365).

Nesse processo de apropriação da escrita, ocorrem algumas interferências desse conhecimento linguístico construído pelo aluno desde seus primeiros contatos com a língua, os quais podem ser observados em “erros” que envolvem tanto aspectos segmentais como prosódicos.

Podemos perceber, nitidamente, a influência do conhecimento que o aprendiz tem sobre a língua, uma vez que, durante a apropriação da escrita, observa-se um processo extremamente complexo que, entre outras coisas, permite a ele tomar consciência a respeito do conhecimento tácito e inconsciente relativo à gramática da sua língua (ABAURRE, 1999).

Dessa maneira, a cultura e a história expressas através da língua é refletida na ortografia, tanto que muitos dos “erros” ortográficos apresentados na escrita dos alunos são reflexos de interferências da fala, que não foram superados nas séries iniciais. Um dos componentes da escrita é a ortografia, definida como a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceito por todos. (HORTA; MARTINS, 2013).

A habilidade de escrever as palavras corretamente, respeitando as peculiaridades ortográficas, depende de uma análise consciente das estruturas da língua. A essa reflexão consciente sobre regras que regem a escrita denominamos *habilidade metalinguística*.

De acordo com a BNCC, a metalinguagem está contemplada dentro do eixo de análise Linguística/semiótica, descritos como:

os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos, multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentidos, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinados pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 80).

Como verificamos, na BNCC, está explícito que o foco dos estudos está no texto, que é o centro da unidade de trabalho, tendo a perspectiva enunciativo-discursiva na sua abordagem, relacionando os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento das habilidades (meta) cognitivas, relacionado “ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67).

A metalinguagem é a propriedade da linguagem natural que possibilita a autorregulação, fazendo autocorreções e reinterpretções da fala do outro, ou hesitando, subentendendo determinados contextos, bem como retomando suas próprias palavras e fazendo pressuposições. Esse mecanismo se liga aos dois processos considerados fundamentais para a unidade operacional cognição/linguagem (FLÔRES; GABRIEL, 2012).

No processo de aquisição da escrita, ocorrem os epiprocessos, reconhecidos como conhecimentos implícitos ou manifestação espontânea e os metaprocessos, reconhecidos como conhecimentos explícitos ou conhecimento representado, podendo ser a habilidade adquirida intencionalmente aplicada (GOMBERT, 2003).

Nessa ótica, Canguilhem ressalta

no caso da linguagem, podem distinguir-se dois momentos na elaboração de uma proposição intencional e abstratamente significativa: um momento subjetivo em que as noções vêm à mente, de modo automático e um momento objetivo em que são intencionalmente dispostas [...]. (CANGUILHEM, 1995, p. 250).

Portanto, as atividades realizadas de forma consciente pelos sujeitos exigem autocontrole e reflexão e dependem de uma intervenção sistematizada de cunho escolar. Elas são denominadas atividades metalinguísticas, por serem contempladas no ato de ler, já que, nesse momento, é exigido do indivíduo uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente.

A BNCC (2017) ressalta, dentro do eixo da Produção de Textos, as mais variadas práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos, sempre enfatizando as práticas de uso e reflexão, dentre os quais destaca os aspectos notacionais e gramaticais, cujo objetivo é “utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal [...]”. (BRASIL, 2017, p. 78). Dentro dessa citação, chamamos a atenção para a “ortografia padrão”, um dos grandes problemas de escrita que pode permear a vida escolar quase toda dos aprendizes, sobretudo nos anos iniciais, e perdurar até o final do Ensino Fundamental. É para isso que se volta o nosso olhar.

A aprendizagem da ortografia, há algum tempo, era um processo de transmissão de conteúdo, baseado em treino e memorização. Os alunos eram

condicionados a fazer cópias e ditados, a fim de decorar a grafia correta das palavras. Para Infante (2001, p. 107), é

importante compreender que a ortografia é fruto de uma convenção. A forma de grafar as palavras é produto de acordos ortográficos que envolvem os diversos países em que a língua portuguesa [e outras línguas] é oficial. Grafar corretamente uma palavra significa, portanto, adequar-se a um padrão estabelecido por lei.

Como sabemos, o ensino por ser prescritivo, objetivava apenas a levar o aluno a internalizar a forma considerada correta de escrever, ou seja, o sujeito era orientado a reconhecer como inadequado seus padrões próprios de atividade linguística, portanto, não aceitáveis, ou seja, no interior da ortografia, só haveria duas possibilidades para grafar uma palavra: o acerto *versus* o “erro”, possibilidades determinadas pelas convenções ortográficas.

Além disso, consideravam apenas a variedade escrita culta como usual e estabeleciam como finalidade de sua prática educativa a correção formal da linguagem. Bortoni-Ricardo (2006) ressalta que, na escrita, o “erro” tem origem diferente,

[...] porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. A ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação linguística. (BORTONI- RICARDO, 2006, p. 273).

Dessa forma, a escrita, por preceder a leitura, que possui cunho convencional, precisa ser sistematicamente apresentada, para que seja aprendida dentro dos padrões exigidos pela norma culta da língua.

Discutindo como se dá o processo de aprendizagem da leitura, Morais (2003) defende que

se na leitura faz-se necessária uma atividade de reconhecimento da palavra, auxiliada pelo contexto do texto, com a escrita faz-se necessária uma maior consciência das normas a fim de produzir a grafia ortográfica. Não estamos minimizando com isso o papel dos conhecimentos ortográficos no nível da leitura. Mas estamos mostrando que na escrita é necessário maior grau de reflexão e tomada de decisões acerca do emprego de letras. (MORAIS, 2003, p.105).

O que observamos é que os “erros” persistem mesmo diante do ensino sistematizado da ortografia. A proposta atual é que os alunos grafem as palavras de

acordo com sua concepção e conhecimento da língua escrita, tornando-se sujeitos ativos.

Nesse aspecto, Bagno (2001, p.25) afirma que,

como já vimos, tudo o que escape de seu sapatinho de cristal, era considerado errado, feio ou deselegante. O grande problema com essa noção ultrapassada é que os estudos modernos têm revelado, simplesmente que não existe erro em língua, e sim, formas diferentes daquela imposta pela tradição gramatical.

Precisamos considerar a produção dos alunos partindo da proposta de conhecer a forma utilizada para que ele escreva determinado texto, que tipo de conhecimento prévio ele possui, para que possamos buscar sanar o problema instalado através da identificação das causas de determinado “erro” e, por conseguinte, criar estratégias, para que eles compreendam e revertam esse quadro e, a partir disso, trabalhe suas dificuldades.

Bagno (2004, p.27) destaca ainda que “o professor confunde erro de ortografia com erro de português”; em muitos casos, o professor e a escola avaliam o desempenho do aluno somente pelo que está escrito e não consideram a forma como a escrita de determinada palavra foi elaborada.

Nessa perspectiva, podemos enfatizar o processo de aprender a ler e escrever como uma proposta que envolve questões de domínio do código alfabético e, por esse viés, as atividades indicadas nesse contexto devem privilegiar a reflexão dos alunos e rejeitar um ensino automático e de reprodução mecânica.

Travaglia define a língua escrita como

um sistema à parte, com características próprias, que a diferencia da língua falada. Aventa-se que a dificuldade que os alunos apresentam para escrever não vem do desconhecimento da norma culta ou padrão, mas, sim, do desconhecimento das características próprias da escrita. (TRAVAGLIA, 2009, pp. 51-52).

Assim, na escrita, não são utilizados recursos de nível fonológico como entonação, ênfase de termos ou sílabas, duração dos sons, entre outros; portanto, apresenta um conjunto próprio de variedades de grau de formalismo.

Quanto às variedades de grau de formalismo da língua escrita, Travaglia esclarece que

apresentam uma tendência para uma maior regularidade e maior formalidade que a língua falada. Em cada caso, no entanto, existe uma mesma relação entre os níveis de grau de formalismo propostos para a língua falada e a escrita. (TRAVAGLIA, 2009, p. 53)

Dessa maneira, entendemos que a língua escrita, bem como a língua oral, apresenta variedades dialetais. O que não torna válida a distinção de que a língua falada seria informal e a escrita formal, embora no escrito desapareçam as diferenças fonéticas, prosódicas e outras. Marcuschi apresenta uma visão mais sofisticada destas relações de continuidade, baseada nos gêneros textuais. Para ele,

as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (MARCUSCHI, 2001, p.37).

Os dialetos que os aprendizes têm como origem não estabelecem relação com a aprendizagem da ortografia, que desenvolve uma relação mais profunda com os textos de forma sistemática. Nesse contexto, Ramos (1997, p. 11) ressalta que

os problemas linguísticos decorrentes de estilo necessitarão de prática oral e prática escrita para serem minimizados, o que inclui a audição, discussão, repetição, transcrição e 'tradução' de textos do estilo cuidado, assim como a leitura de textos de diferentes estilos.

Entretanto, não significa dizer que o domínio do sistema da escrita torna o sujeito um escritor competente. Ele precisa ampliar sua experiência e seus conhecimentos para desvincular com autonomia a escrita da oralidade. Segundo Ramos, é importante enfatizar que,

na classe das diferenças de estilo, estão incluídas tanto formas que aparecem na fala das pessoas cultas, quer em situação de monitoração quer em situação espontânea, como também formas que não aparecem na fala das pessoas cultas, tais como: 'nóis foi', 'vá drumi' etc. Por serem estigmatizadas, estas últimas devem ser tratadas na escola com naturalidade e "traduzidas" por formas de dialetos padrão. E é exatamente por seu peso social que seria importante o professor estar atento a elas, de modo a evitar que sua atitude de rejeição se manifeste. (RAMOS, 1997, p.11).

Depreendemos, pelo exposto, que a escrita como modo de representação, possui especificidades que a vinculam à oralidade, mas não depende exclusivamente dela. Portanto, deve extrapolar a relação biunívoca entre letra-som, para que seja ampliada a experiência do aluno sobre as práticas sociais de produção, compreensão e interpretação textual.

De acordo com Lemle (2007), quando o aprendiz percebe que os segmentos gráficos representam segmentos sonoros, é necessário que ele compreenda as

complexas relações entre os sons e as letras que caracterizam o nosso sistema ortográfico.

O indivíduo, ao iniciar o processo da leitura e da escrita, necessita entender a relação estabelecida entre fala e escrita e conhecer o sistema de regras da escrita. Esse aprendizado é uma atividade sistemática e estruturada que se desenvolve gradativamente, e se torna um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem.

Dessa feita, o sujeito, ao representar a língua que fala através da escrita, passa a refletir sobre a própria linguagem e reconstrói o estabelecimento dessa relação, chegando, muitas vezes, a utilizá-la conscientemente.

Lemle (2007) explica que essas relações se constituem como biunívocas ou múltiplas. A correspondência biunívoca caracteriza-se por haver somente um grafema para representar cada fonema e vice-versa. Poucos são os casos no PB de fonemas e letras que se enquadram nesse tipo de relação, conforme pode ser visualizado no quadro 01, a seguir.

**Quadro 01: Correspondências biunívocas entre letras e fonemas**

Som (fonema)	Letra	Palavras
/a/	A	<i>Amigo</i>
/p/	P	<i>Pandemia</i>
/b/	B	<i>Albino</i>
/t/	T	<i>Ortopédico</i>
/d/	D	<i>Diarista</i>
/f/	F	<i>Profissional</i>
/v/	V	<i>Violação</i>

Fonte: Lemle (2007, p. 17).

Essas relações biunívocas entre grafema/fonema e fonema/grafema trazem pouca ou nenhuma dificuldade para o aluno, não sendo motivo para a produção de erros ortográficos na escrita de seus textos. Lemle (2007) as chama também de relação de um para um.

Todavia, as relações múltiplas são aquelas em que, segundo a posição, um grafema pode representar vários fonemas e um fonema pode ser representado por vários grafemas. Quanto a essas relações, em Lemle verificamos que

um fonema pode ser representado por vários grafemas, como é o caso mais complexo do português, relativo ao fonema /s/, em que há uma gama de dez

grafemas disponíveis no sistema. Um grafema que pode representar mais de um fonema, como é o caso do <r> e do <x>. Podendo o <r> grafar 'r-forte'/'r-fraco', em *rato*, *tora* e *prato*; e o <x> as fricativas coronal surda/coronal sonora/palato-alveolar surda, em *expresso*, *exame* e *xadrez*, por exemplo, como afirma Lemle (2007, p.18).

Apresentamos a seguir, no quadro 02, as possibilidades de correspondências múltiplas entre letras e fonemas.

**Quadro 02: Correspondências múltiplas entre letras e fonemas**

biunívoca 1 fonema « 1 grafema			múltipla 1 fonema « n grafemas			múltipla 1 grafema « n fonemas		
/p/	<p>	<i>pala</i>	/k/	<c> <qu>	<i>casa</i> <i>quero</i>	<s>	/s/ /z/	<i>sapo</i> <i>vaso</i>
/b/	<b>	<i>bala</i>	/ʃ/	<x> <ch>	<i>xale</i> <i>chalé</i>	<g>	/ʒ/ /g/	<i>gema</i> <i>goma</i>
/f/	<f>	<i>faca</i>	/z/	<z> <x>	<i>zelo</i> <i>exato</i>	<r>	/r/ /x/	<i>cara</i> <i>rato</i>
/v/	<v>	<i>vaca</i>	/s/	<ss> <sc> <sc̃> <xc> <xs> <s> <c> <ç> <x> <z>	<i>massa</i> <i>nasce</i> <i>nasça</i> <i>excesso</i> <i>exsudar</i> <i>penso</i> <i>macio</i> <i>maçã</i> <i>expor</i> <i>xadrez</i>	<x>	/s/ /z/ /ʃ/	<i>extra</i> <i>exame</i> <i>vexame</i>

Fonte: Miranda (2010)

É muito comum o aprendiz fazer confusão entre letras que representam o mesmo som → letras que possuem o mesmo som, na fala, geram confusões ortográficas nos primeiros estágios, podendo perdurar por muito tempo. (Ex: caza-casa, bonbon-bombom).

Ele também pode confundir a mesma letra, representando mais de um som, denotando, assim, que ainda não houve a aquisição de todas as regras envolvidas na ortografia. Por isso a criança ou o adolescente se depara com uma situação de indecisão. (Ex: sapo-casa; carro-carro).

Desse modo, tanto na escola como fora dela, os erros de ortografia, no dia a dia, funcionam como uma fonte de censura e de discriminação. Além disso, na escola,

a competência textual do aluno é confundida com o seu rendimento ortográfico, sendo a consequência disso, a inibição e o constrangimento na hora de escrever.

Na próxima seção, discutiremos sobre a relação entre ortografia e fonologia, porque ambas têm uma grande relevância para a aquisição da língua escrita no processo ensino-aprendizagem.

### **2.3A Aquisição da Ortografia e a Relação com a Fonologia**

O processo de aquisição da linguagem é considerado natural, visto que adquirir uma língua ocorre com grande rapidez e não precisa de treinamento especial. A língua falada, por ser utilizada com mais frequência do que a escrita, qualquer aluno que não possua limitações na área da linguagem, é capaz de falar essa língua e compreendê-la perfeitamente nas mais variadas situações e em um período de tempo muito curto, tal como propõe Ferreira Neto (2001).

Em contrapartida, o processo de apropriação da escrita difere do da fala no sentido de não ser natural. Alunos que têm mais contato com a escrita, sem dúvida, aprendem-na mais fácil e rapidamente, mas, ainda assim, necessitam de algum tipo de instrução.

Na concepção de Bortoni-Ricardo,

pesquisadores da área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve. Reconhecem esses pesquisadores, entretanto, que tanto o processo da leitura quanto o da escrita envolvem muito mais que a compreensão do princípio alfabético, que estabelece a correspondência entre grafemas e fonemas. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204).

Daí depreendemos que é importante considerar o ensino das correspondências entre letras e sons, embora deva fazer parte do processo inicial de aprendizagem da escrita alfabética e ortográfica, não podendo, contudo, ser tomado como uma maneira exclusiva de levar o aluno ao desempenho significativo em suas atividades de leitura e escrita, ou seja, aprender, de fato, a ler e a escrever, não se resume à capacidade de codificação e decodificação da escrita.

Assim, cada sistema fonológico encontrado no curso da aquisição da leitura e da escrita é passível de ser encontrado em uma língua natural no desenvolvimento do indivíduo, que, embora seja diferente da gramática da língua-alvo, esse sujeito possa ainda apresentar um sistema, uma gramática que se aproxime daquela observada nas línguas naturais (ABAURRE, 1996).

Nessa ótica, a Fonologia permite identificar e compreender as ocorrências permissíveis ou não de uma língua, tendo seus próprios objetos de estudo que são “[...] os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado, como asseveram Callou e Leite (2001, p. 11). Conseqüentemente, a unidade de interesse da Fonologia é o fonema.

Dessa maneira, desde suas primeiras produções, é necessário explorar o conhecimento linguístico do aluno produzido através de estimulações sistemáticas. Como defende Morais (2006), é necessário exigir do professor, propostas de atividades que potencializam o desenvolvimento de habilidades fonológicas, ao invés desse esperar que seja ‘descoberto’ ou compreendido por ele espontaneamente.

Por consequência, a percepção geral sobre a forma como as palavras se apresentam e as semelhanças fonológicas entre elas até a segmentação e manipulação dos segmentos (sílabas e fonemas) referem-se à consciência fonológica que se desenvolve gradualmente, à medida que o aprendiz vai se apropriando do sistema sonoro da língua, tal como propõe Capovilla e Capovilla (2000).

Abaurre (1999, p. 205) considera que a segmentação da escrita do aprendiz

é representada pela percepção do ritmo entoacional de sua própria fala e se torna, a partir daí, capaz de revelar o seu conhecimento acerca da organização do material fônico da língua, passamos a entender a influência que a oralidade pode exercer sobre a escrita e reconhecê-la por vazamento”.

Os aprendizes não produzem uma escrita tal qual à oralidade. Quando o espaço da escrita é influenciado por elementos que naturalmente pertencem ao espaço da oralidade, podem ocorrer discordâncias. Mesmo reconhecendo que a “modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita” (ABAURRE, 1999, p. 173).

Quanto às relações que se estabelecem entre as representações fonológicas e as produções escritas dos alunos,

o conflito está em algumas relações de concorrência entre os grafemas, nas quais não é possível prever a grafia, observando-se a posição. Em contextos

idênticos, pode haver duas ou mais letras (ou dígrafos) concorrendo para representar o mesmo som. (NEY, 2012, p. 32).

Lemle (2007) enfatiza que, embora nosso sistema ortográfico apresente correspondências múltiplas, tornando complexo o processo de aquisição da ortografia pelos aprendizes, essas relações são determinadas pela posição que as letras ocupam, constituindo uma regularidade que pode ser sistematicamente ensinada pelos professores.

Nesse ínterim, essa condição que se apresenta arbitrária ao processo de ensino e aprendizagem, incita dificuldades de apreensão pelos alunos, da ortografia, pois não constitui uma regularidade, exigindo o uso de dicionário e de estratégias de memorização das grafias. (MORAIS, 2006).

A ortografia reflete regularidades significativas que existem em um nível mais profundo da gramática sonora de uma língua. O papel do componente fonológico não pode ser desprezado no processo de aquisição da escrita, uma vez que o aluno já possui um conhecimento sobre a fonologia, podendo facilmente explorá-lo.

Lemle (2007), ao considerar as correspondências biunívocas e as relações complexas que as letras estabelecem, defende que a motivação fonética contribui para a aprendizagem dos alunos, ao passo que nas relações de concorrência não há motivação fonética para optar entre as letras, tornando mais difícil a aquisição da ortografia pelos aprendizes.

O sistema de escrita, ao ser construído pelo aluno, extrai informações de conhecimentos adquiridos ao longo de sua experiência linguística e não apenas de suas experiências de letramento. Portanto, há uma retomada de conhecimentos já construídos de modo inconsciente, particularmente daqueles relacionados à fonologia de sua língua, os quais vão se tornando disponíveis ao acesso consciente, à medida que ela avança no processo de aquisição da escrita.

Por isso, determinados tipos de erros ortográficos produzidos pelos alunos podem ser decorrentes de incertezas representacionais relacionadas à fonologia. Temos exemplo disso: a relação entre letra/som/fonema que não é invariante, como podemos observar nos exemplos apresentados no quadro 03:

**Quadro 3: Relação entre a forma fonológica e a forma ortográfica**

Forma fonológica	Forma fonética	Forma escrita
/bonEka/	[bu'nEka] ~ [bo'nEka]	'boneca'
/menino/	[me'nino] ~ [mi'ninu] ~ [me'ninu] ~ [mi'ninu]	'menino' 'bosque'
/boSke/	['boske] ~ [boski]	

Fonte: Miranda (2010).

Na observação do quadro (3) com relação à forma fonológica e a forma ortográfica das vogais, tem-se, entre elas, um alto grau de isomorfismo, a exceção fica por conta dos grafemas vocálicos 'e' e 'o' que, na fonologia, desdobram-se em /e/-/ɛ/ e /o/-/u/, conforme discute, Miranda (2010).

Cagliari (1989, p. 61) acrescenta que o aluno “erra”

[...] a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente que os contextos possíveis não são ocorrências aleatórias. [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz.

Segundo o ponto de vista do autor, surge a necessidade de dar ênfase tanto ao modo como a estrutura interna do segmento que vai sendo construída, como a maneira como a estrutura silábica CV (consoante + vogal) vai sendo desdobrada. Em outras estruturas silábicas consideradas mais complexas, como por exemplo, CVC (consoante + vogal + consoante) e CCV (consoante + consoante + vogal), é necessário que o indivíduo estabeleça relações entre os sons e sua representação na forma gráfica (CARRAHER, 1985).

O sistema alfabético apresenta estruturas silábicas que se iniciam pela estrutura composta por consoante + vogal, e, quando as estruturas silábicas se apresentam mais complexas, o aluno apresenta dúvidas, trocas, hesitações, que incidem sobre suas escolhas gráficas e resultam em formas não aceitas daquelas estabelecidas pelo sistema.

Nesta ótica, é possível considerar que, “durante o processo de aquisição da escrita, surgem condições propícias para que o aluno ‘atualize’ seus conhecimentos acerca da fonologia da língua” (MIRANDA, 2012, p. 129).

Sabemos que a consciência fonológica propicia o desenvolvimento do processo de aquisição da ortografia. Portanto, apresenta uma relação de reciprocidade. Ferreiro deixa claro sua discussão entre consciência fonológica e métodos de ensino, declarando textualmente que

(...) o que repudio é a redução da língua escrita a um código de correspondências (com múltiplas e variadas exceções). O que repudio é a equação consciência fonológica = método fônico, porque despreza a criança, que só pode ser ‘treinada’ e é impossibilitada de descobrir por si mesma. O que repudio é a dicotomia método fônico/método global, porque as boas professoras que conheço não se situam em nenhum desses dois polos. O que repudio é a ignorância dos esforços infantis para compreender a escrita mediante seus esforços para produzir. (FERREIRO, 2004, p.12).

Nessa perspectiva, a consciência fonológica precisa ser trabalhada como uma forma alternativa, auxiliando na escrita de palavras com a utilização do acento gráfico a partir dos questionamentos sobre a tonicidade apresentada na sílaba, que é pronunciada com mais força.

Acreditamos que o aluno precisa despertar para os aspectos sonoros da fala e sua conseqüente derivação na escrita. As estratégias didáticas devem permitir uma experiência que proporcione reflexão sobre as palavras da língua e que trate os textos como objetos de aprendizagem e não simplesmente meios de informação.

Na próxima seção, trataremos do ensino de ortografia, tomando a concepção de alguns teóricos que discutem o assunto numa perspectiva pedagógica e linguística.

## **2.4 O Ensino de Ortografia e suas Regularidades e Irregularidades**

Os problemas ortográficos identificados nas produções textuais dos alunos, principalmente no que se refere às convenções para o emprego do acento gráfico, tem sido uma preocupação constante. O ensino de ortografia ocorre, basicamente, através da apresentação e repetição verbal de regras, pautado em ditados ou correção de produções textuais.

Então, aprender a escrever se reduz a associar letras e sons ou a fixar a forma das palavras. Isso corresponde, na verdade, a um processo de conceitualização da

linguagem. Podemos notar, portanto, que os alunos continuam escrevendo “errado”, mesmo sabendo as regras quando solicitadas.

Podemos notar que as aulas de ortografia se resumem a uma fixação da forma como as palavras são escritas, ou seja, é exigido do aluno a memorização de regras. No entendimento de Zorzi,

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

Dessa forma, a aprendizagem da ortografia é de construção individual. Os “erros” apresentados na produção de textos dos alunos correspondem a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita. Ao considerar a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimento, os alunos agem sobre a linguagem formulando hipóteses, procurando descobrir e organizar suas propriedades.

Entendemos que a aprendizagem escolarizada, sistematizada e baseada no uso da ação e reflexão sobre a língua é condição necessária para a evolução gradativa do conhecimento sobre o fonema, a letra, a sílaba, a palavra, a frase até alcançar a produção de um enunciado completo. Segundo Ferreiro (2004), o processo de aquisição da língua escrita exige acesso à informação socialmente vinculada e participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos, isto é, de modo significativo. Nesse tocante, os erros gráficos devem ser percebidos como um contínuo que favorece o processo de aprendizagem.

Por essa razão, é necessário que ao aluno seja oportunizado o contato com a norma padrão, para que use a linguagem em situações em que essa variedade esteja presente, tanto por ser essa a norma de prestígio pertencente à elite e às situações formais de interação, pois “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 1996, p.17).

Nesse contexto, ao fazermos uso de uma norma ortográfica, concebemos a leitura como uma atividade de reconhecimento da palavra, auxiliada pelo contexto do texto, e a escrita como um momento que exige uma maior consciência das normas, a

fim de produzir a ortografia padrão. Ou seja, na escrita é necessário maior grau de reflexão e tomada de decisões acerca do emprego de letras.

No que se refere especificamente aos erros de escrita, estes podem revelar pistas sobre o nível de conhecimento em que o aluno se encontra. Para Abaurre (1999, p.16),

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

Além disso, os erros ortográficos podem ser concebidos como resultado de um processo de construção de conhecimento. O sujeito apresenta algumas hipóteses sobre a escrita e, portanto, carrega consigo todas as condições linguísticas e cognitivas, para que possa interagir com as reais necessidades de uso da língua.

Nesse sentido, a existência de regularidades e irregularidades no sistema ortográfico que orientam o processo de aprendizagem e definem aquilo que o aluno pode compreender e o que ele deve memorizar para escrever corretamente é defendido por Morais (2006), na seguinte perspectiva:

as irregularidades do sistema ortográfico caracterizam os casos em que não existe uma regra – as grafias justificam-se apenas pela tradição de uso ou por razões etimológicas, como nos exemplos 'homem' (do latim, *hominem*) e 'chalé' (do francês, *chalet*). Os casos em que as grafias podem ser previstas, isto é, quando há um princípio gerativo que justifica o uso de uma determinada letra ou dígrafo, constituem o grupo de regularidades do sistema ortográfico (MORAIS, 2006, p. 42).

Morais (2006) pontua que a norma ortográfica de nossa língua se organiza estabelecendo correspondências entre letra-som, consideradas regularidades ortográficas que podem ser assimiladas pela compreensão, ou por relações com outras palavras de grafia semelhante, que seguem a mesma regra.

Nos casos de correspondência regular contextual, o contexto dentro da palavra é quem define qual letra será utilizada, pois existe uma regra que define o valor da letra em função do contexto específico em que ela se encontra. É que nos apresenta os exemplos do quadro 04, demonstrado a seguir:

**Quadro 4: Casos de correspondências regulares**

<b>Erros contextuais</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Forma ortográfica</b>
<b>/x/ inicial</b>	rrato	Rato
<b>/x/ intervocálico</b>	corendo	correndo
<b>/x/ pós-consonantal</b>	enrrolou	Enrolou
<b>Coda nasal</b>	bamco	Banco
<b>‘g’ na frente do ‘a’ ‘o’ ‘u’</b>	jola	Gola
<b>‘j’ na frente do ‘a’ ‘o’ ‘u’</b>	cagu	Caju

Fonte: Miranda (2010).

No quadro 4, observamos erros que são cometidos em decorrência do não uso de regras contextuais determinantes das grafias permitidas para os mais diversos contextos. No primeiro exemplo, para representar o ‘r-forte’, o aluno utiliza um ‘r’ entre vogais, desconsiderando a regra que determina a grafia do dígrafo ‘rr’ para grafar ‘r-forte’ intervocálico. No segundo exemplo, ocorre a grafia de um dígrafo, ‘rr’, num contexto em que não há permissão para essa ocorrência, visto que a regra determina que o dígrafo só pode ser grafado entre vogais. No caso da grafia das codas nasais, a regra determina que antes de ‘p’ e de ‘b’ se usa ‘m’, porque para pronunciar o m, é necessário juntar os dois lábios, bem como a pronúncia do ‘p’ e do ‘b’ também requerem a junção labial, portanto, há uma ligação entre as características fonéticas das letras. Nos demais contextos usa-se ‘n’. Por fim, no caso da grafia do ‘j’ e do ‘g’ na frente do ‘a’, ‘o’, ‘u’ o que ocorre é a mudança do som /ʒ/ para /g/, se o contexto da utilização do grafema não for observado.

Ocorrem, também, as correspondências irregulares que estabelecem a relação entre erros e acertos ortográficos e o nível de conhecimento elaborado internamente pelo aluno a respeito da norma ortográfica que deve ser memorizada.

Nesse caso, não há regra que defina a utilização de determinada letra para um dado contexto. São, portanto, os casos considerados arbitrários no sistema ortográfico como, por exemplo, o uso do ‘h’ em início de palavra. Lemle (1982) afirma que esses erros são motivados pelas relações múltiplas que se definem pelo fato de haver um grafema representado por vários fonemas e um fonema representado por vários grafemas. Apresentamos, no quadro 05, o uso do fonema /s/, que define as opções disponíveis ao aluno, levando em consideração o contexto e os grafemas, para representá-los na escrita.

**Quadro 5: Casos do fonema /s/**

<b>Contexto /s/</b>	<b>Possíveis grafias</b>	<b>Início da palavra</b>
<b>Silêncio</b>	cimento	's', 'c'
<b>Intervocálico</b>	excêntrico nasça nasce maçã massa macio sintaxe	'c', 's' 'xc', 'ss', 'c' 'sç', 'ss', 'ç' 'sc', 'ss', 'c' 'ç', 'ss', 'sç' 'ss', 'ç', 'sç' 'c', 'ss', 'sc' 'x', 'ss', 'c'
<b>Posição de coda</b>	Experiência leste	'x', 's' 's', 'x'
<b>Depois de coda</b>	pensar onça conceito	's', 'ç' 'c' 'ç' 'c' 's'
<b>Final de palavra</b>	rês vez	's', 'z' 'z', 's'

Fonte: Miranda (2010).

Pelo visto no quadro 5, o sistema possibilita, no mínimo, dois grafemas para grafar o /s/ e não há nenhuma regra que determine a escolha correta.

No quadro 06, a seguir, apresentamos alguns casos recorrentes de erros motivados pela irregularidade da norma ortográfica.

**Quadro 6: Casos de correspondências irregulares**

<b>Correspondências irregulares</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Forma Ortográfica</b>
<b>/s/ antes de 'e' e 'i' início de palavra</b>	sinema, cempre	cinema, sempre
<b>/s/ intervocálico</b>	dice, almosso	disse, almoço
<b>/s/ pré e pós-consonantal</b>	testo, texte	texto, teste
<b>/z/ intervocálico</b>	apresentação	apresentação
<b>/ʒ/ com 'x' ou 'ch'</b>	pranxa, deichar	prancha, deixar

<b>/Z/ com 'j' ou 'g' antes de 'e' e 'i'</b>	sugeira, jente	sujeira, gente
<b>'h' no início da palavra</b>	orrivel	horível

Fonte: Miranda (2010).

Como constatado no quadro 06, nos casos de correspondências irregulares, a maioria dos erros são motivados pela grafia do /s/, que oferece inúmeras possibilidades de escolhas para sua grafia, ocasionando, assim, maiores dificuldades para o aluno.

Diante disso, o aluno ao fazer a distinção entre regularidades e irregularidades, poderá compreender que os erros ortográficos não são semelhantes em todos os contextos. Então, apresentam naturezas diferentes, apesar de serem erros semelhantes em sua aparência, porque envolvem apenas a troca de uma letra por outra.

Segundo Morais (2006, p.43),

[...] escrever corretamente irregularidades implica uma sobrecarga de memória (e oportunidades de convívio com a língua escrita impressa); por outro lado, é bem mais fácil incorporar a grafia de palavras que encontramos frequentemente em nossas leituras cotidianas do que escrever palavras 'raras'.

Podemos depreender dessa citação que, quando se estabelece uma relação entre escrita e fala, temos consciência de que existem normas para o registro escrito dar suporte ao texto falado. Percebemos, nesse contexto, a internalização da ortografia ao que se refere às regularidades, que ocorre de maneira mais rápida, porque alguns posicionamentos do sujeito em relação ao ato de escrever passam a ser acionados com maior facilidade, a exemplo das regras de acentuação.

Entendemos que a maior dificuldade encontrada para grafar corretamente palavras liga-se à baixa frequência referente ao uso na língua das grafias que se justificam não por existir uma regra, mas pelo acionar da memória de palavras etimológicas, bem como as que apresentam tradição de uso.

De acordo com Morais (2002), o ensino sistemático é importante porque, quando a criança compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, ela já apreendeu o funcionamento desse sistema, mas ainda desconhece a norma ortográfica.

Podemos afirmar que a construção do conhecimento ortográfico pelos alunos não ocorre de forma espontânea, mas é subsidiado por contextos de intervenção. A aprendizagem acontece por meio de um processo de interação entre um sujeito e um objeto a ser construído. Portanto, é necessário conduzir o aluno a repensar sua escrita e se conscientizar da necessidade de usar a ortografia corretamente na sua prática diária. Ante o exposto, Kleiman diz que,

mesmo que a criança já valorize a escrita, a contextualização do novo conhecimento – os sistemas alfabético e ortográfico da língua – torna a aprendizagem muito mais fácil. Uma palavra torna-se vívida, real, concreta durante a leitura (KLEIMAN, 2001, p. 36).

Face ao exposto, à medida em que o aluno reconhece e se apropria das relações que o sistema ortográfico estabelece, ele se torna capaz de reelaborar as informações acerca da grafia correta das palavras. Nesse intuito, Morais, enfatiza que

o aluno precisa ‘organizar mentalmente a norma ortográfica’, de modo que ele próprio avance na identificação das questões ortográficas que podem ser compreendidas e das restrições que terão que ser memorizadas. Assim, outra confusão a ser evitada é a ideia de que o conhecimento ortográfico é um conhecimento (apenas) de regras. Penso que tão útil como compreender regras é saber identificar o que é irregular. (MORAIS, 2003, p.94).

Entendemos, assim, que a escrita possui um valor em si mesma, bem como a própria ortografia que deriva de uma certa perspectiva da escrita e da língua que ela possa vir a representar ou não, visto que se apresenta como um processo convencional da língua e, por isso, pode ser adaptada em função de critérios ortográficos diferentes.

Também, na concepção de Morais (2002, p.19), a ortografia é um “recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita as maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua”. Diante disso, consideramos que a ortografia apresentada na escola deve ser sistemática. Uma vez que é exigida do aluno a escrita correta, diante de poucas oportunidades para reflexão sobre as dificuldades ortográficas da língua.

A princípio, ao corrigirmos um texto, um dos aspectos que nos atrai e prende a atenção é a correta grafia das palavras. A ortografia ocupa lugar de importância não somente dentro da escola, mas também fora dela, porque a sociedade costuma entender o seu domínio como condição para a escrita de um bom texto.

Alvarenga (1995) sugere uma mudança de concepção sobre os “erros” produzidos pelos alunos, de acordo com o sistema social, visto que eles nada mais

são que o resultado da elaboração de hipóteses sobre como funciona o sistema ortográfico. Essas elaborações, por não se caracterizarem como “erros”, de acordo com o ponto de vista cognitivo, e, sim, como um indicador seguro na compreensão dos mecanismos os quais os alunos utilizam, tornam-se aceitáveis e legítimos.

Porém, com a chegada das séries mais avançadas, a exigência quanto a uma escrita aproximada do que é exigido pelo padrão de ortografia se torna bem maior e os “erros” acabam não sendo aceitáveis como parte natural do processo de aquisição da escrita.

Dessa forma, dependendo de como esses conhecimentos foram introduzidos ao longo da formação do aluno, é possível que ele não tenha consciência do “erro”, que apresente uma dúvida, bem como é possível que tenha avançado em seus conhecimentos detectando os “erros” que cometeu, sem saber como corrigi-los, levando em conta as normas ortográficas.

Assim, quando falta o entendimento de que a escrita precisa ser elaborada seguindo normas que a difere da oralidade, os alunos não se interessam em adequar a sua escrita à norma padrão, porque eles não percebem que escrever é um trabalho diferenciado da fala. É uma outra ordem da língua e possui usos distintos tanto em relação à sua forma de grafar quanto à adequação a determinadas situações de uso.

Por meio dessa reflexão, podemos inferir que “a entrada no mundo da escrita não se limita e não se realiza somente pelo ato de ser alfabetizado. Ele requer e constrói, ao mesmo tempo, um domínio simbólico e reflexivo da linguagem” (RIOLFI, 2008, p.122).

No próximo capítulo, abordaremos a questão do acento em português, uma vez que o nosso trabalho discute essencialmente a acentuação gráfica e a relação que ela estabelece com a prosódia e a sílaba.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACENTO EM PORTUGUÊS

Este capítulo tem como objetivo identificar a diferença entre o acento prosódico e o acento gráfico na língua portuguesa, bem como discutir as relações estabelecidas quanto ao uso e o conhecimento linguístico que o aluno possui sobre a acentuação gráfica e a prosódia da língua.

Tendo em vista que o acento prosódico consiste num suprasegmento que tem função distintiva no sistema da língua, ou seja, corresponde à tonicidade das sílabas nas palavras e tem como função diferenciar vocábulos, nessa ótica, a organização prosódica das palavras está ligada aos aspectos fonológicos da língua, enquanto que o acento gráfico está relacionado ao sistema ortográfico, e serve para marcar uma antitendência à regra da língua, que, em geral, apresenta o padrão paroxítono. (NEY, 2012).

Todavia, na literatura fonológica e nos livros didáticos de língua portuguesa, encontramos que o acento prosódico é o acento natural da língua, e que não deve ser confundido com acento gráfico. “Constituem-se em acentos gráficos o acento agudo (´), circunflexo (^) e o grave (`), este último utilizado exclusivamente como indicativo de crase”. (NEY, 2012, p. 6).

Dessa forma, apresentam-se como exemplos os pares de palavras “cara/cará, caqui/cáqui, cera/será” nas quais percebemos que o diferencial, nessas palavras, é de responsabilidade do acento, o que as torna diferentes quanto ao significado. Nas categorias morfológicas, o acento também é responsável pela diferenciação de significados, como ocorre em sábia (adjetivo) / sabia (verbo) / sabiá (substantivo); fabrica (verbo) / fábrica (substantivo), clinica (verbo) / clínica (substantivo), duvida (verbo) / dúvida (substantivo).

Nesse contexto, podemos afirmar que o nosso sistema de acentuação gráfica está ligado tanto à marcação de tonicidade, quanto ao funcionamento do acento prosódico. Quando há uma exceção à tendência natural da língua, surge então, a necessidade de usar o acento gráfico. Diante da estrutura prosódica da língua, observamos que, subjacente à grafia do acento, existe uma motivação que a justifica, isto é, uma relação entre o acento gráfico e o acento prosódico que acaba por revelar a relação ortografia-fonologia. (KATO, 1986).

Podemos citar como exemplo a palavra ‘café’. O acento gráfico assume a função de considerar a palavra oxítona, visto que o falante nativo do português tem o

seu conhecimento prosódico internalizado, intuitivamente, produzindo, portanto, ‘café’ com acento paroxítono, como em ‘casa’ e ‘copo’. (NEY, 2012).

A partir dessa ideia, queremos enfatizar que a acentuação gráfica, na perspectiva da gramática normativa, apresenta-se norteadada pela prescrição excessiva de regras, tornando o ensino-aprendizagem mecânico, assistemático e ineficaz por não haver um exercício de reflexão sobre a língua.

Assim, os “erros” de acentuação gráfica, tais como omissão ou uso indevido para marcar a abertura do timbre, ou ainda para marcar a sílaba inadequada faz com que os alunos leiam vocábulos com a sílaba tônica trocada e, desse modo, essa alteração da posição do acento prosódico modifica o significado das palavras, causando problemas maiores, como dificuldades na interpretação de frases e textos.

Consequentemente, os “erros” dessa natureza podem ser interpretados como indícios das manifestações do conhecimento linguístico do aluno representados na escrita. A acentuação gráfica caracteriza-se como uma regularidade do sistema, podendo ser sistematizada e ensinada aos alunos, sem que elas tenham que decorar regras prontas para a grafia do acento.

Cabe a nós observar que o padrão acentual da língua materna é refletido pelo padrão acentual evidenciado no início da aquisição fonológica (SIMÕES, 2006). É preciso considerar todo o percurso feito pelo sujeito até ele chegar à escola, bem como as metodologias que nortearam os conhecimentos sobre acentuação gráfica.

Sabemos que os usos convencionais e não convencionais do acento gráfico feito pelos aprendizes em seus enunciados escritos não devem ser considerados meras inadequações ou mesmo meros “erros” ortográficos e, sim, vistos como pistas decorrentes de diferentes caminhos abertos pela língua e pela escrita que podem ser explorados por eles (MACHADO, 2014).

Devemos analisar até que ponto os aspectos das regularidades observadas no sistema acentual da língua são revelados a partir da aquisição fonológica do acento, bem como se estabelecem as relações entre os dados de aquisição da linguagem e a sua respectiva organização prosódica.

Na seção a seguir, serão instituídos pontos de intersecção entre a acentuação prosódica e acentuação gráfica, bem como, suas respectivas funções. Considerando sua relevância para este estudo, fazemos uma descrição da acentuação gráfica na

perspectiva da gramática normativa e, posteriormente, discorreremos acerca da visão de

### 3.1 Acentuação Prosódica

O acento prosódico é reconhecido como o acento natural da língua e recebe outras denominações, como: acento primário, acento fonológico e acento tônico. Relaciona-se com a intensidade dos fonemas e está ligado à oralidade, tendo, portanto, uma relação direta com a tonicidade dos vocábulos.

Todavia, existem dois constituintes prosódicos: a sílaba e a palavra. Os principais traços prosódicos são: a duração, o tom e o acento que entona a voz. Um olhar sobre a origem do termo prosódia pode nos ser ofertado por Mira Mateus (2010):

Isabel Pereira, em 1992, refere a mesma origem do vocábulo: Prosódia é um termo que vem do grego  $\pi\rho\sigma\acute{o}\delta\iota\alpha$  (formado por  $\pi\rho\sigma$  | pros, junto, e  $\acute{o}\delta\epsilon$  | odé, canto). Tal etimologia atribui à prosódia a significação de melodia que acompanha o discurso e, na língua grega, mais precisamente, o acento melódico que a caracteriza”.

Em 1841, João Nunes de Andrade, na parte da gramática consagrada à prosódia apresenta a etimologia do termo justificando a sua íntima relação com o acento: “é uma parte da Gramática, que nos ensina o som com que devemos pronunciar as palavras: esta palavra é composta das duas palavras Gregas Pros, e Odos; Pros vale o mesmo que a palavra Latina, Ad, e Odos vale o mesmo que a palavra Latina, Cantus; de sorte que ambas juntas fazem este sentido Accentus, mudando o em e o -- em , isto é acento do tom e modificação da voz na pronúncia das palavras”.

Em 1880, Domingos de Azevedo refere, na sua Grammatica Nacional, que a prosódia é “a parte da gramática que trata dos diferentes sons com que se pronunciam as palavras, e assim trata a pronúncia das vogais, das consoantes e dos ditongos, da sílaba predominante e das regras ortográficas”.

Em Bechara, na 13ª edição de 1969, a prosódia, incluída na parte dedicada à Fonética, está definida como “a parte da fonética que trata da correcta acentuação e entoação dos fonemas, [sendo a sua] preocupação maior o conhecimento da sílaba predominante, chamada tónica”.

Na Gramática do Português Contemporâneo de Cunha, de 1970, tal como na de Cunha e Cintra, de 1984, a palavra prosódia é utilizada somente como sinónimo de correcta pronúncia: “Atente-se na exacta pronúncia das seguintes palavras, para evitar uma silabada, que é a denominação que se dá ao erro de prosódia”. (MIRA MATEUS, 2004, p.4-5).

Desse modo, a prosódia compreende aspectos suprasegmentais da fala, como características temporais (duração) e dinâmicas (intensidade e frequência fundamental). O termo suprasegmental se refere, de acordo com Freitag; Lucente,

às propriedades da fala que estão sobrepostas aos segmentos, ou seja, que ocorrem em paralelo à sequência dos segmentos que compõem os sons da fala. Sendo assim, no momento em que pronunciamos uma sentença, paralelamente aos segmentos sonoros que a compõem (fones/fonemas) estão os componentes prosódicos, que possibilitam, por exemplo, a

acentuação das sílabas tônicas e a expressão comunicativa. A pesquisa prosódica parte da matéria da fala relacionada à atribuição de características pragmáticas e comunicativas, sem deixar de relacionar esta descrição aos aspectos segmentais. (FREITAG; LUCENTE, 2017, p.7).

Por conseguinte, nas palavras que apresentam duas ou mais sílabas, há uma em que é pronunciada com mais força e intensidade expiratória, conseqüentemente apresenta-se mais longa do que as outras, conferindo ritmo e melodia às palavras da língua em suas formas de realização oral.

Nessa ótica, a prosódia se refere à correta emissão de palavras quanto à posição da sílaba tônica, segundo as normas da língua culta. Em algumas emissões de vocábulos, acontece o deslocamento do acento prosódico e, quando esse deslocamento acontece, ocorre um erro prosódico, que leva o nome de silabada.

Contudo, as unidades prosódicas contribuem para o ritmo que caracteriza cada língua. Na linguística atual, o termo prosódia, em seu uso básico, continua relacionado à sua etimologia, o que nas palavras de Barbosa:

a prosódia está, no cenário de pesquisa atual, associada a fatores linguísticos como acento, fronteira de constituinte, ênfase, entoação e ritmo, a fatores paralinguísticos como marcadores discursivos (e.g., “né”, “entendo”, “anhan”) e atitudes proposicionais (e.g., “confiante” e “duvidoso”) e sociais (e.g., “hostil” e “solidário”), além de tratar de fatores extralinguísticos como as emoções. Todos esses fatores se combinam com aspectos sociais e biológicos indiciais como gênero, faixa etária, classe social, nível de escolaridade, entre outros. (BARBOSA, 2012, p. 13).

Assim sendo, a prosódia trata das particularidades da língua falada no que diz respeito à entonação, ao ritmo, acento e suas variações de intensidade, altura e tempo. A maior parte das palavras do português não recebe acento gráfico, porém, todas têm o seu acentoônico. Entendemos, porém, que o fluxo normal da fala não se constitui apenas por meio de uma sequência hierárquica de segmentos, sílabas e palavras.

A prosódia engloba, entre outros fenômenos, à entoação. Nesta abordagem, a definição explorada é proposta por Freitag; Lucente (2017, p. 6), para quem a entoação “se refere ao uso de características fonéticas suprasegmentais para expressar significados pragmáticos no nível da sentença de forma linguisticamente estruturada.”

Desse modo, as características suprasegmentais compreendem a frequência fundamental, intensidade e duração, os correspondentes de ordem física (fonética),

dos fenômenos psicofísicos (fonológicos), de pitch, volume e quantidade (LEHISTE, 1970, apud FREITAG; LUCENTE, 2017, p. 10).

Por consequência, a entoação é um dos aspectos que compõem a prosódia da fala, e é definida pela “combinação de características tonais em unidades estruturais maiores associadas ao parâmetro acústico da frequência fundamental (F0) e suas variações distintivas no processo da fala” (BOTINIS, 2001, p. 264, apud FREITAG; LUCENTE, 2017, p.7).

Os sons das línguas têm propriedades articulatórias que diferenciam um /a/ de um /i/ ou de um /o/, bem como, têm propriedades prosódicas, dentre elas a intensidade, que está relacionada com o acento tônico da palavra e marca uma sílaba, que é pronunciada com mais força, tornando-se proeminente na sequência de sílabas que constituem a palavra. (MASSINI-CAGLIARI, 1992).

Do ponto de vista funcional, refere-se à vogal pronunciada com maior intensidade. Portanto, contém o acento da palavra; a duração, que se refere ao tempo de pronúncia, sendo umas breves e outras longas; a altura ou tom, que se refere à sequência de tons das vogais de uma palavra ou frase que constitui a entoação.

Além disso, Rizzo (1981) afirma que o valor de um enunciado é dado, muitas vezes, apenas a partir da entoação, o que equivale a dar à entoação um estatuto gramatical bem claro e definido. Com isso, ao modificarmos a entoação de uma sentença, mudamos também seu sentido.

No que tange à entoação, Mira Mateus afirma que

a sucessão de tons (ou seja, a entoação) pode permitir, também, interpretar o significado de uma frase que possui um foco prosódico, distinguindo-a de uma frase neutra. Por outro lado, e no que respeita à frase globalmente considerada, a diferença entre os tons de fronteira é, por vezes, a única possibilidade de distinção entre uma afirmação e uma interrogação. (MIRA MATEUS 2010, p.22)

Ressaltemos que, em trabalhos mais recentes sobre o termo prosódia, verificamos que este se refere à parte da fonética e da fonologia que abrange padrões de acentuação, ritmo e entoação. Dentre tais parâmetros prosódicos, cabe à entoação

o posto de ‘elemento prosódico por excelência’, pois, ao contrário de categorias prosódicas como acento, tom e quantidade – que são típicos de determinados conjuntos de línguas –, a entoação é um universal fonético fonológico. Assim, a entoação tem atraído para si o maior número de pesquisas, pelo fato de corresponder ao parâmetro acústico mais facilmente identificável em termos distintivos – no nível não-experimental, apresentando inclusive maior riqueza em termos de padrões fonético-fonológicos e ser a característica suprasegmental mais importante no estabelecimento de

contrastes, quer no âmbito da fonologia propriamente dita, quer em sua interface com a sintaxe e o discurso. (CUNHA, 2000, p. 20)

A partir de mudanças na entoação, podemos dizer determinado ato de fala de diferentes maneiras. Desse modo, “a entoação é um dos muitos tipos de recursos que estão disponíveis na linguagem e que nos permitem fazer uma distinção de significados”. (HALLIDAY, 1970, p.83).

Nessa visão, a prosódia é o veículo responsável pela transmissão de informações a respeito da entoação que o falante utiliza no discurso. Em outras palavras, através dos traços prosódicos presentes na fala, é possível perceber se o locutor está triste ou feliz, interessado ou desinteressado, se ele apoia ou repreende o seu interlocutor, se faz uma afirmação ou pergunta, entre tantas outras possibilidades de expressão do indivíduo.

Na próxima seção, discutiremos sobre a acentuação gráfica a partir da relação que se estabelece entre acento prosódico e acento gráfico.

### **3.2 Acentuação gráfica x Acento prosódico**

O acento gráfico e a prosódia estão ligados, uma vez que o primeiro orienta a pronúncia das palavras, enquanto a segunda estuda as características da emissão dos sons da fala. Mira Mateus (2003, p. 26) refere-se à prosódia como “um ramo da linguística que investiga as propriedades fônicas da cadeia da fala, que contribuem para a interpretação do significado e determinam o ritmo da frase.”

A percepção de acento e ritmo, dada pela alternância de sílabas tônicas e átonas, também influencia no processo de uso correto dos acentos, diferenciando as palavras também em relação ao sentido, como é possível observar em ‘secretaria’ e ‘secretária’, ‘dúvida’ e ‘duvida’. Segundo Luft (1991, p. 275), “acentuam-se aqueles vocábulos que, sem acento, poderiam ser lidos ou interpretados de outra forma”.

Podemos afirmar que o uso do acento ortográfico, diante da estrutura prosódica da língua, é regido por princípios gerativos que revelam a motivação para as regras de acentuação definidas pela relação entre a ortografia e a fonologia que apresenta a relação entre o acento gráfico e o acento prosódico. (MASSINI-CAGLIARI, 1992).

Tendo em vista que o acento é um traço suprasegmental, sua ocorrência se dá uma vez na palavra e é produzido simultaneamente com o segmento, gerando

aumento de amplitude da onda sonora sem alterar sua qualidade básica. Na modalidade escrita, algumas palavras apresentam essa intensidade marcada por diacríticos: til e acentos gráficos, sendo classificadas, de acordo com a sílaba mais intensa ou tônica. (CÂMARA JR.,1970).

Assim, as palavras podem ser oxítonas (quando o acento tônico se encontra na última sílaba, como a palavra 'computador'), paroxítonas (quando o acento tônico se encontra na penúltima sílaba, como a palavra 'pipoca') e proparoxítonas (quando o acento tônico se encontra na antepenúltima sílaba, como a palavra 'relâmpago'). A marcação é um conceito relativo por natureza, no sentido de que só é possível determinar que uma estrutura é marcada na comparação com outras estruturas, ou seja, uma estrutura não é marcada por si só, mas apenas na relação que estabelece com outras estruturas (MEIRELES; CORREA, 2007).

Além disso, o acento gráfico marca a sílaba tônica na escrita e é utilizado conforme as regras de acentuação. Na Língua Portuguesa, temos os seguintes acentos gráficos: circunflexo, agudo e grave, indicativo de crase. A sílaba acentuada específica de cada palavra é geralmente fixa. Os casos marcados contemplam as proparoxítonas, as paroxítonas terminadas em consoante ou ditongo, e as oxítonas terminadas em vogais ('a', 'e' e 'o'); por isso, são considerados exceções à regra geral de atribuição do acento (NEY,2012).

Desse modo, a motivação para grafia do acento pode ser observada na proposta de Bisol (1992), pois os casos considerados marcados pela autora, que se constituem como exceções aos padrões prosódicos da língua, coincidem com aqueles acentuados graficamente, como observado nas palavras 'sofá' (oxítona terminada em vogal), 'tênis' (paroxítona terminada em consoante) e 'pêssego' (proparoxítona).

Consequentemente, o falante nativo do português tende a aplicar intuitivamente o seu conhecimento prosódico internalizado. Compreender a organização do sistema de acentuação gráfica a partir do funcionamento prosódico da língua, torna-o passível de ser ensinado aos alunos. Daí a importância de se observar o que elas fazem diante das situações de escrita que envolvem a grafia do acento nas suas produções (ABAURRE,1992).

Dessa maneira, o acento no Português Brasileiro se restringe a uma janela de três sílabas, ao fim da palavra, formando oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas (BISOL, 1992). Somente as últimas três sílabas podem receber o acento primário, caracterizando, assim, as palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Palavras

paroxítonas prevalecem sobre proparoxítonas e oxítonas. Ou seja, dentre os três padrões acentuais possíveis na língua, o paroxítono é o mais frequente. Temos como exemplos de palavras paroxítonas: ‘capela’, ‘banco’, que são palavras terminadas em vogais.

Nessa perspectiva, a existência de deficiências no ensino, quase sempre resulta em dificuldades no aprendizado das regras de acentuação. Cagliari descreve a confusão que a escola faz entre a escrita e a fala em relação à tonicidade, acrescentando que

a escrita não tem sílabas tônicas, nem átonas. Isso só ocorre na fala e depende crucialmente da forma como as pessoas dizem o que falam. (...) O acento em palavras isoladas é diferente do acento que essas palavras podem ter em enunciados como frases. (...) A gramática tradicional ensina que o artigo (a) é átono e que o verbo (há) é tônico. Foneticamente, não é possível fazer esse tipo de distinção entre os dois vocábulos. (...) A tonicidade é uma medida relativa que só ocorre quando, comparando duas sílabas, percebe-se que uma é mais saliente que a outra. (...) A saliência da sílaba tônica provém de uma duração maior, ou de uma maior intensidade de pressão da corrente de ar, resultado de um maior esforço dos músculos da respiração, ou de uma intensidade acústica maior, ou de uma altura melódica maior. (CAGLIARI, 2002, p.74-75).

Considerando a importância da norma ortográfica da língua, seu ensino deve ser visto por outro viés, diferente daquele constatado nas escolas que consiste em aulas tradicionais, comumente lecionadas, na quais as regras são apresentadas aos alunos todas de uma única vez, em forma de lista, para que a decorem e passem a aplicar na escrita. Os “erros” ortográficos são vistos como elementos preponderantes para avaliação, não havendo dessa forma uma preocupação quanto à consideração dos processos de construção do conhecimento pelos quais os alunos passam ao adquirir a escrita (MORAIS, 2006).

Na próxima seção, apresentaremos conceitos sobre o acento, levando em conta o entendimento de alguns autores que discorrem sobre o tema.

### **3.3 O Acento: conceito e características**

A relação entre os acentos, gráfico e fonológico, dá-se quando há marcação de sílabas tônicas das palavras. O acento gráfico é o sinal gráfico que marca a sílaba tônica de algumas palavras. Já o acento fonológico relaciona-se com a sílaba percebida como a mais “forte” das palavras.

Quase todas as palavras possuem acento fonológico. Porém, algumas palavras não o possuem, como por exemplo, os artigos (“o”, “as”), alguns pronomes (“me”, “te”, “se”) e algumas preposições (“de”, “por”). Esse conceito de acento marcado e acento não marcado é fundamental para entendermos o acento gráfico, pois palavras com acento fonológico não marcado não receberão acento gráfico. Por sua vez, palavras com acento fonológico marcado receberão acento gráfico (COLLISCHONN, 2005).

Como podemos observar, as palavras supracitadas não apresentam acento gráfico. Portanto, concluímos que nenhuma palavra sem acento fonológico receberá acento gráfico. O contrário não é verdadeiro: nem todas as palavras que tenham acento fonológico terão acento gráfico (SIMIONI, 2013).

Dessa forma, a distribuição do acento no português não é aleatória, mas segue regras fonológicas que regem fenômenos da nossa língua. O acento pode recair sobre qualquer uma das três últimas sílabas. Isso significa que a acentuação se dá da direita para a esquerda. O acento mais comum no português recai sobre a penúltima sílaba, ou seja, predominam nas palavras paroxítonas, que são preferidas ao terminar em vogal; quando as palavras são terminadas em consoante, a preferência é por oxítonas (COLLISCHONN, 2005).

Collischonn, em consonância com Câmara Jr., esclarece que

o acento na Língua Portuguesa (...) pode incidir na última, penúltima, antepenúltima, ou mais raramente, quarta última sílaba de um vocábulo fonológico. A sua presença assinala a existência de um vocábulo. No registro formal da pronúncia padrão do português do Brasil, há a rigor uma pauta acentual para cada vocábulo. (CÂMARA JR., 2001, p. 63)

Por essa razão, o acento tônico no português funciona como elemento distintivo dos vocábulos. Para Câmara Jr. (2001, p. 78), o acento funciona como uma nítida marca do vocábulo fonológico, pois, segundo ele, “além desse valor demarcativo, que cria uma juntura suprasegmental, o acento em português é também distintivo, pois serve pela sua posição a distinguir palavras”.

Reconhecer procedimentos acentuais é reconhecer que existem certos processos fonológicos motivados pelo acento e entre tais processos. Um leva à diminuição das possibilidades distintivas em sílabas não acentuadas. As unidades que capturam melhor as características fonológicas dos segmentos envolvidos nos processos fonológicos são consideradas traços distintivos.

Câmara Jr. explica que,

esses traços, ditos distintivos, são os que servem para distinguir numa língua dada uns sons vocais elementares dos outros. Com isso, cada fonema, ou seja, cada conjunto de certos traços distintivos, opõe entre si as formas da língua, que o possuem, em face de outras formas, que não o possuem, ou possuem em seu lugar outro fonema (CÂMARA JR., 1991, p. 33)

Podemos considerar um conjunto de traços distintivos como um conjunto específico de propriedades que constituem os fonemas. Nesse caso, os processos fonológicos não ocorrem aleatoriamente, mas são absolutamente motivados, ou seja, há contexto que propicia a sua ocorrência.

Desse modo, a língua portuguesa faz uso de sons específicos reconhecidos por fonemas, classificados em segmentais (vogais e consoantes) e suprasegmentais (acentos) que se realizam na cadeia falada. Isso quer dizer que tais fonemas ocorrem quando falamos, na chamada língua oral.

Sabemos também que o português é uma língua de acento livre. E isso se deve ao fato de a acentuação da palavra ser definida por sua constituição morfológica. Câmara Jr. (1991, p. 14) explica que “antes de tudo, há a circunstância de que os falantes de uma língua nada sabem espontaneamente da história dela e a manejam, apesar de tudo, de maneira plenamente eficiente”.

Nessa ótica, a língua só tem sua existência quando falada. Somos capazes de aprender e utilizar a linguagem oral – fato que ocorre de maneira espontânea. Posteriormente, tornamo-nos capazes de manejar as organizações linguísticas conscientemente, adquirindo a habilidade metalinguística que nos ajuda a conviver melhor em um meio social.

Na língua, existem valores sonoros diferentes para cada símbolo alfabético, e a ortografia por si só não nos dá uma orientação clara sobre a pronúncia da língua e seus dialetos.

Portanto, surgem várias oposições fonológicas distintivas organizadas em sistema. Mas, ao se referir ao estudo do acento, não há consenso quando o contexto trata de um fonema da língua. Ou seja, há contraste nas palavras que se distinguem apenas pela posição do acento ou não. Por exemplo: ‘secretária’ e ‘secretaria’: nesse caso, a posição do acento altera o significado.

Muitos autores, assim, consideram o acento como fonema, mas de um tipo especial, que se superpõe aos segmentos, denominado suprasegmento, ao invés de ser colocado linearmente entre eles.

No próximo capítulo, apresentaremos a estruturação silábica do português brasileiro, identificando os tipos de sílabas, aprofundando os aspectos relativos à sílaba e reconhecendo a relação que se estabelece entre a fonologia a ortografia e, por sua vez, a relação que a sílaba estabelece com a acentuação gráfica.

## **4 A SILABA EM PORTUGUÊS: organização, estruturação e representação**

Neste capítulo, trataremos de sílaba, apresentando conceito, a representação e estrutura, com foco em sua relação entre os segmentos fônicos, as representações gráficas, os tipos verificados na língua e demais implicações para a acentuação fonológica e para a determinação de regras ortográficas no processo de ensino-aprendizagem, como também as relações que se instituem entre fonemas e grafemas na produção da escrita.

### **4.1 Conceito, Organização e Representação da Silaba**

A forma espontânea com que os falantes nativos articulam sons formando palavras e expressões de sua língua na produção de diversos efeitos de sentido e comunicação verbal permite dizer que todos eles, incluindo os menos escolarizados, apresentam conhecimentos, conscientes ou não, acerca da noção e quantidade de sílabas de um grupo fônico.

A sílaba representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes, sendo considerada o menor elemento da hierarquia prosódica. Sendo assim, podemos considerá-la a estrutura fundamental de todo o agrupamento de fonemas da cadeia da fala. Essa estrutura se fundamenta no contraste entre os fonemas tradicionalmente chamados de vogais e consoantes. A estrutura fonemática da sílaba é determinada por um conjunto de regras que variam de língua para língua. (DUBOIS, 1999).

Conforme Callou e Leite (2001), não é fácil definir sílaba. Do ponto de vista articulatório, a sílaba é um aumento de pressão do ar expulso dos pulmões. Esse aumento causa a saída descontínua do ar, em forma de jatos sucessivos. Silva (2002, p. 28) acrescenta que “cada contração e cada jato de ar expelido dos pulmões constitui a base de uma sílaba”.

De acordo com Nespor e Vogel (1986), citados por Bisol (2014), a sílaba é o constituinte mais básico da hierarquia prosódica. É por estabelecer-se como domínio no qual se aplicam regras e processos fonológicos que a sílaba pode ser considerada elemento essencial a modelos teóricos voltados à fonologia das línguas. Para Bisol (1999), a sílaba é a base para formação dos domínios (palavras) de uma língua, sendo

importante também para a compreensão de muitos processos fonológicos verificados no português, incluindo-se o acento. Sobre a importância e caráter fonológico da sílaba, Bisol afirma que

é importante reconhecer que a sílaba ocupa uma posição fixa na hierarquia prosódica, pois ela é um elemento fundamental na fonologia das línguas como domínio de muitas regras ou processos fonológicos. É tida como a estrutura basilar. (BISOL, 2004, p. 702)

Além disso, os primeiros modelos de sílabas identificavam uma sequência de vogais e consoantes de forma linear e não caracterizavam corretamente os traços de cada segmento, bem como não captavam aspectos mais profundos da estrutura silábica, como o tom e o acento. Surge, então, a fonologia não-linear com o aprofundamento dos estudos, propondo-se uma nova representação para a sílaba. Diagramas passam a ser utilizados, onde cada sequência é organizada a partir de uma certa hierarquia semelhante, em termos de arranjo, passando a adotar as árvores como as utilizadas pela sintaxe (HORA, 2012).

Desse modo, duas grandes linhas teóricas passam a dar conta de explicar a estrutura silábica: a autossegmental e a métrica. Essas teorias fazem previsões diferentes ao relacionamento entre elementos no interior da sílaba. Então, passa a ser considerada a existência de uma representação subjacente para cada forma a ser analisada, identificados níveis hierarquicamente distribuídos e princípios gerais que atuam autonomamente em cada nível e regras particulares, selecionadas e ativadas diferentemente pelas línguas (COLLISCHON, 1999).

Por conseguinte, o grande mérito do modelo autossegmental foi a incorporação da sílaba à teoria. No modelo gerativo, a sílaba era tratada como um traço [+silábico] que era atribuído a um segmento. Esse tipo de análise era insuficiente e não conseguia dar conta de diversos fenômenos relativos à sílaba. Na autossegmental, portanto, a sílaba adquiriu status fonológico. Os segmentos passam a não ser só um conjunto desorganizado de traços, mas um conjunto que possui uma estrutura interna organizada hierarquicamente. As representações subjacentes tornam-se fonéticas através de processos de derivação (MATZENAUER, 1990).

Dessa forma, as teorias sobre a sílaba se propõem a compreender a existência de regras específicas na gramática fonológica de uma língua, atestando que sua presença pode ser derivada de princípios de silabação. Outro ponto importante é que “uma vez que a estrutura silábica organiza as cadeias segmentais

em sílabas, ela mesma cria a possibilidade de condicionamento das regras fonológicas, através da referência direta à sua estrutura silábica” (ABAURRE; WETZELS, 1992, p. 10).

A representação gráfica de certos segmentos e estruturas silábicas na escrita inicial são mais suscetíveis de serem grafados de forma inadequada, muitas vezes, por causa de dificuldades relacionadas à complexidade segmental ou silábica, isto é, segmentos ou sílabas que têm estrutura mais complexa.

Dessa maneira, cada língua é constituída por diferentes estruturas silábicas, que as distinguem, ou seja, molde silábico, que delimita o maior e o menor número de segmentos que podem formar uma sílaba, bem como sua organização (COLLISCHONN, 2005).

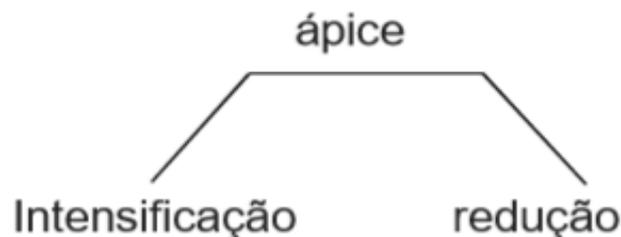
À vista disso, a estrutura silábica, no português, caracteriza-se pela variedade de padrões encontrados. É preciso decidir qual o tipo de sílaba se torna relevante tanto para a posição do acento quanto para outros processos da fonologia da língua.

Para Câmara Jr. (1970, p. 53), a sílaba como estrutura fonêmica é resultante de

[...] um movimento de ascensão, ou decrescente, culminando num ápice (centro silábico) e seguido de um movimento decrescente, quer se trate do efeito auditivo, da força expiratória, ou da tensão muscular, focalizados em diversas teorias. Por isso, é normalmente a vogal, como o som vocal mais sonoro, de maior força expiratória, de articulação mais aberta, e de mais firme tensão muscular, que funciona em todas as línguas como centro da sílaba, embora algumas consoantes, particularmente as que chamamos de soantes, não estejam necessariamente excluídas dessa posição.

Ainda de acordo com esse teórico, a sílaba é formada de um *acrive*, de um *ápice* e de um *declive*, como demonstrado no gráfico 01:

**Gráfico 01 - A organização da sílaba para Câmara Jr.**



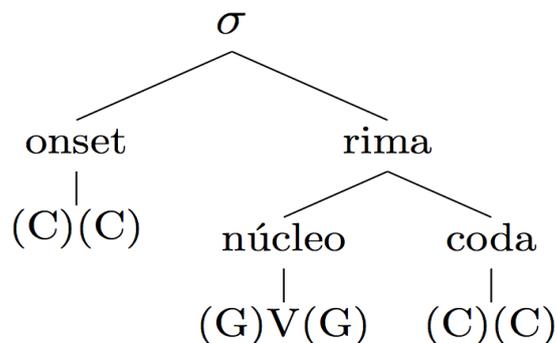
Fonte: Câmara Jr. (2010)

Dessa maneira, cada sílaba deve ter um ápice, ou seja, um som em maior destaque que os demais. Assim, no que diz respeito à sonoridade, tanto o aclave, quanto o declive são mais fracos. Por isso, na língua portuguesa, apenas as vogais, são núcleos silábicos. Além do núcleo obrigatório, a sílaba pode ser formada tanto com a presença (ex.: mar), ou ausência do aclave e do declive (ex.: ar e má), bem como sem um ou outro (ex.: ah e há) (CÂMARA JR., 1970).

Assim sendo, a vogal funciona como o centro da sílaba em todas as línguas, sendo a estrutura silábica configurada por um segmento sonoro crescente e/ou decrescente, conforme a posição da vogal – (V), da consoante – (C) que funcionará como elemento marginal na sílaba. Isto é, essa configuração da sílaba na sua “formação, podem ser captados três movimentos (ou fases): a) ascendente - formando o aclave, b) clímax (ou auge) formando o ápice ou base (fase obrigatória); c) descendente - formando o declive.” (SIMÕES, 2006, p. 28).

No tocante aos padrões silábicos, os mais complexos são do tipo: CCVCC e CVCC (transporte, perspectiva). Alguns padrões silábicos ocorrem com uma frequência maior do que os demais, tais como: CV e CVC, sendo considerados, portanto, padrões canônicos no português brasileiro. O português não apresenta restrição alguma de ocorrência para os elementos que constituem esses dois tipos de sílabas, isto é, qualquer consoante pode ocorrer no início da sílaba, qualquer vogal pode ser centro silábico e qualquer glide pode ocorrer junto a qualquer vogal (COLLISCHON, 2005), conforme explicitado no diagrama 01:

**Diagrama 01: Representação da sílaba**



A autora define a sílaba como

uma unidade fonológica reconhecida pela fonologia gerativa. Há duas teorias que a estudam: teoria autosegmental (pressupõe camadas independentes) e teoria métrica, na qual a sílaba possui um ataque (A) e uma rima (R)

formada por um núcleo (Nu) constituído de vogal/vogais e coda (Co) (COLLISCHON, 2005, p.100)

Conforme Simões (2006), essa ocorrência é denominada fases da sílaba e permite classificá-la em simples – formada apenas pelo núcleo – e complexa – formada por mais de um fonema.

Sabemos que a sílaba constituída por uma consoante e uma vogal (CV), chamada de sílaba canônica, é considerada a mais frequente na língua portuguesa. Nesta forma canônica da sílaba, a consoante e a vogal correspondem à sua grande divisão interna: o ataque e a rima. Por esse motivo, os alunos tenderiam a aprender primeiro essa estrutura silábica, tornando-se comum a generalização do uso de tal sílaba na escrita de outras estruturas silábicas que não dominam (SILVA, 2001).

Esses constituintes estão hierarquicamente organizados no interior da sílaba, sendo a rima o único constituinte obrigatoriamente preenchido. Assim, da unidade 'sílaba' dependem o ataque e a rima, e desta última dependem o núcleo e a coda. A rima integra obrigatoriamente um núcleo, e opcionalmente uma coda (BISOL, 2005).

A estrutura hierárquica supracitada trata-se do esquema em árvore, com sílaba → onset + rima (núcleo + coda). A noção de posições puras corresponde a uma abstração, na medida em que, em português, por exemplo, onset (ataque) e coda são posições nem sempre preenchidas por segmentos fonéticos (ALVARENGA e OLIVEIRA, 1997). Os autores defendem que

a existência de 'posições consonantais fortes e fracas na sílaba', ao primeiro grupo pertenceria o onset, mais estável por ter menos restrições em sua ocupação, uma vez que todas as consoantes podem figurar na posição de ataque silábico; a posição consonantal fraca seria a coda, que, na Língua Portuguesa, 'só autoriza um número muito restrito de traços distintivos'. Enquanto o ataque silábico ou onset admite todas as consoantes da Língua Portuguesa, na posição de coda, em PB, não pode figurar, por exemplo, a fricativa labiodental vozeada /v/. (ALVARENGA e OLIVEIRA, 1997, p.131)

Todas as vogais podem ser núcleo de sílaba em Português, como comprovado nos seguintes exemplos: vi, lê, pé má, da, nó, avô, tu, fim, pente, irmã, ponte, fundo. Nestes casos, trata-se de um núcleo simples (MATEUS, 2010).

Bisol (1992), contudo, atenta para a possibilidade de vogal e semivogal estarem ligadas a um único elemento no núcleo silábico, nos chamados ditongos leves ou ditongos falsos. Os núcleos complexos ou ramificados são constituídos por um

ditongo decrescente (um “verdadeiro” ditongo) formado por vogal e glide, conforme os seguintes exemplos: pai, riu, degrau, vaidade.

#### 4.2 A Sílabo do Ponto de Vista Fonológico

A Fonologia estuda os princípios que orientam a organização sonora da fala; de forma mais ampla, estuda os sons da língua. Nessa visão, que parte da linguagem e do pensamento, a língua se desenvolve naturalmente pelo ser humano e se forma através da junção significativa que é o som (imagem acústica) e significado (conceito), sendo o primeiro uma cadeia sonora, de natureza abstrata, enquanto o segundo é a ideia a que a cadeia sonora remete (SEARA, 2011).

Nessa ótica, a aquisição da fonologia da língua, de acordo com Lleó (1997, apud MIRANDA 2012), pode ser entendida como,

um processo que, em seu desenrolar, complexifica e completa as representações lexicais, tanto a partir da introdução de especificações à grade melódica como de reformulações ao esqueleto prosódico, para que a gramática da criança possa se desenvolver na direção da língua alvo (MIRANDA, 2012, p.122)

Portanto, o aprendiz em suas tentativas de perceber as propriedades desse novo objeto de conhecimento, o sistema de escrita de sua língua, tende a confrontá-lo com outro de natureza semelhante, a linguagem oral, ou melhor dizendo, o conhecimento que possui sobre a fonologia da sua língua materna. Sobre essa questão, Perini assevera que,

chamamos ‘língua’ um sistema programado em nosso cérebro que, essencialmente, estabelece uma relação entre os esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo e um código que os representa de maneira perceptível aos sentidos. Os seres humanos utilizam um grande número de tais sistemas (‘línguas’), que diferem em muitos aspectos e também se assemelham em muitos outros aspectos. Tanto as diferenças quanto as semelhanças são altamente interessantes para o linguista. (PERINI, 2010, p.1)

Nessa ótica, o sujeito é capaz, desde suas primeiras produções, de explorar o conhecimento linguístico armazenado e fazer ligações a um código, de forma ordenada e não aleatória. Assim, o cérebro humano é capaz de internalizar naturalmente uma língua, que é constituída por um conjunto de sons que se interrelacionam de modo organizado, promovendo uma interação por meio da linguagem, além da formulação e reformulação de conceitos.

O som é considerado um elemento constituinte de um código sistemático, funcional e estruturado: a língua, que se constitui na união organizada de sons em sílabas, morfemas, frases, repleta de sentidos, que permite o ato comunicativo e, conseqüentemente, a interação social. Diante desse contexto, os estudos fonológicos se distinguem dos fonéticos (SIMÕES, 2006).

De acordo com Henriques,

a FONÉTICA estuda os sons da fala; a FONOLOGIA estuda os sons da língua. A fonética descritiva, aproximando-se das ciências físicas e biológicas, interessa-se pelos efeitos acústicos elementares que nossa audição apreende como unidades sônicas, produzidas pela articulação dos órgãos fonadores. Para depreender desse contingente de sons da fala o que funciona linguisticamente, a fonologia tem de apoiar-se na fonética, pois é a partir de cada um deles que se depreende o fonema, ou seja, o som vocal dotado de valor linguístico (HENRIQUES, 2012, p. 6)

Por isso, a palavra fonológica é considerada a unidade inicial da aquisição da linguagem e não o fonema ou o traço distintivo. Assim, o foco está na prosódia das primeiras produções linguísticas. Segmentos e traços distintivos são adquiridos de forma simultânea e ganham centralidade no processo. Logo em seguida, há predomínio dos primeiros sobre os últimos (JAKOBSON, 1967).

Dessa forma, Matznauer se refere aos segmentos:

consoantes e vogais – não são unidades mínimas do sistema: são decomponíveis em unidades menores, identificadas como traços distintivos. Traços são propriedades mínimas, de caráter articulatorio ou acústico (como, por exemplo, sonoridade, continuidade, nasalidade), que entram na composição dos sons das línguas – são distintivos em um sistema, quando nele são capazes de promover contraste de significado (Exs.: em português: /f/ e /v/ - fala x vala (contraste: traço [±sonoro]); /p/ e /f/ - pala x fala (contraste: traço [±contínuo]); /l/ e /R/ - caro x calo (contraste: traço [±lateral])). (MATZNAUER, 2004, p.372).

Adquirir a fonologia, no entanto, implica mais do que preencher a estrutura segmental. É necessário também que os moldes silábicos que integram a fonologia da língua estejam disponíveis ao aprendiz. Os estudos fonológicos interpretam os resultados da pesquisa fonética analisando a função que os sons desempenham em uma língua, ou seja, têm como objeto de estudo os segmentos vocálicos e consonantais organizados em estruturas na constituição de uma língua (SEARA, 2011).

No entendimento de Matznauer,

a fonologia de toda língua integra um inventário de segmentos (fonemas) capazes de contrastar significado, bem como um inventário de estruturas silábicas, as quais são sequências de segmentos. Enquanto os segmentos são unidades que cumprem o papel de promover contrastividade ('pato' versus 'bato'; 'cata' versus 'cada'), as sílabas não são usadas com essa função, tendo sua estrutura previsível por regras e/ou restrições da língua (no caso dos encontros consonantais, por exemplo, podem ser observadas, em línguas como o português, sequências como 'pr' e 'bl' mas não 'sm' e 'sp'; já no inglês, todas essas formas são permitidas) (MATZNAUER, 2004, p. 365).

Portanto, cabe à Fonologia o estudo dos sistemas sonoros. Assim, essa ciência

[...] ao se dedicar ao estudo dos sistemas sonoros, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas e frases, como se organizam e como se estabelece a relação 'mente e língua' de modo que a comunicação se processe (MATZNAUER, 2004, p. 11).

A essa ideia é acrescida outra, na perspectiva da ortografia, estabelecendo uma relação com a reflexão que faz dos fonemas. Morais assim se pronuncia:

o fato do sujeito não pronunciar fonemas isoladamente não nos permite dizer que não opera sobre os fonemas de palavras, identificando-os como unidades. A reflexão sobre segmentos silábicos tem um papel fundamental na compreensão do sistema de notação alfabética (MORAIS, 2006, p.62).

Além disso, o indivíduo com o pleno funcionamento dos órgãos necessários para a comunicação, ao internalizar naturalmente o sistema linguístico e suas respectivas características, consegue perceber quando um outro indivíduo não fala sua língua, porque os princípios que orientam a organização de uma cadeia sonora de fala são facilmente reconhecidos por seus falantes. Estes percebem, sem dificuldade alguma, quando as sequências sonoras podem ou não pertencer a sua língua (CRISTÓFARO SILVA, 1999).

Segundo Cardoso-Martins (1995), a consciência fonológica é a habilidade de prestar atenção consciente aos sons da fala. A autora atribui à consciência fonológica, mais especificamente, à consciência de fonemas, um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita, e indica que o seu treinamento exerce um impacto positivo em tal aprendizagem.

Cagliari (2002, p. 20), em consonância com Cardoso-Martins (1995), aponta que

as línguas naturais caracterizam-se por se formarem da união de significados com significantes. Os significantes são o som da fala, isto é, a realidade material sonora que carrega o significado. A escrita, por sua vez, não passa

de uma representação gráfica dos dois elementos básicos comunicativos da linguagem.

Desse modo, o trabalho com a consciência fonológica de forma sistemática em sala de aula é de extrema importância, pois atividades que trabalham com esse recurso metalinguístico possibilitam que o aluno reflita sobre os aspectos linguísticos, de maneira a se apropriar (de forma consciente e explícita) da linguagem escrita (FERREIRO; TEBEROSK, 1999).

Em consonância com o que é proposto por Ferreiro; Teberosk (1999), Soares também considera que

a consciência fonológica é de extrema relevância para que os alunos se apropriem da escrita. Assim, destaca a importância do trabalho com essa dimensão da consciência metalinguística, tendo em vista que a dificuldade que a criança enfrenta na aprendizagem da língua escrita, diferentemente da facilidade com que aprende a língua oral, se explica fundamentalmente porque, embora ambas as modalidades se identifiquem como atividades linguísticas, a escrita exige consciência da atividade, o que não ocorre com a fala (SOARES, 2001, p. 168)

Segundo Zorzi (1998), os erros cometidos pelos alunos justificam-se pelo fato de eles estabelecerem uma relação entre a escrita e os conhecimentos linguísticos advindos de experiências ou vivências com a linguagem oral. Portanto, o trabalho que parte da consciência fonológica à formação das sílabas para a construção de textos que se adequam às exigências postas pelas normas ortográficas é de suma importância para a compreensão das dificuldades expressas no processo de ensino-aprendizagem.

### **4.3 Estrutura da Silaba do Português Brasileiro**

As línguas apresentam diferentes estruturas silábicas. O número de segmentos em cada constituinte silábico varia de língua para língua. Normalmente esse padrão é obtido por meio dos monossílabos. A estrutura silábica, segundo Collischonn (1999, p. 98), é “[...] uma afirmação geral a respeito da estrutura possível de sílabas em uma determinada língua”.

A construção da sílaba é limitada em três níveis, visto ela ser um constituinte prosódico. Neles, encontram-se: a camada mais subjacente, com um só elemento,

representado por  $\sigma$ , sendo a sílaba uma unidade abstrata; a camada intermediária, com dois elementos, o ataque (A), ou onset, e a rima (R); e a terceira, dos segmentos especificados em traços fonéticos. (COLLISCHONN, 1999).

Diferentes concepções teóricas sobre a fonologia de nossa língua existem e não há consenso sobre a estrutura silábica do PB. Diferentes concepções implicarão variação no número de padrões silábicos (BISOL, 1992).

Aos fonemas vocálicos, associam-se consoantes que, com eles, formam as unidades mais básicas da hierarquia prosódica, as sílabas. De acordo com Nespor e Vogel (1986, *apud* MIRANDA E MATZENAUER, 2010, p. 365)

essas unidades da fonologia, que passaram a integrar os estudos fonológicos quase uma década após a publicação do *The Sound Patterns of English*, o SPE, de Chomsky & Halle (1968), têm sido representadas pelos diferentes modelos teóricos como uma unidade linguística que possui estrutura interna e tem estabelecida, entre seus constituintes, uma relação hierárquica.

Em português, a sílaba se estrutura numa base vocálica. Conforme Cristóvão Silva (2002, p 171), “[...] pelo menos uma vogal deve ocorrer em uma sílaba bem formada do português. Se duas ocorrem, será assilábica (glide). O glide pode preceder ou seguir outra vogal. Logo não há sílaba sem vogal em português”.

Nessas diferentes estruturas, uma sílaba terminada por vogal é chamada de aberta, enquanto uma sílaba terminada por consoante é chamada de travada. A presença da vogal é obrigatória nas diferentes estruturas silábicas. Já a da consoante é opcional. Isso quer dizer que todas as estruturas silábicas têm que apresentar vogal, de modo que há sílaba constituída somente por vogal (sílaba V), mas não só com consoante.

Assim, em meio aos fatores que dificultam a classificação e estruturação da sílaba, Collischon (2005) apresenta um molde silábico que determina o número máximo e o número mínimo de elementos permitidos. Os padrões silábicos do PB são preenchidos por vogais (V) e consoantes (C), como demonstrado, no quadro a seguir:

**Quadro 07 - Padrões silábicos do português**

V	é
<b>VC</b>	ar
<b>VCC</b>	ins.tante
<b>CV</b>	cá
<b>CVC</b>	lar
<b>CVCC</b>	mons.tro
<b>CCV</b>	Tri
<b>CCVC</b>	Três
<b>CCVCC</b>	trans.porte
<b>VV</b>	au.la
<b>CVV</b>	Lei
<b>CCVV</b>	Grau
<b>CCVVC</b>	claus,tro

Fonte: Collischon (2005, p. 110)

A aquisição das estruturas silábicas no PB é realizada de forma gradativa. Podemos observar padrões definidos de domínio, ficando as estruturas silábicas adquiridas na ordem V e CV > CVC > CCV, sendo a sílaba consoante/vogal (CV) uma das primeiras estruturas a ter seu uso dominado pelo aluno.

Câmara Jr. (2008, p.38), ao fazer referência ao padrão silábico do PB, defende que

as sílabas livres (sem coda) predominam sobre as travadas. A produtividade da forma CV (consoante – vogal) aponta para sua prevalência dentro de um texto e, por conseguinte, para a rejeição de outro tipo de formação, como VC ou VCC.

Por outro lado, a Fonologia autosegmental traz o estudo da sílaba como ponto de partida, segundo enfatiza Cristóvão Silva, para a descrição de aspectos da fala como o ritmo, marcado pelos componentes silábicos.

Na concepção da autora,

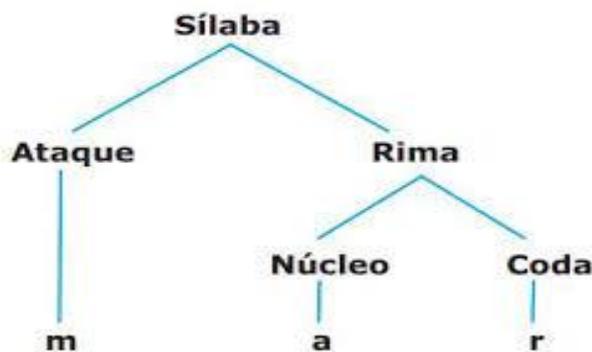
o modelo autosegmental expressa formalmente a relação entre constituintes silábicos e posições silábicas avaliando o comportamento de sílabas leves e sílabas pesadas em relação ao estabelecimento de padrões acentuais e da construção do ritmo da fala. Sílabas leves têm uma única posição esquelética associada à rima (geralmente o núcleo). Sílabas pesadas têm duas ou mais posições associadas à rima. Ou o núcleo é ramificado (e temos ditongos ou vogais longas) ou o núcleo é seguido de consoante(s). Estudos mostram uma relação íntima entre a representação de sílabas leves e pesadas e a marcação do acento e a construção do ritmo da fala (CRISTÓFARO SILVA, 1999, p. 216)

Por ser o único elemento obrigatório na sílaba, Matzenauer (2004) explica que o núcleo tem um status especial, uma vez que, na língua portuguesa, este só pode ser ocupado por uma vogal. As posições de onset/ataque e coda, ocupadas por consoantes, são opcionais.

Todos os constituintes das sílabas podem ser ramificados. Quando há ramificação na rima (CVV e CVC) categoriza-se a sílaba como “pesada”. Quando não há qualquer ramificação na rima (V, CV e CCV), categoriza-se a sílaba como leve; e a ramificação no onset não é levada em conta para determinação do peso silábico (MATZENAUER, 2004).

Uma estrutura do tipo CVC, seguindo este esquema, teria a seguinte representação:

### Diagrama 02 – Representação autossegmental da sílaba



Fonte Collischonn (2005. p.117)

Nos moldes do modelo autossegmental e de acordo com Bisol (2005, p. 102), “uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (N) e em uma coda (C), e qualquer categoria, exceto o núcleo (N), pode ser vazia”. Levando em conta essa ideia, o ataque é concebido como uma consoante que antecede a rima; rima é a sequência do núcleo e da consoante que se lhe segue; o núcleo é qualquer vogal; a coda é consoante final da rima.

Silva (2001), ao tratar a respeito de núcleo e rima, corrobora com a fala de Matzenauer (2004) quanto às sílabas pesadas, também consideradas sílabas travadas, em que  $\delta$  (a sílaba) nesse modelo arbóreo se desdobra em dois componentes, como transcrito textualmente:

o onset (ou ataque) e a rima, e esta se ramifica em núcleo e coda. Onset e coda não são elementos indispensáveis à sílaba; a rima com seu núcleo, sim. Na Língua Portuguesa, só vogais preenchem o núcleo, qualquer consoante pode preencher o onset, mas apenas os fonemas consonantais /l/, /N/, /R/ e /S/ podem figurar na posição de coda. O máximo de segmentos a que se pode chegar em uma sílaba é ccvcc (consoante-consoante-vogal-glide-consoante-consoante) (...). (CRISTÓFARO SILVA, 1999, p.154).

Em se tratando das estruturas silábicas complexas, podemos dizer que todas aquelas sequências maiores que a estrutura canônica CV, em algum momento da aquisição da escrita, podem dar margem a hesitações cujo efeito incide sobre as escolhas gráficas do aprendiz, as quais resultam em formas distintas daquelas convencionadas pelo sistema (MATZNAUER, 2004).

Dessa forma, o modo como a estrutura interna do segmento vai sendo construída, a forma como a estrutura silábica CV vai sendo desdobrada em outras mais complexas, como por exemplo CVC e CCV, nos traz pistas de como os alunos constroem e/ou ajustam as representações acerca da sílaba e seus constituintes. Isso, de certa forma, deixa na sua subjacência de que modo o aprendiz está construindo o conhecimento, como ele está aprendendo a sua língua materna.

Na próxima seção, trataremos da sílaba do ponto de vista fonológico, visto que cabe discutirmos o papel do ensino nesse contexto, de forma a propiciar o aprendizado das complexas relações entre sons e letras.

#### **4.4 A Silaba e a Relação com Ortografia**

O conhecimento do aluno em relação à língua oral é útil no aprendizado das noções normativas e prescritivas determinadas pela gramática tradicional. O indivíduo já possui conhecimento da sua língua materna na forma oral antes do início do processo de aquisição da escrita. Gradativamente, ocorre a internalização das formas reconhecidas como corretas de diversos aspectos linguísticos.

Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala, mas não como um ser que escreve. “Logo, a escrita é derivada e a fala é primária” (Marcuschi, 2001, p.1). Assim, a unidade inicial da aquisição da linguagem é a palavra fonológica e não o fonema e o traço distintivo.

A Língua Portuguesa é uma língua de pauta prosódica em que,

todo vocábulo fonológico, seja composto de formas livres, presas ou dependentes, encerra diversos tons de acento (tônico e átono). No registro formal da pronúncia padrão do português do Brasil há a rigor uma pauta acentual para cada vocábulo. (CÂMARA JR, 1991, p. 63)

Nas primeiras produções linguísticas, conforme Macken (1992, apud MIRANDA, 2019, p. 3826) o foco está na prosódia e o uso de *templates* de palavras, visto que

a fala e a escrita são duas modalidades de uso da língua. Assim, ao dominar a escrita, o sujeito torna-se bimodal, ou seja, segmentos e traços distintivos são adquiridos de forma simultânea e ganham centralidade no processo, logo em seguida, havendo predomínio dos primeiros sobre os últimos.

Nesse raciocínio, a fala é algo que o ser humano tem disponível, considerada uma forma de produção textual-discursiva oral, a qual não exige nenhuma tecnologia. A escrita, além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, seria um modo de produção textual-discursivo, com especificidades próprias (MARCUSCHI, 2001, p. 7).

Nesse aspecto, Massini-Cagliari pontua que,

apesar de sabermos que a língua possui duas modalidades (oral e escrita), é válido lembrar que, “embora consista em uma representação da fala, a escrita não é uma transcrição dela. Assim, fala e escrita não coincidem, mesmo sendo modalidades da mesma língua, uma vez que cada uma tem as suas próprias regras de realização” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 28).

No entanto, não estamos afirmando que fala e escrita são completamente diferentes a ponto de não terem nada em comum. Pelo contrário, as regras que estruturam a língua necessariamente estão presentes também na escrita.

Nesse contexto, para Cagliari (1989, p. 112),

a escrita, seja ela de qual tipo for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro e sobretudo da imprensa são grandes marcos da História da humanidade, depois é claro, da própria invenção da escrita. Esta foi passando do domínio de poucas pessoas para o do público em geral e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos.

Segundo Gelb (1963, apud MIRANDA, 2019, p. 3834), “historicamente os sistemas de escrita utilizaram, em um primeiro momento, unidades de significado como base para a representação e só muito tempo depois chegaram ao alfabeto”.

Deste modo, as particularidades da língua falada no que diz respeito à entonação, ao ritmo, acento e suas variações de intensidade, altura e tempo inserem-se em estudos de prosódia, enquanto que, na modalidade escrita, algumas palavras têm essa intensidade marcada por diacríticos: til e acentos gráficos (agudo e circunflexo).

Diante disso, Liberman (1971), citado por Miranda (2019, p. 3834), ressalta que, “para aprender a ler em um sistema alfabético de escrita, a criança deve ter consciência de que as palavras são segmentáveis em sequências de fonemas”.

Contudo, a ocorrência do acento em português não acontece de forma aleatória e nem somente como resultado do uso das regras ortográficas, sem viés com o sistema da língua. Ao contrário, há por trás do processo de acentuação gráfica uma ligação entre a estrutura fonológica e a estrutura silábica.

Nesse sentido, para reconhecimento do vocábulo fonológico e explicação da função demarcativa do acento em português, Câmara Jr. (1994) elabora um esquema prosódico, com atribuição de distintos valores de acento às sílabas que se unem na formação da palavra fonológica.

O acento apresenta função demarcativa, influenciada pela juntura vocabular, como também função diferenciativa, sendo considerado um suprassegmento por estar acima dos fonemas (quando é colocado acima da vogal da unidade silábica que o recebe). Contudo, de maneira similar aos fonemas, a acentuação fonológica é aspecto distintivo e responsável pela alteração semântica, como em ‘duvida’, ‘dúvida’, ‘secretaria’, ‘secretária’, ‘tatu’ e ‘tato’ (CÂMARA JR., 1994).

Gleitman e Rozin (1977, p. 48 *apud* MIRANDA, 2010, p. 3835) chamam atenção para o aprendizado da escrita da sílaba e sua estrutura, por serem consideradas as “menores unidades coerentes de fala: tendem a ser fisicamente não seccionáveis, são as menores unidades pronunciáveis separadamente e podem ser produzidas em unidades pré-planejadas.”

Complementando a ideia de Gleitman e Rozin (1997), Bisol afirma que

os dados de aquisição de diferentes línguas, independentemente da abordagem teórica, têm mostrado que nas primeiras palavras a estrutura silábica disponível às crianças corresponde àquela considerada não marcada, CV. Além disso, são as que estão presentes em todas as línguas do mundo e, em algumas delas, é a única estrutura silábica disponível (BISOL, 1992, p.117).

Para além de unidade descritiva, a sílaba constitui também uma unidade de processamento da informação linguística, especificamente fonológica, mas com repercussões imediatas nos mecanismos cognitivos de acesso lexical. Conforme Zorzi (1998, p. 19), “a escrita não se reduz a uma simples transcrição da oralidade, nem sequer depende exclusivamente de processos perceptivos envolvendo discriminação e memória”.

Collischonn (2005) reconhece a fundamental importância das unidades silábicas. Porém faz isso a ponto de percebê-las como determinantes para a fixação de regras para posição do acento, ressaltando que o acento “é uma propriedade da sílaba e tem caráter relacional; não é um traço, mas uma proeminência que nasce da relação entre os elementos prosódicos: sílaba, pé e palavra fonológica” (COLLISCHONN, 2005, p. 73). Logo, o peso da sílaba, caracterizado pela ocupação de consoantes no final das unidades silábicas é determinante para a posição do acento lexical.

Em todas as palavras compostas de duas ou mais sílabas, sempre há uma em que é aplicada com mais força e intensidade expiratória, obviamente tornando-a mais longa do que as outras e imprimindo ritmo e melodia às palavras da língua em suas formas de realização oral (CÂMARA JR., 1991).

Portanto, no encontro de sílabas, sempre uma é mais proeminente do que a outra, em que essa proeminência recai sobre o ápice silábico. Logo, podemos ter em uma palavra ou vocábulo fonológico sílabas tônicas, pretônicas (localizadas anteriormente à tônica) e postônicas (que ficam logo após a sílaba tônica). Isso nos permite perceber a relação entre sílaba e acentuação.

Dentre os “erros”, os mais acentuados são os referentes à grafia de sílabas complexas e a troca de vogais -e por -i (“bifi”) e -o por -u (“fornu”) em final de sílaba, reconhecido por alteamento das vogais médias pretônicas, ocasionado pela presença de uma vogal alta em sílaba subsequente, não necessariamente a vogal da sílaba tônica; e outro determinado pela natureza articulatória dos segmentos consonantais adjacentes (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013, p. 85).

Collischonn (2005, p. 196) explica a intrínseca ligação entre acento e estrutura da sílaba relacionada ao peso silábico:

A primeira, demarcativa, indica que no processo de acentuação fonológica, a tendência é que a mesma aconteça próxima às bordas dos constituintes. A rítmica diz respeito à tendência de ocorrência de modelos rítmicos com

sílabas fortes e fracas espaçadas em intervalos regulares, em que é possível remeter aos versos de poemas, com ritmo determinado pela alternância de sílabas átonas e tônicas. Por fim, a sensibilidade quantitativa diz que de forma natural, o acento tende a incidir sobre constituintes silábicos que possuem uma relação mais estreita, como por exemplo, sílabas com rima ramificada.

Portanto, as sílabas que têm uma rima ramificada (terminadas em consoante ou formadas por ditongo ou por vogal longa pesadas) apresentam esse constituinte completamente preenchido, ou seja, nas posições de núcleo e coda ocupam, respectivamente uma vogal e as consoantes **l**, **r**, **s** (exceto quando consiste em morfema indicativo de plural), **m**, **n** ou semivogais **i** e **u**, como nas palavras ‘alça’, ‘purificador’, ‘casta’, ‘furadeira’ e ‘frouxo’, sendo por conseguinte, consideradas pesadas e têm em muitas línguas a propriedade de atrair o acento.

Conforme Soares (2001, p. 504), ortografia é “escrita correta; maneira de escrever; grafia”. Para Morais (2003, p. 8), “ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”. Os erros ortográficos não são aleatórios e, sim, gerados por constantes hipóteses elaboradas pelos aprendizes durante o processo de construção da escrita. Essas hipóteses variam com a evolução da aprendizagem. Isso significa dizer que o aluno, ao escrever, pensa sobre a língua e busca regularidades que lhe possibilitem compreender o sistema ortográfico e usá-lo corretamente.

O ensino de acentuação gráfica leva em conta a noção de peso silábico por meio da proposição de regras ortográficas considerando as terminações das palavras. De acordo com Silva (2018, p.33),

nas palavras em que a sílaba tônica for a penúltima e estas terminarem em **l**, **r**, **n**, **x**, **os**, **i**, **is**, **us**, **om**, **ons**, **um**, **uns**, **ã** (s), **ão**(s) e ditongos orais crescentes seguidos ou não de **s**, há acento gráfico. As palavras oxítonas acentuadas graficamente são aquelas terminadas em **a**(s), **o**(s), **e**(s), **em**(ens) e, por fim, todas as proparoxítonas recebem o acento gráfico.

O processo de ensino e aprendizagem da ortografia deve proporcionar situações que permitam ao aluno compreender as restrições e as regras da ortografia, que são as regularidades e que, portanto, permitem a redução da sobrecarga da memória, porque podem servir como elemento facilitador para a compreensão daqueles que estão aprendendo a ortografia. No entanto, existe outra posição que se fundamenta na análise das relações entre letras e sons no nosso sistema ortográfico,

porque podemos perceber que, por um lado, há relações complexas de se entender (etimologia da palavra/irregularidade).

Em português, a incidência do acento nas palavras revela duas principais preferências por determinadas sílabas, tomando como base os constituintes e posições (última, penúltima e antepenúltima). Primeiramente,

há uma tendência em acentuar a penúltima sílaba quando a palavra tiver como último elemento uma vogal, como nas palavras 'cadastro', 'janela' e 'peixe'. Já a segunda preferência do acento é pela última sílaba quando esta for terminada em consoante, como nas palavras 'cartaz', 'colher' e 'civil'. Porém, em palavras como 'robô', 'acarajé', 'paletó', 'você' e 'Paraná', percebe-se que não há sílabas pesadas em sua estrutura, terminam em vogais e a acentuação não está na penúltima sílaba, como é preferencialmente acontecer. Por isso, nessas palavras, tem-se a presença do acento gráfico, sinalizando a tonicidade da última sílaba. Outra observação a fazer é a que ocorre em palavras como 'açúcar', 'móvel', 'fácil', 'pólen' e 'vírus'. Elas são terminadas em consoantes, mas apresentam acento tônico em suas penúltimas sílabas, sendo escritas com acento gráfico. (SILVA, 2018, p.33-34)

Quanto à acentuação fonológica e gráfica do português, tem-se a seguinte afirmação:

uma observação interessante é que o nosso sistema de acentuação ortográfica observa essas tendências da língua. Acentuamos as palavras proparoxítonas, as paroxítonas terminadas em consoante e oxítonas terminadas em vogal, porque elas são marcadas. Não acentuamos as paroxítonas terminadas em vogal e as oxítonas terminadas em consoante, porque elas não são marcadas. (COLLISCHOON, 2005, p 143)

Dessa maneira, caracterizam-se como formas não marcadas, palavras paroxítonas que terminam com vogal e palavras oxítonas terminadas em consoantes, excetuando-se formas pluralizadas com a sibilante [s]. No entanto, as proparoxítonas, oxítonas terminadas em vogal, paroxítonas terminadas em consoante e as proparoxítonas são entendidas como formas marcadas por serem menos usuais.

Diante da condição previsível da atribuição de acento no português e revendo as palavras citadas acima que não correspondem ao que é recorrente e previsto, fica claro que o acento gráfico na escrita apenas ocorre quando o acento lexical não coincide com as duas tendências fonológicas de acentuação.

Morais (2005) argumenta que, para existir realmente a aprendizagem dessas regras, é preciso desenvolver no aprendente a capacidade de explicitá-las. Em relação às regras contextuais, quanto maior o nível de explicitação dos alunos a respeito das regularidades e restrições do sistema, melhor seu rendimento ortográfico. Através

dessas explicitações, o professor consegue entender quais as hipóteses dos alunos ao escolher determinada grafia e dar a eles um retorno cognitivo que possibilita a reflexão e a aprendizagem.

Existem diferentes propostas de intervenção, sendo consideradas como principais: a aprendizagem que foca na interação com o material escrito e com a leitura, bem como, a aprendizagem que propõe exercícios de memorização.

O autor defende que o professor deve estimular o aluno a levantar hipóteses e a duvidar e também que o ensino de ortografia deve seguir uma ordem. A primeira habilidade a ser ensinada é a distinção entre o que pode ser entendido e o que é reprodutivo na ortografia. No primeiro caso, é preciso construir as regras com os alunos e proporcionar momentos para explicitação dessas regras. No segundo caso, é necessário ajudar o aprendente a se conscientizar de que não existem regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma.

Morais (2003) acredita que a explicitação das hipóteses está diretamente relacionada com a possibilidade de o aluno duvidar também de suas produções. Pois, segundo o autor, para corrigir, deve-se saber sobre a ortografia, visto que, para encontrar soluções corretas para as dúvidas, deve-se ter algum conhecimento da norma. Por fim, a correção mais eficaz dos erros é aquela que é feita durante o processo de elaboração de ideias, uma vez que o professor pode estimular os alunos a duvidarem e anteciparem soluções, bem como pode ter acesso e intervir nas hipóteses levantadas através de suas explicitações. Assim, saber como mediar a construção, a descoberta e a compreensão por parte dos alunos e ajudá-los no processo de explicitação de regras constitui um desafio para a prática docente.

No próximo capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados para a concretização desse estudo.

## 5 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia utilizada na obtenção e análise dos dados desta pesquisa. Nas seções que seguem, serão apresentados a caracterização, o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como a descrição e a coleta dos dados, a organização do *corpus* e as categorias a serem analisadas.

### 5.1 Caracterização da Pesquisa

Como o objetivo desta pesquisa foi analisar a acentuação gráfica na escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva da sílaba, de maneira que possa proporcionar uma visão geral acerca desse fato, ela se caracteriza, quanto aos objetivos, como uma pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Gil (2008, p. 28):

as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, enquanto o caráter descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Sob o enfoque da natureza, a pesquisa será aplicada, pois tem como objetivo a utilização de toda informação disponível para a criação de novas tecnologias e métodos, transformando a sociedade atual em que vivemos, com vistas à geração de conhecimento para solução de problemas específicos. É dirigida à busca da verdade para determinada aplicação prática em situação particular.

No que se refere aos procedimentos de análise de dados, com o intento de alcançar os objetivos traçados, e quanto aos procedimentos técnicos, essa investigação contou com a pesquisa de campo, auxiliada pela pesquisa bibliográfica.

Outrossim, como instrumento de coleta de dados, adotamos atividades diagnósticas acerca do uso dos acentos gráficos na marcação dos vocábulos oxítonos, paroxítonos, proparoxítonos em produções espontâneas e não espontâneas, por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Na perspectiva de Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Também sob a ótica de Gil (2008, p. 55), a pesquisa de campo estuda um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo adotado aqui utiliza a técnica de observação, tendo como campo de pesquisa a rotina da sala de aula.

Quanto ao método ou abordagem metodológica, a pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo, focalizando prioritariamente o processo de aprendizagem da escrita ortográfica. A abordagem é qualitativa porque tem por objetivo compreender de maneira detalhada os significados e características situacionais apresentadas pelos participantes (GIL, 2008). Por outro lado, a pesquisa é também quantitativa, porque é caracterizada pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando--se de técnicas estatísticas (RICHARDSON, 1999).

## **5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual. Os sujeitos envolvidos são alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 12 e 14 anos. Com os alunos dessa turma, coletamos as produções textuais espontâneas (escrita livre, sem restrições e preocupação com “erros”) e não espontâneas (escrita conduzida pelo professor, desde a escolha das palavras quanto a entonação dada ao ditado das palavras) e depois procedemos uma análise dos dados.

A escola atende cerca de trezentos e sessenta alunos, funciona com doze turmas de Ensino Fundamental II: três turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano, três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano. Os alunos da escola encontram-se na faixa etária de onze a quinze anos. A clientela é residente da zona urbana de Teresina. A pesquisa foi realizada apenas com a turma do 7º ano “C”, com trinta alunos matriculados; dentre os quais, apenas 15 (quinze) participaram, por conta da dificuldade em coletar dados em tempos de pandemia. A turma que participou desta pesquisa sempre frequentou, desde a educação infantil, a rede pública municipal e estadual, tendo sido oriunda das escolas localizadas na comunidade.

Dos 15 participantes da pesquisa, 07 são do sexo/gênero masculino e 08 do sexo/gênero feminino, cuja codificação compreende a letra “o” para o sexo/gênero masculino e a letra “a” para o sexo/gênero feminino, como descrito abaixo:

Ao1 - aluno 01 do sexo/gênero masculino;

Aa1- aluno 01 do sexo//gênero feminino;

Ao2 – aluno 02 do sexo/gênero masculino;

Aa2- aluno 02 do sexo/gênero feminino, e assim por diante.

A infraestrutura da escola é composta por 12 salas de aula, pátio amplo e coberto, dois banheiros múltiplos (masculino e feminino – com chuveiros), sala de professores, secretaria, cantina com despensa e quadra de esportes não coberta. Ainda com relação à infraestrutura da escola, evidencia-se a utilização de três salas com funções pouco aproveitadas: uma sala de informática, com computadores que não funcionam, por falta de manutenção; uma sala de leitura, que não funciona por falta de funcionário que articule o empréstimo e devolução de livros; e uma biblioteca, que tem como função guardar os livros didáticos de anos anteriores ou livros didáticos do ano vigente que ficaram excedentes.

### **5.3 Coleta de Dados**

Para compor o corpus desta pesquisa, selecionamos dentre as 6 (seis) atividades propostas, o ditado de imagens e ditado de palavras regidas por regras de acentuação do Português Brasileiro passíveis de verificação. A partir desse levantamento é que se elaborou a proposta de intervenção pedagógica, a fim de minimizar a ocorrência do fenômeno observado.

A coleta de dados, realizada pela pesquisadora e professora da turma de 7º ano, contou com atividades que seguiram as etapas de motivação, instrução, produção e socialização dos textos produzidos.

Devido ao período pandêmico nos restringimos a aplicação de atividades, via Whatsapp (ditado de imagens) e via google meet (ditado de palavras). Em seguida, os alunos fizeram fotos das produções e enviaram via e-mail.

Os textos coletados para a identificação dos acertos e “erros” foram resultantes de produções espontâneas e produções não espontâneas, realizadas a partir de produção textual, com temática livre e ditado de palavras e imagens. Antes de iniciar a escrita dos textos, foi proposto um momento de motivação, para que cada

aluno pensasse na estruturação e nos elementos de seu texto e na reprodução das palavras.

A etapa de motivação consistiu em orientar os alunos a falarem sobre o tema proposto, tendo como ponto de partida as vivências que cada um possui. Após essa etapa, os alunos foram orientados a escrever textos com base na exposição que a professora fez a cada apresentação das propostas de atividades. As atividades foram aplicadas após planejamento sistemático e explicação sobre o objetivo de cada uma delas.

Depois da produção textual, procedemos com a atividade de socialização de alguns dos textos produzidos, seguido do recolhimento destes para análise dos dados.

Cabe mencionar que os critérios adotados para a seleção dos textos dos alunos foram os seguintes:

- 1º - Produções textuais de uma escrita espontânea;
- 2º - Ditado de palavras e ditado de imagens (ditado imagético);
- 3º - Os textos deveriam apresentar problemas de acentuação.

A escolha por textos espontâneos justifica-se pela riqueza de informações que esse tipo de texto fornece para análise das pistas de aquisição da escrita. Segundo Morais (2006), as situações de escrita espontânea são adequadas para fomentar a dúvida ortográfica.

Acreditamos que é por meio da escrita espontânea que podemos ter acesso às hipóteses e às estratégias que os alunos utilizam na atividade de escrever.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), para que se possa flagrar eventuais hipóteses do aluno acerca da organização do sistema de escrita, é necessário observar a conduta espontânea no registro gráfico. Quando o aluno escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está oferecendo valiosas pistas para análises, servindo, dessa forma, de base para interpretação e avaliação dos dados levantados.

Nesse sentido, as produções espontâneas, isto é, aquelas realizadas sem intervenção do professor ou de outras pessoas, permitem que o aluno escreva, de acordo com as suas hipóteses, sobre os significados que deseja explicitar, revelando indícios, através da grafia das palavras, correta ou não, sobre seu nível de

conhecimento ortográfico, bem como das relações que estabelece entre a ortografia e o conhecimento que possui acerca da língua.

Além disso, foram analisados o ditado de palavras (produção não espontânea) para que pudesse ser investigada a relação entre a oralidade e a escrita no contexto da acentuação gráfica. Dessa forma, os erros ortográficos são vistos como demonstrações das hipóteses dos níveis de conhecimento dos alunos, além de apresentar-se como fonte de informação para o planejamento de intervenções pedagógicas, que minimizem a incidência de “erros” na escrita.

#### **5.4 Caracterização do *corpus***

O corpus retirado dos dados da pesquisa correspondem à amostra de uma turma de 7º ano, do Ensino Fundamental de uma escola pública, na cidade de Teresina.

Foram recolhidas para essa amostra 15 (quinze) produções escritas que resultaram em dados observáveis acerca da utilização das regras de acentuação. Os alunos aceitaram ceder os seus textos para a presente análise, estando os mesmos conscientes de que o material recolhido seria utilizado em prol da pesquisa acadêmica, uma vez que estes tomaram ciência através dos termos de assentimento.

Destacamos ainda que, no tocante à seleção do *corpus*, seria necessário que a produção textual apresentasse, no mínimo, uma ocorrência do aspecto analisado, para que fosse selecionada.

#### **5.5 Categorias de Análise**

Depois de cada coleta, os textos foram organizados e arquivados. Em seguida, procedemos à coleta das palavras que fazem parte do *corpus* analisado, nesta dissertação.

As produções dos alunos foram analisadas, com o objetivo de investigar a incidência dos acertos e “erros” ortográficos com relação à acentuação gráfica encontrados nas produções. Para isso, adotamos cinco categorias de análise:

- uso correto do acento, quando o aluno usa o acento gráfico na sílaba proeminente;

- uso correto de acento tipo errado, quando o aluno utiliza o acento agudo ao invés de acento circunflexo;
- a omissão de acento, quando o aluno não usa o acento gráfico na sílaba proeminente;
- uso indevido de acento, quando o aluno acentua a sílaba menos proeminente, ou seja, na sílaba trocada;
- uso indevido do acento, quando o aluno utiliza-se de acento gráfico no lugar onde o acento é prosódico.

Possivelmente, aparecerão erros que não se enquadram em nenhum desses critérios, mas servirão para, quem sabe, fazer um cotejamento das ocorrências e, depois, figurarem na lista dos critérios, denotando, assim, outras dificuldades que o aluno tem em acentuar.

Ademais, será possível conhecer quais são as dificuldades quanto à acentuação gráfica, a partir da identificação de como se dá o acerto, a omissão ou acentuação inadequada nos textos selecionados.

## 5.6 Fatores fonológicos analisados

As variáveis foram definidas com base na exploração dos dados, nas hipóteses formuladas para o fenômeno em estudo e nos modelos teóricos que embasaram a pesquisa.

### 5.6.1 Tipo de sílaba final

- a) **Sílaba leve (sem coda)** – ocorrências de palavras terminadas em sílaba leve, como 'lâmpada', 'fósforo' e 'ioiô', 'robô', por exemplo.
- b) **Sílaba pesada (com coda)** – ocorrências de sílaba final com coda, como 'ônibus', 'parabéns', 'tênis', 'gás', 'revólver', 'automóvel', por exemplo.

### 5.6.2 Posição do acento

- a) **monossílabo tônico** – em vocábulos como 'três', 'só', 'lá' se computada como acerto ou 'dê' → 'de', se computada como erro (acento indevido).

- b)* **oxítona** – ocorrências que envolvam palavras oxítonas.
- c)* **paroxítona** - ocorrências que envolvam palavras paroxítonas.
- d)* **proparoxítona** - ocorrências que envolvam palavras proparoxítonas.

## 6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise e descrição dos dados da pesquisa, com base nas teorias abordadas e na revisão da literatura. Foram pesquisadas todas as ocorrências corretas e incorretas de acentuação gráfica das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas no *corpus*.

Levando em conta os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, a análise foi realizada a partir da organização estatística dos dados e da elaboração de categorias conceituais. Entretanto, por se tratar de grafias observadas em produções espontâneas e produções não espontâneas, sem a interação com aqueles que as produziram, não foi possível relacionar os índices encontrados com os critérios empregados pelos alunos na escolha por grafar ou não o acento, bem como a escolha pela sílaba a ser acentuada ou o tipo de acento grafado.

Baseado na perspectiva de que os aprendizes da escrita elaboram e reelaboram hipóteses sobre os diversos aspectos da escrita, o presente estudo buscou identificar, descrever e analisar as hipóteses dos alunos a respeito do acento gráfico, tendo como base as teorias que justificam as escritas encontradas. A coleta de dados foi realizada por meio de propostas de atividades espontâneas e atividades não espontâneas.

### 6.1 Perfil Geral dos Dados Analisados

Os dados, primeiramente analisados, apresentaram a quantificação geral das ocorrências, distribuídos entre acertos e erros. A partir dos números observados, os quais favoreceram uma visão geral sobre como é utilizado o acento gráfico na marcação da sílaba tônica pelos alunos do 7º ano, também foi possível desenvolver as demais análises.

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

**TABELA 01 – Distribuição geral das ocorrências de acerto e erros para acentuação gráfica**

ACERTOS		ERROS			TOTAL
<b>Padrão</b>	<b>Tipo errado</b>	<b>Omissão do acento</b>	<b>Acentuação de sílaba trocada</b>	<b>Grafia indevida do acento</b>	
488	30	271	82	21	
54,7%	3,3%	30,3%	9,1%	2,3%	
<b>518</b>			<b>374</b>		<b>892</b>
<b>58,0%</b>			<b>42,0%</b>		<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa direta.

Ao observarmos a Tabela 01, dos 892 dados contabilizados, ou seja, 58%, ou 518 ocorrências, correspondem a acertos. Desses, 488 referem-se às palavras cuja sílaba tônica foi marcada com acento gráfico e 30 correspondem à ocorrência em que o aluno acentuou a sílaba correta, utilizando, porém, o tipo errado: em vez de circunflexo, grafou o agudo ou vice-versa.

Registramos a seguir, na figura 01, um fragmento da escrita da participante Aa 01, que ilustra nas palavras a marcação da sílaba tônica. Nela, constatamos que a aprendiz marcou corretamente com acento gráfico.

**Figura 01: Ditado de imagem da aluna Aa 01: sílaba tônica marcada corretamente com acento gráfico**



Fonte: Pesquisa direta.

No que diz respeito ao número de erros, a distribuição geral dos dados deixou evidente que houve uma diferença de 16% a mais, entre as palavras acentuadas corretamente e as palavras do *corpus* que apresentam erro, que representam 42,0% do total de palavras contabilizadas, com 374 ocorrências, apresentando algum tipo de erro referente à marcação da sílaba tônica com acento.

Notamos que o maior número de acertos é referente à grafia das palavras que levam o sinal gráfico til (~), tais como: ‘coração’, violão’, ‘fogão’, ‘balão’, ‘benção’, ‘manhã’, ‘papelão’ e ‘preposição’; seguido das palavras ‘jacaré’, ‘armazém’ e ‘português’. Palavras bastante comuns ao léxico do adolescente nesse nível de escolaridade, reconhecidas como oxítonas, nas quais o acento gráfico e o sinal gráfico til (~) agregam a informação de timbre à marcação da sílaba tônica. (NEY, 2012).

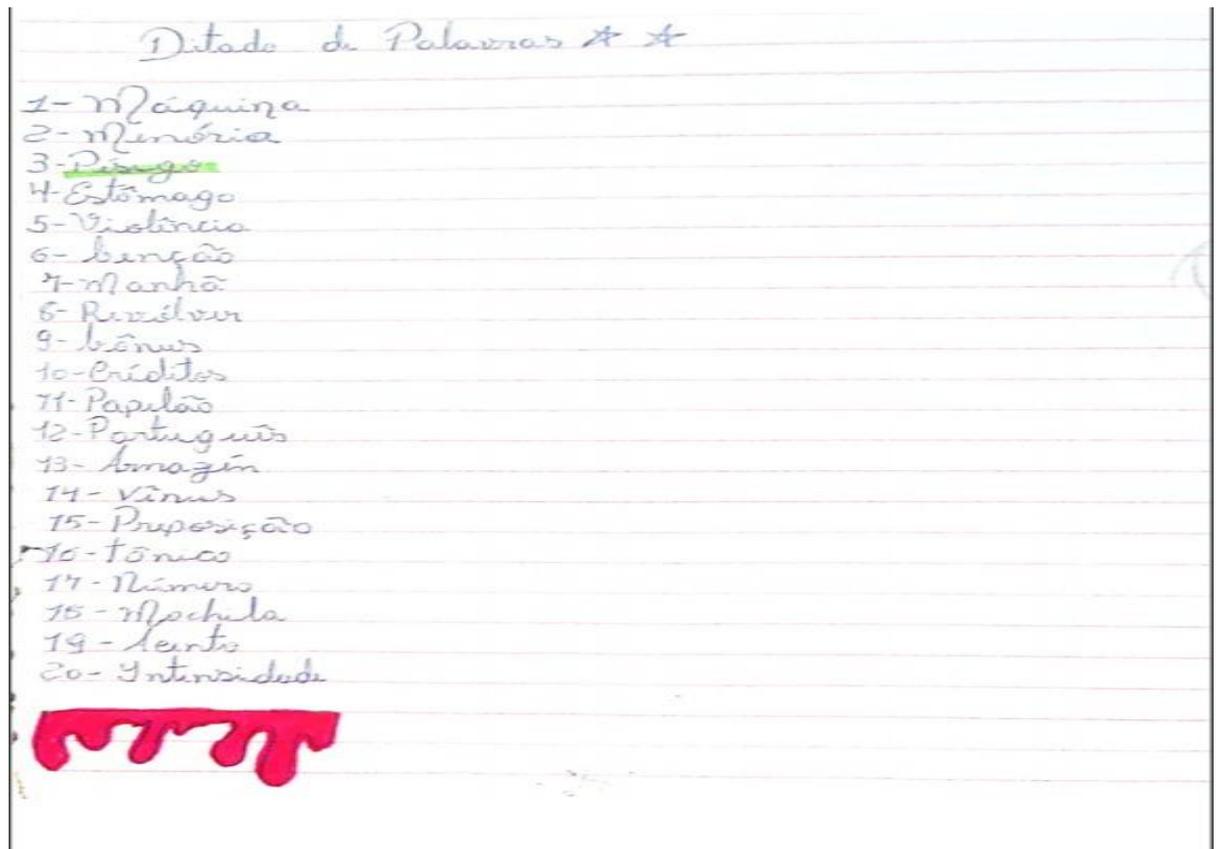
O elevado índice de acertos em palavras nasais, em relação às demais palavras, pode ser interpretado, portanto, como efeito da alta frequência desses itens lexicais associada à influência do timbre vocálico (NEY, 2012). Em oposição, conforme podemos observar, as palavras com menor número de acertos são ‘máquina’ e ‘memória’, as quais foram acentuadas na escrita do ditado de palavras. Cabe observar que, nestas palavras, as vogais acentuadas não sofrem alternância de timbre.

Em uma análise mais cuidadosa dos dados, verificamos que, com relação à omissão do acento, o dado percentual de 30,3%, totalizando 271 palavras – mostrou-se muito maior do que as demais manifestações de erros analisados, distribuídos em 9,1% de acento grafado na sílaba trocada e 2,3% de grafia indevida do acento. A omissão do acento tão comum supõe que há uma tendência,

[...] por parte dos aprendizes em abolir o uso do acento gráfico, o que é inclusive reforçado pelo advento da internet e pelo acesso, cada vez mais precoce, que as crianças têm a diversos aparelhos eletrônicos, os quais parecem influenciar uma escrita que não privilegia a adequação à norma ortográfica, principalmente em relação à acentuação gráfica. (NEY, 2012, p. 87).

Na figura 02 a seguir, mostramos, através do ditado de palavras da aluna Aa 01, exemplo de acento grafado na sílaba trocada:

**Figura 02: Ditado de palavras da aluna Aa 01: acento grafado na sílaba trocada**



FONTE: Pesquisa direta.

Notamos que o percentual de erros referente à omissão do acento – 30,3%, totalizando 271 palavras – é bastante expressivo, se comparado com as demais categorias de erros encontradas: 2,3% de grafia indevida, 9,1% de acento grafado na sílaba trocada, 3,3% de acento grafado com tipo errado.

Ao analisarmos os dados referentes à omissão, podemos inferir que os alunos não conhecem ou não dominam as regras que se referem à utilização do acento gráfico para marcação da sílaba tônica nas palavras em que ele se faz necessário. Segundo Moraes (2002), a identificação da tonicidade das palavras e sua acentuação gráfica dependem da memorização das regras e do conhecimento fonológico.

Por não compreenderem a importância do uso do acento para a correta escrita ortográfica em língua portuguesa, percebemos a existência de uma confusão conceitual e procedimental dos alunos em relação à língua oral e escrita, visto que eles não expressam, através dos escritos, a compreensão do processo de acentuação gráfica como uma norma ortográfica (CAGLIARI, 2002).

O número de ocorrências grafadas com o acento padrão apresentou percentual de 58% e o percentual manifestado com relação à omissão do acento foi de 30,3% do total. Isso é possível de ser constatado através do percentual de diferença entre essas duas categorias, que é, em média 20%, quando analisados os erros na utilização do acento gráfico para marcar a sílaba tônica.

## 6.2 Fatores Fonológicos Analisados

A descrição e a análise dos dados referentes aos dois fatores fonológicos com relação ao acento selecionado – *tipo de sílaba final e posição do acento* – serão apresentadas nesta seção.

### 6.2.1 Tipo de Sílaba Final

Nesse contexto, o fator linguístico *tipo de sílaba final* foi analisado com o objetivo de observar de que modo o peso silábico pode influenciar na grafia do acento pelos alunos, baseado na proposta de Bisol (1992).

Na Tabela 02, estão quantificados os resultados que se referem a esse fator

**TABELA 02 - Tipo de sílaba final na utilização do acento gráfico**

<b>Tipo de sílaba final</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>
<b>Pesada (com coda)</b>	125/518 24,1%	97/374 25,9 %
<b>Leve (sem coda)</b>	393/518 75,9%	277/374 74,1 %
<b>Total</b>	<b>518/ 892</b> <b>58,0%</b>	<b>374/892</b> <b>42,0%</b>

Fonte: Pesquisa direta.

Com relação às palavras que apresentam a sílaba final pesada, das 222 ocorrências analisadas, percebemos que houve 125 acertos (24,1%) e 97 erros (25,9%), com índices apresentados, respectivamente, no total do *corpus*.

Quanto aos acertos e erros em palavras terminadas em sílabas leves, das 670 ocorrências, verificamos que 393 palavras (75,9%) foram grafadas corretamente, e 277 palavras (74,1%) manifestaram algum tipo de erro de acentuação.

Observamos ainda que, entre acertos e erros em palavras terminadas em sílabas leves, há uma diferença pouco significativa. Das 670 ocorrências, 393 foram grafadas corretamente e somente 277 foram produzidas com algum tipo de erro de acentuação.

Os percentuais referentes às palavras acentuadas que apresentam a sílaba final pesada também apresentam uma diferença irrelevante entre a produção de erros e acertos, cujos índices representaram, respectivamente, 24,1% e 25,9% do total do *corpus*.

Ressaltemos que o acento gráfico é considerado um recurso da ortografia portuguesa utilizado para marcar a tonicidade das sílabas em palavras que extrapolam as tendências prosódicas da língua, sendo abordado, de modo geral, como algo arbitrário no sistema de escrita, cujas regras de utilização devem ser memorizadas, sem que haja reflexão sobre a motivação para a incidência do diacrítico nas palavras. (NEY e MIRANDA, 2010).

Essa concepção equivocada sobre o acento gráfico pode acarretar problemas de aprendizagem relacionadas à acentuação gráfica durante o processo de aquisição da escrita, visto que, na maioria das vezes, os alunos não são levados a refletir sobre o porquê da necessidade ou não da acentuação gráfica – fato que pode ser atestado ao observarmos o *corpus* analisado pela grande incidência de erros.

Collischon (1999) compara oxítonas terminadas em consoante com paroxítonas terminadas em consoante, como, por exemplo, “funil” x “dócil”, dando ênfase à posição do acento tônico em cada uma das palavras.

Diante disso, podemos perceber a relação do peso silábico com a distribuição de acento tônico e acento gráfico, tendo em vista que, na palavra oxítônica, em que a sílaba tônica é a pesada, não há marcação de acento gráfico; em contrapartida, na palavra paroxítônica, que também possui uma sílaba pesada, nesse caso, mas que não é a sílaba que vai receber o acento tônico, é preciso haver uma marcação gráfica, para que o aluno saiba qual será a sílaba tônica.

De acordo com os resultados vistos, notamos que têm como uma das diversas justificativas a exposição nas tradicionais gramáticas e nos diversos materiais

didáticos de língua portuguesa em circulação nas escolas o foco sobre o uso do acento predominantemente em torno da exposição de regras apresentadas como arbitrárias.

O aluno não entende a diferença e muito menos a função do acento tônico e acento gráfico e temos como resultado o uso aleatório, visto que palavras que pertencem ao mesmo grupo relacionado à regra de acentuação ora são acentuadas ora não são acentuadas. Além disso, notamos que o aluno se apoia na oralidade, muitas vezes, para grafar as palavras, o que acaba fazendo a transposição da fala para a escrita. Kato (1986).

Das 892 ocorrências, apenas 222 têm a última sílaba com coda. Esse número vai ao encontro da tendência da língua, como aponta Bisol (1992), pois, segundo esta autora, em geral, as palavras com sílaba final pesada não recebem acento gráfico.

Percebemos que os percentuais que se apresentaram para o fator linguístico tipo de sílaba, evidenciam que houve maior influência nos acertos na utilização do acento gráfico para marcação da sílaba tônica.

Portanto, ao observarmos a distribuição geral dos dados na tabela 02, verificamos que o percentual de ocorrências em que houve a grafia correta do acento padrão (58%), é maior do que os índices referentes à soma dos percentuais relativos aos casos em que houve o erro na utilização do acento (42%).

Apesar do percentual de acerto quanto à grafia superar o erro, percebemos, nos dados de aquisição da escrita aqui analisados, que há uma tendência na falta de autonomia quanto ao uso do acento gráfico no português, dando conta de que o aluno não sabe o porquê de usar o acento. Morais (2002, p. 6) enfatiza que um dos motivos de os alunos não dominarem as regras ortográficas é o não-domínio das regras da língua e a não-compreensão dessas normas. Além disso, o autor assevera que a “competência ortográfica é algo particular dentro da competência com a língua escrita”, ou seja, ter um bom domínio no momento de produzir textos não é sinônimo de domínio das normas ortográficas.

### 6.2.2 Posição do acento

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

Conforme resultados da pesquisa, 892 dados foram registrados, sendo o maior número de manifestações referentes às palavras oxítonas, com 379 ocorrências. O segundo maior número de manifestações é referente às palavras paroxítonas, apresentando 245 palavras. Logo em seguida, estão as proparoxítonas, com 190 registros e, por último, os monossílabos acentuados, que apresentaram 78 manifestações. Ressaltamos que, para a efetivação da análise dos dados, foram contabilizadas as ocorrências correspondentes às oxítonas (379 registros) e aos monossílabos tônicos acentuados (78 registros); totalizando, assim, nesse grupo, 457 palavras.

A seguir, serão apresentados na tabela 03, os dados relativos à posição do acento na utilização do acento gráfico:

**TABELA 03 – Posição do acento na utilização do acento gráfico**

<b>Posição do acento</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>
<b>Monossílabos tônicos/oxítonas</b>	360/457 78,7%	97/457 21,3%
<b>Paroxítonas</b>	117/245 47,7%	128/245 52,3%
<b>Proparoxítonas</b>	113/190 59,4%	77/190 40,6%
<b>Total</b>	<b>590/892 48,3%</b>	<b>302/892 51,7%</b>

Fonte: Pesquisa direta.

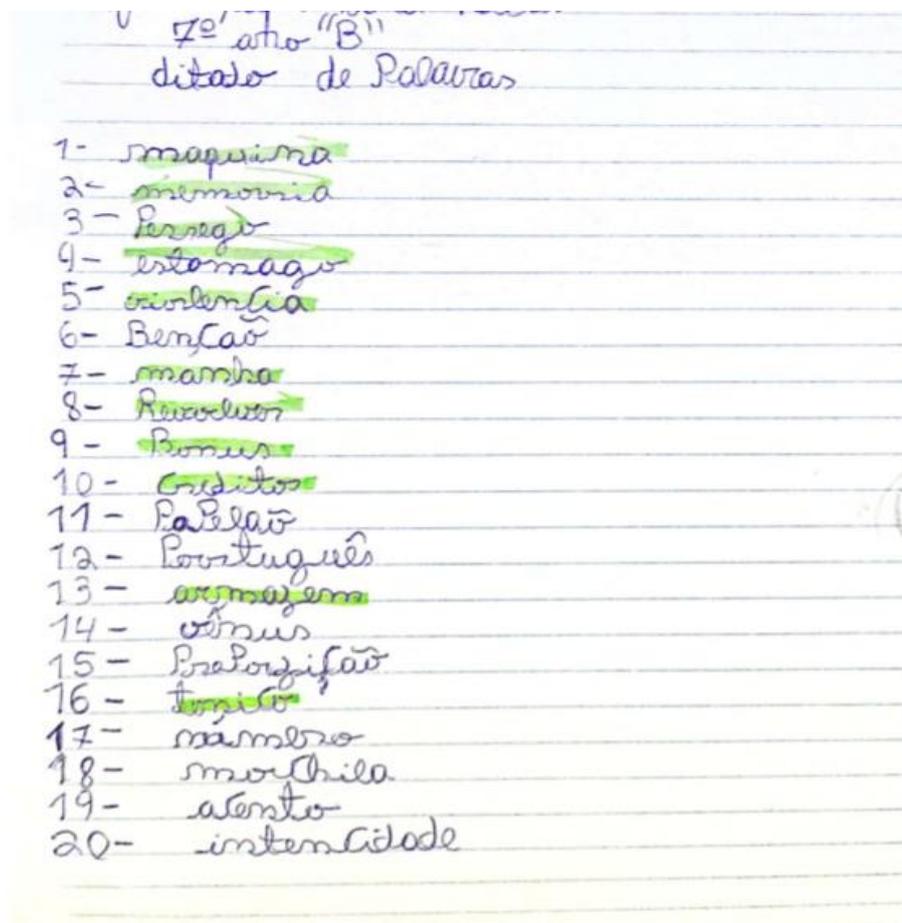
Os dados da tabela acima permitem observar que os monossílabos tônicos e as oxítonas constituem as pautas acentuais que mais favoreceram a utilização adequada do acento gráfico pelos alunos. O índice percentual de 78,7% de acertos em relação ao total de ocorrências, demonstram que eles parecem ter mais facilidade

em identificar a sílaba tônica e grafar corretamente o acento nos vocábulos oxítonos e nos monossílabos tônicos.

Constatamos que o percentual que engloba as palavras paroxítonas apresentou o índice de 52,3% de erros, demonstrando ser um contexto favorecedor ao erro de grafia do acento, bem como as palavras com proparoxítona, que figuraram com um índice de 40,6% de erros.

Segue abaixo, na figura 03, o registro do maior número de palavras oxítonas acentuadas.

**Figura 03: Ditado de palavras do aluno Ao 11: maior parte das palavras acentuadas são oxítonas**



Fonte: Pesquisa direta

Apesar de a maior parte das palavras em português não ser acentuada graficamente, o aluno Ao 11, fez uso dessa regra. Porém, há preferência para a não acentuação gráfica em dois casos: 1) quando a palavra é oxítona terminada em

consoante: ‘melhor’ ou em semivogal: ‘papai’; 2) quando a palavra é paroxítona terminada em vogal: ‘casa’. Por outro lado, quando uma palavra não segue essas preferências, o acento gráfico ocorre (COLLISCHONN, 2001).

Dessa forma, verificamos que o quantitativo de erros produzidos tanto para o padrão acentual das paroxítonas quanto os das palavras proparoxítonas apresenta resultados indicativos da falta do reconhecimento da tonicidade da sílaba mais evidente ou da falta de conhecimento da regra. De acordo com Ney:

[...] o desconhecimento de que a acentuação gráfica ocorre quando a tonicidade das palavras se desvia do padrão preferencial, bem como a internalização da regra de que, do ponto de vista da ortografia, que as palavras proparoxítonas são todas acentuadas graficamente, o que poderia caracterizar uma regra ortográfica de fácil aprendizagem e utilização pelos alunos. (NEY, 2012, p. 101)

Do ponto de vista da fonologia, é possível interpretar esses erros como estando relacionados à presença do acento antepenúltimo, o qual, como apontado por diversos autores (BISOL, 1992, 1994; LEE, 1994, 1997, COLLISCHONN, 1996; AMARAL, 2000, 2002), é considerado excepcional em português. Entretanto, é necessário considerar que o percentual de erros engloba, também, os dados de grafia indevida, nos quais os alunos sinalizaram o acento em vocábulos que, segundo a norma, não recebem acento gráfico.

A fim de verificar se haveria modificações importantes nos resultados obtidos, foi refeito o cálculo, sem que as grafias indevidas, ou seja, aquelas referentes ao uso do acento gráfico não previsto pela norma fossem computadas no número geral de erros.

Assim, a tabela 04 apresenta os percentuais de erros e acertos sem considerar tais dados.

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

<b>Posição do acento</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>
<b>Monossílabos tônicos/oxítonas</b>	360/457 78,7%	92/457 20,1%
<b>Paroxítonas</b>	117/245 47,7%	118/245 48,1%
<b>Proparoxítonas</b>	113/190 59,4%	71/190 37,3%

<b>Total</b>	<b>590/892</b>	<b>281/892</b>
	<b>48,3%</b>	<b>31,5%</b>

---

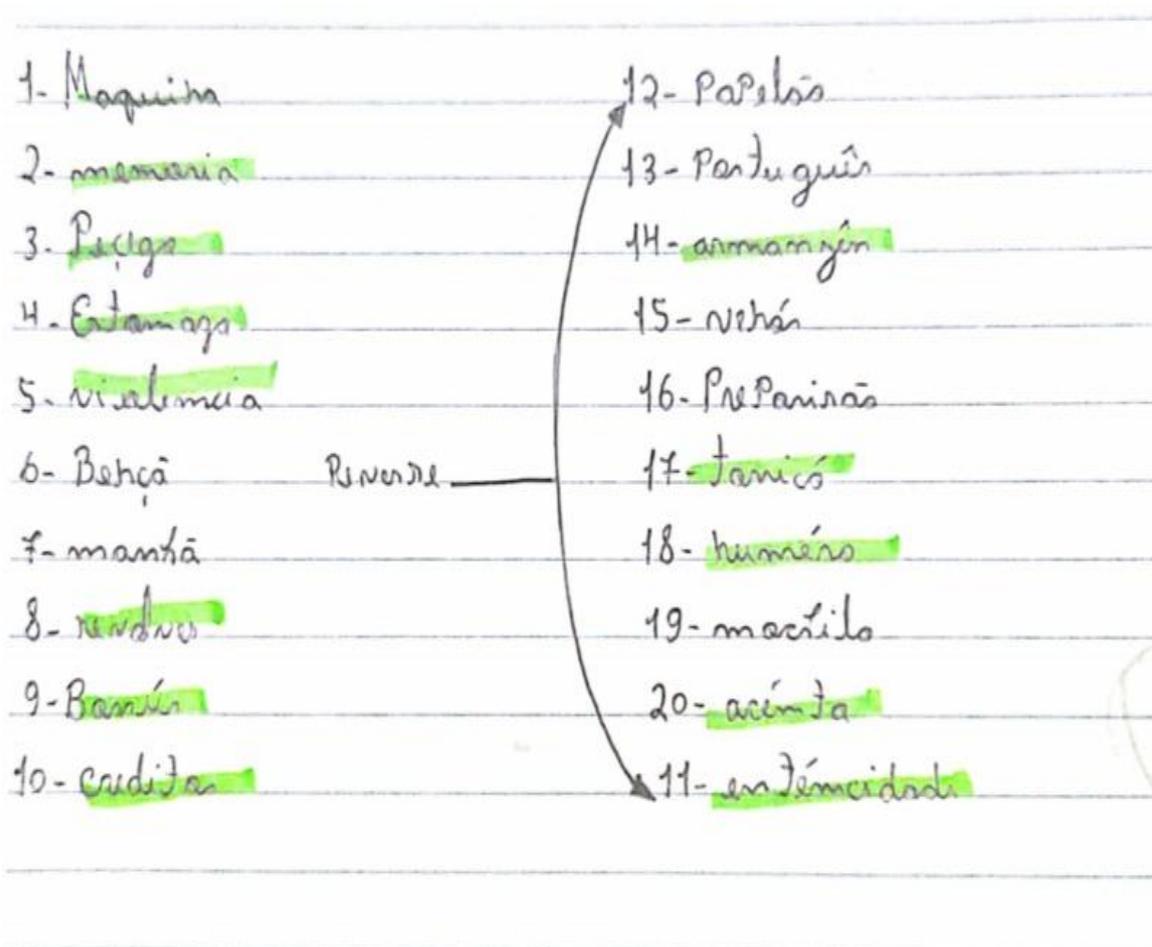
Fonte: Pesquisa direta.

Como podemos notar, retiradas as 22 ocorrências de grafia indevida, sendo, dentre estas, 6 oxítonas, 10 paroxítonas e 6 oxítonas, houve uma alteração maior nos índices das paroxítonas, em comparação às tabelas 03 e 04, e a tendência anteriormente observada se mantém, visto que as paroxítonas continuam sendo as mais afetadas pelos erros, seguidas das proparoxítonas.

Considerando o índice de 48,1% de erros, a estrutura paroxítona demonstrou ser um contexto favorecedor ao erro de grafia do acento. Temos, como exemplo, a palavra 'bônus' grafada com acento na sílaba travada 'bonús' e com o acento errado, o que poderia indicar tentativa de posicionar o suprasegmento nas sílabas que naturalmente portariam o marcador, de acordo com a proposta para atribuição do acento, conforme prevê Bisol (1992).

É o que podemos constatar, conforme palavras encontradas no ditado da figura 04, a seguir, produzido pelo aluno Ao 02, como notado para a grafia da palavra 'bônus'.

**Figura 04: Ditado de palavras do aluno Ao 02: grafia da palavra 'bônus'**



Fonte: Pesquisa direta

Os dados desse informante revelam que, em relação à ocorrência de palavras acentuadas no contexto geral, os dados indicam que há mais acertos (48,3%) do que erros (31,5%) na aplicação das regras de acentuação para marcação da sílaba tônica.

Ressaltamos que as palavras paroxítonas acentuadas graficamente possuem a segunda menor quantidade de ocorrências no *corpus* (27,4%), configurando o maior índice de erros (52,3%) em relação ao índice de erros das proparoxítonas (40,6%) e das oxítonas (21,3%), nessa ordem.

Na sequência, apresentaremos os índices de acertos e erros relacionados às regras de acentuação gráfica das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas presentes no *corpus* da produção espontânea de um ditado de palavras produzidos pelos 15 informantes.

### 6.3 Distribuição das Regras de Acentuação Gráfica no Corpus da Produção Espontânea

Os dados analisados foram coletados a partir de um instrumento de escrita controlada criado, especialmente, para a análise dos dados. O referido instrumento consiste em um ditado de imagens desenvolvido com o intuito de favorecer a produção da escrita de palavras-alvo acentuadas graficamente. O ditado contempla palavras com estruturas proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas, acentuadas graficamente.

No total, o instrumento é composto por 20 (vinte) imagens, sendo que 6 (seis) representam palavras que levam o sinal diacrítico til (~): 'coração', 'violão', 'maçã', 'limão', 'fogão' e 'balão', e 14 representam palavras marcadas com o acento agudo (´) ou o acento circunflexo (^) a serem analisadas no estudo.

#### a) Distribuição das regras de acentuação de palavras oxítonas

Nos dados analisados na atividade do ditado de imagens, os alunos tiveram o seguinte desempenho: dentre as 150 palavras oxítonas, 80% (120) das palavras foram acentuadas graficamente para marcação correta da sílaba tônica e 20% (30) das palavras apresentaram um índice de erros, em relação ao total de ocorrências.

Na tabela 05, esboçamos os dados relativos às regras de acentuação das oxítonas.

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

<b>Acentuação de Oxítonas</b>	<b>Síntese das regras</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>
<b>1(nó)</b>	vogal tônica final	14 93,3%	1 0,7%
<b>2 (chapéu)</b>	ditongo aberto tônico final	8 53,3%	7 47,7%
<b>3 (coração, violão, limão, fogão, balão, maçã)</b>	Vogal –a e –o para indicar nasalização	85 94,4%	5 5,6%

<b>4 (jacaré, ioiô )</b>	sílaba tônica		17
	terminada em vogal tônica -a, -e e -o, seguidas ou não de -s	13 43,3%	56,7%
	<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>30</b>
		<b>80%</b>	<b>20%</b>

---

Fonte: Pesquisa direta.

Pelos dados esboçados, verificamos que a regra 1 (oxítona terminada em “a”, “e” e “o”), em 15 ocorrências analisadas, apresenta 14 acertos, ou seja, 93,3%, e 01 ocorrência, equivalente a 0,7% de erros.

A regra 2 (ditongo aberto tônico final) em 15 ocorrências analisadas, apresenta 08 ocorrências para acertos, ou seja, 53,3%, e 07 ocorrências para erros, equivalentes a 47,7%. Esse resultado é responsável por 13% de todas as palavras oxítonas acentuadas graficamente.

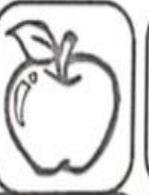
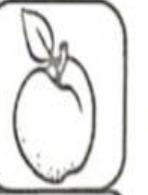
A regra 3 (Vogal–a e –o para indicar nasalização) apresenta 90 ocorrências. Os acertos contabilizados para essa regra são de 85 ocorrências, equivalendo a 94,4% das palavras oxítonas analisadas. Há apenas 5 ocorrências de erro para a regra em questão, correspondendo a 5,6% do total de palavras oxítonas em análise.

A regra 4 (sílabas tônicas terminadas em vogal tônica -a, -e e -o, seguidas ou não de -s), em 30 ocorrências analisadas, apresenta entre 13 ocorrências para acertos, ou seja, 43,3%, e 17 ocorrências para erros, equivalentes à 57,7% do total de palavras oxítonas em análise.

Na sequência, apresentamos o ditado de imagem que exemplifica a acentuação gráfica das palavras oxítonas corretamente.

**Figura 05: Ditado de imagens da aluno Ao 10: acentuação gráfica das palavras oxítonas corretamente**

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS E ACENTUE-AS USANDO O "TIL" (~), "ACENTO CIRCUNFLEXO" (^) E "ACENTO AGUDO" (').  
ATENÇÃO! TODAS AS PALAVRAS SERÃO ACENTUADAS.

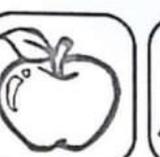
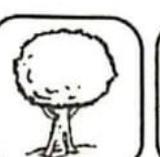
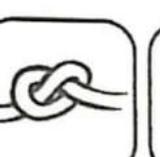
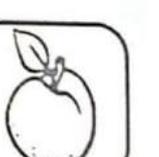
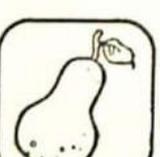
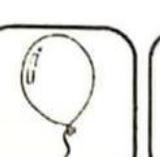
				
Lâmpada	ambulância	tenis	Relógio	ônibus
				
Óculos	coração	Violão	Maçã	Régua
				
Chapéu	Almofariz	Árvore	Nó	Limão
				
Perola	dinossauro	fogão	Balão	yo-yô

Fonte: Pesquisa direta.

Na figura 06, a seguir, colocamos o ditado de imagens que exemplifica a acentuação gráfica de algumas palavras oxítonas incorretamente.

**Figura 06: Ditado de imagens da aluna Aa 03: a acentuação gráfica de algumas palavras oxítonas**

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS E ACENTUE-AS USANDO O "TIL" (~), "ACENTO CIRCUNFLEXO" (^) E "ACENTO AGUDO" (´).  
ATENÇÃO! TODAS AS PALAVRAS SERÃO ACENTUADAS.

				
lâmpada	ambulância	tênis	Relógio	ônibus
				
óculos	coração	violão	maçã	régua
				
chapéu	aquário	árvore	nó	limaão
				
Pêra	léon	fogão	Balaão	fio

Digitalizado com CamScanner

A aluna comete o erro de acentuação da sílaba trocada, quando grafa “*jácare*” e “*íoió*”, ao invés de acentuar graficamente “*jacaré*” e “*ioiô*”.

Baseados na teoria de que a tonicidade depende da forma como as pessoas pronunciam as palavras e não como as palavras são escritas, de acordo com Cagliari, (2002), verificamos que o aluno que não domina as regras de acentuação e não sabe identificar a tonicidade das palavras, ao escrever, erra, por vezes trocando ou omitindo os acentos gráficos nas suas produções textuais.

Calsa (2002) assinala que o ensino repetitivo e fragmentado não traz resultados satisfatórios, pois, a partir deste método, os alunos deixam de ativar os conhecimentos e procedimentos de solução de tarefas e passam a utilizar somente informações memorizadas e não, necessariamente, compreendidas conceitualmente, o que, muitas vezes, levam ao erro. Esta falta de compreensão por parte dos alunos e professores sobre o ensino de Língua Portuguesa faz com que os aprendizes não consigam explicar e justificar seus conceitos e procedimentos ao resolverem tarefas escolares dessa natureza.

De acordo com Santos (2012), à medida que o aluno reconhece e se apropria das relações que o sistema ortográfico estabelece, ele se torna capaz de reelaborar as informações acerca da grafia correta das palavras. Nesse aspecto, Ney (2012) corrobora com a ideia de Santos (2012), defendendo que, quanto maior for a exposição do aluno a essa classe de palavras acentuadas, maior será a sua autonomia em grafá-las, visto que possivelmente terá internalizado as regras de acentuação.

#### b) Distribuição das regras de acentuação de paroxítonas

As palavras paroxítonas representam 30% do total de palavras acentuadas graficamente no *corpus* analisado. As palavras paroxítonas se apresentam em menor frequência de ocorrência em relação às oxítonas e maior frequência em relação às proparoxítonas acentuadas graficamente, para marcação da sílaba tônica no *corpus* em análise.

A seguir, apresentaremos na tabela 06 com os dados relativos às regras de acentuação das paroxítonas.

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

<b>Regra de acentuação de Paroxítonas</b>	<b>Síntese das regras</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>
<b>1 (-a(s), -ao(s), -ei(s), -i(s),</b>	Vogal tônica terminadas em -a(s), ao(s), -ei(s), -i(s), ou -u(s).	30 33,3%	30 33,3%
<b>2 (ia, io, ua)</b>	Ditongo crescente e decrescente.	20 22,2%	10 11,2%
<b>Total</b>		<b>50</b> <b>55,5%</b>	<b>40</b> <b>45,5%</b>

FONTE: Pesquisa direta.

O índice de acerto do total das palavras paroxítonas acentuadas equivale a 55,5%, correspondendo, assim, a 50 palavras; enquanto o índice de erro fica em 45,5%, ou seja, 45 palavras. É evidente que as regras de acentuação para as palavras paroxítonas estabelecem uma vinculação entre tonicidade e acentuação gráfica manifestada na escrita dos alunos. Portanto, demonstra a existência de confusão conceitual entre aspectos da fala e da escrita.

A maioria dos erros cometidos pelos alunos ocorreu em decorrência da transposição da fala para a escrita. Segundo Borba (1975), a sílaba tônica constitui-se em um aspecto da fala que depende de vários fatores, como as variantes linguísticas (regionais) e o caráter coletivo e espontâneo das situações. A linguagem escrita, diferentemente da oral, apresenta certas peculiaridades, como o caráter individual de sua produção e a predominância de elementos lógico-gramaticais, distanciando-se, portanto, fortemente da segunda.

Com relação à regra 1, {Vogal tônica terminadas em -a(s), ao(s), -e(s), -i(s), ou -u(s)}, são contabilizadas 30 ocorrências de acerto – o equivalente a 33,3% das palavras paroxítonas corretamente acentuadas no *corpus* analisado. Quanto aos erros de acentuação, 30 ocorrências foram contabilizadas, correspondendo a 33,3% das palavras com omissão de acento nas palavras paroxítonas.

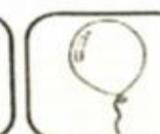
No ditado de imagens da aluna Aa 12, na figura 07, exemplificamos a mesma quantidade de ocorrência de acertos e erros para as paroxítonas que possuem vogal tônica terminadas em -a(s), ao(s), -e(s), -i(s), ou -u(s).

**Figura 07: Ditado de imagens da aluna Aa 12:** ocorrência de acertos e erros para as paroxítonas que possuem vogal tônica terminadas em -a(s), ao(s), -e(s), -i(s), ou -u(s)

Carlos Emanuel

 PENSANDO BEM...

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS E ACENTUE-AS USANDO O "TIL" (´), "ACENTO CIRCUNFLEXO" (^) E "ACENTO AGUDO" (´).  
ATENÇÃO! TODAS AS PALAVRAS SERÃO ACENTUADAS.

				
lâmpada	ambulância	tênis	relógio	ônibus
				
óculos	coração	violão	maçã	régua
				
chapéu	aquário	árvore	nó	limão
				
pera	gocari	lavarão	balão	yo-yô

FONTE: Pesquisa direta

Os casos de acerto na acentuação das paroxítonas para a regra 2 (Ditongo crescente e decrescente) são de 20 palavras, correspondendo, assim, ao índice

percentual de 22,2%. A análise dos erros mostra um número pequeno de palavras paroxítonas acentuadas erradas, um total de 10, correspondendo a 11,2% das palavras em que há omissão de acento na sílaba tônica paroxítona.

O levantamento de Bisol (1992) indica que cerca de 20% das palavras do português terminadas em consoante ou ditongo ('aquário', 'tênis', 'relógio', 'régua') não são oxítonas, o que caracteriza os casos marcados da língua. Considerando que foram contemplados nesta pesquisa somente os casos marcados (acentuados graficamente), é pertinente observar o baixo índice de palavras acentuadas de forma errada no *corpus* analisado.

### c) Distribuição das regras de acentuação de proparoxítonas

As regras de acentuação para as palavras proparoxítonas se resumem na localização da sílaba tônica, que é a antepenúltima. Toda sílaba nesta posição é marcada. Assim sendo, para a correta acentuação das palavras proparoxítonas, não existe uma lista de critérios que especificam regras de acentuação a serem memorizadas, bastando apenas localizar a sílaba tônica.

Na Tabela 07, encontram-se os dados referentes aos casos de acentuação das palavras proparoxítonas analisadas no *corpus*.

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

<b>Regra de acentuação de Proparoxítonas</b>	<b>Síntese das regras</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>
<b>1 Proparoxítonas</b>		37 12,3%	23 7,7%
	<b>Total</b>	<b>37</b> <b>61,6%</b>	<b>23</b> <b>38,4%</b>

FONTE: Pesquisa direta.

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

As palavras proparoxítonas presentes no *corpus* analisado correspondem a 60 ocorrências, perfazendo o índice percentual de 20%. Os casos de acerto na acentuação das proparoxítonas são de 37 palavras, equivalendo ao índice percentual de 12,3%. A análise dos erros mostra um número de palavras proparoxítonas acentuadas erradas – o equivalente ao total de 23, correspondendo à 7,7% das palavras em que há omissão de acento na sílaba tônica.

Na figura 08, a seguir, apresentamos o ditado de imagens que exemplifica a acentuação das palavras proparoxítonas.

**Figura 08: Ditado de imagens da aluna Aa 05: acentuação das palavras proparoxítonas**

PENSANDO BEM...

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS E ACENTUE-AS USANDO O "TIL" (´), "ACENTO CIRCUNFLEXO" (^) E "ACENTO AGUDO" (´).  
ATENÇÃO! TODAS AS PALAVRAS SERÃO ACENTUADAS.

lâmpada	ambulância	tênis	relógio	ônibus
óculos	coração	violão	maçã	Régua
chapéu	aquário	árvore	nó	limão
pera	jorou	fogão	balão	linha

FONTE: Pesquisa direta

Considerando que o acento gráfico é utilizado, na maioria das vezes, para marcar uma exceção à tendência geral da língua, Bisol (1992) afirma que a última sílaba das palavras proparoxítonas são extramétricas, isto é, invisíveis à regra do acento predominante no português, enquanto que Lee (1994), em sua proposta de análise do acento, postula que as proparoxítonas são marcadas lexicalmente.

Dentre as três pautas acentuais observadas no português, podemos dizer que o acento gráfico é inerente ao padrão proparoxítono, uma vez que este é considerado prosodicamente marcado na fonologia, sendo representado graficamente no sistema ortográfico. Trata-se, portanto, de uma regra invariável: todas as proparoxítonas são graficamente acentuadas. O acento é atraído pelo peso silábico (NEY, 2012).

### 6.3.1 Distribuição dos acertos e erros de acentuação na produção espontânea

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

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

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

<b>Oxítonas marcadas</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>1 Acertos</b>	114/150 76%
<b>2 Troca de acento</b>	5/150 3,4%
<b>3 Total de acertos</b>	<b>119/150</b> <b>79,4%</b>
<b>Erros</b>	
<b>1. Omissão</b>	18/150 12%
<b>2. Sílaba trocada</b>	11/150 7,3%

<b>3. Acentuação indevida</b>	2/150
	1,3%
<b>Total de erros</b>	<b>31/150</b>
	<b>20,6%</b>

---

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme podemos ver, na Tabela 08, quantificamos 150 palavras oxítonas marcadas e encontradas no *corpus* analisado, sendo 114 palavras escritas corretamente, correspondendo à 76% de ocorrências. Podemos também verificar que houve 05 ocorrências, equivalente à 3,4%, para acentuação na sílaba correta, mas com acento trocado: as palavras 'chapêú' e 'nó' foram grafadas com o acento circunflexo quando deveriam ter sido acentuadas com o acento agudo, apresentando-se na produção escrita da seguinte forma: 'chapêú' e 'nô', e a palavra 'ioiô' foi grafada com o acento agudo, quando, na verdade, deveria ter sido acentuada com o acento circunflexo, sendo escrita assim: 'ioiô'. Para as palavras oxítonas, o índice de acertos foi de 79,4% em relação a todas as 150 palavras oxítonas acentuadas graficamente encontradas no *corpus*.

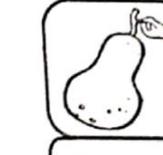
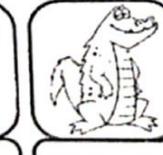
Analisando ainda a Tabela 08, podemos visualizar a incidência de erros no que diz respeito à omissão de acentuação, apresentando um índice de 12%, com ocorrência de 18 palavras oxítonas não acentuadas. Percebemos a baixa ocorrência de acentuação indevida, em que o aluno marcou a sílaba tônica de maneira indevida, visto não existir regra de acentuação, com ocorrência de 2 palavras oxítonas, ou seja, 1,3%. Podemos, também, verificar que houve 11 ocorrências, equivalente a 7,3%, para acentuação na sílaba trocada. Para as palavras oxítonas, o índice de erros foi de 18,6% em relação a todas as 150 palavras oxítonas acentuadas graficamente encontradas no *corpus*. Notamos que a quantidade de erros foi bem menor do que o de acertos para as oxítonas.

Registramos, a seguir, na figura 09, o ditado de imagens do aluno Ao 07, que ilustra a acentuação na sílaba correta, mas com acento trocado.

Figura 09: Ditado de imagens do aluno Ao 07: acentuação de palavras oxítonas



ESCREVA O NOME DAS FIGURAS E ACENTUE-AS USANDO O "TIL" (~),  
 "ACENTO CIRCUNFLEXO" (^) E "ACENTO AGUDO" (').  
 ATENÇÃO! TODAS AS PALAVRAS SERÃO ACENTUADAS.

				
lâmpada	âmbulância	tênis	relógio	ônibus
				
óculos	coração	violão	maçã	régua
				
chapéu	aquário	árvore	nó	limão
				
pera	jaguar	fogão	balão	hambúrguer

Digitalizado com CamScanner

Fonte: Pesquisa direta

A seguir, serão apresentados na tabela 09, os resultados da atribuição de acento gráfico das palavras paroxítonas.

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

Paroxítonas marcadas	Ocorrências	
	1 Acertos	36/90
2 Troca de acento	11/90	
		12,2%
<b>Total de acertos</b>	<b>47/90</b>	<b>52,2%</b>
<b>Erros</b>		
1 omissão	24/90	
		26,6%
2 sílaba trocada	19/90	21,2%
3 acentuação indevida	0/90	
		0%
<b>Total de erros</b>	<b>43/90</b>	<b>47,8%</b>

Fonte: Pesquisa direta.

Ao verificar a tabela 09, foram quantificadas 90 palavras paroxítonas acentuadas corretamente no *corpus* analisado. Esse índice percentual de acerto no *corpus* foi de 40%, equivalente a 36 ocorrências. Também foram encontradas ocorrências referentes à troca do acento, com 12,2%, equivalente a 11 ocorrências. O índice percentual de acerto para as palavras paroxítonas corretamente marcadas presentes no *corpus* analisado foi de 52,2%, ou seja, 47 ocorrências.

Quanto aos erros, o maior índice percentual foi verificado em relação à omissão do acento, com 26,6%, equivalente a 24 ocorrências; seguido do segundo maior índice percentual de erro, que diz respeito à acentuação em sílaba trocada, com 21,2%, equivalente a 19 ocorrências. Não houve ocorrência com relação à acentuação indevida, em que o aluno marca a sílaba tônica onde não existe regra que oriente a acentuação.

Notamos que o número de erros relativos às palavras paroxítonas totais do *corpus*, 43 ocorrências, foi relativamente pequeno diante do número de acertos: 52,2% de acertos contra 47,8% de erros. Bisol (2001) enfatiza que, na palavra oxítona, em que a sílaba tônica é a pesada, não há marcação de acento gráfico. Em contrapartida, na palavra paroxítona, que também possui uma sílaba pesada, mas que, nesse caso, não é a sílaba que vai receber o acento tônico, é preciso haver uma marcação gráfica, para que o falante saiba qual será a sílaba tônica.

Desse modo, ao fazermos a relação entre o peso silábico e a preferência da Língua Portuguesa por palavras paroxítonas, podemos tratar a acentuação gráfica apresentando regularidades presentes na atribuição do acento, o que todo falante percebe ao usar a língua, mesmo que inconscientemente, ao invés da memorização de regras.

Essa regularidade na distribuição de acento tônico, de acordo com Borgato (2012), reflete-se na ortografia das palavras que, quando seguem o esperado (a sílaba pesada é a tônica ou seguem o padrão da paroxítona) não necessitam de marcação gráfica (circunflexo ou agudo). Do contrário, quando a sílaba tônica não corresponde ao esperado, precisa ser marcada graficamente, para que não haja dúvidas com relação à sílaba tônica da palavra.

Segue abaixo, na figura 10, o exemplo da produção espontânea em que o aluno registra palavras paroxítonas com uma diferença irrelevante entre erros e acertos.

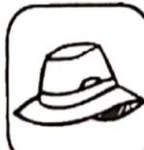
**Figura 10: Ditado de imagens do aluno Ao 02: acertos e erros na acentuação gráfica das palavras paroxítonas**

U



PENSANDO BEM...

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS E ACENTUE-AS USANDO O "TIL" (~), "ACENTO CIRCUNFLEXO" (^) E "ACENTO AGUDO" (').  
ATENÇÃO! TODAS AS PALAVRAS SERÃO ACENTUADAS.

				
LAMPADA	AMBULÂNCIA	TÊNIS	RELÓGIO	ÔNIBUS
				
ÓCULOS	CORAÇÃO	VIOLÃO	MAÇÃ	RÉGUA
				
CHAPÉU	AQUÁRIO	ÁRVORE	NÓ	LIMÃO
				
PERA	JACARÉ	FUGÃO	BALÃO	IOIÓ

Digitalizado com CamScanner

A seguir, analisamos na tabela 10 os dados das palavras que apresentam padrão acentual proparoxítono.

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

Proparoxítonas marcadas	Ocorrências
<b>1 Acertos</b>	34/60 56,6%
<b>2 Troca de acento</b>	3/60 5%
<b>Total de acertos</b>	<b>37/60</b> <b>61,6%</b>
<b>Erros</b>	
<b>1. Omissão</b>	10/60 16,6%
<b>2 Sílabas trocadas</b>	13/60 21,6%
<b>3 Acentuação indevida</b>	0/60 0%
<b>Total de erros</b>	<b>23/60</b> <b>38,4%</b>

Fonte: Pesquisa direta.

A Tabela 10 mostra que o índice percentual total de acertos foi de 56,6% em relação às palavras proparoxítonas marcadas graficamente, equivalendo a 34 ocorrências. Foram encontradas ocorrências referentes à troca do acento, com 5%, equivalente a 3 ocorrências. O índice percentual de acerto para as palavras proparoxítonas corretamente marcadas presentes no *corpus* analisado foi de 61,6%, ou seja, 37 ocorrências.

Quanto aos erros, o que apresentou a maior quantidade de ocorrências foi o erro de marcação de proparoxítonas em sílabas trocadas, correspondendo a 13 ocorrências, o que em termos percentuais equivale a 21,6%. Já com o índice de 16,6%, o que equivale a 10 ocorrências, figurou a omissão de acentuação das proparoxítonas marcadas.

Na análise, podemos observar que não houve ocorrência com relação à acentuação indevida, em que o aluno marca a sílaba tônica onde não existe regra que oriente a acentuação. Em relação à quantidade de ocorrências para as palavras proparoxítonas presentes no *corpus* analisado, o índice de erros ficou em 38,4%, com 23 ocorrências.

Percebemos, também, um índice de erros, 38,4%, contra 61,6% de acertos, com relação à marcação da sílaba tônica das proparoxítonas presentes no *corpus* analisado.

De acordo com Collischonn (2001), a maioria das palavras da Língua Portuguesa tem o acento na penúltima sílaba e as palavras proparoxítonas representam o menor grupo em português, que é constituído principalmente por empréstimos do latim e do grego.

Essa ideia de uma aleatoriedade na posição do acento não dá conta de uma série de regularidades que existem na distribuição do acento. A autora demonstra esse aspecto não nativo das proparoxítonas por meio da tendência a se regularizar o acento para a posição paroxítona, como acontece na palavra “abóbora”, que, muitas vezes, é falada “abobra” (processo fonológico reconhecido como síncope). Essa característica acentual já reforça a necessidade de se acentuar graficamente todas as palavras proparoxítonas, que não são tão “naturais” para o português (NEY, 2012).

#### **6.4 Distribuição das regras de acentuação gráfica no corpus da produção não espontânea**

Os dados analisados foram coletados a partir de um instrumento de escrita controlada. O referido instrumento consiste em um ditado de palavras desenvolvido com o intuito de favorecer a produção da escrita de palavras acentuadas graficamente. O ditado contempla palavras com estruturas proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas, acentuadas graficamente. No total, o instrumento é composto por 20 palavras, sendo que 3 (três) representam palavras distratoras: ‘mochila’, ‘acento’ e ‘intensidade’ e 17 (dezessete) representam palavras a serem analisadas no estudo.

##### **a. Distribuição das regras de acentuação de palavras oxítonas**

Nos dados analisados na atividade do ditado de palavras, os alunos tiveram o seguinte desempenho: dentre 90 palavras oxítonas, o índice de acerto do total das palavras acentuadas é de 81,1%, o equivalente a 73 palavras; enquanto o índice de erro fica em 18,9%, ou seja, 17 palavras. É evidente que as regras de acentuação para as palavras oxítonas apareceram na maioria das ocorrências.

Na tabela 11, abaixo, apresentamos os dados relativos às regras de acentuação das oxítonas, cujas regras estão discriminadas na mesma tabela.

**TABELA 11 - Frequência das regras de acentuação gráfica das palavras oxítonas**

<b>Regra de acentuação de Oxítonas</b>	<b>Síntese das regras</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>
<b>1 (armazém)</b>	em / ens final tônico precedido de sílaba	8 53,3%	7 46,7%
<b>2 (português)</b>	ditongo aberto tônico final	12 80%	3 20%
<b>3 (papelão, benção, preposição, manhã)</b>	Vogal –a e –o para indicar nasalização	53 88,3%	7 11,7%
<b>TOTAL</b>		<b>73</b> <b>81,1%</b>	<b>17</b> <b>18,9%</b>

FONTE: Pesquisa direta.

Observamos que a regra 1 (**em/ens** – final tônico precedido de sílaba), em 15 ocorrências analisadas, apresenta 8 ocorrências para acertos, ou seja, 53,3%, e 07 ocorrências para erros, equivalentes a 46,7%.

Das 15 ocorrências analisadas para a regra 2 (ditongo aberto tônico final), 12 ocorrências são acertos, ou seja, 80%, e 03 ocorrências erros, equivalentes a 20%. É responsável por 16,6% de todas as palavras oxítonas acentuadas graficamente.

A regra 3 (Vogal–a e –o para indicar nasalização) apresenta 60 ocorrências. Os acertos contabilizados para essa regra são de 53 ocorrências, equivalendo a 88,3%

das palavras oxítonas analisadas. Há apenas 07 ocorrências de erro para a regra em questão, correspondendo a 11,7% do total de palavras oxítonas.

A hipótese do modelo silábico de acordo com Hayes (1995) sugere que as sílabas pesadas, localizadas nas três últimas posições da palavra, atraem o acento para si. Acreditamos que as palavras oxítonas apresentaram índices expressivos de acerto pelo fato de apresentarem uma sílaba mais proeminente, portanto um maior peso.

Levando em conta a figura 11, que apresenta exemplo de produção não espontânea, verificamos que a aluna registra palavras oxítonas com uma diferença discrepante entre erros e acertos.

**Figura 11**  
**Ditado de palavras da aluna Aa 03**  
**acertos e erros na acentuação gráfica das palavras oxítonas**



Fonte: Pesquisa direta

## b) Distribuição das regras de acentuação de paroxítonas

As palavras paroxítonas representam 30% do total de palavras acentuadas graficamente no *corpus* analisado. Já as palavras paroxítonas estão em menor frequência de ocorrência em relação às oxítonas e às proparoxítonas acentuadas graficamente, com relação à marcação da sílaba tônica no *corpus* em análise.

De outro modo, na tabela 12, acrescentamos os dados relativos às regras de acentuação das paroxítonas.

**TABELA 12 - Frequência das regras de acentuação gráfica das palavras paroxítonas**

<b>Regra de acentuação de Paroxítonas</b>	<b>Síntese das regras</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>
<b>1 bônus, vênus</b>	Palavras terminadas em (s)	10 13,4%	20 26,6%
<b>2 memória, violência</b>	Ditongo crescente.	13 17,3%	17 22,7%
<b>3 revólver</b>	Palavra terminada em (r).	2 2,6%	13 17,4%
<b>Total</b>		<b>25</b> <b>33,3%</b>	<b>50</b> <b>66,7%</b>

FONTE: Pesquisa direta.

O índice de acerto do total das palavras paroxítonas acentuadas equivale a 33,3%, correspondendo, assim, a 25 palavras; enquanto o índice de erro fica em 66,7%, ou seja, 50 palavras.

Com relação à regra 1 {palavras terminadas em (s)}, são contabilizadas 10 ocorrências de acerto, o equivalente a 13,4% das palavras paroxítonas corretamente acentuadas no *corpus* analisado. Quanto aos erros de acentuação, 20 ocorrências foram contabilizadas, correspondendo a 26,6% das palavras com omissão de acento nas palavras paroxítonas e acentuação em sílaba trocada.

A regra 2 (ditongo crescente), em 30 ocorrências analisadas, apresenta entre acertos e erros, respectivamente, 13 ocorrências, ou seja, 17,3%, e 17 ocorrências, equivalentes a 22,7%. É responsável por 40% de todas as palavras paroxítonas acentuadas graficamente.

A regra 3 (palavra terminada em r) apresenta 15 ocorrências. Os acertos contabilizados para essa regra são de 02 ocorrências, equivalendo a 26% das palavras paroxítonas analisadas. Há 07 ocorrências de erro para a regra em questão, correspondendo a 17,4% do total de palavras.

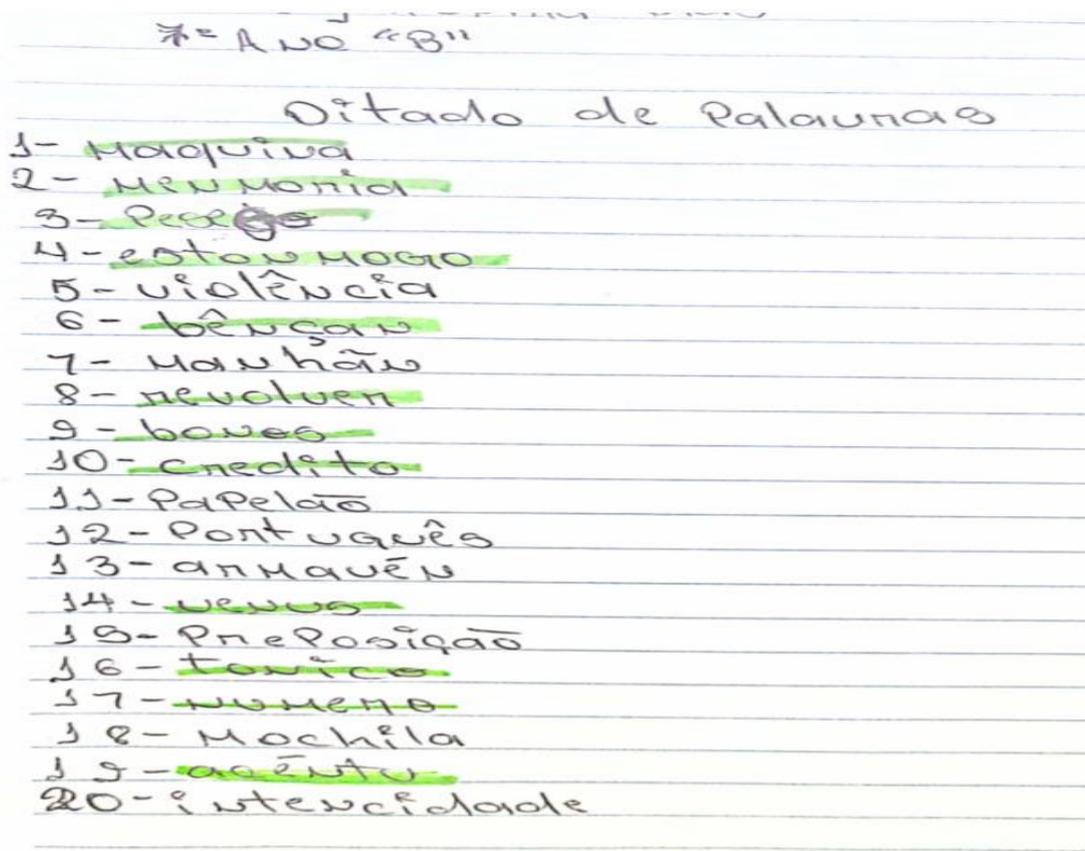
Quanto aos erros evidenciados, inferimos que as palavras paroxítonas, em um número bem expressivo, como não apresentam marcação de sílaba tônica, sugere ao aluno a generalização equivocada de que todas as paroxítonas não são acentuadas, além da não familiarização com as quatro regras de acentuação das palavras paroxítonas, justificada por apresentarem um alto grau de dificuldade em memorizar os detalhes obrigatórios para a marcação da sílaba tônica.

A partir desses dados, Morais (2006, p. 43) conclui que,

[...] escrever corretamente irregularidades implica uma sobrecarga de memória (e oportunidades de convívio com a língua escrita impressa); por outro lado, é bem mais fácil incorporar a grafia de palavras que encontramos frequentemente em nossas leituras cotidianas do que escrever palavras “raras”.

No fragmento da aluna Aa 03, na figura 12, exemplificamos a quantidade de ocorrência de acertos e erros para as paroxítonas que possuem terminação em r.

**Figura 12: Ditado de palavras da aluna Aa 03: ocorrência de acertos e erros para as paroxítonas que possuem terminação em r**



FONTE: Pesquisa direta

c) Distribuição das regras de acentuação de proparoxítonas

As palavras proparoxítonas apresentam a antepenúltima sílaba mais proeminente do que as demais sílabas que não carregam acento primário, tornando-se sempre marcada.

Na sequência, trazemos a Tabela 13, dentro da qual se encontram os dados referentes aos casos de acentuação das palavras proparoxítonas analisadas no *corpus*.

**TABELA 13**  
**Frequência das regras de acentuação gráfica de palavras proparoxítonas**

Regra de acentuação de Proparoxítonas	Síntese das regras	Acertos	Erros
1 Proparoxítonas		35 38,8%	55 62,2%
<b>Total</b>		<b>35</b> <b>38,8%</b>	<b>55</b> <b>62,2%</b>

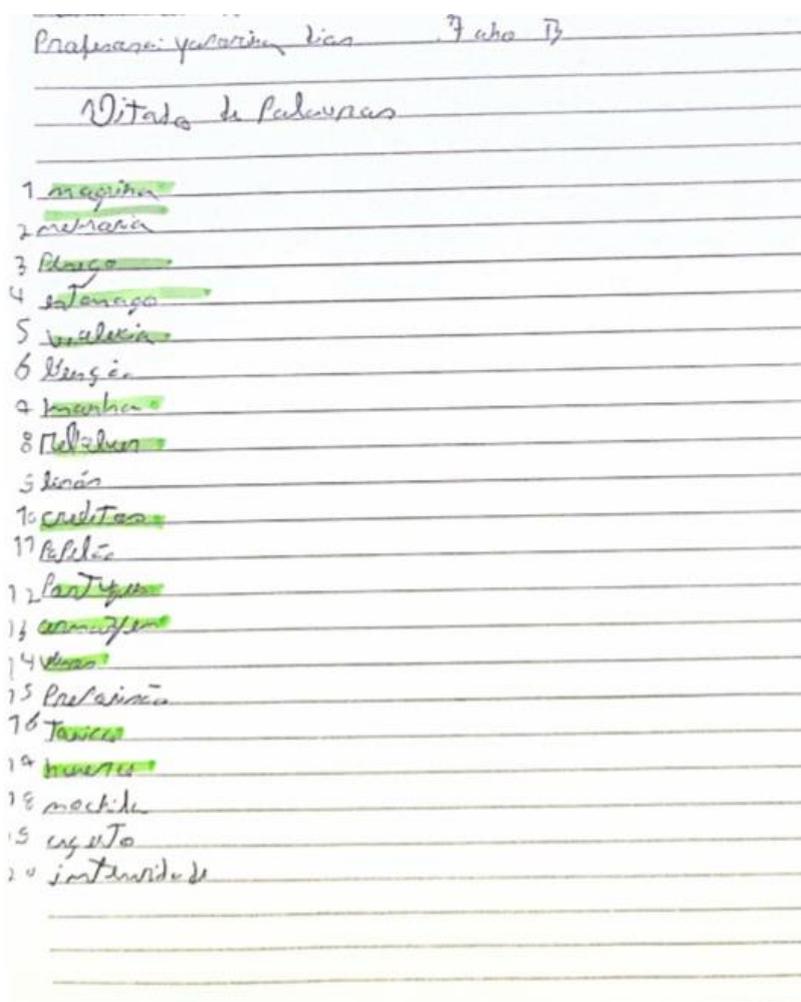
Fonte: Pesquisa direta.

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

As palavras proparoxítonas presentes no *corpus* correspondem a 90 ocorrências, perfazendo o índice percentual de 35%. Os casos de acerto na acentuação das proparoxítonas são de 35 palavras, equivalendo ao índice percentual de 38,8%. A análise dos erros mostra um número de 55 palavras proparoxítonas acentuadas, correspondendo a 62,2% delas constante nos dados. Desse número de ocorrências, podemos deduzir que há omissão de acento na sílaba tônica e acentuação em sílaba trocada.

Outrossim, na figura 13, apresentamos ditado de imagens da aluna Aa 05, para exemplificar a ocorrência de acentuação em palavras proparoxítonas.

**Figura 13- Ditado de imagem da aluna Aa 05: acentuação das palavras proparoxítonas**



FONTE: Pesquisa direta

#### 6.4.1 Acertos e erros de acentuação na produção não espontânea

Na sequência, serão avaliados os tipos de erros de acentuação gráfica para cada um dos grupos analisados: palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. O intuito é compreender o tipo de erro na marcação da sílaba tônica (omissão de acentuação, sílaba trocada ou acentuação indevida) que ocorreram com mais frequência em produção não espontânea. É o que demonstra a tabela 14, na qual têm-se os índices para os acertos e para os erros na acentuação gráfica nas palavras oxítonas.

**Tabela 14- Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras oxítonas**

<b>Oxítonas marcadas</b>	<b>Ocorrências</b>	
<b>1 Acertos</b>	70/90	77,7%
<b>2 Troca de acento</b>	5/90	5,5%
<b>3 Total de acertos</b>	75/90	83,2%
<b>Erros</b>		
<b>1. Omissão</b>	12/90	13,4%
<b>2. Sílaba trocada</b>	3/90	3,4%

<b>3. Acentuação indevida</b>	0/90 0%
<b>4. Total de erros</b>	15/90 16,8%
	<b>18,6%</b>

FONTE: Pesquisa direta.

Conforme podemos ver na tabela 14, quantificamos 90 palavras oxítonas marcadas encontradas no *corpus* analisado; sendo 70 palavras escritas corretamente, correspondendo a 77,7% de ocorrências. Podemos também verificar que houve 05 ocorrências, equivalente a 5,5%, para acentuação na sílaba correta, mas com acento trocado: as palavras 'armazém' e 'manhã' foram grafadas, respectivamente, com acento circunflexo e acento agudo, quando deveriam ter sido acentuadas com o acento agudo: 'armazê<sup>m</sup>' e o diacrítico til: 'manhá'. Para as palavras oxítonas, o índice de acertos foi de 83,2% em relação a todas as 90 palavras oxítonas acentuadas graficamente.

Analisando ainda a tabela 14, podemos visualizar a incidência de erros no que diz respeito à omissão de acentuação, na qual verificamos um índice de 13,4%, com ocorrência de 12 palavras oxítonas não acentuadas. Percebemos a inexistência de ocorrência de acentuação indevida, evidenciando que o aluno marcou a sílaba tônica corretamente.

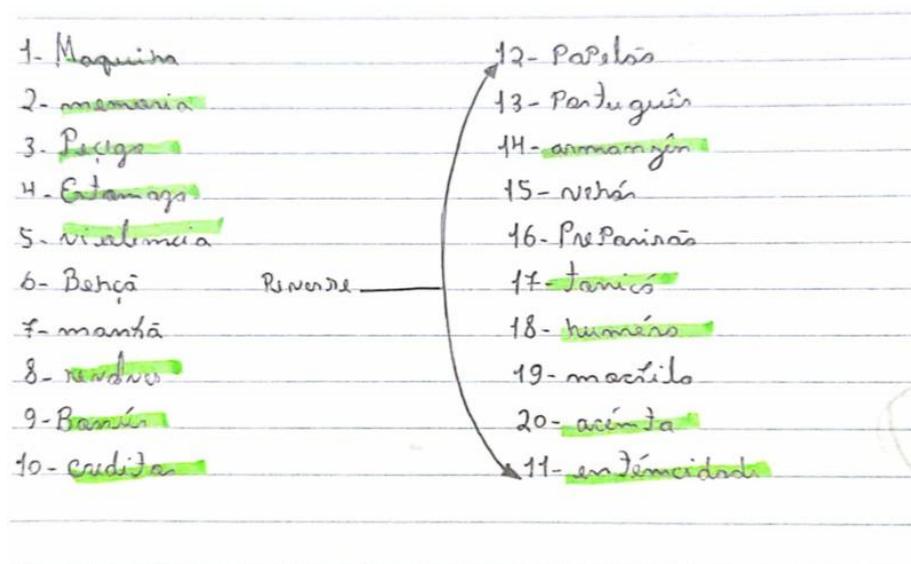
Podemos, também, verificar que houve 3 ocorrências, equivalentes a 3,4%, para acentuação na sílaba trocada, tendo como exemplo as palavras: 'prêposição', 'papélão' e 'ârmazem'. Para as palavras oxítonas, o índice de erro foi de 16,8% em relação a todas as 90 palavras oxítonas acentuadas graficamente. Além do mais, notamos que a quantidade de erros foi bem menor do que o de acertos para as oxítonas.

Bonilha (2004), ao tratar da qualidade das vogais e sua influência na atribuição do acento primário, enfatiza que o peso silábico não se restringe às estruturas silábicas com coda, isto é, o tipo de vogal que constitui a sílaba também pode ser uma

característica capaz de definir o peso silábico e, por consequência, a atribuição do acento.

Registramos, a seguir, na figura 14, o ditado de palavras do aluno Ao 07, que ilustra a acentuação na sílaba correta, mas com acento trocado.

**Figura 14- Ditado de palavras do aluno Ao 02: acentuação na sílaba correta, mas com acento trocado 'armazém'**



Fonte: Pesquisa direta

Na tabela 15, apresentamos os resultados da atribuição de acento gráfico das palavras paroxítonas analisadas no corpus.

**TABELA 15 - Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras paroxítonas**

Paroxítonas marcadas	Ocorrências
1 Acertos	23/75 30,6%
2 Troca de acento	1/75 1,4 %

<b>Total de acertos</b>	<b>24/75</b>	<b>32,0%</b>
<b>Erros</b>		
<b>1 omissão</b>	34/75	45,4%
<b>2 sílaba trocada</b>	17/75	22,6%
<b>3 acentuação indevida</b>	0/75	0%
<hr/>		
<b>Total de erros</b>	<b>51/75</b>	<b>68%</b>

Fonte: Pesquisa direta.

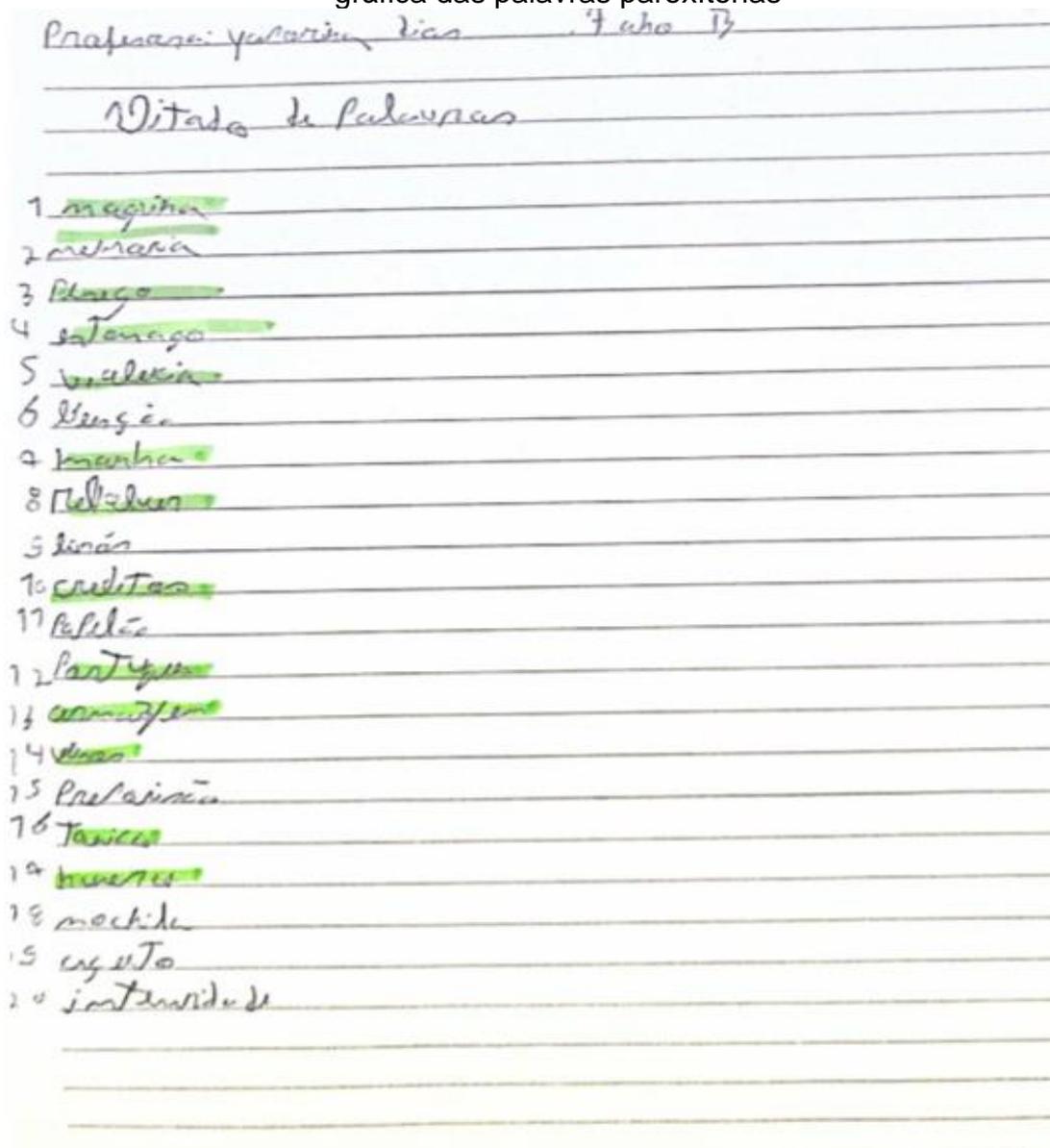
Observando a Tabela 15, quantificamos 75 palavras paroxítonas corretamente marcadas encontradas no *corpus* analisado. Notamos que o índice percentual de acerto no *corpus* foi de 32%, equivalente a 24 ocorrências. Foram encontradas ocorrências referentes à troca do acento, com 1,4 %, equivalente à 1 ocorrência. O índice percentual de acerto para as palavras paroxítonas corretamente marcadas presentes no *corpus* analisado foi de 30,6%, ou seja, 23 ocorrências.

Quanto aos erros, o maior índice percentual foi verificado em relação à omissão do acento, com 45,4%, equivalente a 34 ocorrências; seguido do segundo maior índice percentual de erro, que diz respeito à acentuação em sílaba trocada, com 22,6%, equivalendo a 17 ocorrências. Não houve ocorrência com relação a acentuação indevida, em que o aluno marca a sílaba tônica onde não existe regra que oriente a acentuação.

O número de erros relativos às palavras paroxítonas totais do *corpus*, 51 ocorrências, foi relativamente grande diante do número de acertos: 32% de acertos contra 68% de erros. Podemos inferir que os alunos não conseguem associar que o nosso sistema de acentuação gráfica se refere à marcação de tonicidade, sendo, por conseguinte, relacionado à forma como o aluno concebe o acento primário, uma vez que a necessidade de grafar o acento só se dá quando a proeminência da língua ocorre de forma oposta à tendência natural da língua (NEY, 2012).

Segue abaixo, na figura 15, o exemplo da produção não espontânea que o aluno Ao 04 registra nas palavras paroxítonas, observando-se aí uma diferença relevante entre erros e acertos.

**Figura 15- Ditado de palavras do aluno Ao 04: acertos e erros na acentuação gráfica das palavras paroxítonas**



Fonte: Pesquisa direta

Já na tabela 16, analisamos os dados das palavras que apresentam padrão acentual proparoxítono.

**TABELA 16 - Índices de acertos e erros na acentuação gráfica nas palavras proparoxítonas**

<b>Proparoxítonas marcadas</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>1 Acertos</b>	34/60 56,6%
<b>2 Troca de acento</b>	3/60 5%
<b>Total de acertos</b>	<b>37/60</b> <b>61,6%</b>
<b>Erros</b>	
<b>1. Omissão</b>	10/60 16,6%
<b>2 Sílabas trocadas</b>	13/60 21,6%
<b>3 Acentuação indevida</b>	0/60 0%
<b>Total de erros</b>	<b>23/60</b> <b>38,4%</b>

FONTE: Pesquisa direta.

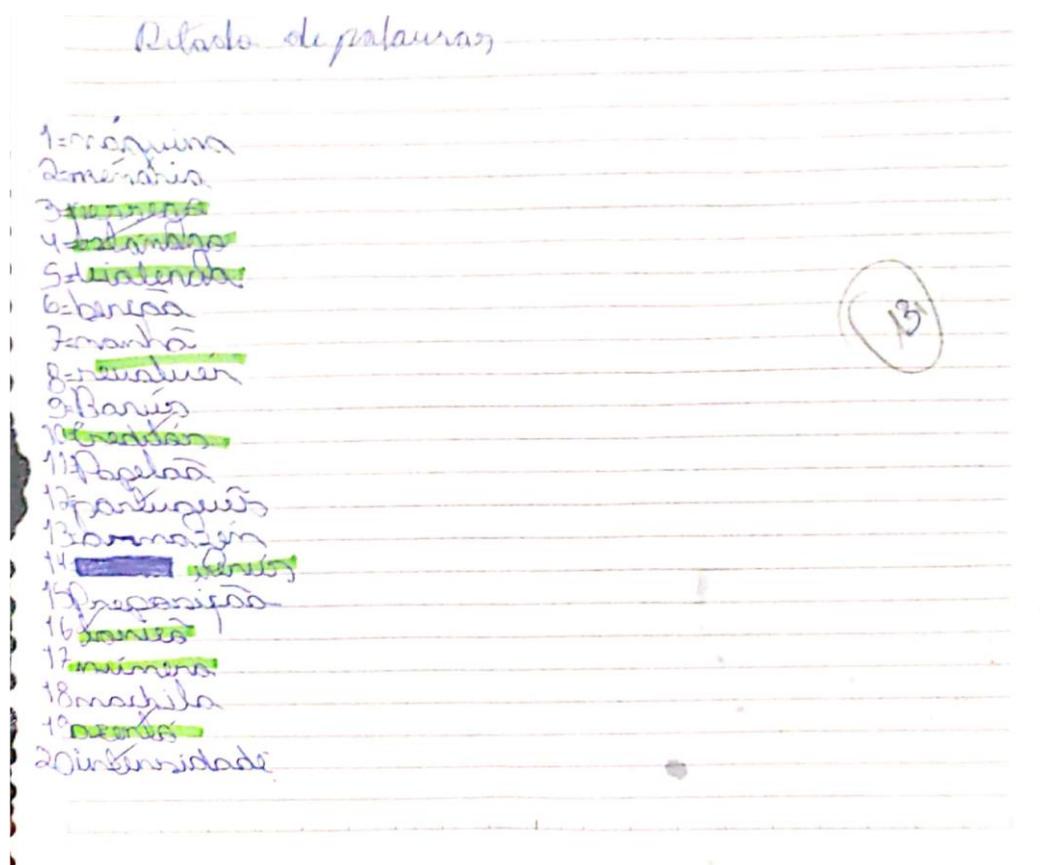
A Tabela 16 mostra que o índice percentual total de acertos foi de 56,6% em relação às palavras proparoxítonas marcadas graficamente presentes nos dados, equivalendo a 34 ocorrências. Foram encontradas ocorrências referentes à troca do acento, com 5%, correspondendo a 03 ocorrências. Dessa maneira, o índice percentual correspondente aos acertos para as palavras proparoxítonas corretamente marcadas foi de 61,6%, ou seja, 37 ocorrências.

Quanto aos erros, o que representou a maior quantidade de ocorrências foi o erro de marcação de proparoxítonas em sílabas trocadas, com 13 ocorrências, o que equivale ao índice percentual de 21,6%. Por outro lado, com o índice de 16,6%, ou

seja, 10 ocorrências, verificamos a omissão de acentuação das proparoxítonas marcadas.

Pela análise, podemos observar que não houve ocorrência com relação à acentuação indevida, em que o aluno marca a sílaba tônica onde não existe regra que oriente a acentuação. Diante da estrutura prosódica da língua, observamos que, subjacente à grafia do acento, existe uma motivação que a justifica, isto é, uma relação entre o acento gráfico e o acento prosódico, que acaba por revelar a relação ortografia-fonologia. A motivação para grafia do acento pode ser constatada na teoria de Bisol (1992), para que os casos considerados marcados coincidem com aqueles acentuados graficamente.

Para finalizar, segue abaixo, na figura 16, o exemplo da produção não espontânea em que o aluno registra palavras proparoxítonas com uma diferença considerável entre erros e acertos.



Digitalizado com CamScanner

**Figura 16- Ditado de palavras do aluno Aa 12: acertos e erros na acentuação gráfica das palavras proparoxítonas**

Fonte: Pesquisa direta

## 6.5 Proposta de Intervenção

Necessariamente, para se acentuar as palavras de forma correta, o aluno deve dominar as regras de acentuação e o emprego de diacríticos. O ensino e a apropriação das normas prescritivas em relação à acentuação gráfica apresentam dificuldades relacionadas à oralidade e escrita encontradas nas gramáticas e ensinadas nas escolas, como também as funções dos acentos e as regras que regem o seu uso. Esses pré-requisitos evidenciam que a acentuação gráfica na língua portuguesa representa um desafio para o usuário da língua.

Esse trabalho objetiva propor atividades de reflexão sobre o que é uma sílaba tônica, as relações entre acento prosódico e acento gráfico, a função do acento agudo e do acento circunflexo: para indicar a sílaba tônica e a sílaba átona da palavra, bem como a apreensão dos padrões de acentuação das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas de forma lúdica, de uma forma sistemática, contextualizada e descontraída, por se realizar através de jogos e desafios. Provavelmente será prazerosa porque utilizaremos diversos gêneros textuais que são os que mais despertam interesse em nossos alunos, tais como: música, cordel, charge, tirinha, poema, parlenda e trava-língua.

Nessa perspectiva, minimizam-se os “erros” apresentados pelo aluno. Ao observar e refletir que o aluno, ao identificar a sílaba tônica das palavras, poderá formular regras, compreender a utilização dos sinais de acentuação na língua escrita e internalizar o uso adequado nas palavras mais frequentes de seu repertório vocabular.

Com relação ao ensino-aprendizagem das normas que regem a acentuação gráfica na marcação das sílabas tônicas de palavras do Português Brasileiro, propomos o uso da gamificação para trabalhar com o ensino sistemático e reflexivo dessas normas. De uma forma mais tradicional, a gamificação é usada há um bom tempo. Um exemplo seria a premiação que os professores faziam ao atribuírem estrelas aos alunos que completavam determinadas tarefas (BUSARELLO, 2014).

*Gamificação* é o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e

comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

O principal objetivo é aumentar o engajamento e despertar a curiosidade dos usuários. Além dos desafios propostos nos jogos, na gamificação, as recompensas também são itens cruciais para o sucesso.

Na prática educacional, a recompensa está intrinsecamente ligada à aprendizagem do conteúdo em que os alunos apresentam dificuldades em absorvê-los, visto que, quanto maior a quantidade de informações e quanto mais maçante for o ensino, menor é o desempenho do aprendiz.

A gamificação estimula a competição saudável, gera um sentimento de conquista própria, ajuda o indivíduo a obter o domínio de um determinado assunto, aliviar o estresse, como também se apresenta em forma de entretenimento e meio de socialização.

De acordo com Almeida; Valente (2011, p. 29), na gamificação, utilizam-se

regras, metas, desafios, pontos, níveis, avatars, missões e técnicas de design que o tornam envolvente e divertido em contextos que não são de jogos, e onde o objetivo não é apenas a diversão pelo prazer de jogar, mas mudança de ação, aquisição de um 'comportamento de jogador', que é: o foco na tarefa, seguir regras diferentes da vida cotidiana e tentar novamente quando falhar.

A utilização da gamificação em ambientes de aprendizagem contribui para o aprimoramento do ambiente, tornando-o mais eficaz na retenção da atenção. As mecânicas encontradas nos jogos atuam como mecanismos motivacionais, de forma a contribuir para o engajamento dos alunos em variados ambientes e aspectos. O nível de engajamento é um fator primordial para o sucesso de qualquer processo de gamificação.

A proposta interventiva, gamificação, que apresentamos com o tema: "Acentuados", propõe uma nova forma de aprender: menos normativa e diferente do ensino convencional. Esse tipo de aprendizagem caminha na contramão da educação passiva, baseada somente na transmissão de informação.

Na educação ativa, segundo Almeida; Valente (2011), o aluno assume uma postura mais produtiva, resolve problemas, desenvolve projetos e cria oportunidades para a construção de conhecimento.

O professor, nesse cenário, será o orientador, motivador e facilitador da ação educativa. Essa proposta de gamificação desenvolveu-se com os elementos games em um contexto não game. Como propõe Martins (2016), a mecânica de um sistema

de jogo é composta por várias ferramentas que possuem a capacidade de produzir respostas estéticas significativas aos jogadores. Dentre estas ferramentas, destacam-se:

- Desafios e Missões: são dados aos jogadores indicando as direções daquilo que deve ser feito dentro do universo da experiência;
- Níveis: são etapas que indicam o progresso do jogador dentro do jogo;
- Ranking: possibilita o acompanhamento do desempenho dos jogadores durante a interação com o jogo;
- Avatar (perfil do jogador: aqueles que desejam aprender de forma lúdica sobre sílaba tônica e acentuação gráfica);
- Competição (joga usuário contra usuário, visando a melhor pontuação);
- Cooperação: possibilita que um jogador inexperiente se veja inserido no jogo;
- Pontuação/Recompensa (ao chegar no primeiro lugar, após cumprir os desafios, o jogador ganha pontos virtuais. O jogo oportuniza o retorno à questão marcada errada);
- Feedback: serve para fornecer dados ao jogador, informando-o onde se encontra no ambiente e o resultado de suas ações. São recursos essenciais para o jogo como um todo.

## 7 CONCLUSÃO

A ortografia da Língua Portuguesa é um aspecto social importante que visa a padronização da escrita, pois facilita a leitura e proporciona uma melhor comunicação entre os indivíduos. As concepções sobre o acento, como maior força expiratória de articulação da vogal de uma sílaba, como suprassegimento de função distintiva e as hipóteses existentes para incidência do acento tônico são aspectos pertinentes para a compreensão de que contexto exige a acentuação, sua importância para a leitura, reconhecimento das palavras e emprego correto dos tipos de acento gráfico.

Por compreender o significado de prestígio social e modelo de escrita convencionalizado, a ortografia assume uma relevância. Desse modo, é imprescindível que o aluno seja exposto a situações de ensino e aprendizagem que lhe proporcionem uma aproximação dos conhecimentos adquiridos ao domínio da norma padrão. Não podemos ignorar que um texto, por mais que esteja bem construído, obedecendo a toda a sequência prototípica do seu gênero, se contiver muitos erros ortográficos, terá o seu propósito comunicacional afetado, apesar de conseguirmos compreendê-lo em sua totalidade. Podemos constatar que o rendimento ortográfico do aluno é tomado como competência textual.

Em um contexto geral, o conhecimento da ortografia se dá de forma mecânica, sem conduzir o aluno a uma reflexão. Portanto, as atividades que se propõem no estudo da ortografia pouco acrescentam ao educando no desenvolvimento das habilidades de pensar, de refletir, de entender os porquês. Tampouco os capacitam para empregar os conhecimentos adquiridos em situações reais de uso da língua.

A tarefa de ensinar aos alunos o emprego das regras de acentuação gráfica requer do professor não só conhecimentos ortográficos e gramaticais, mas também conhecimentos fonológicos e prosódicos, a fim de que o ensino da norma padrão da língua seja feito de maneira reflexiva, de modo a ampliar o desempenho dos alunos quanto à produção escrita.

Nesse contexto, enfatizamos a importância de trabalharmos com a ortografia em sala de aula, analisando sua concepção, sua importância e seus entraves e, o mais significativo, pensar sobre o ensino ortográfico de forma que os alunos reflitam sobre o que é regular e irregular na escrita, mostrando-lhes

possibilidades e procedimentos que os conduzam ao domínio efetivo das regras de acentuação gráfica.

A realização desta investigação sobre o desempenho dos alunos do 7º ano, quanto à utilização das regras de acentuação das palavras da Língua Portuguesa, tornou-se uma experiência de aquisição de conhecimentos mais aprofundados nas teorias fonológicas desenvolvidas pelos autores analisados nesta dissertação e, a partir dos estudos realizados, fez-se necessário desenvolver uma proposta de intervenção que contribuísse com a potencialização do desempenho linguístico dos alunos sobre como e por que utilizar os acentos para marcação das sílabas tônicas das palavras da Língua Portuguesa.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos, observamos que houve uma grande quantidade de palavras que deveriam ser marcadas com acento que indicasse a tonicidade da sílaba e que não se apresentaram no momento da escrita. Ainda que a Língua Portuguesa se apresente sensível ao peso silábico, a análise realizada sobre as palavras encontradas nas produções espontâneas e não espontâneas dos alunos, mostrou que o tipo de sílaba final (leve ou pesada) apresenta pouca influência no uso do acento gráfico pelos alunos, visto que estes não têm a noção básica ao que tange a acentuação tônica.

Outro ponto analisado foi a frequente ausência de acentuação nas palavras proparoxítonas, visto que é a regra que mais facilmente se internaliza já nos primeiros contatos com o estudo da acentuação, o esperado é que o índice de “erros” fosse menor. Portanto, podemos inferir que a incidência elevada parece ser motivada pelo fato de o acento antepenúltimo ser o padrão menos frequente na Língua Portuguesa.

Os dados evidenciaram, mesmo diante de um número significativo de acertos, a falta de autonomia para o uso das regras de acentuação. Os “erros” na escrita dos textos coletados, partem do apoio na oralidade com motivação de natureza fonológica e não apenas erros que decorrem do desconhecimento da convenção ortográfica do PB, como também da ausência de um trabalho que contemple a consciência fonológica, ou seja, que conduza os alunos a compreenderem as regularidades da distribuição de acento tônico na língua para que, depois disso, possam perceber que o acento gráfico marca o que foge ao padrão da distribuição da tonicidade.

Além disso, observamos que os alunos não reconhecem a função do acento, tanto para identificar o timbre da vogal, quanto para diferenciar o sentido das palavras. Isso reafirma, portanto, a necessidade de os alunos realizarem um estudo mais

específico da Língua Portuguesa escrita, voltado para o desenvolvimento do desempenho linguístico das regras fonológicas e prosódicas de acentuação das palavras.

Nessa seara, o aluno deve aprender a reconhecer e manipular as articulações entre linguagem e língua para depois ter acesso às regras ortográficas. Estas, por sua vez, não devem ser apresentadas como verdades absolutas, mas como uma possibilidade de organizar as características da língua de forma sistemática, ou seja, o trabalho com a atividade epilinguística deve anteceder o metalinguístico (REZENDE, 2006). Trabalhar a atividade epilinguística em sala de aula significa fazer aflorar a busca por valores, significados e expressões diferentes, através das discussões entre professores e alunos.

A elaboração da proposta de intervenção levou em consideração uma abordagem reflexiva sobre o ensino das regras de acentuação gráfica no Português Brasileiro, baseada não somente na prescrição, mas na investigação e na análise da língua em funcionamento, pressupondo-se que os alunos já vêm sendo orientados a utilizar essas regras desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. As atividades propostas devem despertar esse conhecimento pouco utilizado no momento da escrita.

Diante do que foi apresentado, concluímos que alunos expostos a um processo de intervenção pedagógica que propicie a aquisição dos conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades a partir de atividades que despertem curiosidade, concentração, atenção e que possibilitem a reflexão e o aperfeiçoamento da consciência fonológica, tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura, provavelmente, terão um melhor desempenho quanto ao emprego das regras de acentuação gráfica, segundo a norma padrão.

Tendo, pois, como objeto de pesquisa os erros de acentuação gráfica na produção escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, esperamos que esse estudo possa servir de norte para a reflexão e ação de professores no diagnóstico, análise e tratamento dos erros ortográficos decorrentes, principalmente, do apoio na oralidade, da ausência de um trabalho que contemple a consciência fonológica e a exploração de regras de uma forma mais dinâmica e consciente.

Por fim, com a elaboração de uma proposta de intervenção que utiliza a gamificação, esperamos contribuir com outros docentes que queiram utilizá-la, para que o trabalho com acentuação gráfica abranja os conceitos fonológicos, prosódicos,

ortográficos e gramaticais, conseqüentemente, a redução dos “erros” e a compreensão das regras de acentuação de forma mais relevante.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M.; WETZELS, Leo; **Sobre a estrutura da gramática fonológica**. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), Vol. 23, jul/dez, p.5-18, Campinas, 1992.
- ABAURRE, M. Bernadete. **Acento frasal e processos fonológicos segmentais**. LH 31(2): 41-50. 1996.
- ABAURRE, M.B.M. **Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita**. In: R.R. LAMPRECHT (org.), Aquisição da linguagem: questões e análises. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.
- ABAURRE, M.B. **Dados da escrita inicial: indícios da construção da hierarquia de constituintes silábicos?** In: Matzenauer C.L.B. (org.). Aquisição de língua materna e de língua estrangeira. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 63-86.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ALVARENGA, Daniel. **Análise das variações ortográficas**. Presença Pedagógica, março/abril, p.24-35, 1995.
- ALVARENGA, D. e OLIVEIRA, M.A. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita**. In: Revista de Estudos de Linguagem, Belo Horizonte, ano 6, v. 1, p. 127-158, jan./jun. 1997.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?** Um convite à Pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 47. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, P. **Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11- 27, jan./jun. 2012.
- BISOL, L. **O acento e o pé métrico binário**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 22, p.69\_ 80. Campinas/SP: UNICAMP, 1992.
- BISOL, L. **O acento e o pé binário**. Letras de Hoje. Porto Alegre: PUC-RS, v 29, n 4, p.25-36, 1994.

BISOL, L. **Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica.** *DELTA* [online]. 2004, vol.20, n.spe, pp.59-70. ISSN 1678-460X.

BISOL, L. **O acento:** duas alternativas de análise. *Organon*, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 281-321, jan./jun. 2005.

BISOL, L. **Os constituintes prosódicos.** In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 259-271.

BONILHA, G. F. G. **Aquisição fonológica do português brasileiro:** uma abordagem conexionista da Teoria da Otimidade. Tese (Doutorado). Porto Alegre: PUCRS, 2004.

BORBA, F. da S. **Introdução aos estudos linguísticos.** 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

BORGES, L. C; SALOMÃO, N. M. R. **Aquisição da Linguagem:** Considerações da Perspectiva da Interação Social, *Paraíba, Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(2), pp. 327-336. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2017.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BUSARELLO, R. I. **A gamificação e a sistemática de jogo.** In: FADEL, L. M. et al. (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Gladis; Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. **"A Ortografia na Escola e na Vida"**. In: \_\_\_\_\_. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 74-75.

CAGLIARI, L C. **O Acento em português.** Campinas, Ed. do Autor. 2002.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia.** 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CALSA, G. C. **Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental.** Campinas: Unicamp (tese de doutorado), 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CÂMARA JR. Joaquim M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CÂMARA JR. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. de Maria Thereza Barrocas. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**: Memnon: São Paulo, 2003.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARRAHER, T. N. (1985). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Porto Alegre: Artes Médicas. 198. p. 269-285.

CRISTÓFARO SILVA. **O método das vogais cardeais e as vogais do português brasileiro**. Revista de Estudos Lingüísticos. UFMG: Belo Horizonte, v.8, n.2, 1999.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

COLLISCHONN, G. **O acento em português**. In: BISOL, L. (Org.) Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 1999.

COLLISCHONN, Gisela. **A sílaba em português**. In: BISOL, Leda (Org.) Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. 4. ed. rev e ampl. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Editora Porto, 1999.

CUNHA, C. S. **Entoação regional no português do Brasil**. Tese de doutoramento em língua portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 2000.

DIAS, Janainna Alves de Freitas Rocha; FERREIRA, Élide Paulina. Desvios na escrita: projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? **O ensino reflexivo da ortografia**. Caderno de Letras, n. 24, Jan.-Jun., 2015.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1999.

FLÔRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela. **Da relação pensamento e linguagem ao estudo interdisciplinar da mente**. In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 155-178, jan./abr. 2012.

FERREIRA NETTO, W. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra.2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita**. Revista Pedagógica Pátio: leitura e escrita em questão, 2004.

FRAGO, Antonio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, Raquel Meister Ko; LUCENTE, Luciana. **Prosódia da fala: pesquisa e ensino**. São Paulo: Blucher, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: M. R. Maluf (Org.), **Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. (pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1970.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia**. 4.ed, Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

HORA, Dermeval da. Fonologia: fonema, traços e processos. In: \_\_\_\_\_; PEDROSA, Juliene L. R. **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora Universitária, 2012. p. 33-66.

HORTA, I. V., & Martins, M. A. (2004). In: **Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico**. São Paulo: ABRAPEE, 2013.

INFANTE, Ulisses. **Curso prático de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2001.

JAKOBSON, Roman. **Fonema e fonologia**. Tradução e notas com um estudo sobre o autor por J. M. Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967. 200 p.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LEE, S. H. **A regra do acento do Português: outra alternativa**. Letras de Hoje Porto Alegre/RS: PUCRS, v.29, n.4, p. 37-42, 1994.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LOPES, J. A. **Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Perspectivas de avaliação e intervenção**. Porto: Edições ASA. 2005.

LUFT, C. P. **Novo manual de português**. São Paulo: Globo, 1991.

MACHADO, T. H. S.; CAPRISTANO, C. C. **Rasuras ligadas à segmentação de palavras na aquisição da escrita**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 337-364, jan./mar. 2014.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, D. M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; MARQUES, A. A.; SILVA, N. M. **A Gamificação no Ensino de História: O Jogo “Legend of Zelda” na Abordagem sobre Medievalismo**. HOLOS, Rio Grande do Norte, v.7, ano 32, p.299-321, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1978/1607>. Acesso em: 20 fev 2020.

MATEUS, Maria H. Mira. **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.

MATOS, Marcos Paulo Santa Rosa. In: **interface entre linguagem e educação: o problema metodológico do ensino de ortografia**. Revista Letrando, v. 2 jul./dez. 2012.

MATZENAUER, C. L. **Aquisição da fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.

MATZENAUER, C. L. B. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATZENAUER, Carmem Lúcia. **Introdução à teoria fonológica**. In \_\_\_\_\_ BISOL, Leda (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. rev e ampl. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

MIRANDA, A. R. M., MATZENAUER, C. L. B.; **Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel . Pelotas [35]: 359 - 405, janeiro/abril, 2010. Disponível em: Acesso em: 15 out. 2013.

MIRANDA, A. R. M. **A influência dos constituintes prosódicos na aquisição da língua escrita**. Caderno de Letras (UFPel), Pelotas/RS, v. 1, n. 10, p. 14-23, 2008.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Um estudo sobre o erro ortográfico**. In: Otília Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MIRANDA, A. R. M. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia**. Alfa: Revista de Linguística. UNESP, São José do Rio Preto/SP, v. 53, p. 127-148, 2012.

MIRANDA, R. A . **As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita** Fórum Linguístico, Florianópolis, v.1 6 , n. 2 , p. 3825 - 3848 , abr. / jun. 2019.

MEIRELES, E. S. & CORREA, J. **Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de, org. **O aprendizado da ortografia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica e metodologias de alfabetização**. Presença pedagógica. Belo Horizonte, Editora Dimensão, 2006, 70, p. 58-67.

NEY, Luanda Alvariza Gomes. **Acentuação gráfica na escrita de crianças das séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 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.

PERINI, Mário A. **Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini**. ReVEL. Vol. 8, n. 14, 2010. ISSN 1678-8931. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_14\\_entrevista\\_perini.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_14_entrevista_perini.pdf). Acesso em ago. 2015.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REZENDE, L. M. O. **Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa**. Revista do GEL. São José do Rio Preto, 2006.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOLFI, Claudia. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thompson Learning, 2008

RIZZO, J.F.P. **O Papel da Entoação do Português Brasileiro na Descrição de Atos de Fala**. Universidade Estadual de Campinas, 1981.

SANTOS-THÉO, Irismar Oliveira. **O ato de ler**. Revista de educação CEAP – Ano 11 – nº 41 – Salvador, jun/2003.

SEARA, Izabel et al. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. UFSC. 2011. Disponível em: [http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Livro\\_Fonetica\\_e\\_Fonologia.pdf](http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Livro_Fonetica_e_Fonologia.pdf). Acesso em mar. 2015.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, Adriana da Cruz. Estrutura da sílaba e acento fonológico: **novos caminhos e estratégias para o ensino de acentuação gráfica**. Dissertação de Mestrado

apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB Vitória da Conquista – BA, maio, 2018.

SIMIONI, T. O acento gráfico em português e sua relação com o acento fonológico. GIOVANI, F.; ALVAREZ, I. M. J. (orgs). **Embates dialógicos na formação inicial e continuada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p.105-115.

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

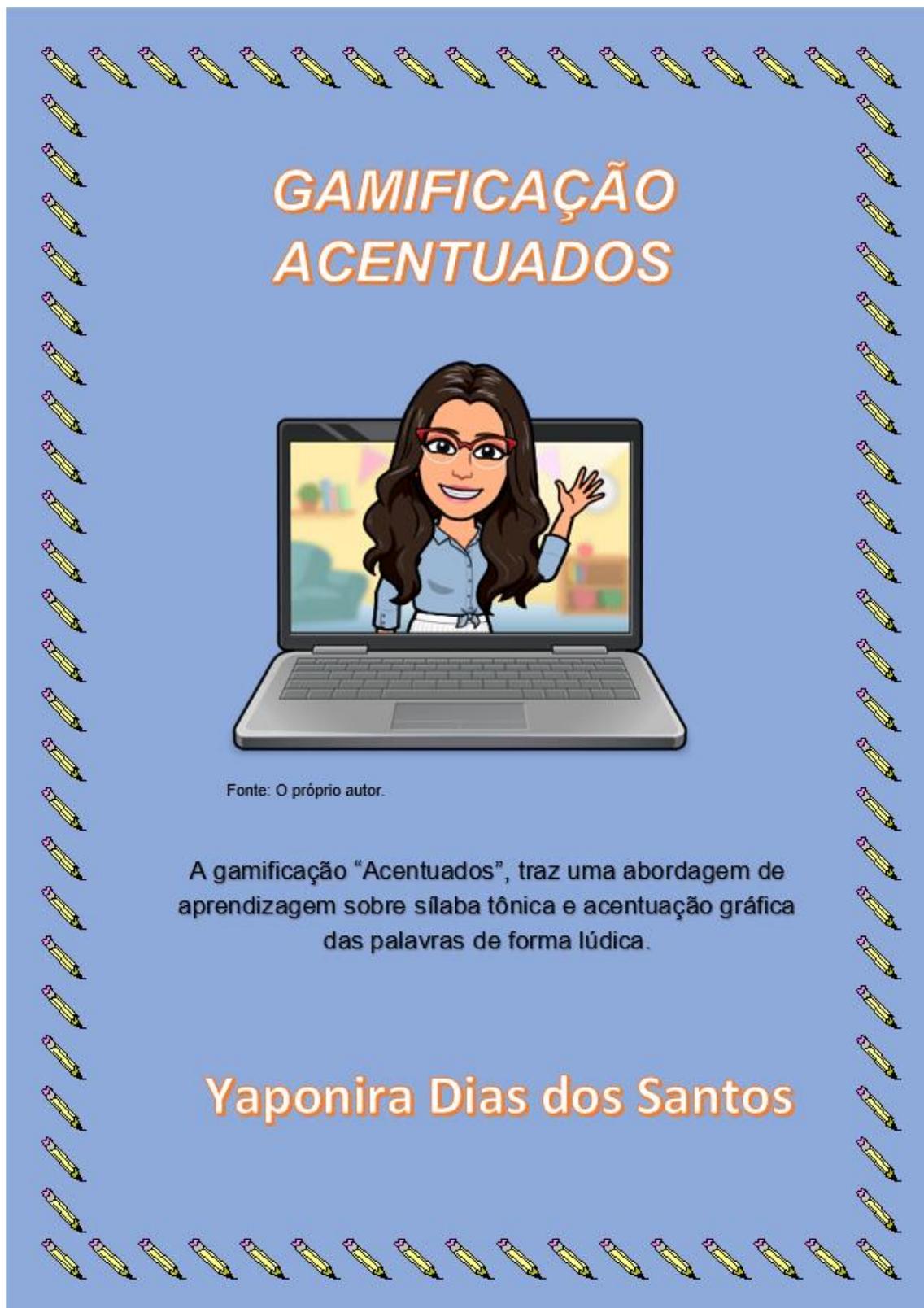
SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: Uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZORZI, J. L. (2003). **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – JOGO DE GAMIFICAÇÃO



**GAMIFICAÇÃO  
ACENTUADOS**



Fonte: O próprio autor.

A gamificação “Acentuados”, traz uma abordagem de aprendizagem sobre sílaba tônica e acentuação gráfica das palavras de forma lúdica.

**Yaponira Dias dos Santos**

## Gamificação: Acentuados



### Objetivo:

Acentuar graficamente as sílabas tônicas das palavras de acordo com as regras de acentuação gráfica.

### Meta

Obter o maior número de pontos, permanecendo no ranking do jogo acentuados.

### Elementos

- Desafios (quizes, formulários);
- Níveis (parte dos desafios menos reflexivos aos mais reflexivos);
- Ranking (primeiro, segundo e terceiro lugar);
- Avatar (perfil do jogador: aqueles que desejam aprender de forma lúdica sobre sílaba tônica e acentuação gráfica);
- Competição (jogar usuário contra usuário, visando a melhor pontuação);
- Cooperação (compartilhar o link do jogo com outros usuários em uma partida);
- Pontuação/Recompensa (ao chegar no primeiro lugar após cumprir os desafios, o jogador ganha pontos virtuais. O jogo oportuniza o retorno à questão marcada errada.)
- Feedback (a cada desafio, a plataforma informa o patamar que o jogador se encontra com relação a quantidade de acertos e erros, bem como a pontuação conquistada).

## **Dinâmica**

- Ler textos informativos, assistir vídeos e responder enquete no Telegram;
- Responder desafio de verdadeiro ou falso e os quizzes no Kahoot;
- Responder caça-palavras e jogar no tabuleiro virtual na plataforma google Jambord;
- Responder os desafios no google formulário.

## Mecânica



Fonte: O próprio autor.

**1º Passo:** Leia o texto informativo sobre acento prosódico no canal “Acentuados” no aplicativo de conversas instantâneas Telegram, assista o vídeo “Das pedras”-Cora Coralina e responda a enquete.

Link do canal: <https://t.me/acentuados>

Todas as palavras de duas ou mais sílabas possuem uma sílaba tônica, sobre a qual recai o acento *prosódico*, isto é, o acento da fala.

**Veja:**

de - li - ca - **de** - za

pi - **po** - ca

a - **nel**

ta - bu - **lei** - ro

Assista o vídeo do poema: “Das pedras”- Cora Coralina.

Fonte: O próprio autor.

**2º Passo:** Leia o texto sobre acento tônico que se encontra no canal “Acentuados” no aplicativo de conversas instantâneas Telegram. Em seguida, assista o vídeo “Rosa de Hiroshima” – Ney Matogrosso. Responda o Quiz na plataforma Kahoot.

Clique no link: <https://create.kahoot.it/share/acentuados/71ee09e8-be3e-4618-98ae-7dd835ab7fac>

O acento tônico está relacionado com a intensidade da pronúncia da sílaba, e o acento gráfico se relaciona com a marcação da sílaba tônica, usando os acentos gráficos agudo e circunflexo.

As palavras podem ser classificadas de acordo com sua tonicidade, ou seja, de acordo com a sílaba mais intensa, reconhecida por sílaba tônica. Dessa forma, as palavras podem ser:

Oxítonas (quando o acento tônico encontra-se na última sílaba, como a palavra 'abacaxi');

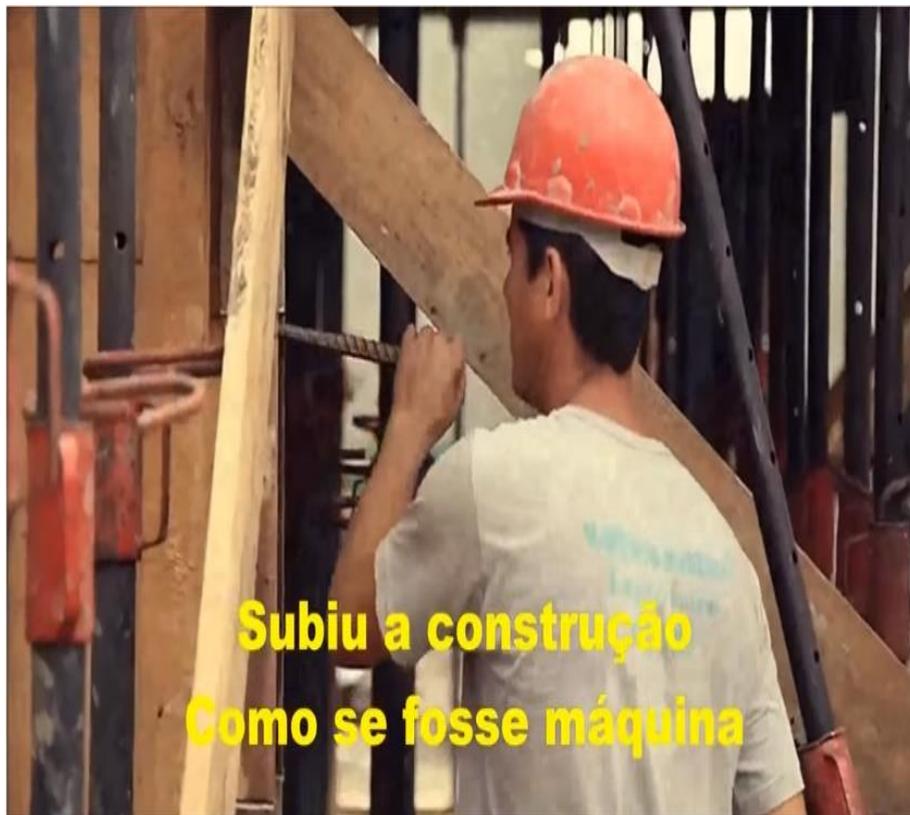
Paroxítonas (quando o acento tônico encontra-se na penúltima sílaba, como a palavra 'orelha');

Proparoxítonas (quando o acento tônico encontra-se na antepenúltima sílaba, como a palavra 'árcade').

Fonte: O próprio autor.

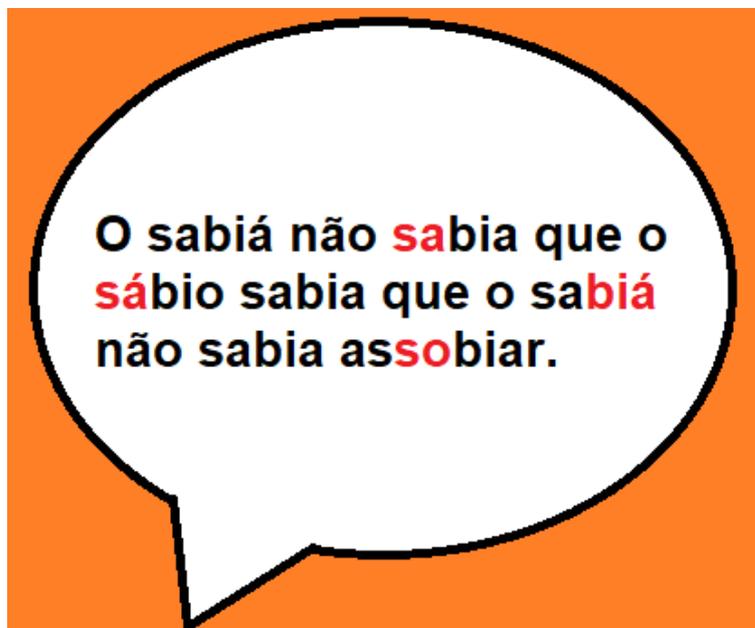
**3º Passo:** Assista o vídeo da música “Construção” - Chico Buarque, responda o quiz na plataforma kahoot.

Clique no link: <https://create.kahoot.it/share/acentuados/71ee09e8-be3e-4618-98ae-7dd835ab7fac>



Fonte: O próprio autor.

**4º Passo:** Responda o desafio de verdadeiro ou falso de um trava-línguas na plataforma Kahoot. Link: <https://create.kahoot.it/share/acentuados/71ee09e8-be3e-4618-98ae-7dd835ab7fac>



Fonte: O próprio autor.

**5º Passo:** Assista o vídeo da paródia “Xodó” – Dominginhos no grupo “Acentuados” no aplicativo de conversas instantâneas Telegram, nele você encontrará a explicação sobre as regras de acentuação.

Para responder o desafio, clique no link que se encontra no google formulário “O romance do pavão misterioso”:

[https://docs.google.com/forms/d/1rbNVA4m7jsEEGwpxDYBZWZupiSSKcil\\_aJdR5udsze/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1rbNVA4m7jsEEGwpxDYBZWZupiSSKcil_aJdR5udsze/edit?usp=sharing)



Eu vou contar uma **historia**  
De um pavao misterioso  
Que levantou voo na Grecia  
Com um rapaz corajoso  
Raptando uma condessa  
Filha de um conde orgulhoso.

Residia na Turquia  
Um viuvo capitalista  
Pai de dois filhos solteiros  
O mais velho Joao Batista  
Entao o filho mais novo  
Se chamava Evangelista.

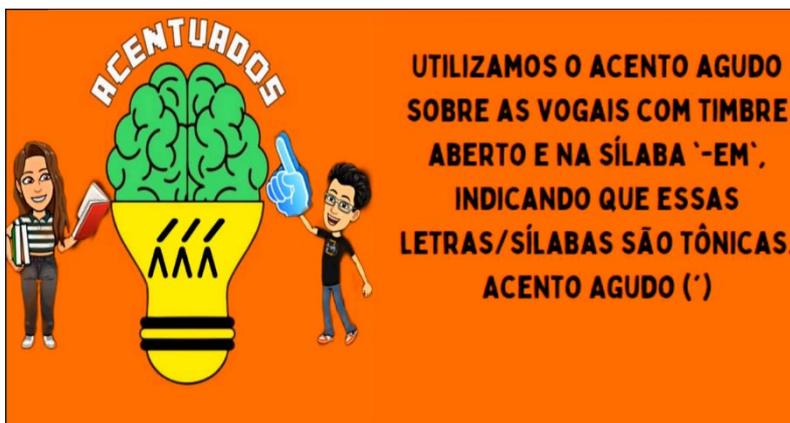
O velho turco era dono  
Duma fabrica de tecidos  
Com largas propriedades  
Dinheiro e bens possuidos  
Deu de herança a seus filhos  
Porque eram bem unidos (...)

Fonte: O próprio autor.

**6º Passo:** Assista o vídeo sobre acentuação gráfica das palavras oxítonas. Em seguida responda o desafio no google formulário.

Link:

<https://docs.google.com/forms/d/1KsZlxLfmzeAJhJLargTGLft5t2H8hY5d4LRZZxFmFlo/edit?usp=sharing>



Fonte: O próprio autor.

**7º Passo:** Responda o desafio no google formulário de uma tirinha do Menino Maluquinho.

Clique no link.

<https://docs.google.com/forms/d/1KsZlxLfmzeAJhJLargTGLft5t2H8hY5d4LRZZxFmFlo/edit?usp=sharing>



Fonte: <http://ziraldoproducoes.com.br/blog/>

**8º Passo:** Responda o desafio no google formulário de uma charge.

Clique no link:

<https://docs.google.com/forms/d/1KsZlxLfmzeAJhJLargTGLft5t2H8hY5d4LRZZxFmFlo/edit?usp=sharing>



Fonte: <https://essaseoutras.com.br/charges-engracadas-sobre-tecnologia-imagens-divertidas-para-riр/>

**9º Passo:** Responda o desafio no google formulário referente a um provérbio.

Link:

<https://docs.google.com/forms/d/1KsZlxLfmzeAJhJLargTGLft5t2H8hY5d4LRZZxFmFlo/edit?usp=sharing>

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

- |             |             |
|-------------|-------------|
| a) barracão | e) quadrado |
| b) pequeno  | f) anão     |
| c) sólido   | g) amor     |
| d) bolacha  | h) cadela   |

PROVÉRBIO:

\_\_\_\_ \_ .  
A B C D+E F G+H

Fonte: O próprio autor

**10º Passo:** Responda o desafio na tela interativa Google Jambord.

Link: [https://jamboard.google.com/d/10MN\\_jdZdUfsdSRE9Wzjrn5LhOVyY8lu6dLw7Byho\\_LE/edit?usp=sharing](https://jamboard.google.com/d/10MN_jdZdUfsdSRE9Wzjrn5LhOVyY8lu6dLw7Byho_LE/edit?usp=sharing)

**Circule apenas as palavras proparoxítonas da música "Formato Mínimo "-  
Samuel Rosa.**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

S	O	S	E	A	V	Í	T	I	M	A	A
O	M	A	F	L	U	T	U	A	V	A	A
D	I	S	E	C	Á	P	H	Í	U	N	A
I	X	O	H	O	O	B	R	T	R	A	A
M	Á	L	F	G	H	G	I	O	N	Q	U
Í	M	U	I	E	U	L	M	O	O	U	O
T	E	C	H	L	S	A	D	A	S	I	Ç
T	N	Ó	A	Ô	G	T	E	V	I	L	E
E	T	S	S	F	E	T	A	I	C	O	M
R	E	P	A	R	O	U	M	D	E	U	O
C	O	A	S	O	D	I	V	Á	U	E	C
E	P	I	C	N	Í	R	P	D	N	A	S

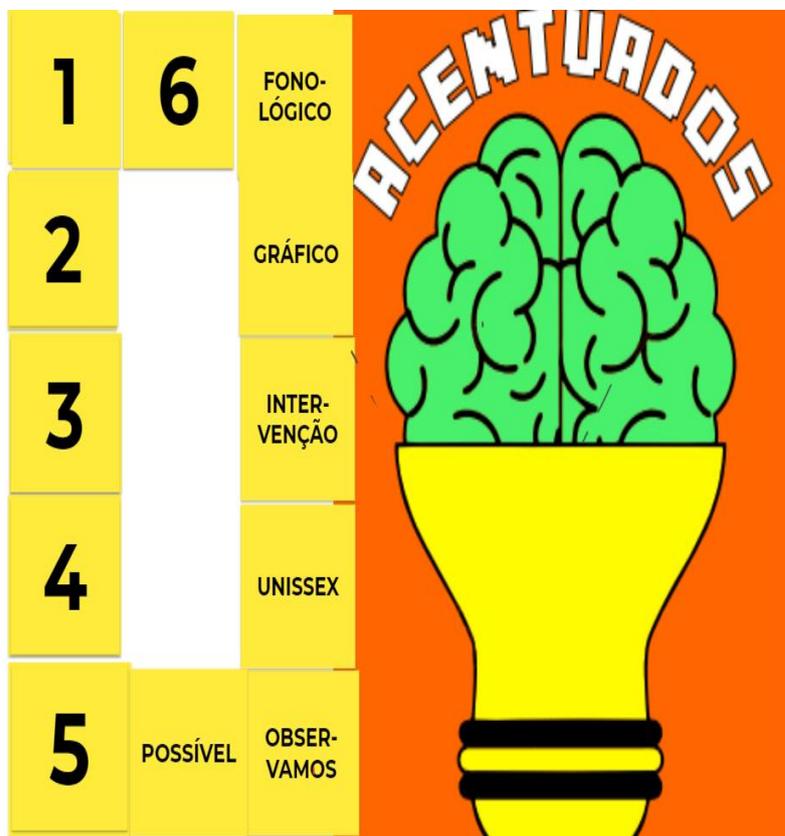
Clique na canetinha ao lado. ✎  
Escolha uma cor de sua preferência. Circule as palavras.

AMOR	FESTA	MENTE	TÍMIDOS	ÓCULOS
AQUILO	FLUTUAVA	MÁXIMO	VÍRGULAS	
COMEÇOU	FÔLEGO	PRÍNCIPE	VÍTIMA	
DÁDIVA	LÁBIOS	REPAROU	ÁVIDOS	

Fonte: O próprio autor.

**11º Passo:** Jogue no tabuleiro virtual na tela interativa Google Jamboard.

Link: [https://jamboard.google.com/d/10MN\\_jdZdUfsdSRE9Wzjr5LhOVyY8lu6dLw7Byho\\_LE/edit?usp=sharing](https://jamboard.google.com/d/10MN_jdZdUfsdSRE9Wzjr5LhOVyY8lu6dLw7Byho_LE/edit?usp=sharing)



MOVIMENTE SEU AVATAR PELAS NOTAS ADESIVAS. PARA ISSO, CLIQUE NA SETA AO LADO.  LEVE-O ATÉ A NOTA ADESIVA QUE VOCÊ DESEJA DESVENDAR. EM SEGUIDA DESCUBRA A DICA E A RELACIONE COM AS PALAVRAS.



Fonte: O próprio autor.

## APÊNDICE B- CARTA DE CONSENTIMENTO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA- SEDUC  
 21ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO- 21ª GRE  
 UNIDADE ESCOLAR SANTA INÊS  
 AV. PRINCIPAL DO DIRCEU I S/N AO LADO DO 8º DP  
 CEP: 64077-110  
 FONE: 3236-9293/ 3236-6999  
 E-MAIL: [uesantaines@yahoo.com.br](mailto:uesantaines@yahoo.com.br)  
 CNPJ: 01636510/0001-12  
 CÓDIGO INEP- 22027360

21ª Gerência Regional de Educação  
 Unidade Escolar Santa Inês  
 Av. Principal do Dirceu I S/N  
 COD. INEP. 22027360  
 Fone (86) 32369293  
 Teresina-PI

### DECLARAÇÃO

Eu, IRISMAR DE SOUSA COSTA, responsável pela Unidade Escolar Santa Inês autorizo a realização da pesquisa intitulada "A acentuação gráfica dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental: um estudo na perspectiva da sílaba", a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora YAPONIRA DIAS DOS SANTOS e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Teresina, 30 de abril de 2020.

*Irismar S. Costa*

Irismar de Sousa Costa  
 ASSINATURA E CARIMBO  
 Diretora  
 Port. GSE 0076/2019  
 CPF: 227.723.323-49  
 Unidade Escolar Santa Inês

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO



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

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“A acentuação gráfica na escrita dos alunos de 7º ano do ensino fundamental: um estudo na perspectiva da sílaba”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar o uso da acentuação gráfica, a partir do cotejamento de dados obtidos, tanto em textos espontâneos quanto em textos monitorados, produzidos por alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Teresina a partir de uma perspectiva silábica. Em outras palavras, vamos investigar a motivação do erro ortográfico quanto a omissão, o acréscimo e o uso inadequado do acento gráfico.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto originou-se de uma inquietação da pesquisadora, considerando que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental não adotam critérios ao escreverem palavras com acento gráfico, não estabelecem relação entre o acento gráfico e o acento prosódico da língua, não conhecem as regras de uso do acento gráfico, como também, não reconhecem sua importância na marcação das sílabas tônicas. Por acreditarmos que a acentuação correta das palavras depende, tanto do desenvolvimento da consciência fonológica, quanto das convenções ortográficas que se constituem ao longo do tempo a partir dos diferentes modos de falar, observamos que a maior incidência de erros ortográficos podem ser decorrentes tanto da motivação fonológica, apoiados na oralidade, quanto pela não observância de regras contextuais e pela arbitrariedade do sistema ortográfico.

Buscaremos na fonologia, através dos processos fonológicos, como também, no uso da norma ortográfica da língua, a explicação para a ocorrência dos erros ortográficos. Com a realização da pesquisa, será possível conhecer as reais dificuldades ortográficas dos alunos do 7º ano, sendo possível fazer um diagnóstico que nos possibilite promover um

ensino de ortografia de forma reflexiva e que vise amenizar os erros de acentuação gráfica. A aplicação de uma proposta de intervenção, direcionada aos tipos de erros de acentuação gráfica produzidos pelos alunos do 7º ano de uma escola da rede pública estadual permitirá que esses alunos reflitam quanto à pronúncia das palavras e a escrita ortográfica correta das mesmas, conseqüentemente, reduzam com as atividades propostas a incidência dos erros apresentados.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

A presente pesquisa será de natureza qualitativa interpretativa e será desenvolvida seguindo as etapas abaixo discriminadas:

- a) Produção de textos espontâneos dos alunos (Os erros serão extraídos e registrados em uma ficha, arrolados em grupo de acordo com a categorização);
- b) Ditado interativo;
- c) As palavras apresentando erros ficarão agrupadas em slides para serem mostrados à turma. Em ação compartilhada e interativa, os alunos serão interrogados acerca dos erros.
- d) Transgressões intencionais;
  - e) Entrevistas individuais e coletivas;
  - f) Análise das entrevistas, para que se possa avaliar o nível de explicitação dos alunos.
  - g) Novas produções espontâneas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por

um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

*Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.*

---

*Assinatura do menor*

---

*Assinatura do(a) pesquisador(a)*

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

**CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI**  
**RUA OLAVO BILAC, 2335**  
**TERESINA (PI) - CEP: 64001-280**  
**FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: YAPONIRA DIAS DOS SANTOS**  
**ENDEREÇO: QUADRA 219 CASA 07 DIRCEU II**  
**TERESINA (PI) - CEP: 64078-180**  
**FONE: (86) 99416-5752/ E-MAIL: [yaponirapedagoga@hotmail.com](mailto:yaponirapedagoga@hotmail.com)**

## APÊNDICE D– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA ESCRITA DOS ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na perspectiva da sílaba”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar o uso da acentuação gráfica, a partir do cotejamento de dados obtidos tanto em textos espontâneos quanto em textos monitorados, produzidos por alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Teresina a partir de uma perspectiva silábica. Em outras palavras, vamos investigar a motivação do erro ortográfico quanto a omissão, o acréscimo e o uso inadequado do acento gráfico.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto originou-se de uma inquietação da pesquisadora, considerando que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental não adotam critérios ao escreverem palavras com acento gráfico, não estabelecem relação entre o acento gráfico e o acento prosódico da língua, não conhecem as regras de uso do acento gráfico, como também, não reconhecem sua importância na marcação das sílabas tônicas. Por acreditarmos que a acentuação correta das palavras depende, tanto do desenvolvimento da consciência fonológica, quanto das convenções ortográficas que se constituem ao longo do tempo a partir dos diferentes modos de falar, observamos que a maior incidência de erros ortográficos podem ser decorrentes tanto da motivação fonológica, apoiados na oralidade, quanto pela não observância de regras contextuais e pela arbitrariedade do sistema ortográfico.

Buscaremos na fonologia, através dos processos fonológicos, como também, no uso da norma ortográfica da língua, a explicação para a ocorrência dos erros ortográficos. Com a realização da pesquisa, será possível conhecer as reais dificuldades ortográficas dos

alunos do 7º ano, sendo possível fazer um diagnóstico que nos possibilite promover um ensino de ortografia de forma reflexiva e que vise amenizar os erros de acentuação gráfica. A aplicação de uma proposta de intervenção, direcionada aos tipos de erros de acentuação gráfica produzidos pelos alunos do 7º ano de uma escola da rede pública estadual permitirá que esses alunos reflitam quanto à pronúncia das palavras e a escrita ortográfica correta das mesmas, conseqüentemente, reduzam com as atividades propostas a incidência dos erros apresentados.

A presente pesquisa será de natureza qualitativa interpretativa e será desenvolvida seguindo as etapas abaixo discriminadas:

- a) Produção de textos espontâneos dos alunos (Os erros serão extraídos e registrados em uma ficha, arrolados em grupo de acordo com a categorização);
- b) Ditado interativo;
- c) As palavras apresentando erros ficarão agrupadas em slides para serem mostrados à turma. Em ação compartilhada e interativa, os alunos serão interrogados acerca dos erros.
- d) Transgressões intencionais;
- d) Entrevistas individuais e coletivas;
- e) Análise das entrevistas, para que se possa avaliar o nível de explicitação dos alunos.
- f) Novas produções espontâneas.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante a realização dos ditados imagéticos ou das produções escritas espontâneas. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Esse estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

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

*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI  
RUA OLAVO BILAC, 2335  
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280*

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

*PESQUISADORA RESPONSÁVEL: YAPONIRA DIAS DOS SANTOS*

*ENDEREÇO: QUADRA 219 CASA 07 DIRCEU II*

*TERESINA (PI) - CEP: 64078-180*

FONE: (86) 99416-5752/ E-MAIL: [yaponirapedagoga@hotmail.com](mailto:yaponirapedagoga@hotmail.com)