

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA ESCRITA DE CRIANÇAS DE SÉRIES
INICIAIS**

LUANDA ALVARIZA GOMES NEY

PELOTAS, RS, BRASIL
ABRIL/2012

LUANDA ALVARIZA GOMES NEY

**ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA ESCRITA DE CRIANÇAS DE SÉRIES
INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa – Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas/RS, 2012

Catálogo na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária - CRB-10/1011

N569a Ney, Luanda Alvariza Gomes
Acentuação gráfica na escrita de crianças das séries iniciais /
Luanda Alvariza Gomes Ney ; orientadora : Ana Ruth Moresco
Miranda. – Pelotas, 2012.
117 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de
Pelotas, Pelotas, 2012.

1. Ensino-aprendizagem 2. Ortografia - fonologia 3. Escrita,
aquisição da 4. Acento prosódico 5. Acento gráfico I. Miranda, Ana
Ruth Moresco (orient.) II. Título.

CDD 370
370.194
372.414

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora - UFPel)

Prof.^a Dr^a. Gabriele Donicht (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Giovana Ferreira-Gonçalves (UFPel)

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP)

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Pinto (UFPel)

Dedico ao Júnior, à Melissa, e ao João Manoel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Ana Ruth, pelo saber compartilhado e pela confiança em mim depositada

ao professor Luís Isaías Centeno do Amaral, pela atenção dispensada no auxílio da codificação dos dados e realização das rodadas estatísticas

à professora Ana Paula Nobre da Cunha, pelas preciosas orientações dadas na etapas iniciais do trabalho

ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, pela oportunidade de execução deste estudo

aos professores da banca examinadora

Gabriele Donicht (UFPeI)

Giovana Ferreira-Gonçalves (UFPeI)

Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP)

Maria das Graças Pinto (UFPeI)

pela disponibilidade e pelas contribuições dadas para a qualificação da pesquisa

à amiga e colega de (per)curso Pâmela Renata, pelo constante incentivo e partilha de conhecimentos e inquietações

ao integrantes do GEALE, em especial à Cláudia Rombaldi e Marco Adamoli, pelo carinho e companheirismo

à minha família, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho

aos colegas e amigos da Pró-Reitoria de Ensino do IFSul, em especial, Liane, Leonardo, Mariza, Dóris, Clarice, Mário, Luís Fernando, Roger, Jair e Odeli, pelo auxílio, estímulo e compreensão, sobretudo na finalização do trabalho

e a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa, em dados extraídos de textos espontâneos, o uso da acentuação gráfica por crianças das séries iniciais. Discutem-se as relações estabelecidas, na escrita inicial, entre o acento gráfico e o conhecimento que as crianças possuem sobre a prosódia da língua. A proposta para atribuição do acento de Bisol (1992, 1994) serve de base para o estudo. O corpus analisado é constituído de 3161 palavras (não-verbos) que devem ser grafadas com acento, conforme a norma ortográfica da língua, e 222 palavras em que houve a grafia do acento quando este, segundo a norma, não é necessário. Os dados foram obtidos a partir do levantamento feito em 987 textos produzidos por crianças de duas escolas, uma pública e outra particular, da cidade de Pelotas/RS. Os dados foram submetidos à análise quali-quantitativa, considerando-se duas principais categorias: acertos e erros. Os resultados mostram que: i) o maior número de acertos referentes à grafia do acento ocorre em palavras oxítonas e monossílabos tônicos, principalmente quando as vogais acentuadas são as médias 'o' e 'e'; ii) ao grafarem acentos indevidos, as crianças acabam por revelar hipóteses coerentes com a fonética e com a prosódia da língua, pois, na maioria desses casos, o acento, além de coincidir com a sílaba tônica da palavra, é utilizado para indicar vogais abertas; iii) os dados de omissão do acento representam 84% dos erros registrados; iv) quando ocorre grafia do acento na sílaba trocada, verifica-se uma tendência em marcar como tônica a penúltima sílaba, o que caracteriza a regra geral do acento prosódico do português. Os dados atestam ainda que o avanço na escolarização constitui um fator importante para a apropriação das regras de utilização do acento gráfico pelas crianças, sobretudo, na escola particular.

Palavras-chave: acento gráfico, acento prosódico, aquisição da escrita, ensino-aprendizagem, ortografia-fonologia.

ABSTRACT

This research describes and analyses, in data extracted from spontaneous texts, the use of acute accent marks by young primary students. It is debated the relations established, in initial writing, between acute accent marks and children's knowledge about the language prosody. The proposal for attribution of acute accent marks by Bisol (1992, 1994) is the basis of this study. The analyzed corpus is comprised of 3161 words (not verbs) which receive acute accent marks, according to spelling norm, and 222 words where the words received acute accent marks when, according to the norm, it is not necessary. The resulting data were obtained by research made with 987 texts produced by children in two schools, a private and a public in the city of Pelotas/RS. The data were submitted to qualitative and quantitative analysis having into account two categories: correct answers and mistakes. The results demonstrate that: i) the majority of correct answers referring to acute accent marks occur in oxytone words and tonic monosyllables, mainly when the stressed vowels are the medium 'o' and 'e'; ii) when stressing inadequately, children end up revealing coherent hypothesis related to phonetics and also to language prosody, because, in most of these cases, the acute accent marks, besides coinciding with the tonic syllable of the word, it is used for indicating open vowels; iii) the data of omission of acute accent marks represent 84% of the mistakes registered; iv) when the acute accent mark takes place in the changed syllable, it is verified a tendency in stressing as tonic the penultimate syllable, which characterizes the general rule of prosodic acute accent mark in Portuguese. The data confirm also that the progress in education constitutes an important factor for appropriation of rules of acute accent marks use by young learners, mainly, in private schools.

Keywords: acute accent marks, prosodic accent marks, writing acquisition, teaching/learning process, spelling/phonology.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE QUADROS	xii
LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS	xiii
1 INTRODUÇÃO	14
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	21
2.1 Sobre a aquisição da escrita	21
2.2 Sobre a ortografia	26
2.2.1 A relação ortografia-fonologia	31
2.3 O acento	33
2.3.1 O acento em português	37
2.3.2 Aquisição do acento em português	43
2.3.3 O acento gráfico	45
3 METODOLOGIA	50
3.1 Caracterização da pesquisa	50
3.2 O BATALE	51
3.2.1 As oficinas e as coletas dos textos	52
3.2.2 Procedimentos para organização dos textos no banco	52
3.3 A amostra analisada	53
3.3.1 Exploração dos textos e levantamento dos dados	54
3.3.2 Dados excluídos	54
3.4 Análise quantitativa	55
3.4.1 O Pacote VARBRUL	55
3.4.2 Definição das variáveis	56
3.4.3 Variável dependente	56
3.4.3.1 Erros	56
3.4.3.2 Acertos	57
3.4.4 Variáveis independentes linguísticas	58
3.4.4.1 Número de sílabas	58
3.4.4.2 Qualidade da vogal	58
3.4.4.3 Tipo de sílaba final	58
3.4.4.4 Posição do acento	58

3.4.4.5 Tipo de acento	59
3.4.4.6 Contexto antecedente	59
3.4.5 Variáveis independentes extralinguísticas	60
3.4.5.1 Gênero	60
3.4.5.2 Série	60
3.4.5.3 Tipo de escola	60
3.4.6 Preparação e codificação dos dados	60
3.5 Análise qualitativa	64
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1 Descrição e análise geral dos dados	65
4.2 Variáveis independentes linguísticas	68
4.2.1 Qualidade da vogal	68
4.2.2 Tipo de sílaba final	70
4.2.3 Posição do acento	72
4.2.4 Contexto antecedente	74
4.3 Variáveis independentes extralinguísticas	76
4.3.1 Gênero	77
4.3.2 Série	78
4.3.3 Tipo de escola	79
4.3.4 Cruzamento das variáveis série e tipo de escola	80
4.4 Aspectos qualitativos	82
4.4.1 Acento padrão	82
4.4.2 Acento grafado com tipo errado	86
4.4.3 Omissão do acento	88
4.4.3.1 Omissão do acento em palavras proparoxítonas	91
4.4.4 Acento grafado na sílaba trocada	95
4.4.5 Grafia indevida do acento	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Distribuição dos textos por série, tipo de escola e coleta Realizada	53
TABELA 02	Distribuição geral de acertos e erros referentes ao acento gráfico	66
TABELA 03	Efeito da variável <i>qualidade da vogal</i> na utilização do acento gráfico	69
TABELA 04	Efeito da variável <i>tipo de sílaba final</i> na utilização do acento gráfico	71
TABELA 05	Efeito da variável <i>posição do acento</i> na utilização do acento gráfico	72
TABELA 06	Distribuição dos erros e acertos referentes ao acento gráfico, segundo a variável <i>posição do acento</i> , sem considerar os dados de grafia indevida	74
TABELA 07	Efeito da variável <i>contexto antecedente</i> na utilização do acento gráfico	75
TABELA 08	Efeito da variável <i>gênero</i> na utilização do acento gráfico	77
TABELA 09	Efeito da variável <i>série</i> na utilização do acento gráfico	78
TABELA 10	Efeito da variável <i>tipo de escola</i> na utilização do acento gráfico	79
TABELA 11	Distribuição de acertos e erros referentes ao acento gráfico, por <i>série</i> e <i>tipo de escola</i>	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Relações biunívocas	27
Quadro 02	Um grafema representando vários fonemas, conforme a posição	27
Quadro 03	Um fonema representado por vários grafemas, conforme a posição	27
Quadro 04	Concorrência entre diferentes grafemas para representar o mesmo fonema, na mesma posição	28
Quadro 05	Cronograma de realização das coletas dos textos que compõem a amostra analisada	53
Quadro 06	Tipos mais frequentes de palavras grafadas com acento padrão	86
Quadro 07	Exemplos de palavras grafadas com o tipo de acento errado	87
Quadro 08	Tipos mais frequentes de palavras grafadas com omissão de acento	90
Quadro 09	Exemplos de omissão do acento gráfico de palavras proparoxítonas com perda segmental	92
Quadro 10	Erros referentes à grafia do acento na sílaba trocada em palavras proparoxítonas	96
Quadro 11	Erros referentes à grafia do acento na sílaba trocada em palavras paroxítonas	97
Quadro 12	Erros referentes à grafia do acento na sílaba trocada em palavras oxítonas	98
Quadro 13	Exemplos de palavras grafadas com acento indevido nas vogais /ɔ/ e /ɛ/	101
Quadro 14	Exemplos de palavras grafadas com acento indevido motivado por formas similares ou primitivas	103
Quadro 15	Exemplos de palavras cuja grafia indevida do acento coincide com a sílaba tônica	105

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICO 01	Percentual de acertos referentes à utilização do acento gráfico, por <i>série</i> e <i>tipo de escola</i>	81
GRÁFICO 02	Distribuição geral dos dados de acento padrão, segundo a posição do acento	83
GRÁFICO 03	Distribuição dos tipos de palavras grafadas com acento padrão, segundo a posição do acento	84
GRÁFICO 04	Comparação entre variedade de tipos e incidência de uso de palavras grafadas com acento padrão, segundo a posição do acento	85
GRÁFICO 05	Distribuição dos dados de omissão em relação à posição do acento	88
GRÁFICO 06	Distribuição dos tipos de palavras grafadas com omissão do acento, segundo a posição da sílaba tônica	89
FIGURA 01	Texto escrito por uma criança da 2ª série da escola particular	99

1 INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa consiste no estudo referente aos usos do acento gráfico por crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e na discussão acerca desses usos e de sua relação com o conhecimento linguístico do aprendiz, sobretudo aquele concernente a aspectos da prosódia do português brasileiro. Ao desenvolver esta investigação, pretendo contribuir para com os estudos sobre aquisição da escrita, especificamente sobre a aprendizagem e o ensino de ortografia, e também, a partir dos resultados obtidos, sobre a fonologia, oferecendo subsídios às discussões desta área de conhecimento.

Durante o curso de graduação - Licenciatura em Pedagogia -, fui questionada sobre o tipo de professora que eu queria ser. Com certeza, foi uma atividade de reflexão importante, visto que faltava apenas um semestre para o estágio acadêmico, momento do meu “ser professora” pela primeira vez. Percebi, então, a grande responsabilidade que tinha, pois estava na iminência de assumir uma turma de segunda série do ensino fundamental. Ao refletir, observei também que, ao me formar professora de séries iniciais, estaria me formando professora de língua, mais especificamente, de língua materna – Língua Portuguesa.

Foi durante o curso de graduação, em algumas disciplinas voltadas aos estudos sobre aquisição da escrita, que pude conhecer um pouco desse processo, dos debates em torno de métodos de alfabetização, bem como os principais autores e pesquisas que têm como foco a aquisição da linguagem, tanto da fala quanto da escrita. As discussões desses autores vêm abrindo uma nova perspectiva sobre a compreensão do processo de aquisição da escrita, o qual deixa de ser exclusivo das classes de alfabetização, estendendo-se aos demais anos de escolarização.

No estágio acadêmico, deparei-me com diversos erros ortográficos tipicamente cometidos por crianças em fase de aquisição da escrita, por exemplo, erros de acentuação gráfica, tais como omissão (‘arvore’ → ‘árvore’), uso indevido

para marcar a abertura do timbre ('bonéca'→ 'boneca') ou ainda para marcar a sílaba inadequada ('automovél'→ 'automóvel'), além de outros.

Em geral, tal tipo de erro fazia com que as crianças lessem vocábulos com a sílaba tônica trocada e, desse modo, essa alteração da posição do acento prosódico modificava o significado das palavras, causando problemas maiores, como dificuldades na interpretação de sentenças e textos. Diante disso, observei, naquele momento, que não possuía o conhecimento teórico necessário para realizar um trabalho voltado à reflexão sobre o funcionamento da língua, neste caso específico, sobre o acento gráfico e prosódico do português.

Gauthier et alii (1998) e Tardif (2002) defendem a importância da formação do professor. Esses autores preconizam a necessidade de profissionalização docente, ou seja, de um conjunto de condições indispensáveis para o profissionalismo docente, dentre as quais está o conhecimento teórico, advindo dos processos de formação inicial e continuada dos professores.

Sabe-se que diversas são as causas da precariedade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem nas escolas. Torna-se importante observar, pois, que o conhecimento teórico parece necessitar de atenção especial na formação de professores, tendo em vista que o subsídio teórico permite a interpretação da realidade vivenciada em sala de aula, oferecendo elementos para que o professor possa interpretar os dados fornecidos pelos alunos durante seu processo de aprendizagem.

Conforme Moysés (1994), o conhecimento teórico do professor é capaz de subsidiá-lo na criação de estratégias pedagógicas que rompem com um ensino mecânico e estéril. Dessa forma, pode-se considerar que o professor, ao assumir o papel fundamental de mediador entre os sujeitos da aprendizagem e o objeto de conhecimento, deve ter se apropriado das teorias que sustentam sua prática, bem como daquelas que explicam o objeto de conhecimento a ser ensinado.

Nesse sentido, a partir da minha experiência em sala de aula, onde constatei a falta de subsídios teóricos sobre objetos de conhecimento tão importantes no processo de aquisição da escrita, pretendo, com esta pesquisa, realizar a descrição

e a análise do uso da acentuação gráfica, em dados extraídos de textos espontâneos produzidos por crianças de séries iniciais¹, e discutir as possíveis relações que elas estabelecem entre o acento gráfico e o conhecimento que possuem sobre a prosódia² da língua.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (PCNs), os critérios de avaliação para o primeiro ciclo - que corresponde às séries iniciais – indicam que o aluno deve ser capaz de:

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda;
- Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta;
- Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares;
- *Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica.*

(BRASIL, 1997, p.76-77, grifos meus)

Entretanto, o que se pode observar na realidade são as limitações e dificuldades que crianças e jovens têm para interpretar e elaborar textos, grafar palavras com adequação às normas ortográficas e utilizar diferentes recursos linguísticos através da escrita.

Estes, entre outros problemas, são frequentemente apontados pelos resultados de avaliações³, tais como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), a Prova Brasil, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), além dos diversos materiais escritos produzidos em diferentes espaços, sobretudo nas escolas, os quais revelam, na maioria das vezes, a baixa proficiência dos alunos em relação ao uso da língua escrita.

¹ A partir de 2006, o ensino fundamental no Brasil passou a ter duração mínima de 9 anos. Considerando a época de produção dos textos analisados, é importante salientar que as séries iniciais referidas neste estudo correspondem às quatro primeiras etapas anuais do ensino fundamental com duração de oito anos.

² A prosódia refere-se ao canto, melodia e ritmo das sílabas na pronúncia das palavras. A Fonologia Prosódica é a área que se dedica aos estudos da cadeia da fala nos seus aspectos rítmicos e entonacionais.

³ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>

Tais resultados, acerca do baixo desempenho dos alunos no uso da língua escrita, parecem indicar o reflexo de um ensino fragilizado e, por consequência, uma aprendizagem inconsistente. Torna-se necessário, dessa forma, investir na formação teórica do professor para que o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na reflexão sobre os objetos de conhecimento passe a ser uma realidade, e não apenas uma sugestão gravada nos PCNs.

Pesquisadores que desenvolvem estudos sobre os processos de aquisição da escrita ortográfica (MORAIS, 1999, 2006; MIRANDA, 2006, 2007, 2008; MONTEIRO, 2008) têm mostrado, em seus estudos, que o ensino sistematizado da ortografia, por exemplo, pautado numa prática pedagógica voltada à reflexão, conforme preconizado pelos PCNs, é capaz de levar o aluno a um conhecimento mais consolidado sobre o funcionamento do sistema de escrita de sua língua. Esses autores apontam a necessidade do trabalho pedagógico voltado à explicitação dos princípios do funcionamento da língua, para que os alunos possam refletir sobre as sistematicidades e arbitrariedades que regem o sistema de escrita ortográfica.

Conforme Morais (2006), considerando a importância da norma ortográfica da língua, seu ensino deve ser visto por outro viés, diferente daquele constatado nas escolas. Para o autor, na maior parte das vezes, os erros ortográficos são vistos somente como conteúdo para avaliação, sem que sejam levados em conta os processos de construção do conhecimento pelos quais os alunos passam ao adquirir a escrita.

A existência de uma estreita relação entre diferentes aspectos da ortografia e da fonologia vem sendo destacada em estudos sobre a aquisição da escrita (ABAURRE 1988, 1991, 2001; MIRANDA, 2006, 2007, 2008; ROMBALDI, 2003; CUNHA, 2004; ADAMOLI, 2006). Com o desenvolvimento deste estudo, pretendo investigar, nos dados de aquisição da escrita, se essa relação pode ser também observada entre o acento gráfico e o acento prosódico.

O acento prosódico, também denominado acento primário ou acento tônico, consiste num supra-segmento que tem função distintiva no sistema da língua, ou seja, está ligado à tonicidade das sílabas nas palavras, independente de elas possuírem acento ortográfico. Por exemplo, a palavra 'pipoca' não recebe acento

gráfico, e, como a maioria das palavras da língua, possui acento prosódico, o qual recai na sílaba 'po'. A organização prosódica das palavras está ligada aos aspectos fonológicos da língua. Já 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, como na palavra 'pipoca', em que a sílaba tônica é a penúltima.

No português brasileiro, não se encontram estudos dedicados a investigar a forma como se dá a relação ortografia-fonologia no que diz respeito ao acento. As pesquisas sobre o acento focalizam a aquisição do acento prosódico, como em Santos (2001), Bonilha (2005) e Correia (2009). O trabalho realizado por Baumgärtner et alii (2010) analisa os dados de acentuação gráfica em textos de alunos de 5ª e 8ª séries; contudo, sua abordagem não contempla os aspectos fonológicos que motivam as normas ortográficas relativas à acentuação gráfica, nem, tampouco, o modo como esses aspectos se refletem na utilização do acento pelos alunos.

No âmbito da escrita, pode-se afirmar que o estudo da acentuação gráfica, bem como suas relações com a fonologia da língua, ainda é um campo a ser explorado. Com este estudo, pretende-se contribuir para com as reflexões que têm sido feitas a respeito do ensino e da aprendizagem da escrita, sobretudo da escrita ortográfica, de modo que os dados a serem analisados possam trazer pistas sobre o processo de aprendizagem da acentuação gráfica e as possíveis relações que as crianças estabelecem entre seu conhecimento fonológico e as regras ortográficas.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam trazer subsídios teóricos para os professores de língua materna, além de contribuir para o campo de estudos sobre o acento prosódico em português.

É importante considerar que os resultados obtidos na pesquisa científica refletem no exercício da docência, ao mesmo tempo em que é o exercício da docência que aponta as principais questões desenvolvidas pelos pesquisadores em educação. Assim, a oportunidade de realização desta pesquisa, estará dando prosseguimento à minha formação como docente-pesquisadora numa área de conhecimento presente de forma muito significativa nas séries iniciais do ensino fundamental.

Questões de pesquisa

- De um modo geral, como as crianças utilizam a acentuação gráfica ao longo do processo de aquisição da escrita?
- Quais as hipóteses das crianças em relação à grafia do acento?
- Quais os critérios de utilização do acento gráfico adotados pelas crianças em seus textos?
- Qual a função primordial do acento gráfico para as crianças?
- Na medida em que avança a escolarização, as crianças apresentam melhor desempenho ortográfico referente à utilização do acento?
- É possível observar, por meio da análise da utilização do acento gráfico, as manifestações do conhecimento infantil acerca dos sistemas fonológico e ortográfico da língua?
- Que relações se estabelecem entre o acento gráfico e o funcionamento prosódico do português? De que forma essas relações podem ser observadas nos textos infantis?

Com o intuito de responder a estas questões, os objetivos específicos desse estudo consistem em:

- descrever o modo como as crianças utilizam a acentuação gráfica nas escritas produzidas nas séries iniciais;
- analisar as tendências de utilização do acento gráfico ao longo das quatro primeiras séries do ensino fundamental;
- buscar reconstruir as hipóteses das crianças em relação à grafia ou omissão do acento, nas palavras em que a norma ortográfica prevê a sua utilização, bem como nos casos onde há grafia do acento quando este, segundo a norma, não é necessário;
- discutir, a partir de indícios extraídos dos dados de escrita infantil, a relação entre a aquisição do acento gráfico e o funcionamento do acento prosódico do português.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Na introdução, como foi possível observar, é feita uma breve contextualização da pesquisa, onde são expostas inquietações que deram origem ao desenvolvimento do estudo, bem como as questões norteadoras e os objetivos delineados.

No segundo capítulo, estão elencadas as perspectivas teóricas adotadas neste estudo, as quais contemplam desde a concepção do sujeito aprendiz e de seu papel no processo de aquisição da escrita, passando por uma breve caracterização do sistema ortográfico do português e sua relação com a fonologia da língua, até a revisão dos modelos teóricos que explicam o acento prosódico nas diferentes línguas e no português, além do modo como os aspectos prosódicos influenciam a motivação das regras de acentuação estabelecidas pela norma ortográfica.

O terceiro capítulo caracteriza a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, ilustrando a definição das variáveis analisadas, os procedimentos realizados para confecção da amostra dos textos que serviram como fonte de dados e a preparação destes para submissão ao tratamento estatístico. No mesmo capítulo, são abordadas, ainda, as considerações acerca da análise qualitativa dos dados.

O capítulo subsequente apresenta a descrição e análise dos resultados obtidos a partir das rodadas realizadas pelos programas do Pacote VARBRUL, discutindo os índices atribuídos pela análise estatística às variáveis definidas. Neste capítulo também são contemplados os aspectos qualitativos observados nos dados.

Na sexta e última parte, está apresentada a síntese dos resultados e as considerações finais referentes ao desenvolvimento da pesquisa.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo é dividido em três blocos. No primeiro, é realizada uma breve revisão teórica sobre o processo de aquisição da escrita. O bloco seguinte apresenta a caracterização do sistema ortográfico do português e retoma as discussões sobre o ensino de ortografia e sobre a relação entre a ortografia e a fonologia. O terceiro e último bloco expõe as principais teorias que explicam o funcionamento prosódico das línguas, bem como do acento em português, sua aquisição e relação com o acento gráfico.

2.1 Sobre a aquisição da escrita

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

Ao examinar os pressupostos das diferentes teses sobre aquisição da linguagem, Kato (1986) concluiu que os mesmos mecanismos inatos que permitem a aquisição da fala também propiciariam à criança o desenvolvimento das primeiras percepções acerca da escrita. De acordo com a autora, o avanço na aprendizagem da escrita estaria relacionado aos estímulos externos e sua evolução exigiria do aprendiz uma conscientização progressiva de seu saber e o controle dos seus comportamentos.

Uma nova perspectiva teórica sobre aquisição da escrita foi inaugurada por Ferreiro e Teberosky (1985) ao desenvolverem a *Psicogênese da língua escrita*. As autoras lançaram um novo olhar para a escrita infantil, entendendo-a como fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem - o código

escrito. Ferreiro e Teberosky (1985) descreveram o processo de apropriação da linguagem escrita do ponto de vista de quem aprende, deslocando, assim, a importância atribuída aos métodos de ensino, e colocando os sujeitos aprendizes no centro do processo. Ambas enfatizaram que, independentemente do método de ensino utilizado, o que deve ser levado em consideração na aquisição da escrita é a *competência linguística da criança* e suas *capacidades cognoscitivas*.

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

Para as autoras, esse sujeito cognoscente

procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. (...) É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

(FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.26)

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

A partir do modelo teórico desenvolvido por Piaget, os referidos erros, considerados *construtivos*, são de extrema importância nos processos de aquisição do conhecimento. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p.23), os erros construtivos constituem-se como “respostas que se separam das respostas corretas, mas que longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores”.

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

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

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

Ao tratar mais especificamente do erro ortográfico, Morais (2006, p.18) afirma que “nós, mestres, precisamos rever nossa atitude para com o erro ortográfico e nossa postura mais geral na hora de ensinar e avaliar ortografia”.

Miranda (2008) também chama a atenção para os erros ortográficos, concebendo-os como resultante de um processo de construção de conhecimento por parte das crianças:

Esse sujeito traz consigo as condições necessárias, não apenas linguísticas, mas também cognitivas, para interagir com a escrita, um objeto de conhecimento sobre o qual ele já tem algumas hipóteses construídas. Os erros que produz são um manancial de pistas e de informações para o professor, as quais não podem ser desperdiçadas. Temos de aprender a ver. (p.112)

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

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

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

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

Na *hipótese silábica*, que caracteriza o terceiro período, “pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.193), já que, nos dois estágios anteriores, não havia relação entre a escrita e os significantes sonoros. A criança passa a observar que as letras correspondem às sílabas, atribuindo um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Nesse período, os aprendizes podem apresentar grafismos regulares que não repetem letras, não omitem sílabas

e que representam uma sílaba por letra, como por exemplo, 'BNC' para 'boneca' ou 'CBA', para 'cabeça'. Aparece, por ocasião da hipótese silábica, o conflito entre o número de sílabas e a quantidade mínima de caracteres que permitem que algo seja lido (três ou quatro). Palavras monossílabas ou dissílabas, por exemplo, ao serem grafadas com somente uma ou duas letras ('P' para 'pá', ou 'BA' para 'bola'), não poderiam ser lidas ou interpretadas, se considerada a hipótese da quantidade mínima de caracteres.

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

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

(FERREIRO, 1985, p.29)

Nesse período, a criança depara-se com um problema quantitativo - se não basta apenas uma letra por sílaba, como estabelecer uma regularidade se há sílabas com uma, duas, três ou mais letras? Do ponto de vista qualitativo, a criança também encontra problemas de cunho ortográfico, já que os grafemas e fonemas não apresentam uma relação regular: "a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons" (FERREIRO, 1985, p.29).

Nos cinco níveis descritos pelas autoras, o último, considerado *período alfabético* constitui o fim da evolução psicogenética de aprendizagem da escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 213), a criança já "compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever". Isso significa que a criança compreende e é capaz de utilizar o sistema de escrita, mas ainda precisará conhecer e aprender a escrever de acordo com as convenções ortográficas da sua língua, tema que será abordado na seção seguinte.

2.2 Sobre a ortografia

Segundo Morais (2006), a ortografia é uma convenção social e constitui-se como um recurso unificador das diferentes maneiras de falar dos falantes de uma língua. Dessa forma, a norma ortográfica consegue manter uma escrita padrão para auxiliar a clareza da comunicação escrita entre as pessoas.

Para Cagliari (1994, p.559), “o grande sucesso da escrita alfabética deve-se, de fato, à ortografia. Sem ela, o alfabeto não passaria de um simples sistema de transcrição fonética”.

A clássica obra literária *Os Lusíadas* (1572), de Luis de Camões, foi o primeiro modelo a estabelecer uma ortografia para nossa língua. Uma das publicações mais antigas sobre a ortografia do português é a obra *Orthographia da Lingoa Portuguesa* (1576), do estudioso Duarte Nunes de Leão (cf. CAGLIARI, 1994).

No que tange à aquisição da norma ortográfica, observa-se que, nos últimos anos, o sistema ortográfico do português vem sendo discutido por diversos autores, os quais desenvolveram diferentes modelos de caracterização das relações entre os sons e as letras. Esses estudos podem contribuir para que a ortografia seja ensinada de um modo sistemático, considerando-se a sua natureza e organização na língua escrita.

De acordo com Lemle (1988), após a criança perceber que os segmentos gráficos representam segmentos sonoros, é necessário que ela passe a compreender as complexas relações entre os sons e as letras que caracterizam o nosso sistema ortográfico. Segundo a autora, essas relações podem ser biunívocas ou múltiplas. A correspondência biunívoca caracteriza-se por haver somente um grafema para representar cada fonema e vice-versa. Alguns exemplos de correspondência biunívoca no português estão explicitados no Quadro 01:

Fonema	Grafema	Exemplos
/p/	'p'	'pena', 'capa', 'pluma'
/b/	'b'	'bota', 'cabo', 'bruma'
/t/	't'	'tela', 'gato', 'trevo'
/d/	'd'	'data', 'moda', 'drama'
/f/	'f'	'fato', 'café', 'frevo'
/v/	'v'	'vaso', 'nove', 'livro'

Quadro 01 – Relações biunívocas

Fonte: Miranda et alii, 2005, p.03

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, como apresentado nos Quadros 02 e 03:

Grafema 'x'	xarope	exame	auxílio	reflexo
-------------	--------	-------	---------	---------

Quadro 02 – Um grafema representando vários fonemas, conforme a posição

Fonema /s/	sopa	assunto	maçã	cresça	explodir	excerto	cebola	ascendente
------------	------	---------	------	--------	----------	---------	--------	------------

Quadro 03 – Um fonema representado por vários grafemas, conforme a posição

Lemle (1988) chama atenção para o fato de que, embora nosso sistema ortográfico apresente correspondências múltiplas, complexificando assim a aquisição da ortografia pelas crianças, essas relações são determinadas pela posição que as letras ocupam, constituindo uma regularidade que pode ser sistematicamente ensinada pelos professores.

Existem, no entanto, as relações de concorrência entre os grafemas, nas quais não é possível prever a grafia observando-se a posição. Nos exemplos do Quadro 04, nota-se que em contextos idênticos, pode haver duas ou mais letras (ou dígrafos) concorrendo para representar o mesmo som:

Fonema	Exemplos
/ʃ/	chave – xale
/ʒ/	berinjela – tigela
/w/	mel – céu
/z/	princesa – beleza - exame

Quadro 04 - Concorrência entre diferentes grafemas para representar o mesmo fonema, na mesma posição

Esse tipo de relação totalmente arbitrária apresenta maior dificuldade de aprendizagem por parte das crianças, pois não constitui uma regularidade, exigindo o uso de dicionário e de estratégias de memorização das grafias. Conforme Lemle (1988), a motivação fonética das correspondências biunívocas e das relações complexas - se considerada a posição - contribui para a aprendizagem das crianças, 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.

Para Kato (1986), mesmo que a natureza do alfabeto apresentasse inicialmente uma motivação fonética, as variações linguísticas, sobretudo as dialetais, acabaram por caracterizar o sistema ortográfico do português a partir de uma relação essencialmente fonêmica, isto é, a nossa escrita busca representar aquilo que é funcional na língua, neutralizando variações fonéticas que não são distintivas e reproduzindo as diferenças fonéticas significativas, como nas palavras 'faca' e 'vaca', por exemplo. Para esta autora, a organização do sistema ortográfico resulta da combinação entre relações motivadas e arbitrárias, apresentando cinco casos distintos de motivação:

Motivação fonêmica – quando diferentes sons produzidos numa palavra não distinguem significado, podendo assim ter uma mesma representação grafêmica, como em 'bala', por exemplo. A realização fonética do 'a' da primeira sílaba é diferente do som produzido no 'a' da segunda.

Motivação fonética – quando a representação ortográfica relaciona-se com a semelhança dos traços entre as letras, como em 'pom**ba**' e 'pont**a**'. O grafema que representa a nasalização em cada palavra é diferente somente em função do contexto da consoante seguinte.

Motivação fonêmica-fonética – caracteriza a maioria das consoantes do português, as quais possuem apenas uma possibilidade de realização fonética, isto é, quando um som só tem uma realização possível. O fonema /f/, por exemplo, só é realizado como [f] no português.

Motivação lexical – a grafia da palavra ‘eletricidade’ com ‘c’ e não com “ss” é motivada lexicalmente, considerando que ‘elétrico’ é escrito com ‘c’. Este exemplo configura um caso de motivação fonêmica ou lexical.

Motivação diacrônica – esse tipo de motivação refere-se às mudanças que o português sofreu ao longo da história, preservando em alguns casos, as grafias das palavras, como por exemplo ‘helicóptero’, que é escrito com ‘h’ em função da herança do Grego (*helix*, “espiral”, mais *pteron*, “asa”).

Morais (2006) propõe a existência de regularidades e irregularidades no sistema ortográfico que acabariam por orientar o processo de aprendizagem, apontando aquilo que a criança pode compreender e o que ela deverá memorizar para escrever corretamente.

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. Neste grupo estão, por exemplo, as consoantes com uma única correspondência letra-som (‘p’, ‘b’, ‘t’, ‘d’, ‘f’ e ‘v’), os usos de ‘r’ e ‘rr’; de coda nasal que precede as consoantes ‘p’ e ‘b’, e ainda os casos em que a morfologia contribui na definição das grafias, como aqueles adjetivos pátrios terminados com o sufixo ‘esa’, que são sempre escritos com ‘s’ (inglesa, chinesa).

Morais (2006) defende que a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, ou seja, o aprendiz é capaz de reelaborar as informações acerca da grafia correta das palavras na medida em que vai conhecendo as relações que se

estabelecem no sistema ortográfico. Ao pesquisar a relação entre erros e acertos ortográficos e o nível de conhecimento elaborado internamente pelas crianças acerca da norma ortográfica, o autor constatou que o maior número de erros refere-se às correspondências irregulares, e que as crianças encontram maiores dificuldades para grafar corretamente palavras com baixa frequência de uso na língua. 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”.

Ao analisar erros ortográficos produzidos por crianças das séries iniciais, Miranda et alii (2005) classificaram os dados em dois eixos de análise: erros decorrentes da não observância de regras contextuais (regularidades) e erros referentes à arbitrariedade do sistema (irregularidades). Os resultados encontrados pelas autoras indicam que, no que se referem aos erros cometidos em função da não observância de regras contextuais, as crianças tendem a ter dificuldades com a grafia da coda nasal, isto é, a troca do ‘m’ pelo ‘n’ e do ‘n’ pelo ‘m’, como nos exemplos ‘tanpa’ → ‘tampa’ e ‘pomta’ → ‘ponta’. Observaram também que há poucas ocorrências de erros envolvendo a grafia do “r forte” entre vogais, como nas palavras ‘carro’ e ‘barraca’, o que supõe que as crianças tenham compreendido a regra contextual de uso do dígrafo ‘rr’. Pelo contrário, o uso do dígrafo ‘ss’ intervocálico apresentou uma incidência maior de erros, pois em muitos casos as crianças grafaram somente um ‘s’ entre vogais, o que altera inclusive o fonema a ser representado (‘pasear’ → ‘passear’).

Em relação aos erros arbitrários, o estudo de Miranda et alii (2005) apresentou, entre outros resultados, que o maior número de ocorrências de erros refere-se à grafia do fonema /s/, o qual, de fato, apresenta maior concorrência entre grafemas para representá-lo. Outro dado revelou que as crianças têm preferência por usar o dígrafo ‘ch’ quando há concorrência entre este dígrafo e a letra ‘x’, o que pode ser explicado pelo fato de serem encontradas, no léxico do português, mais palavras com ‘ch’ do que com ‘x’.

Estudos como o de Miranda et alii (2005), que se propõem a descrever o processo de aquisição da ortografia pelas crianças, contribuem não somente no sentido de interpretar os erros como sendo hipóteses dos aprendizes em relação ao código escrito, como também podem subsidiar os professores no trabalho de ensino de ortografia em sala de aula.

2.2.1 A relação ortografia-fonologia

A perspectiva ortografia-fonologia vem configurando uma nova linha de investigações no campo de estudos da aquisição da escrita (cf. ABAURRE, 1987, 1988, 1991, 1992, 2001; ROMBALDI, 2003; CUNHA, 2004; CUNHA e MIRANDA 2004, 2009; MIRANDA, 2006, 2007, 2008; ADAMOLI, 2006). Inicialmente, a interface entre a ortografia e a fonologia foi contemplada pelos estudos de Abaurre (op. cit.), os quais evidenciaram as relações que se estabelecem entre as representações fonológicas das crianças e suas produções escritas. Ao observar, por exemplo, os critérios de segmentação da escrita utilizados pelas crianças, a autora constata que

o que as hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente é a manifestação de uma certa plasticidade semântica, por elas frequentemente explorada em seu espaço virtual com base em parâmetros rítmico-entonacionais previamente estabelecidos.

(ABAURRE et alii, 1997, p.22)

Nesse sentido, a escrita das crianças é capaz de revelar o seu conhecimento acerca da organização do material fônico da língua, ou seja, a segmentação da escrita é representada a partir do ritmo entonacional da fala percebido pelas crianças. Esse tipo de influência que a oralidade pode exercer sobre a escrita caracteriza o que Abaurre (op. cit.) denominou *vazamento*. Para a autora, as crianças não produzem uma escrita colada na oralidade, todavia, podem ocorrer vazamentos quando o espaço da escrita sofre a interferência de elementos que naturalmente pertencem ao espaço da oralidade: “a modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral, mas, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita” (ABAURRE, 1999, p. 173).

Abaurre (1999) ressalta, entretanto, o fato de que a ocorrência de vazamentos do oral para o escrito não atesta uma consciência dos aspectos fônicos da língua por parte de quem escreve, e tampouco a sua intenção em representá-los na escrita. Ao analisar a representação escrita da palavra 'muito' produzida por uma criança da pré-escola, a autora observa que houve três tentativas de grafia até a decisão pela forma final: 'mui', 'muni', 'mui', e por último, 'muinto'. Segundo a autora, a nasalização indicada pela grafia da consoante 'n' aponta o possível estranhamento da criança em relação à influência que a nasal 'm' exerce sobre a vogal 'i', já que no português essa nasalização ocorre após a vogal, como nas palavras 'tinta' e 'campo'.

A relação entre ortografia e fonologia também foi evidenciada por Abaurre (1999, 2001), no que se refere à grafia de sílabas complexas. Ao observar estruturas como 'suto' → 'susto', 'quato' → 'quarto', 'gadi' → 'grande', 'taradi' → 'tarde', 'ifetarei' → 'enfrentarem', 'mosto'/'mosrto' → 'monstro', entre outras, a pesquisadora propõe que

as crianças, ao iniciarem a aprendizagem da escrita alfabética, começam também a analisar a estrutura interna das sílabas, reajustando suas representações fonológicas de forma a acomodar os constituintes das sílabas e sua hierarquia. Tal procedimento de análise reflete-se em suas escritas iniciais das sílabas complexas. (ABAURRE, 1999, p.178)

Erros dessa mesma natureza foram classificados por Miranda (2010) como aqueles *decorrentes de incertezas representacionais relacionadas à fonologia*. Segundo a autora, esse tipo de erro pode ser interpretado como indícios das manifestações do conhecimento linguístico infantil representados na escrita. Sua análise foi voltada tanto para os aspectos segmentais, abrangendo as vogais do português, quanto aos aspectos prosódicos, que envolvem a constituição das sílabas. Os resultados indicaram, por exemplo, que em processos de alçamento da vogal átona final, em grafias como 'denti' para 'dente' e 'lobu' para 'lobo', as crianças erram mais a grafia do 'e', em se comparando à do 'o', o que foi interpretado pela autora como um efeito do funcionamento da língua que confere carga morfológica ao marcador de classe 'o', mas não ao 'e'. Em relação à estrutura das sílabas complexas, Miranda (2010) apresenta treze diferentes formas para o registro gráfico

da primeira sílaba da palavra 'grande', forma que não traz complexidade gráfica, mas apresenta sílaba em que o encontro consonantal e a coda nasal parecem ser os responsáveis por uma dificuldade representacional.

O trabalho desenvolvido por Cunha (2004) demonstra que os textos espontâneos infantis constituem-se como instrumentos capazes de revelar os conhecimentos das crianças acerca da prosódia da língua. Através da análise de segmentações não-convencionais de escrita, a pesquisadora constatou que os critérios utilizados pelos aprendizes para segmentar as palavras estão relacionados aos aspectos prosódicos por eles internalizados durante a aquisição da linguagem, evidenciando, assim, a influência da fonologia no processo de aquisição da ortografia.

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

2.3 O acento

As discussões sobre o acento sempre ocuparam lugar de destaque nos estudos fonológicos (cf. CAGLIARI, 1996). No entanto, ao longo de muito tempo, o acento não recebeu um tratamento de análise adequado.

Inicialmente o acento foi considerado um fonema, pois, em alguns contextos, ele é capaz de distinguir palavras, como nos exemplos 'secretária' e 'secretaria'. Para a fonologia gerativa (CHOMSKY & HALLE, 1968), o acento foi caracterizado

como um traço relacionado às vogais, equiparando-se aos demais traços. Com base nesta proposta, Mira Mateus (1975), formulou a regra de atribuição do acento apresentada em (1):

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

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

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

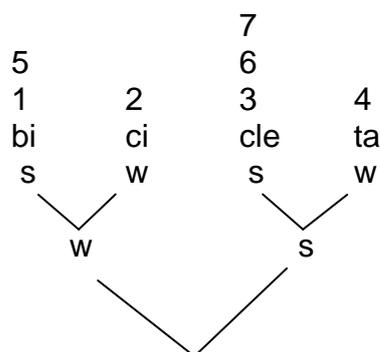
Posteriormente, a explicação do acento foi contemplada pela Fonologia Métrica, o que implicou o reconhecimento da sílaba⁴ como uma unidade fonológica.

A Fonologia Métrica (LIBERMAN & PRINCE, 1977) tornou-se o modelo para a análise das regularidades e para a fixação dos parâmetros prosódicos de cada língua, oferecendo meios para a caracterização dos sistemas de acento e do ritmo. Essa proposta passou a explicar o acento a partir de estruturas hierárquicas arbóreas e de grades métricas. As sílabas foram caracterizadas como fortes (strong) ou fracas (weak) e o acento, agora entendido como uma propriedade da sílaba, foi interpretado como uma proeminência resultante da relação de dominância entre diferentes constituintes prosódicos⁵. O exemplo de grade proposta por Liberman e Prince (1977) pode ser observado em (2):

⁴ De acordo com Bisol (1996, 1999), a sílaba é uma unidade fonológica e, como todo constituinte, tem um cabeça, que em português é sempre uma vogal, e seus dominados, que podem ser consoantes ou glides.

⁵ Um constituinte prosódico pode ser entendido, segundo Bisol (1996, p.247), como uma “unidade linguística complexa, em que se desenvolve uma noção binária de dominante e dominado”.

(2)



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

- i) direção – direita para esquerda ou esquerda para direita;
- ii) tamanho dos constituintes – binários, ternários ou ilimitados;
- iii) posição do cabeça – à esquerda ou à direita.

A redundância de informações contida nas árvores e grades métricas motivou a estruturação de somente uma forma de representação do acento. Assim, modelos posteriores (HALLE & VERGNAUD, 1987; HAYES, 1995) optaram pela grade métrica. Halle & Vergnaud (1987) substituíram os algarismos por asteriscos e acrescentaram parênteses para delimitar a estrutura dos constituintes. Na construção da grade apresentada em (3), os constituintes formam-se na linha 0, projeta-se o cabeça de cada constituinte na linha 1, e o cabeça de toda sequência na linha 2:

(3)

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

O modelo de Hayes (1995) propôs a estruturação da grade métrica a partir da formação de *pés métricos*. Um pé métrico é um constituinte que se caracteriza por uma sequência de duas ou mais sílabas ou moras que estabeleçam relação de dominância entre si. Para Hayes (op. cit.), há três tipos de sistemas acentuais de constituintes binários: troqueu silábico (cabeça à esquerda, insensível ao peso); troqueu mórico (cabeça à esquerda, sensível ao peso); e iâmbico (cabeça à direita). O autor chama a atenção para a presença dos chamados pés degenerados, aqueles constituídos por uma única sílaba leve, em sistemas sensíveis ao peso silábico, como o troqueu mórico e o iâmbico; ou por uma única sílaba, em sistemas insensíveis ao peso, como o troqueu silábico.

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

Para a construção do algoritmo acentual na teoria métrica, alguns princípios universais devem ser considerados (cf. COLLISCHONN, 1996):

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

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

A noção de peso silábico está relacionada à contagem das moras, unidades de tempo que formam as sílabas. Sendo assim, sílabas pesadas têm duas moras,

formando um constituinte: uma sílaba como ‘mar’, por exemplo, tem duas moras; já uma sílaba como ‘pa’, uma mora apenas. O peso silábico é capaz de atrair o acento em algumas línguas; por isso, essa noção deve ser considerada pela fonologia métrica.

A extrametricidade constitui-se como um recurso da teoria para tornar elementos, que podem ser sílabas ou codas, invisíveis à regra de acento. Um elemento só pode ser marcado como extramétrico se estiver na margem de seu domínio. A partir da extrametricidade, as regras de acento de diferentes línguas podem ser explicadas. No português, por exemplo, pela análise de Bisol (1994), as proparoxítonas e as paroxítonas que terminam com sílaba pesada têm, respectivamente, a última sílaba e a coda extramétricas.

2.3.1 O acento em português

Como se pode observar, os parâmetros de acento variam de acordo com o modo como cada língua organiza seus pés métricos. No português, em obediência à Restrição da Janela de Três sílabas (RJT⁶), somente as últimas três sílabas podem receber o acento primário, caracterizando assim, as palavras oxítonas - ‘saci’, ‘amor’, ‘café’ -, paroxítonas – ‘bala’, ‘porta’, ‘tênis’ - e proparoxítonas – ‘fôlego’, ‘pássaro’, ‘lâmpada’. Essas três pautas acentuais, devem, portanto, ser contempladas por qualquer proposta de análise do acento.

O português apresenta a tendência geral de acentuar a penúltima sílaba. Pode-se observar que nas palavras terminadas em vogais, o padrão acentual é o paroxítono (‘panela’, ‘livro’). A análise quantitativa de Bisol (1992) revelou que apenas 20% das palavras que terminam em consoantes são paroxítonas, ao passo que 80% são oxítonas. Esse percentual evidencia que, nesse tipo palavra, o acento predominante é o oxítono (‘ator’, ‘pastel’). Esses casos caracterizam o tipo de acento não-marcado da língua, isto é, o *acentos natural*.

⁶ De acordo com Bisol (1992), essa restrição define que o acento alcança no máximo a terceira sílaba a contar da borda direita da palavra.

Os casos marcados - considerados exceções à regra geral de atribuição do acento - abarcam as proparoxítonas, as paroxítonas terminadas em consoante ou ditongo, e as oxítonas terminadas em vogais.

As abordagens acerca do algoritmo acentual do português renderam a produção de vários trabalhos (LEITE, 1974; MATEUS, 1975, 1983; COSTA, 1978; LOPEZ, 1979; ANDRADE & LAKS, 1991; BISOL, 1992, 1994; LEE, 1994, 1997, 2007; PEREIRA, 1999; WETZELS, 2006), os quais oferecem modelos de análise que expressam de diferentes formas uma explicação para as regularidades do acento apresentadas pela língua. Essas análises levam em conta o domínio de aplicação da regra, a sensibilidade ao peso silábico e a sensibilidade à categoria lexical.

Do ponto de vista da Fonologia Métrica, a análise do acento em português apresenta duas perspectivas teóricas distintas: as propostas de Bisol (1992, 1994) e de Lee (1994).

Para Bisol (1994), o português constrói pés binários de cabeça à esquerda, partindo da borda direita da palavra. A formulação da regra proposta por Bisol pode ser observada em (4):

(4) Regra do Acento Primário

Domínio: a palavra

i. Atribua um asterisco (*) à sílaba pesada final, i.é, sílaba de rima ramificada.

ii. Nos demais casos, forme um constituinte binário (não iterativamente) com proeminência à esquerda, do tipo (* .), junto à borda direita da palavra.

(BISOL, 1994, p.25)

Bisol (1994) chama a atenção para o fato de, apesar de a regra ser a mesma, existe a necessidade de se considerar a diferença morfológica entre verbos e não-verbos, já que, em não-verbos a regra é cíclica, ou seja, volta toda vez que um morfema derivativo for acrescentado, e não-cíclica para verbos.

Em (5), pode ser observada a derivação da palavra ‘casa’ → ‘casebre’:

(5)

/kas+a/	/kas+ebre/	léxico
kasa	ka se bre	silabação
(* .)	(* .)	formação do constituinte prosódico
(*)	(*)	regra final
[káza]	[kazÉbre]	saída (pronúncia do acento)

Como se pode observar no exemplo, por se tratar de uma regra cíclica, a formação do pé métrico e do algoritmo acentual da palavra ocorre a cada vez que se acrescenta um sufixo.

Já nos verbos, para aplicar a regra proposta, deve-se esperar que a palavra esteja completamente pronta para que a regra opere de uma só vez, sendo, neste caso, uma regra não-cíclica. Na atribuição do acento do verbo, a sílaba final da primeira e da segunda pessoas do plural é extramétrica, como nos exemplos ‘gostáva<mos>’ e ‘gostásse<mos>’. Nos demais casos, a extrametricidade é aplicada nas consoantes com estatuto de flexão, como em ‘cante<m>’ e ‘fala<s>’.

Além de contemplar os casos não-marcados, a proposta de acento de Bisol (op. cit.) explica também os casos das proparoxítonas, e das paroxítonas terminadas em consoante ou ditongo. Para ambos os casos, minoria no português, utiliza-se o recurso da extrametricidade, a qual é atribuída somente em segmentos de borda nos casos de:

i. palavras com acento na terceira sílaba

Exemplo: fósforo; árvore

/fOsfor+o/	/arvor+e/	léxico
fOsforo	ar vore	silabação
<ro>	<re>	sílaba extramétrica
(* .)	(* .)	formação do constituinte prosódico
(* . .)	(* . .)	Adjunção da sílaba perdida ⁷
[fOsforu]	[árvori]	saída (pronúncia)

ii. palavras terminadas em consoante ou ditongo com acento não-final

Exemplo: útil, fácil, lápis

/util/	/facil/	/lapis/	léxico
util	fa cil	la pis	silabação
<l>	<l>	<s>	codaextramétrica
(* .)	(* .)	(* .)	formação do constituinte prosódico
(*)	(*)	(*)	regra final
[útil]	[fásił]	[lápis]	saída (pronúncia)

Em seu modelo de análise, Bisol (op. cit.) também explica os casos das oxítonas terminadas em vogais. Para a autora, nessas palavras, como ‘café’, ‘sofá’ e ‘robô’, existiria uma consoante abstrata no fim da palavra (forma subjacente) capaz de atrair o acento. Assim, formas derivadas dessas palavras, como ‘cafeteira’, ‘cafezinho’ e ‘cafezal’ corroboram sua hipótese. Também são explicados sob esta hipótese os monossílabos acentuados, diante das derivações ‘chá’→ ‘chaleira’, ‘pé’→ ‘pedal’, ‘pedestre’, ‘só’→ ‘solidão’, ‘solitário’.

A proposta de Lee (1994) sugere que o acento do português é sensível à categoria lexical (verbos e não-verbos) e insensível ao peso silábico, de modo que há duas regras de acento: uma para o verbo e outra para o não-verbo.

⁷ A regra de Adjunção da Sílaba perdida permite que a sílaba invisível seja anexada como membro fraco de um pé adjacente (HAYES, 1995).

Para justificar sua proposta, Lee (1994) elenca uma série de argumentos que evidenciam as diferenças entre verbos e não-verbos, entre eles, o fato de o acento poder distinguir, em alguns casos, as duas categorias lexicais, como em 'fábrica' e 'fabrica', 'cálculo' e 'calcula'.

Com base na análise de Mateus (1983), Lee afirma que:

- i. Nos não-verbos, o acento cai sobre a última vogal do radical
- ii. Nos verbos, o acento cai sobre a penúltima vogal da palavra, isto é, tema + desinência.

A partir desses pressupostos, a regra de aplicação do acento primário do não-verbo proposta por Lee (1994) é explicitada em (6):

(6) Regra de acento do não-verbo

Domínio: radical derivacional

- i. Casos não-marcados: constituinte ilimitado, cabeça à direita (iambo)
- ii. Casos marcados: constituinte binário, cabeça à esquerda (troqueu), direita para esquerda, não-iterativo.

Exemplos de aplicação da regra:

[sofá]	[sapat]o]	[azul]	Forma subjacente
(. *)	(. *)	(. *)	Regra 6 (i)

Lee (1997) postula que o acento oxítono também pode ser tratado como um caso não-marcado, sem que haja a necessidade de considerar a existência de uma consoante abstrata, como propõe Bisol (1994). No caso das proparoxítonas e paroxítonas terminadas em consoante, Lee (1994) ressalta que a aplicação da regra 6 (ii) ocorre no radical derivacional que, nestes casos, é lexicalmente marcado.

Exemplos:

túnel	jovem	último	abóbora
(* .)	(* .)	(* .)	(* .)

Para estes exemplos, Lee (op. cit.) afirma que a vogal temática se torna visível na derivação graças à adunção de elementos perdidos. É possível observar que o autor recorre à hipótese da marcação lexical para explicar os casos não contemplados pela formulação da regra.

Lee propõe que, em geral, o acento dos verbos é paroxítono, cuja regra de atribuição do acento pode ser observada em (7):

(7) Regra de acento do verbo

Domínio: palavra

i. Casos não-marcados: constituinte binário, cabeça à esquerda

(troqueu), direita para esquerda, não-iterativo

ii. Casos marcados: constituinte ilimitado, cabeça à direita (iambo)

Exemplos de aplicação da regra

Casos não-marcados

[lav]o]

(* .)

[escreve]mos]

(* .) Regra 7 (i)

Casos marcados

comi

(. *)

comerá

(. *) Regra 7 (ii)

Nota-se que a aplicação da regra (7) dá conta dos casos marcados e não-marcados para verbos; entretanto, Lee (op. cit.) utiliza o recurso da extrametricidade para explicar formas verbais proparoxítonas, como ‘cantávamos’ e ‘cantássemos’. Nesses casos, o morfema <mos> deve ser considerado extramétrico para que a regra seja aplicada.

Ao se compararem as duas propostas, é possível constatar que o modelo de Bisol (1992, 1994) contempla, por meio de uma única regra, a atribuição do acento primário do português, embora se utilize do recurso da extrametricidade e da hipótese da consoante abstrata na forma subjacente para explicar os casos marcados da língua, cujos pressupostos são contestados por outros autores, inclusive por Lee (1997). A proposta de Lee (1994), por seu turno, explica com uma regra apenas as paroxítonas terminadas em vogal e as oxítonas terminadas em vogais e consoantes, mas precisa lançar mão da marcação lexical para tratar das

proparoxítonas e paroxítonas terminadas em consoante e, ainda, precisa considerar a distinção entre categorias lexicais – verbo e não-verbo - para aplicação das regras.

Assim, diante dos modelos apresentados, assumir-se-á, no desenvolvimento deste estudo, a proposta de análise de Bisol (1992,1994), uma vez que a teoria proposta pela autora subjaz as regras de acentuação gráfica estabelecidas pela norma ortográfica, as quais serão abordadas na seção 2.3.3, que trata do acento gráfico.

2.3.2 Aquisição do acento em português

Poucos trabalhos dedicaram-se à aquisição do acento em português, dos quais se pode citar Santos (2001, 2007), Bonilha (2005) e Correia (2009). Torna-se interessante, portanto, observar até que ponto a aquisição fonológica do acento é capaz de revelar aspectos das regularidades observadas no sistema acentual da língua, bem como as relações que se estabelecem entre os dados de aquisição da linguagem e a sua respectiva organização prosódica.

Com base em estudos de aquisição do acento em outras línguas, Bonilha (2005) sugere que o padrão acentual evidenciado no início da aquisição fonológica é capaz de refletir o padrão acentual da língua materna. A pesquisa realizada pela autora permitiu constatar que “o Português possui um complexo sistema de acento em que militam o peso, a constituição de pés e a sonoridade dos elementos vocálicos” (BONILHA, 2005, p.348).

No que se refere ao peso silábico, Bonilha (2005) afirma que os dados de aquisição observados revelam, por exemplo, a produção correta de oxítonas terminadas em ditongos decrescentes desde o início da aquisição fonológica, não apresentando, assim, evidências de problemas em relação a esse tipo de estrutura. Santos (2001) também aponta a ausência de dificuldades na produção de palavras que apresentam a sílaba final pesada.

Outro dado relevante postulado por Bonilha (2005) diz respeito à qualidade das vogais e sua influência na atribuição do acento primário. A autora sugere 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. Assim, pode-se explicar os casos em que o acento recai na sílaba cuja vogal é /ɛ/ ou /ɔ/, mesmo que o contexto da palavra apresente uma tendência para acentuar outras sílabas.

Apoiada em Kenstowicz (1994, 1996), Bonilha (2005) propõe ainda que as vogais altas /i/ e /u/ constituem-se como maus elementos fracos de pés quando encontradas no fim da palavra, evidenciando a influência exercida pela sonoridade na atribuição do acento em português. Conforme a autora, “a mudança do padrão acentual é evidenciada na formação de pés iambos quando as vogais /i/ e /u/ ocupam a borda direita da palavra prosódica” (BONILHA, 2005, p.334). Desse modo, pode-se dizer que a qualidade das vogais altas /i/ e /u/ adquire um *status* que permite atrair o acento para a última sílaba, como nas oxítonas terminadas em vogais ‘siri’, ‘saci’, ‘bambu’ e ‘urubu’.

No que tange à constituição dos pés, os dados de produção de fala analisados por Bonilha (2005) apontam o surgimento tanto de pés troqueus quanto de iambos no período inicial de aquisição da linguagem. Os dados de aquisição também vão ao encontro da tendência geral do português, atestando a existência de casos não-marcados, como as paroxítonas terminadas em vogais e oxítonas terminadas em sílaba pesada; e dos casos marcados, como proparoxítonas e paroxítonas terminadas em consoante ou ditongo.

A pesquisa de Correia (2009), que analisou os dados de aquisição do acento em cinco crianças portuguesas, mostrou que, no início da aquisição, ocorre uma grande variação na produção dos parâmetros acústicos e do formato das palavras, com predomínio de formas monossílabas. As produções dissilábicas aparecem mais tarde, sem que, no entanto, sejam observadas tendências à produção do tipo de pé troqueu ou iâmbico. Num estágio mais avançado, a análise acústica realizada pela autora revelou que as crianças portuguesas se mostram ser sensíveis a um algoritmo de acento de base rítmica, com um comportamento semelhante ao das crianças que adquirem línguas trocaicas.

Pesquisas dessa natureza podem contribuir para com as discussões acerca do sistema de acento da língua, evidenciando aspectos de sua aquisição e oferecendo meios de correspondência entre o que ocorre no contexto da oralidade e o que é proposto no âmbito das teorias linguísticas.

É necessário, pois, expor as relações existentes entre o acento prosódico e o acento gráfico, observando o modo como a organização prosódica se estabelece no sistema ortográfico do português.

2.3.3 O acento gráfico

Na literatura fonológica e nos livros didáticos de língua portuguesa, encontram-se como sinônimos os termos acento primário, acento prosódico e acento tônico, os quais indicam o acento natural da língua, cuja abordagem foi feita por meio das propostas teóricas expostas na subseção 2.3.1. O acento prosódico, portanto, não deve ser confundido com acento gráfico. São considerados acentos gráficos o acento agudo (´), circunflexo (^) e o grave (`), este último utilizado exclusivamente como indicativo de crase. Cabe salientar que demais sinais diacríticos como o til (~) e o trema (¨)⁸ não são acentos gráficos.

Conforme as teorias que explicam o acento em português, pode-se constatar que o nosso sistema de acentuação gráfica refere-se à marcação de tonicidade, sendo, por conseguinte, relacionado ao funcionamento do acento prosódico, uma vez que a necessidade de grafar o acento só existe quando há uma exceção à tendência natural da língua. O acento gráfico também é utilizado quando há um pé degenerado, como nos monossílabos tônicos, ‘pé’, ‘já’, ‘pó’ e ‘mês’ por exemplo. Desse modo, pode-se afirmar que diante da estrutura prosódica da língua, observa-se 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.

⁸ Esse sinal foi extinto no último Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (Decreto nº 6583, de 29/09/2008).

A motivação para grafia do acento pode ser observada na proposta de Bisol (1992, 1994), pois casos considerados marcados pela autora coincidem com aqueles acentuados graficamente, ao passo que o modelo de análise de Lee (1994) não considera as oxítonas como marcadas.

De um modo geral, os casos marcados, que se constituem como exceções aos padrões prosódicos da língua, são os que recebem o acento gráfico. Segundo Luft (1991, p.2750), “acentuam-se aqueles vocábulos que, sem acento, poderiam ser lidos ou interpretados de outra forma”. Nesse sentido, o acento gráfico da palavra ‘sofá’, por exemplo, assume a função na ortografia de informar que essa palavra é oxítônica, pois o falante nativo do português tenderia a aplicar intuitivamente o seu conhecimento prosódico internalizado, produzindo, portanto, ‘sofa’ com acento paroxítono (* .), como em ‘sopa’ e ‘fofa’.

É comum as pessoas acharem que a acentuação gráfica é um processo aleatório, e até mesmo arbitrário. No entanto, as regras de utilização do acento gráfico previstos pela ortografia apresentam regularidades, isto é, princípios gerativos capazes de revelar a motivação para a grafia do acento. Assim como o acento prosódico, a grafia do acento só ocorre nas últimas três sílabas da palavra. Tem-se, por exemplo, ‘café’, ‘fácil’ e ‘pêssego’, representando respectivamente os acentos marcados oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos.

O modo como as gramáticas tradicionais sistematizam as regras de acentuação ortográfica contribuem para que estas pareçam idiossincráticas, sugerindo que elas devam ser memorizadas para sua correta utilização. Um exemplo desse tipo de formulação pode ser observado em (8):

(8) Acentuação dos vocábulos paroxítonos (CEGALLA, 1984, p.50)

Acentuam-se com o competente acento os vocábulos paroxítonos terminados em:

- 1) ditongo crescente, seguido ou não de ‘s’: ‘régua’, ‘sábio’
- 2) -i, -is, -us, -um, -uns: ‘biquíni’, ‘lápiz’, ‘vírus’, ‘álbum’, ‘médiuns’
- 3) -l, -n, -r, -x, -ons, -ps: ‘móvel’, ‘pólen’, ‘caráter’, ‘fênix’, ‘elétrons’, ‘bíceps’
- 4) ei, -eis: ‘jôquei’, ‘fáceis’
- 5) -ã, -ãs, -ão, -ãos: ‘ímã’, ‘órfãs’, ‘bênção’, ‘órgãos’

O conjunto de regras prontas favorece, de fato, que o uso do acento pareça ser algo totalmente arbitrário, desvinculado dos contextos prosódicos da língua. Se observarmos, porém, os padrões acentuais do português, a abordagem ao acento das paroxítonas se torna muito mais simples, especialmente quando contempladas suas estruturas silábicas finais. Além disso, as marcas de plural não exercem influência na atribuição do acento, informação que deve ser considerada na elaboração de regras desse tipo, o que poderia simplificar sua organização e facilitar a aprendizagem.

Tomando-se por base a proposta de análise do acento de Bisol (1992,1994), a regra de acento das palavras paroxítonas poderia ser formulada nas gramáticas e nos demais materiais didáticos da seguinte forma:

(9) Acentuação das palavras paroxítonas

i. Acentuam-se todas as palavras paroxítonas terminadas em sílaba final pesada, isto é, aquelas terminadas em:

- a) 'i', tendo em vista que as vogais altas no fim da palavra adquirem o status de consoantes para atribuição do peso silábico e atração do acento – biquíni
- b) consoantes, pois estas em posição de coda tornam a sílaba pesada (exceto quando o 's' indica marca de plural) - móvel, pólen, caráter, fênix, lápis, vírus, álbum.
- c) ditongos e vogais nasais, onde o peso silábico também se manifesta – jóquei, órgão, órfã.

ii. Exemplos como 'gatos' e 'panelas' são paroxítonas, terminam em consoante, porém não recebem acento porque, a flexão de número não exerce influência no peso silábico e, conseqüentemente, na acentuação gráfica. Isso significa que todos os exemplos acima que sofrem flexão de número devem ser acentuados, independentemente de estarem no singular ou no plural (biquínis, móveis, álbuns, jóqueis, órgãos, órfãs).

Embora, à primeira vista pareça agregar mais informações que a regra apresentada em (8), a formulação em (9) sugere uma forma mais coerente e didática de orientação a respeito do uso do acento gráfico prescrito pela norma ortográfica. A compreensão acerca das informações contidas dependerá, porém, do tipo de abordagem metodológica utilizada para o seu ensino, uma vez que as formulações contidas em (8) e (9) pressupõem modos de pensamentos diferentes.

Dois aspectos que parecem criar equívocos sobre o acento gráfico é a própria classificação das palavras segundo o acento, e a marcação de vogais abertas. Em relação ao primeiro caso, é pertinente ressaltar que a existência de palavras oxítonas e paroxítonas não implica a grafia do acento. Já as proparoxítonas são todas acentuadas graficamente. Isso significa que pode haver:

Oxítonas naturais (não marcadas): ‘falar’, ‘anel’, ‘tambor’, ‘jabuti’, ‘televisão’

Oxítonas acentuadas graficamente (marcadas): ‘vovô’, ‘você’, ‘paletó’, ‘maracujá’

Paroxítonas naturais (não marcadas): ‘vento’, ‘mesa’, ‘espelho’, ‘roupa’, ‘canta’

Paroxítonas acentuadas graficamente (marcadas): ‘órfão’, ‘tênis’, ‘imóvel’, ‘dólar’

Proparoxítonas acentuadas graficamente (marcadas) – ‘estômago’, ‘xícara’, ‘século’, ‘falássemos’, ‘fôssemos’

Explicitar essas diferenças permite visualizar de que modo a ortografia reflete o funcionamento prosódico da língua, pois os vocábulos que recebem acento gráfico correspondem ao tipo de acento marcado do português.

O segundo aspecto mencionado merece atenção por ser comumente encontrado em materiais didáticos de língua portuguesa. Um estudo realizado por Ney & Miranda (2010) revela que a explicitação do conteúdo pertinente ao acento gráfico restringe-se, na maior parte dos materiais analisados, à indicação de abertura de vogal. Em geral, as abordagens dos livros didáticos fazem referência ao uso dos acentos, circunflexo e agudo, para indicar abertura do timbre vocálico. Como observado, essa não é, porém, uma função principal do acento gráfico. Na realidade, o acento pode ter o papel de diferenciador de timbre em algumas poucas palavras, como ‘vovó’ e ‘vovô’, por exemplo, situação em que o acento ortográfico se faz necessário para marcá-las como oxítonas e não como paroxítonas, já que esta seria a tendência da língua. Nesses casos específicos, a utilização do agudo ou do circunflexo agrega também a informação referente à abertura da vogal média. Já em palavras como ‘porto’-‘porta’ e ‘caneta’-‘panela’, por exemplo, tem-se, entre os pares, alternância de timbre, [o]-[ɔ] e [e]-[ɛ], respectivamente, sem a utilização do acento gráfico. Há também palavras em que o acento é utilizado para marcar a tonicidade de sílabas que têm as vogais altas ‘i’ e ‘u’ ou a baixa ‘a’, nessas situações

não é observada mudança alguma do timbre vocálico. Para Luft (1991, p. 276), “não é tradição da língua usar acento para marcar timbre”.

A exposição do sistema de acentuação gráfica permite compreender a sua organização a partir do funcionamento prosódico da língua, sobretudo evidenciando seu caráter *regular e previsível* na ortografia.

Considerando que ainda existem poucos estudos acerca da utilização do acento gráfico no processo de aquisição da escrita, espera-se que as informações aqui elencadas, juntamente com a análise dos dados de escrita infantil, possam contribuir para a ressignificação do trabalho com o acento gráfico que atualmente é desenvolvido, em geral, de modo arbitrário e pouco significativo. Supõe-se que, ao partir das hipóteses que as crianças têm sobre o uso da acentuação gráfica, estaremos contribuindo para a orientação teórico-metodológica voltada à compreensão do funcionamento prosódico do português, e a partir daí, da grafia correta do acento nos seus contextos de utilização.

Assim como os estudos de aquisição fonológica do acento, os resultados aqui obtidos poderão, ainda, fornecer elementos para a discussão das propostas de análise do acento prosódico do português.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, o qual se divide em cinco partes, serão elencados os aspectos metodológicos relativos ao desenvolvimento da pesquisa. Na primeira seção está explicitada a caracterização geral da pesquisa. Na seção seguinte, é feita a descrição do processo de confecção do banco de textos do qual foi constituída a amostra utilizada. A próxima seção refere-se especificamente à amostra de textos analisados, bem como aos procedimentos de levantamento e organização dos dados. A quarta seção contempla as informações a respeito do Pacote VARBRUL, definição das variáveis linguísticas e extralinguísticas e o processo de preparação e codificação dos dados para submetê-los às rodadas estatísticas. Na quinta, são abordadas as considerações acerca da análise qualitativa dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para contemplar os objetivos propostos, a metodologia adotada visou a possibilidade de descrição e análise quantitativa dos dados, a fim de que se pudesse ter um panorama dos usos preferenciais do acento gráfico pelas crianças, bem como de seu não uso, nos casos em que a norma prevê a sua grafia. Também se realizou uma análise qualitativa dos dados, o que permitiu a reflexão sobre as hipóteses subjacentes aos erros encontrados nas grafias das crianças. O processo de análise seguiu a divisão dos dados em dois eixos - erros e acertos -, referentes à utilização do acento gráfico pelas crianças.

A amostra estudada é composta por 3383 dados extraídos de 987 produções escritas espontâneas que constituem o Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE - FaE/UFPel).

A escolha por textos espontâneos justifica-se pela riqueza de informações que esse tipo de documento fornece para análise nas pesquisas de aquisição da escrita. Segundo Morais (2006), as situações de escrita espontânea são adequadas para fomentar a dúvida ortográfica. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), para que se possa flagrar eventuais hipóteses da criança acerca da organização do sistema de escrita, é necessário observar a conduta espontânea no registro gráfico.

Para Ferreiro (1985, p.16):

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Nesse sentido, as produções espontâneas, isto é, aquelas realizadas sem intervenção do professor ou de outras pessoas, permitem que a criança 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.

3.2 O BATALE

O BATALE - Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita - é constituído por, aproximadamente, 2000 produções textuais escritas por crianças que frequentavam as quatro primeiras séries do ensino fundamental com duração de oito anos. Para a confecção do Banco, foram realizadas coletas em duas escolas na cidade de Pelotas/RS, uma pública e outra particular, entre os anos de 2001 e 2004.

Os textos utilizados na pesquisa foram produzidos por crianças com idades entre seis e doze anos, que cursavam, à época das coletas, uma das quatro séries iniciais do ensino fundamental. As turmas onde as coletas foram realizadas eram compostas por aproximadamente vinte e cinco alunos.

3.2.1 As oficinas e as coletas dos textos

As coletas, realizadas por alunas bolsistas vinculadas ao projeto de pesquisa que deu origem ao BATALE, contaram com diferentes oficinas de produção escrita, realizadas sempre nas mesmas turmas, e seguiam as etapas de motivação, instrução, produção e leitura. A etapa de motivação consistia na estimulação das crianças, a partir da apresentação de diferentes materiais, como por exemplo, cartazes com imagens, leitura de contos, distribuição de histórias em quadrinhos, entre outros. Após essa etapa, as crianças eram orientadas a fazer uma “pré-escrita”, com o intuito de favorecer a criatividade na construção dos textos. Depois da produção, procedia-se a atividade de leitura dos textos. No total, foram feitas 10 coletas em cada série. As coletas dos textos não são longitudinais.

3.2.2 Procedimentos para organização dos textos no banco

Depois de cada coleta, os textos foram organizados por escola, série e turma, catalogados em pastas classificadoras e digitados fielmente conforme os originais. Depois de digitados, os textos foram revisados e arquivados também em pastas virtuais.

Os erros ortográficos encontrados nas produções foram extraídos e registrados em fichas previamente organizadas, as quais classificam os erros em diferentes categorias de análise⁹. Por último, esses dados foram inseridos em um *software* estatístico desenvolvido especificamente para o projeto de pesquisa.

Esses procedimentos foram efetivados por bolsistas integrantes do projeto, sob a supervisão da professora coordenadora.

⁹ As fichas organizam os dados de acordo com as seguintes categorias: erros que alteram fonema, erros que não alteram fonema, erros de motivação fonética, erros de estrutura silábica, erros de segmentação e erros de acentuação.

3.3 A amostra analisada

Para a realização deste trabalho, a amostra de dados foi constituída a partir do levantamento de erros e acertos obtidos em 987 textos referentes às cinco primeiras coletas das duas escolas, em todas as séries (1ª a 4ª séries).

Na TABELA 01 está exposta a distribuição no número de textos analisados por série, tipo de escola e coleta realizada.

TABELA 01 – Distribuição dos textos por série, tipo de escola e coleta realizada

Coleta	Escola Pública				Escola Particular				Total por coletas
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	
1	46	27	17	20	29	21	17	26	203
2	21	25	18	18	33	24	16	25	180
3	21	24	18	21	22	29	26	22	183
4	12	18	24	21	18	32	24	22	171
5	44	22	18	52	24	28	32	30	250
Total por série	144	116	95	132	126	134	115	125	987

O cronograma de realização das coletas pode ser observado no Quadro 05.

Coleta	Escola Pública				Escola Particular			
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
1	09/2001	09/2001	09/2001	09/2001	10/2001	10/2001	10/2001	10/2001
2	12/2001	12/2001	12/2001	12/2001	12/2001	12/2001	12/2001	12/2001
3	05/2002	05/2002	05/2002	05/2002	07/2002	07/2002	07/2002	07/2002
4	10/2002	11/2002	08/2002	12/2002	11/2002	11/2002	11/2002	11/2002
5	04/2003	04/2003	04/2003	04/2003	04/2003	04/2003	04/2003	04/2003

Quadro 05 – Cronograma de realização das coletas dos textos que compõem a amostra analisada

3.3.1 Exploração dos textos e levantamento dos dados

Para a observação dos dados sobre o acento, foi necessário o exame detalhado dos textos para identificar tanto os dados referentes aos erros quanto aqueles referentes aos acertos. Ressalta-se que foram contemplados para análise somente as palavras que pertencem à categoria lexical de não-verbos.

Foram extraídas dos textos todas as ocorrências de palavras que, segundo a norma ortográfica, recebem acento gráfico, bem como os casos de palavras que não recebem acento gráfico e foram grafadas com acento indevido¹⁰.

Tendo em vista a época de realização das coletas dos textos, a norma ortográfica vigente adotada como parâmetro de seleção dos dados é anterior ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, estabelecido pelo Decreto nº 6583, de 29/09/2008. Nesse sentido, palavras em que o acento é utilizado para indicar ditongos abertos como 'idéia' e 'jibóia', por exemplo, foram contempladas pela análise.

3.3.2 Dados excluídos

Considerando que alguns materiais utilizados nas oficinas traziam informações escritas, foi necessário o descarte de determinadas ocorrências para evitar o risco de computar falsos dados.

Desse modo, foram descartados os seguintes dados:

- Os vocábulos 'bóia', 'zoológico' e 'hipopótamo', extraídas dos textos produzidos a partir da oficina em que foi utilizada a história em quadrinhos "Magali em: A hora da bóia", tendo em vista que as referidas palavras, presentes nos quadrinhos, poderiam influenciar a cópia. Cabe salientar que somente as palavras extraídas dos textos escritos a partir desta oficina foram

¹⁰ As expressões "grafia indevida do acento" e "acentos indevidos" estão sendo usadas neste trabalho para referir os casos de palavras que, segundo a norma ortográfica, não recebem acento gráfico, e que, no entanto, foram acentuadas pelas crianças. A fim de evitar equívocos, os demais erros de grafia do acento, como 'passáro', embora também caracterizem uma grafia indevida, foram classificados de outras formas.

excluídas. Assim, é possível encontrar as palavras ‘hipopótamo’ e ‘zoológico’ no corpus de dados, pois foram retiradas de textos realizados em outras oficinas, as quais não traziam a informação escrita nos materiais utilizados. Pelo mesmo critério, foi desprezada a palavra ‘tricô’, presente nos textos produzidos a partir da oficina “O tricô”, de Eva Furnari (1994).

- Casos de hipo e hipersegmentação que envolviam contextos de utilização do acento, como ‘ospassaros’ (os pássaros), ‘davovó’ (da vovó), ‘cha péu’ (chapéu), ‘é la’ (ela), ‘ár vore’ (árvore), entre outros.
- Grafias ilegíveis ou duvidosas, como as palavras em que não foi possível distinguir o acento gráfico do pingo utilizado na vogal ‘i’. O critério utilizado para inclusão/exclusão desses dados foi estabelecido a partir do exame das demais palavras grafadas pela criança no mesmo texto. Os casos em que a vogal ‘i’ foi grafada com um traço (i) em todas as palavras do texto foram desprezados. Quando se observou diferenças gráficas entre um pingo e um traço sobre a vogal ‘i’ nas palavras, aquelas com traço foram interpretadas como acentuadas e incorporadas ao corpus.
- Considerando a divergência existente entre grafias de nomes próprios de pessoas, como nos exemplos ‘Júlia’ – ‘Julia’, ‘César’ – ‘Cesar’, ‘Róger’ – ‘Roger’, os substantivos próprios relativos a pessoas também foram descartados. Os nomes de lugares, como ‘Itália’ e ‘Austrália’ foram considerados para análise.

3.4 Análise quantitativa

3.4.1 O Pacote VARBRUL

Para a quantificação dos dados utilizou-se o Pacote VARBRUL, um programa estatístico desenvolvido por Sankoff e Rousseau (1978), que consiste num conjunto de subprogramas computacionais de análise multivariada estruturado especificamente para o tratamento de dados de variação sociolinguística. A análise realizada pelo VARBRUL “*permite investigar situações em que a variável linguística em estudo é influenciada por vários elementos do contexto, ou seja, múltiplas variáveis independentes*” (GUY e ZILLES, 2007, p.105). Entre os programas

disponíveis no Pacote VARBRUL, somente dois foram utilizados nesta pesquisa para o tratamento quantitativo dos dados: o GOLDVARB, que realiza análises multivariadas; e o CROSSTAB, que permite o cruzamento entre no máximo duas variáveis independentes com a variável dependente.

Para a utilização deste recurso metodológico, Guy e Zilles (2007, p.36) apontam alguns passos importantes:

1. Identificação da variável linguística
2. Definição das variantes
3. Organização dos fatores contextuais em grupos
4. Definição e codificação dos grupos de fatores
5. Codificação e armazenamento dos dados
6. Manuseio e cruzamento dos dados
7. Análise e explicação dos resultados

A seguir, estão expostas as variáveis definidas para o tratamento estatístico dos dados e suas respectivas variantes.

3.4.2 Definição das variáveis

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

3.4.3 Variável Dependente

3.4.3.1 Erros – foram computados como erros os seguintes casos:

- *Omissão do acento* – palavras em que o acento gráfico foi omitido, como em ‘voce’ (você), ‘helicoptero’ (helicóptero), ‘agua’ (água).

- *Acento grafado na sílaba trocada* – ocorrências em que a palavra recebe acento, porém este foi grafado na sílaba trocada, como nos exemplos ‘vóvo’ (vovó), ‘passaró’ (pássaro) e ‘femêa’ (fêmea).
- *Acento grafado com o tipo errado e na sílaba trocada* – quando houve a grafia do acento na sílaba trocada e também a troca do agudo pelo circunflexo, ou vice-versa. Exemplos: ‘vôvo’ (vovó), ‘geméos’ (gêmeos).
- *Grafia indevida do acento* – casos em que as crianças grafaram o acento onde, segundo a norma ortográfica, este não é necessário. Exemplos: ‘castélo’ (castelo), ‘docê’ (doce), ‘pinguím’ (pinguim), ‘chapéuzinho’ (chapeuzinho).
- *Outros erros* – este grupo de erros referentes ao uso do acento reuniu os casos particulares que não se enquadram em nenhuma das categorias de erros apresentadas, como ‘ninguêem’ (ninguém), ‘saúdé’ (saúde), e outros casos em foram inseridas consoantes acentuadas no meio das palavras, por exemplo.

3.4.3.2 Acertos – as ocorrências interpretadas como acertos foram registradas em duas categorias:

- *Acento padrão* - O acento foi grafado de acordo com a norma ortográfica¹¹. Exemplos: ‘música’, ‘chá’, ‘táxi’.
- *Acento grafado com tipo errado* – refere-se às palavras em que as crianças grafaram o acento na sílaba adequada, porém com o tipo errado, agudo para circunflexo ou vice-versa. Considerando a função principal do acento gráfico, a qual consiste em marcar uma exceção à tendência prosódica da língua (cf. LUFT, 1991), esse tipo de erro foi interpretado como acerto, uma vez que o

¹¹ É pertinente salientar que as palavras que apresentaram erros ortográficos não relacionados ao acento, como ‘próximo’, ‘música’ e ‘elicoptero,’ por exemplo, foram consideradas como acertos.

diacrítico foi sinalizado na sílaba adequada, cumprindo assim, a sua função primordial.

3.4.4 Variáveis independentes linguísticas

3.4.4.1 *número de sílabas*

- **1 - monossílabas**
- **2 - dissílabas**
- **3 - trissílabas**
- **4 - polissílabas**, isto é, palavras com quatro sílabas ou mais.

3.4.4.2 *qualidade da vogal*

- **baixa** – ocorrências cuja vogal acentuada é ‘a’, como em ‘**á**gua’ e ‘lâ**mpa**da’.
- **média baixa** – ocorrências com as vogais /ɛ/ e /ɔ/, como em ‘ch**ap**éu’ e ‘vov**ó**’.
- **média alta** – ocorrências com as vogais ‘e’ e ‘o’, como em ‘voc**ê**’ e ‘rob**ô**’.
- **alta** – ocorrências com as vogais ‘i’ e ‘u’, como ‘m**ú**sica’, ‘pr**ín**cipe’, ‘par**aí**so’, por exemplo.

3.4.4.3 *tipo de sílaba final*

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

3.4.4.4 *posição do acento*

- **monossílabo tônico** – em vocábulos como ‘m**ê**s’, ‘p**ó**’, ‘j**á**’ se computada como acerto ou ‘d**ê**’→ ‘de’, se computada como erro (acento indevido).

- **oxítona** – ocorrências que envolvam palavras oxítonas.
- **paroxítona** - ocorrências que envolvam palavras paroxítonas.
- **proparoxítona** - ocorrências que envolvam palavras proparoxítonas, inclusive aquelas consideradas proparoxítonas eventuais¹², como ‘série’, ‘sítio’ e ‘armário’.

3.4.4.5 *tipo de acento*

- **agudo** – (´)
- **circunflexo** – (^)

3.4.4.6 *contexto antecedente (modo)*¹³

- **plosiva** – casos em que a vogal acentuada é precedida por consoantes cujo modo de articulação é plosivo. As consoantes plosivas são /p/, /b, /t/, /d/, /k/ e /g/.
- **fricativa** – palavras em que as consoantes fricativas /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, e /ʒ/ antecedem a vogal da sílaba acentuada.
- **nasal** – ocorrências nas quais uma consoante nasal precede o núcleo da sílaba tônica da palavra, como em ‘mágica’, ‘neném’ e ‘chaminé’.
- **líquida** – palavras cujo contexto anterior à vogal que recebe o acento é preenchido por uma consoante líquida /l/ (lateral), por /r/, ou por /x/¹⁴ (ambas não-laterais).
- **Ø (vazio)** – Casos de hiatos, como em ‘paraíso’ e ‘saúde’, ou quando a vogal acentuada ocupa a posição de início de palavra, como em ‘último’ e ‘égua’.

¹² A opção pela caracterização das proparoxítonas eventuais como palavras proparoxítonas deve-se ao fato de não haver, no português, ditongos crescentes, pois, conforme Bisol (1989, 2002), estes são sempre derivados de hiatos. Essa proposta tem base fonológica, e por isso está de acordo com o tratamento conferido aos dados nesta dissertação.

¹³ As soantes palatais, representadas na ortografia por ‘nh’ e ‘lh’, não estão referidas porque não existem, no português, palavras nas quais elas antecedem a vogal que recebe o acento gráfico.

¹⁴ O /x/(r-forte) é uma consoante rótica que, embora tenha uma produção fricativa velar, se comporta no sistema fonológico do Português Brasileiro como líquida (cf. MIRANDA, 1996).

3.4.5 Variáveis independentes extralinguísticas

3.4.5.1 gênero

- **masculino** – registro de dados produzidos por crianças do sexo masculino.
- **feminino** - registro de dados produzidos por crianças do sexo feminino.

3.4.5.2 série

- **1ª** – dados de crianças que frequentavam a 1ª série.
- **2ª** - dados de crianças que frequentavam a 2ª série.
- **3ª** - dados de crianças que frequentavam a 3ª série.
- **4ª** - dados de crianças que frequentavam a 4ª série.

3.4.5.3 tipo de escola

- **pública** – para o registro de dados oriundos da escola pública.
- **particular** - para o registro de dados produzidos por crianças da escola particular.

Embora ambas as escolas apresentassem projetos pedagógicos parecidos no que tange ao ensino da leitura e da escrita, a variável tipo de escola é pertinente, uma vez que há diferenças em relação ao nível de escolaridade de pais e cuidadores das escolas selecionadas. Na pública, há predomínio de pessoas com a formação básica e, na particular, de pessoas com nível de ensino superior completo.

3.4.6 Preparação e codificação dos dados

Os dados foram coletados a partir da leitura de cada texto original e anotados de modo manuscrito, organizados pelo nome de cada criança, coleta, série e tipo de escola. Após a listagem e revisão dos dados selecionados para

análise, os mesmos foram codificados em um formulário do aplicativo Access (Pacote Microsoft Office 2010).

Após a definição dos códigos respectivos a cada variável e suas variantes, os dados foram codificados da seguinte maneira:

- **Variável dependente**

- (3) acento padrão
- (4) acento na sílaba trocada
- (5) acento com tipo errado
- (6) acento com tipo errado e na sílaba trocada
- (7) grafia indevida
- (8) omissão
- (9) outros erros

- **Variáveis independentes linguísticas**

- a) número de sílabas**

- (M) monossílabas
- (D) dissílabas
- (T) trissílabas
- (P) polissílabas

- b) qualidade da vogal**

- (B) baixa
- (X) média baixa
- (M) média alta
- (A) alta

c) tipo de sílaba final

(L) leve

(P) pesada

d) posição do acento

(T) monossílabo tônico

(1) oxítona

(2) paroxítona

(3) proparoxítona

e) tipo de acento

(A) agudo

(C) circunflexo

f) contexto antecedente

(P) plosiva

(F) fricativa

(N) nasal

(Q) líquida

(0) vazio

- **Variáveis independentes extralinguísticas**

a) gênero

(M) masculino

(F) feminino

b) série

- (1) primeira
- (2) segunda
- (3) terceira
- (4) quarta

c) tipo de escola

- (B) pública
- (S) particular

Desse modo, cada palavra encontrada foi codificada no arquivo Access, somando um total de 3383 entradas no formulário. Uma ocorrência como 'PÁSSARO', produzida por uma menina da segunda série da escola pública ficou assim codificada:

3TBL3APF2B

De acordo com os códigos especificados para cada fator, é possível interpretar a codificação como: (3) a palavra foi grafada com o acento padrão, (T) tem três sílabas, (B) a vogal acentuada é baixa, (L) a sílaba final é leve, (3) o acento recai na antepenúltima sílaba (proparoxítone), (A) o tipo de acento grafado é o agudo, (P) o contexto antecedente à vogal acentuada é ocupado por uma consoante plosiva, (F) o dado foi produzido por uma criança do sexo feminino, (2) o dado foi extraído de um texto da 2ª série e (B) o texto foi produzido por uma criança da escola pública.

Cabe ressaltar que o processo de codificação obedeceu sempre o formato padrão da palavra, ou seja, no caso de grafia do acento numa sílaba trocada, codificou-se sempre o acento tônico da palavra, e não na sílaba em que a criança marcou com o acento. Em relação aos casos de grafia indevida, procedeu-se da mesma forma. No caso de 'chapéuzinho', por exemplo, a codificação computou o dado como uma ocorrência de grafia indevida do acento, numa palavra polissílaba,

cuja vogal da sílaba tônica é alta (zi), a sílaba final é leve, o acento é paroxítono, o tipo de acento indevido é agudo e a consoante que precede a vogal tônica é fricativa.

3.5 Análise qualitativa

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), embora os estudos quantitativos e qualitativos estejam baseados em pressupostos diferentes, é frequente a apresentação integrada de descrições estatísticas e análises de resultados qualitativos. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo fato de ser descritiva, enfatizar mais o processo do que os resultados finais, e realizar análises a partir do agrupamento de dados particulares, cuja constituição se dá durante o próprio processo de investigação.

Nos estudos sobre aquisição da escrita, Abaurre (1992, 1997) chama atenção para o fato de que determinadas ocorrências nos dados, devido à sua natureza cambiante, podem conduzir a interpretações provisórias e conclusões apressadas acerca das características observadas. A autora defende a existência de dados idiossincráticos que acabam por revelar as hipóteses elaboradas pelas crianças na tentativa de compreender o funcionamento da escrita.

Muito frequentemente encontraremos, entre os dados de aquisição, aquelas **ocorrências únicas** que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem **instanciações episódicas e locais de uma relação em construção**, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar.

(ABAURRE, 1992, p.12-13, grifos da autora)

Entende-se que a abordagem quantitativa pode apresentar tendências mais gerais acerca da utilização do acento gráfico pelas crianças, ao passo que a análise qualitativa, de caráter não generalizável, é capaz de revelar aspectos mais específicos sobre as hipóteses das crianças. Desse modo, as diferentes abordagens se complementam, cada uma com suas especificidades, a fim de realizar uma investigação que produza resultados confiáveis e significativos.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é dividido em quatro seções, onde serão apresentadas as análises quantitativas e qualitativas dos dados. Primeiro, serão abordados os resultados obtidos a partir das rodadas realizadas com os programas do pacote VARBRUL e, posteriormente, a análise contemplará os aspectos qualitativos relacionados à utilização do acento gráfico pelas crianças.

A primeira seção apresenta a distribuição geral dos acertos e erros encontrados a partir do levantamento das ocorrências do corpus, bem como os procedimentos efetuados durante a realização das rodadas com o programa GOLDVARB. A seguir, na segunda seção, são descritos e analisados os resultados estatísticos relativos às variáveis independentes linguísticas. Na próxima seção, é feita a descrição e análise das variáveis independentes extralinguísticas, com base nas informações fornecidas pelo programa. Serão apresentados também, os dados resultantes do cruzamento entre estas variáveis, disponibilizados pelas rodadas feitas no programa CROSSTAB. Na quarta e última seção, os dados são analisados do ponto de vista qualitativo, com o objetivo de contemplar as especificidades que a análise estatística não permite verificar.

4.1 Descrição e análise geral dos dados

A primeira rodada dos dados realizada no programa GOLDVARB apresentou a quantificação geral das ocorrências, distribuídas entre erros e acertos. Os números observados, ao mesmo tempo em que oferecem um panorama geral sobre a utilização do acento gráfico pelas crianças, também serviram de base para a realização das próximas rodadas.

A distribuição geral das ocorrências pode ser visualizada na TABELA 02:

TABELA 02 – Distribuição geral de acertos e erros referentes ao acento gráfico

ACERTOS		ERROS					TOTAL
padrão	tipo errado	omissão	grafia indevida	sílaba trocada	tipo errado na sílaba trocada	outros erros	
1553 45,9%	16 0,5%	1524 45%	222 6,6%	44 1,3%	04 0,1%	20 0,6%	3383 100%
1569 46,4%		1814 53,6%					

Como se pode observar na TABELA 02, do total de 3383 dados registrados, o equivalente a 46.4%, ou 1569 ocorrências, corresponde a acertos, dos quais 1553 referem-se às palavras cujo acento foi grafado de acordo com a norma ortográfica e 16 correspondem às ocorrências em que as crianças grafaram o acento na sílaba adequada, porém com o tipo errado, em vez de circunflexo, agudo ou vice-versa. Em relação ao número de erros, a distribuição geral dos dados revelou que pouco mais da metade das palavras do corpus, representando 53.6% do total, com 1814 ocorrências, apresentou algum tipo de erro referente à grafia do acento.

Nota-se que o percentual de erros referente à omissão do acento – 45%, totalizando 1524 palavras – é bastante expressivo, se comparado com as demais categorias de erros encontradas: 6.6% de grafia indevida, 1.3% de acento grafado na sílaba trocada, 0.1% de acento grafado com tipo errado e na sílaba trocada e 0.6% de demais tipos de erros. Esses dados de omissão estão sendo interpretados como um indicativo de que as crianças ainda não conhecem as regras referentes ao uso do acento gráfico e tampouco atentam para a importância de seu uso para a marcação das sílabas tônicas nas palavras em que ele se faz necessário.

O número de ocorrências grafadas com o acento padrão, com índice percentual de 45.9% *versus* os dados de omissão do acento, com 45% do total, permite constatar que, de um modo geral, essas duas categorias se equiparam no que tange à utilização do acento gráfico pelas crianças. Os resultados estatísticos fornecidos pelo programa ratificam os índices encontrados nos estudos

exploratórios¹⁵ realizados no início da pesquisa, nos quais foram encontrados os percentuais de 47.3% dos dados correspondentes à omissão do acento e 38.7% referentes às produções em que o acento foi grafado corretamente (cf. NEY, 2009a, 2009b).

A fim de se chegar à rodada cujos resultados contemplassem o objetivo da pesquisa, o qual consiste em descrever e analisar o uso da acentuação gráfica nas séries iniciais, discutindo as relações estabelecidas, na escrita inicial, entre o acento gráfico e o conhecimento que as crianças possuem sobre a prosódia da língua, e com o intuito de eliminar *knockouts*¹⁶ verificados pelo programa, alguns procedimentos foram tomados. Primeiramente, foram amalgamados os dados interpretados como acerto - referentes à grafia do acento padrão e ao acento grafado com o tipo errado. Com exceção do quantitativo de dados referentes a *outros erros* (20), que foram eliminados, os demais tipos de erros também foram amalgamados, de modo a possibilitar que o programa executasse a rodada com a codificação binária da variável dependente **acerto versus erro**.

Após a primeira rodada, que permitiu uma visualização melhor da definição dos grupos de fatores previamente determinados, optou-se pela exclusão de alguns deles. O grupo que continha os fatores referentes ao *número de sílabas* foi excluído com o objetivo de que a ortogonalidade¹⁷ dos dados fosse evitada. Também se excluiu o grupo relativo ao *tipo de acento*, que incluía fatores relacionados ao tipo gráfico, circunflexo e agudo. A decisão por excluir esta variável foi motivada pelo fato de se tratar de uma informação preponderantemente gráfica, o que destoaria dos outros grupos de fatores cuja característica principal é referirem-se a aspectos linguístico/fonológicos.

¹⁵ A amostra utilizada era constituída de 203 textos referentes à primeira coleta realizada em cada escola, considerando os textos de 1ª a 4ª séries.

¹⁶ Os *knockouts* ocorrem quando o percentual quantitativo de dados correspondente a uma ou mais variáveis é igual a zero ou 100%. Alguns exemplos de *knockouts* verificados pelo programa são: acento grafado na sílaba trocada *versus* monossílabos tônicos, e grafia indevida do acento *versus* proparoxítonas, cujos índices são sempre zero.

¹⁷ Evitou-se uma sobreposição na classificação, pois o cômputo dos dados considerando a variável *número de sílabas* coincide com a variável *posição do acento*, pois a codificação referente aos monossílabos tônicos seria duplicada, interferindo no tratamento estatístico dos dados em relação às demais variáveis.

Duas amalgamações foram realizadas: vogal *média baixa* e *média alta*, pertencentes ao grupo denominado *qualidade da vogal*; e monossílabos *tônicos* com *oxítonas*, do grupo *posição do acento*. No primeiro caso, a decisão foi tomada em razão do resultado da rodada que mostrou não haver diferença significativa nos percentuais de aplicação obtidos; no segundo, pelo fato de os monossílabos *tônicos* e as *oxítonas* acentuadas constituírem um grupo de palavras com características semelhantes, tanto do ponto de vista da teoria do acento prosódico (cf. BISOL, 1992, 1994), quanto em relação ao agrupamento de regras de acentuação gráfica (cf. LUFT, 1991).

Na seção seguinte, serão expostos os resultados da rodada realizada após as alterações recém mencionadas. O programa GOLDVARB selecionou todos os grupos de fatores e a rodada obteve significância igual a 0.05.

4.2 Variáveis independentes linguísticas

As variáveis independentes são aquelas que integram um conjunto de fatores cuja análise permite verificar se ocorre ou não a influência deste sobre a variável dependente. A descrição e a análise dos dados referentes às quatro variáveis independentes linguísticas selecionadas – *qualidade da vogal*, *tipo de sílaba final*, *posição do acento* e *contexto antecedente* - serão apresentadas nesta seção.

4.2.1 Qualidade da vogal

Tomando-se como base três alturas vocálicas (altas, médias e baixa), os resultados estatísticos fornecidos pelo programa podem ser observados na TABELA 03:

TABELA 03 – Efeito da variável *qualidade da vogal* na utilização do acento gráfico

QUALIDADE DA VOGAL	ACERTOS	ERROS	PESO RELATIVO
média	1092/1828 59%	736/1828 40%	.63
alta	114/653 17%	539/653 82%	.20
baixa	363/882 41%	519/882 58%	.49
total	1569/3363 46%	1794/3363 53%	
Input = 0.450		Significância = 0.050	

Os dados da TABELA 03 demonstram um alto índice de ocorrências cujo contexto de utilização do acento ocorre nas vogais médias /o/, /ɔ/, /e/ e /ɛ/. Das 1828 palavras, 59% foram grafadas corretamente em relação ao uso do acento para marcação da sílaba tônica. O peso relativo de **.63** corrobora o resultado percentual que mostra a influência exercida pelas vogais médias para o favorecimento da grafia correta do acento pelas crianças.

A vogal baixa /a/, embora tenha registrado o percentual de erros de 58% em relação ao total de 882 ocorrências, o que poderia ser interpretado como contexto favorecedor ao erro, parece não exercer influência na utilização do acento pelas crianças. O peso relativo de **.49**, calculado pelo programa, revela que a vogal baixa é estatisticamente neutra em relação ao uso do acento gráfico. Já o peso relativo de **.20**, para as vogais altas /i/ e /u/, mostra, ao contrário das vogais médias, uma tendência ao favorecimento do erro na grafia do acento.

A respeito dos índices obtidos na computação de erros e acertos referentes à incidência de acentos gráficos nas vogais altas, é importante salientar que foi categorizada neste grupo a palavra ‘chapeuzinho’, pois na tabulação dos dados foi considerada a vogal sobre a qual incide o acento prosódico (cf. subseção 3.4.6). Foram encontradas 70 ocorrências nas quais, o acento gráfico, na maioria dos casos (64) incidiu sobre a vogal ‘e’, ainda que o acento primário recaia sobre o ‘i’. Somam-se também a esses casos, os dados de acento indevido em ‘vovozinha’ (8), ‘vozinha’

(1) e 'passarinho' (10)¹⁸. Constatase, pois, que o índice de erros envolvendo as vogais 'i' e 'u' se mantém alto, mesmo desconsiderando os casos de grafia indevida do acento acima mencionados, que somam 89 dados. Das 653 ocorrências registradas no total, o número de erros passa de 539 para 450, o que representa 69% dos casos cuja vogal acentuada é alta, como em 'principe' (príncipe) e 'sitio' (sítio).

4.2.2 Tipo de sílaba final

No âmbito da fonologia métrica, o peso silábico foi incorporado a alguns modelos de análise do acento (HALLE & VERGNAUD, 1987; HAYES, 1995) pelo fato de, em algumas línguas, as sílabas pesadas terem a propriedade de atrair o acento. No português, segundo Bisol (1992, 1994), a sensibilidade ao peso se manifesta na sílaba final, como em 'pas.tel', 'a.mor', 'ba.tom', por exemplo. Para a autora, a proposta de atribuição do acento primário baseia-se em duas regras: i) as palavras que apresentam a sílaba final pesada recebem o acento na última sílaba, isto é, são oxítonas, e ii) nos casos em que a sílaba final é leve, aplica-se a formação do pé troqueu, partindo da borda direita da palavra, resultando numa estrutura paroxítona.

A partir da proposta de Bisol (op. cit.), a variável *tipo de sílaba final* foi analisada estatisticamente com o objetivo de observar de que modo o peso silábico pode influenciar a grafia do acento pelas crianças. Na TABELA 04, estão distribuídos os resultados referentes a essa variável.

¹⁸ Uma breve discussão a respeito da adjunção do sufixo -(z)inho nessas palavras pode ser conferida no item 4.4.5, que trata dos casos de grafia indevida do acento.

TABELA 04 - Efeito da variável *tipo de sílaba final* na utilização do acento gráfico

TIPO DE SÍLABA FINAL	ACERTOS	ERROS	PESO RELATIVO
leve (sem coda)	1286/2790 46%	1504/2790 53%	.51
pesada (com coda)	283/573 49%	290/573 50%	.46
total	1569/3363 46%	1794/3363 53%	
Input = 0.450		Significância = 0.050	

Verifica-se que a distribuição entre acertos e erros em palavras terminadas em sílabas leves apresenta pouca diferença. Das 2790 ocorrências, 1286 foram grafadas corretamente, e 1504 produzidas com algum tipo de erro de acentuação. Os percentuais referentes às palavras acentuadas que apresentam a sílaba final pesada também revelam um equilíbrio entre a produção de erros e acertos, cujos índices representaram respectivamente 50% e 49% do total do corpus. De acordo com os pesos relativos apontados pelo programa - **.51**, para sílaba final leve, e **.46** para sílaba final pesada -, a variável *tipo de sílaba final* não representou ser um fator significativo para a grafia do acento.

O levantamento de Bisol (1992) indica que cerca de 20% das palavras do português terminadas em consoante ou ditongo, 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 terminadas em sílaba pesada no corpus. Das 3363 ocorrências, apenas 573 têm a última sílaba com coda. Esse número vai ao encontro da tendência da língua apontada por Bisol, pois, em geral, as palavras com sílaba final pesada não recebem acento gráfico.

4.2.3 Posição do acento

Para a análise dessa variável, deve-se salientar que, neste estudo, com exceção dos casos classificados como *grafia indevida*, foram contempladas somente aquelas palavras que apresentam contextos de utilização do acento gráfico, isto é, os casos caracterizados como marcados para o português.

Dos 3363 dados registrados, o maior número corresponde às palavras oxítonas, com 1329 ocorrências. Em segundo lugar, com total de 886 palavras, aparecem as proparoxítonas. Em seguida estão os monossílabos acentuados, com 654 registros e, por último, as paroxítonas, que apresentaram 494 realizações. Vale lembrar que, para a efetivação da rodada estatística, foram amalgamados os dados correspondentes às oxítonas e aos monossílabos tônicos acentuados, totalizando assim, nesse grupo, 1983 ocorrências.

TABELA 05 – Efeito da variável *posição do acento* na utilização do acento gráfico

POSIÇÃO DO ACENTO	ACERTOS	ERROS	PESO RELATIVO
monossílabos tônicos/oxítonas	1213/1983 61%	770/1983 38%	.63
paroxítonas	108/494 21%	386/494 78%	.30
proparoxítonas	248/886 27%	638/886 72%	.33
total	1569/3363 46%	1794/3363 53%	
Input = 0.450		Significância = 0.050	

Os dados da TABELA 05 permitem observar que os monossílabos tônicos e as oxítonas constituem as pautas acentuais que mais favoreceram a utilização adequada do acento gráfico pelas crianças. O peso relativo de **.63**, e o índice percentual de 61% de acertos em relação ao total de ocorrências, demonstram que as crianças parecem ter mais facilidade em identificar a sílaba tônica e grafar corretamente o acento nos vocábulos oxítonos e nos monossílabos tônicos.

Uma vez que apresentou o índice de 72% de erros e peso relativo de **.33**, a estrutura proparoxítona demonstrou ser um contexto favorecedor ao erro de grafia do acento. O quantitativo de erros produzidos para esse padrão acentual corrobora o levantamento preliminar realizado por Ney (2010a), cujos resultados apontam um percentual de erros de 96% das proparoxítonas encontradas nos textos infantis.

Esse dado chama a atenção pelo fato de que, do ponto de vista da ortografia, o esperado seria o contrário, tendo em vista que as palavras proparoxítonas são *todas* acentuadas graficamente, o que poderia caracterizar uma regra ortográfica de fácil aprendizagem e utilização pelas crianças. Todavia, 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 no português.

O peso relativo de **.30**, referente às palavras cuja posição do acento é na penúltima sílaba, revela que a estrutura paroxítona tende a influenciar a produção de erros na grafia do acento. Entretanto, é necessário considerar que o percentual de erros engloba também os dados de *grafia indevida*, nos quais as crianças 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 (lembra-se que são aquelas referentes ao uso do acento gráfico não previsto pela norma) fossem computadas no número geral de erros. Assim, a TABELA 06 apresenta os percentuais de erros e acertos sem considerar tais dados.

TABELA 06 – Distribuição dos erros e acertos referentes ao acento gráfico, segundo a variável *posição do acento*, sem considerar os dados de grafia indevida

POSIÇÃO DO ACENTO	ACERTOS	ERROS
monossílabos tônicos/oxítonas	1213/1966 61%	753/1966 38%
paroxítonas	108/289 37%	181/289 62%
proparoxítonas	248/886 27%	638/886 72%
total	1569/3141 49%	1572/3141 50%

Como se pode observar, retiradas as 222 ocorrências de grafia indevida, sendo, dentre estas, 205 paroxítonas, 13 oxítonas e 4 monossílabos tônicos¹⁹, houve uma alteração maior nos índices das paroxítonas, em se comparando as TABELAS 05 e 06, e a tendência anteriormente observada não se mantém, pois as proparoxítonas passam a ser as mais afetadas pelos erros, 72%, seguidas das paroxítonas, 62%, que antes estavam em primeiro lugar como posição favorecedora do erro.

4.2.4 Contexto antecedente

A variável *contexto antecedente* remete à posição silábica anterior à vogal acentuada, ou seja, analisou-se, com base nos resultados estatísticos, a influência do modo de articulação das consoantes que antecedem a vogal acentuada, nas sílabas cujo molde é CV, CCV, CVC, CVV, CCVC, bem como os casos em que o contexto anterior é vazio, como nas sílabas com molde do tipo #V e #VC.

¹⁹ Os quatro casos de monossílabos tônicos não acentuados que apresentaram grafia indevida foram codificados, para fins de tratamento estatístico, como monossílabos tônicos acentuados. Os dados de grafia indevida podem ser observados com mais detalhes na seção que aborda os aspectos qualitativos da análise.

O quantitativo de dados referentes a esta variável e seus respectivos percentuais de acertos e erros estão apresentados na TABELA 07:

TABELA 07 - Efeito da variável *contexto antecedente* na utilização do acento gráfico

CONTEXTO ANTECEDENTE	ACERTOS	ERROS	PESO RELATIVO
fricativas	722/1064 67%	342/1064 32%	.64
plosivas	384/984 39%	600/984 60%	.41
∅	130/507 25%	377/507 74%	.47
nasais	66/204 32%	138/204 67%	.39
líquidas	267/604 44%	337/604 55%	.46
total	1569/3363 46%	1794/3363 53%	
Input = 0.450		Significância = 0.050	

Pode-se constatar, a partir dos índices expostos na TABELA 07, que as consoantes diante das quais houve o maior número de ocorrências referentes à utilização do acento gráfico foram as fricativas, totalizando 1064 realizações, das quais 722 – o equivalente a 67% dos dados - foram acentuadas corretamente. Ao apontar o peso relativo de **.64**, o programa estatístico indicou que as fricativas tendem a influenciar a grafia correta do acento. Os vocábulos que representaram maior índice de frequência nos dados em que as fricativas antecedem a vogal acentuada são ‘você’, ‘avó’, ‘vovó’ e ‘só’, palavras provavelmente motivadas pela natureza das oficinas de redação realizadas.

Os resultados também mostram que, quando o contexto anterior à vogal acentuada é vazio, como em ‘saúde’ e ‘árvore’, ou ainda preenchido por uma consoante líquida, como nos exemplos ‘príncipe’ e ‘lá’, os índices probabilísticos calculados, respectivamente de **.47** e **.46**, permitem a constatação de que esses

contextos não exercem grande influência na utilização do acento pelas crianças, apenas sugerem um leve favorecimento ao erro.

Cabe destacar o percentual de acertos das palavras cujo contexto que antecede a vogal acentuada é vazio: apenas 25%, das 507 ocorrências referentes a este contexto, foram grafadas adequadamente. A partir de uma observação mais detalhada nos dados, constata-se que dos 377 erros encontrados, 331 correspondem à omissão do acento, sendo que, em 257 palavras, o contexto vazio corresponde a hiatos, cuja maioria refere-se à palavra 'aí', com 211 registros. Os erros relativos à grafia indevida também influenciaram o índice de erros, pois, dos 45 casos de grafia indevida do acento cuja sílaba tônica apresenta contexto antecedente vazio, a palavra 'é/a' foi encontrada 34 vezes nos textos infantis.

Os contextos correspondentes às nasais e às plosivas apresentaram os respectivos índices de probabilidade de **.39** e **.41**, demonstrando, desse modo, sua influência negativa na utilização do acento gráfico pelos aprendizes. Os percentuais de acertos produzidos em ambos os contextos também são bastante próximos. Para as consoantes nasais, o índice de acertos apontado é de 32%, ao passo que diante das consoantes plosivas, esse percentual é de 39%.

4.3 Variáveis independentes extralinguísticas

Nesta seção, serão contempladas a descrição e a análise dos dados relativos às variáveis independentes extralinguísticas, também denominadas nas pesquisas sociolinguísticas de variáveis sociais. Os fatores sociais analisados, também selecionados pelo programa na ocasião da rodada estatística, são *gênero*, *série* e *tipo de escola*. A seção está dividida em duas partes: na primeira, estão expostos os resultados de cada uma destas variáveis, analisadas a partir da variável dependente *acerto* ou *erro*; na segunda, a abordagem apresenta os percentuais de acertos e erros a partir do cruzamento entre as variáveis independentes *série* e *tipo de escola*²⁰.

²⁰ O cruzamento entre as variáveis *gênero* e *série*, e *gênero* e *tipo de escola* não apresentaram resultados significativos.

4.3.1 Gênero

Na TABELA 08, estão expostos os resultados referentes aos erros e acertos analisados a partir da variável *gênero*.

TABELA 08 - Efeito da variável *gênero* na utilização do acento gráfico

GÊNERO	ACERTOS	ERROS	PESO RELATIVO
masculino	656/1536 42%	880/1536 57%	.46
feminino	913/1827 49%	914/1827 50%	.54
total	1569/3363 46%	1794/3363 53%	
Input = 0.450		Significância = 0.050	

Verifica-se que o maior percentual de erros cometidos em relação ao uso do acento foi encontrado em textos produzidos por meninos, com índice expresso de 57%. Já nos dados produzidos por meninas, a distribuição entre acertos e erros é praticamente igual, tendo em vista que das 1827 ocorrências registradas, 913 correspondem aos acertos, e 914, aos erros. O peso relativo de **.54**, disponibilizado pelo programa, apresenta uma tênue influência do gênero feminino na utilização adequada do acento gráfico nas palavras. Para o gênero masculino, o índice probabilístico de **.46** revela o contrário, isto é, um leve favorecimento à produção de erros de grafia do acento.

Em geral, as pesquisas sociolinguísticas mostram que o gênero manifesta-se como fator relevante nos processos de variação da fala, e que o sexo feminino mostra-se mais conservador, à medida que apresenta uma tendência maior em produzir formas *standard*. No que diz respeito à aquisição da escrita, Adamoli (2006), utilizando-se da mesma fonte de dados do estudo aqui desenvolvido, verificou que os meninos apresentam mais erros do que as meninas ao grafarem o ditongo 'ai'. A influência desta variável em estudos de aquisição da escrita também foi apontada por Mollica (1998), pois em sua pesquisa meninos produzem mais monotongações do que as meninas.

4.3.2 Série

A TABELA 09 apresenta a distribuição dos dados referentes à influência da variável *série* na produção de erros e acertos de aplicação do acento gráfico:

TABELA 09 - Efeito da variável *série* na utilização do acento gráfico

SÉRIE	ACERTOS	ERROS	PESO RELATIVO
1^a	148/367 40%	219/367 59%	.37
2^a	341/934 36%	593/934 63%	.37
3^a	508/1023 49%	515/1023 50%	.51
4^a	572/1039 55%	467/1039 44%	.65
total	1569/3363 46%	1794/3363 53%	
Input = 0.450		Significância = 0.050	

De um modo geral, a análise dessa variável em relação ao fenômeno estudado permite constatar que o avanço na escolarização é capaz de influenciar na maneira como as crianças se apropriam das regras de utilização do acento gráfico.

Na TABELA 09, podem ser observados os resultados relativos à utilização do acento gráfico pelas crianças ao longo das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Na primeira série, o percentual de acertos é de 40%. Esse percentual cai na segunda série, registrando o índice de 36%. Considera-se que esta diminuição no índice de acertos está relacionada ao fato de haver uma mudança importante nos dados das segundas séries, pois é nesta etapa que as crianças começam a escrever mais. Já na terceira série, verifica-se que os dados apresentam uma distribuição equilibrada, na qual foram apontados os percentuais de 49% para a grafia correta do acento, e 50% para erros. Na quarta série, o número de acertos aumenta, atingindo 55% do total de dados.

Os pesos relativos calculados pelo programa demonstram o efeito que produz a escolarização no desempenho ortográfico das crianças em relação ao uso

do acento. O índice probabilístico de **.37**, calculado para as duas primeiras séries, sugere que estas duas etapas favorecem a produção de erros relacionados à grafia do acento, e que, o avanço da primeira para a segunda série não constitui um fator significativo para a apropriação das normas de acentuação gráfica. O valor apontado de **.51**, que corresponde aos dados produzidos por crianças da terceira série, mostra que o favorecimento ao erro manifesto nos adiantamentos anteriores, é agora neutralizado. Posteriormente, na quarta série, há uma elevação no percentual de acertos produzidos, o que, juntamente com o peso relativo de **.65**, caracteriza esta etapa como um contexto que favorece o emprego adequado do acento gráfico nas produções escritas infantis.

4.3.3 Tipo de escola

Os resultados estatísticos referentes à variável *tipo de escola* podem ser verificados na TABELA 10:

TABELA 10 - Efeito da variável *tipo de escola* na utilização do acento gráfico

TIPO DE ESCOLA	ACERTOS	ERROS	PESO RELATIVO
pública	705/1623 43%	918/1623 56%	.43
particular	864/1740 49%	876/1740 50%	.57
total	1569/3363 46%	1794/3363 53%	
Input = 0.450		Significância = 0.050	

Os números exibidos na TABELA 10 indicam os percentuais de 56% e 50% de erros relativos aos dados encontrados em textos produzidos por crianças da escola pública e da escola particular, respectivamente. Comparando-se os índices apresentados, nota-se diferença de seis pontos percentuais na distribuição de acertos e erros nas duas escolas analisadas. O valor indicado pelo peso relativo de **.57** em relação à escola particular, aponta a maior probabilidade desse tipo de escola constituir-se como um ambiente que favorece a utilização correta do acento

gráfico, ao passo que o tipo de escola pública, cujo índice probabilístico apresentado é de **.43**, pode ser considerado um contexto mais favorecedor à produção de erros ortográficos referentes ao uso do acento.

Com o objetivo de observar a distribuição dos percentuais de acertos e erros por *série* e *tipo de escola*, *gênero* e *tipo de escola*, e *série* e *gênero*, os dados foram submetidos a rodadas realizadas no programa CROSSTAB, o qual também integra o pacote VARBRUL, e permite visualizar os resultados estatísticos obtidos a partir do cruzamento entre variáveis. É válido ressaltar que esse recurso não fornece os pesos relativos de cada fator, somente os percentuais são disponibilizados. O cruzamento entre as variáveis *gênero* e *série*, e *gênero* e *tipo de escola* não apresentaram resultados significativos.

4.3.4 Cruzamento das variáveis *série* e *tipo de escola*

A TABELA 11 apresenta os números resultantes do cruzamento entre as variáveis *série* e *tipo de escola*.

TABELA 11 – Distribuição de acertos e erros referentes ao acento gráfico, por *série* e *tipo de escola*

		escola		
		pública	particular	total por série
série	acertos			
	erros			
1 ^a	acertos	53 39%	95 41%	148 40%
	erros	84 61%	135 59%	219 60%
2 ^a	acertos	174 38%	167 35%	341 37%
	erros	280 62%	313 65%	593 63%
3 ^a	acertos	278 48%	230 52%	508 50%
	erros	300 52%	215 48%	515 50%
4 ^a	acertos	200 44%	372 64%	572 55%
	erros	254 56%	213 36%	467 45%
total por escola	acertos	705 43%	864 50%	1569 47%
	erros	918 57%	876 50%	1794 53%

Ao se comparar os dados das duas escolas, é possível constatar que nas primeiras três séries iniciais, os percentuais de erros e acertos são muito parecidos. Em ambas as escolas também há um aumento de erros na segunda série – na pública, 62%, e na particular, 65% -, em relação aos índices da primeira série. Dois aspectos chamam a atenção: a proporção inversa de percentuais apontados na terceira série em cada escola, cujos índices respectivos são de 48% e 52% para acertos e erros, na pública, e 52% e 48% na escola particular; e os índices de acertos e erros ao longo das quatro séries. Na escola pública, o percentual de erros é sempre maior que o de acertos, em todas as séries. Na particular, observa-se que nas duas primeiras séries a produção de erros é maior, na terceira, o número de acertos começa a aumentar e na quarta, o percentual de erros (36%) é superado pelos acertos (64%).

A distribuição dos dados resultante do cruzamento dessas duas variáveis é melhor visualizada no GRÁFICO 01:

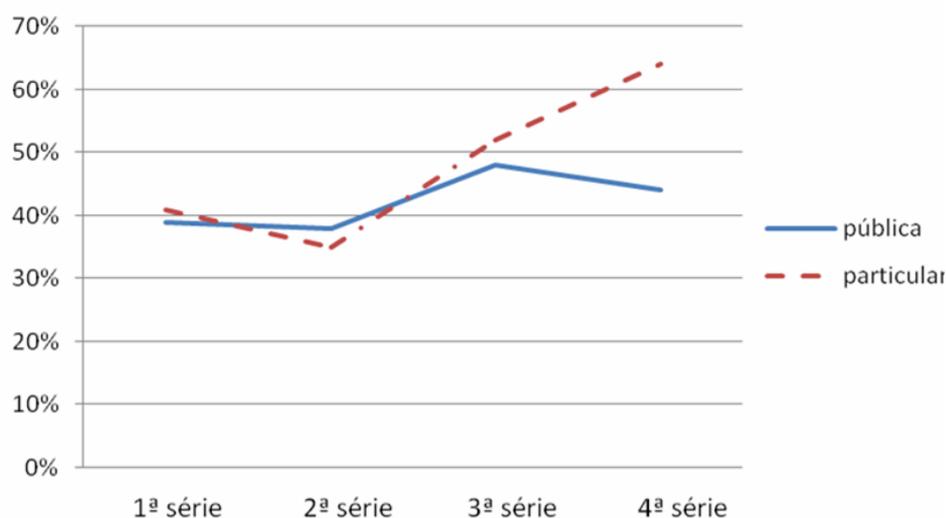


GRÁFICO 01 – Percentual de acertos referentes à utilização do acento gráfico, por *série* e *tipo de escola*

A distribuição dos dados no GRÁFICO 01 permite identificar de um modo mais claro a discrepância existente nos dados produzidos por crianças das duas escolas analisadas. Na particular, verifica-se um salto qualitativo em relação ao uso do acento gráfico. Enquanto o índice de acertos na quarta série da escola pública é de 44%, na particular o mesmo índice representa 64%. Na escola pública, mesmo

que os percentuais de erros sejam mantidos mais altos em todas as séries, é relevante assinalar que parece haver um processo de apropriação das regras de utilização do acento, pois os percentuais de erros referentes às duas últimas séries são menores que os índices atestados na primeira e na segunda.

4.4 Aspectos qualitativos

Nesta seção, serão abordados aspectos qualitativos dos dados e os resultados obtidos. Como referido no capítulo 3, que trata da metodologia utilizada na pesquisa, entende-se que os resultados apresentados na abordagem quantitativa revelaram as tendências mais gerais acerca da utilização do acento gráfico pelas crianças, ao passo que a análise qualitativa, de caráter não generalizável, pode contemplar aspectos mais específicos sobre as hipóteses das crianças em relação ao fenômeno estudado, bem como em relação à organização prosódica da língua. Desse modo, as diferentes abordagens de análise se complementam, produzindo resultados confiáveis e significativos.

A análise qualitativa está organizada em dois blocos. Primeiramente, serão abordados os dados classificados como acertos, os quais incluem as grafias de acento padrão e acento com o tipo errado. No segundo bloco, serão expostas as ocorrências relativas aos diferentes tipos de erros relacionados ao acento gráfico encontrados nos textos infantis, cujas categorias abrangem omissão, grafia indevida, grafia na sílaba trocada, e também na sílaba trocada com o tipo errado²¹.

4.4.1 Acento padrão

Como apontado na TABELA 02, dos 3383²² dados que compõem o corpus, 1553 correspondem às palavras cujo acento foi grafado corretamente, das quais 440

²¹ Os dados desta categoria serão analisados com os casos de acento grafado com tipo errado e com as ocorrências de acento grafado na sílaba trocada.

²² É importante retomar que esse quantitativo não considera a exclusão de 20 dados codificados como *outros erros*.

são monossílabos acentuados (28%), 246 proparoxítonas (16%), 108 paroxítonas (7%), e 759 oxítonas (49%). Essa distribuição está expressa no GRÁFICO 02:

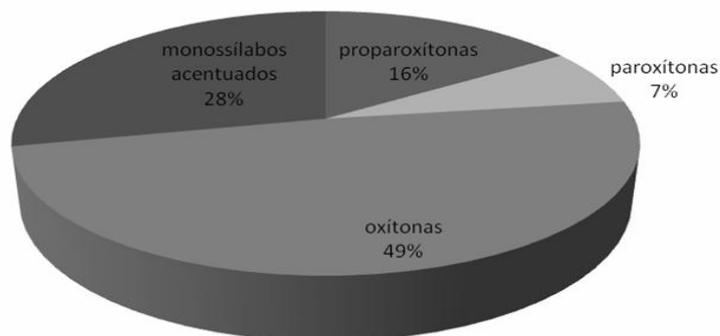


GRÁFICO 02 – Distribuição geral dos dados de acento padrão, segundo a posição do acento

Constata-se que o percentual que engloba as palavras oxítonas (49%) representa praticamente a metade do índice total de grafias com acento padrão. Tal como referido na análise estatística, as crianças parecem ter mais facilidade em identificar a sílaba tônica e grafar o acento em palavras oxítonas e monossílabos acentuados. A soma dos percentuais referentes a estas duas pautas acentuais totalizam 77% dos registros de acento padrão do corpus.

O levantamento das 1553 palavras grafadas com acento padrão permitiu verificar a presença de 124 tipos diferentes de vocábulos²³. Destes, foram encontrados 64 tipos de palavras proparoxítonas, 17 paroxítonas, 27 oxítonas e 16 monossílabos acentuados. O GRÁFICO 03 representa essa distribuição:

²³ Optou-se, para os casos de acento padrão, por não considerar a flexão de gênero entre os pares 'avó' e 'avô', 'vovó' e 'vovô', e 'vó' e 'vô' no cômputo de tipos de palavras. Assim, 'avó' e 'avô', por exemplo, foram considerados um único tipo de vocábulo.

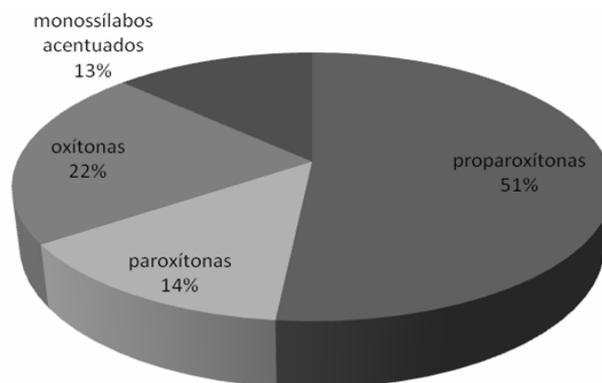


GRÁFICO 03 – Distribuição dos tipos de palavras grafadas com acento padrão, segundo a posição do acento

É possível perceber, através do GRÁFICO 03, que, em se considerando os tipos de vocábulos encontrados, a maior variedade atestada é de palavras proparoxítonas (51%), seguidas das oxítonas (22%), paroxítonas (14%) e por último, os monossílabos acentuados (13%). Ao comparar os percentuais expressos nos GRÁFICOS 02 e 03, identifica-se que as palavras oxítonas apresentam maior incidência de uso do acento, ao passo que a maior variedade de tipos diferentes de palavras corresponde às proparoxítonas.

A comparação entre a incidência de uso do acento de acordo com o tipo de palavra e a variedade de tipos nas palavras grafadas com acento padrão pode ser visualizada no GRÁFICO 04:

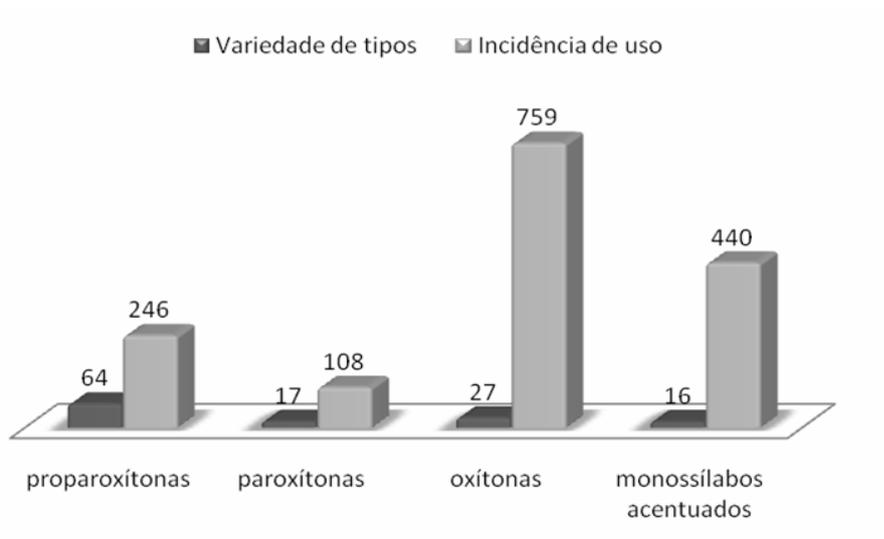


GRÁFICO 04 – Comparação entre variedade de tipos e incidência de uso de palavras grafadas com acento padrão, segundo a posição do acento

A análise do GRÁFICO 04 sugere que as crianças acertam mais as grafias de palavras oxítonas e de monossílabos tônicos que têm acento gráfico, cujos tipos parecem se repetir, tendo em vista que de 124 tipos diferentes, apenas 27 tipos de oxítonas e 16 de monossílabos tônicos com acento gráfico foram encontrados no corpus estudado.

Se dividido o número de tipos pelo número de incidência, a fim de que se obtenha uma média de frequência, vê-se que para cada tipo encontrado há uma incidência de grafias corretas de 28.1 e 27.5 para oxítonas e monossílabos, respectivamente; e de 3.9 para proparoxítonas e 6.3 para paroxítonas.

Tais resultados permitem inferir, em relação às oxítonas e aos monossílabos, que, assim como verificado nos demais aspectos ortográficos, quanto mais as crianças escrevem a mesma palavra, maior é a chance de a grafarem de acordo com a norma. Já no que diz respeito às proparoxítonas observa-se que a grande variedade de tipos leva a um menor número de acertos.

Dos 124 tipos de palavras encontradas, foram selecionados os 20 tipos que apresentaram maior número de ocorrências nos dados.

frequência de uso	exemplos	frequência de uso	exemplos
220	você (s)	45	água (s)
125	avó/avô	38	aí
124	lá	35	idéia
123	vovó/vovô	26	vó/vô
99	só	25	fêmea
87	até	21	príncipe
83	também	19	nós
67	já	18	ninguém
54	três	15	história
46	helicóptero	13	jacaré (s)

Quadro 06 – Tipos mais frequentes de palavras grafadas com acento padrão

Como mostram os dados no Quadro 06, as crianças acertam, preferencialmente, a grafia de palavras monossílabas e dissílabas, sendo que nestas últimas, o acento tônico é o oxítono. Dois aspectos chamam atenção nos dados encontrados: os tipos de palavras, provavelmente motivados pela natureza das oficinas realizadas nas coletas dos textos; e o fato de a grafia do acento ocorrer na maioria das vezes nas vogais médias /o/, /ɔ/, /e/ e /ɛ/, neste caso marcando, além da sílaba tônica, a diferenciação entre o som aberto e fechado das vogais ‘o’ e ‘e’.

É pertinente considerar que a maioria das palavras do Quadro 06 faz parte do léxico das crianças, logo, a tendência em grafar o acento corretamente também está relacionada com a memória ortográfica, isto é, com a constituição do léxico ortográfico.

4.4.2 Acento grafado com tipo errado

No sistema ortográfico do português a distribuição dos acentos gráficos circunflexo e agudo é facilmente definida: na vogal ‘a’ usa-se o agudo, exceto nos casos em que ela for seguida por nasal, casos em que o circunflexo é indicado; nas vogais ‘e’ e ‘o’, usa-se o agudo para indicar abertura de timbre e o circunflexo para indicar timbre fechado²⁴; nas vogais ‘i’ e ‘u’, indica-se apenas o agudo.

²⁴ A exceção fica por conta das grafias relativas às sequências ‘em’ em palavras como ‘alguém’, ‘aquém’, ‘além’, etc...

O fato já demonstrado a partir dos dados relativos à grafia do acento padrão, juntamente com os resultados estatísticos referidos na TABELA 03, de que as crianças acertam mais a grafia do acento quando este é sinalizado nas vogais médias, também é observado nas palavras cujo acento foi marcado na sílaba adequada, entretanto, com o tipo errado. Os exemplos dos vocábulos encontrados estão expostos no Quadro 07:

ocorrências	exemplos de grafia de '^' para '¨'	ocorrências	exemplos de grafia de '¨' para '^'
06	'vovô' para 'vovó'	02	'fémea' para 'fêmea'
03	'vôvo' para 'vovó'	01	'trés' para 'três'
02	'avô' para 'avó'	01	'geméos' para 'gêmeos'
02	'atê' para 'até'		
01	'vô' para 'vó'		
01	'tambêm' para 'também'		
01	'chaminê' para 'chaminé'		

Quadro 07 – Exemplos de palavras grafadas com o tipo de acento errado

A respeito dos dados observados no Quadro 07, deve-se salientar o baixo número de dados encontrados no corpus. Com exceção dos 4 dados classificados como grafia na sílaba trocada e com o tipo errado, apenas 16, das 3383 ocorrências, apresentaram a grafia do acento com o tipo errado. Esse número permite constatar que o tipo de acento não caracteriza um problema para as crianças, isto é, quando utilizam, dificilmente trocam o agudo pelo circunflexo ou vice-versa.

Em segundo lugar, é interessante assinalar que, em todos os casos de grafia do acento com tipo errado, inclusive as 4 ocorrências em que foram trocados o tipo e a sílaba, a altura da vogal acentuada é média. Esse fato parece indicar que o que motiva a troca do tipo de acento é a não-diferenciação das formas gráficas entre os acentos agudo e circunflexo e sua respectiva correspondência para marcação dos timbres abertos e fechados das vogais 'o' e 'e'.

4.4.3 Omissão do acento

Os casos de omissão do acento representam 45% do total do corpus e 84% dos dados classificados como erros. Tomando-se por base esses índices, poder-se-ia supor 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.

No entanto, ao observar a distribuição geral dos dados (cf. TABELA 02), verifica-se que tanto o percentual de ocorrências em que houve a grafia do acento padrão (45.9%), quanto a soma dos percentuais relativos a todos os casos em que houve a utilização do acento, correta ou não (55%), são maiores do que os índices referentes aos dados de omissão (45%). Isso significa que a grafia do acento ainda supera a sua omissão, ou seja, os dados de aquisição da escrita aqui analisados não atestam uma tendência a abolição do acento gráfico no português.

A distribuição dos dados de omissão do acento classificados segundo a posição da sílaba tônica revelou que, dos 1524 dados dessa categoria, 605 são proparoxítonas, 177, paroxítonas, 534, oxítonas, e 208, monossílabos acentuados, cujos percentuais compõem o GRÁFICO 05:

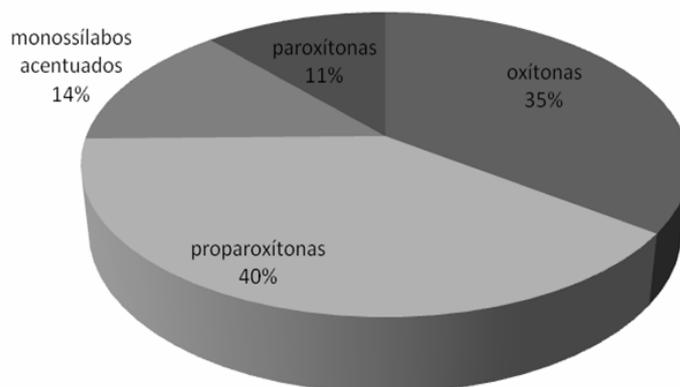


GRÁFICO 05 – Distribuição dos dados de omissão em relação à posição do acento

Pode-se observar que o maior percentual de erros referentes à omissão do acento incide em palavras com acento antepenúltimo (40%). A seguir, estão os vocábulos oxítonos (35%), os paroxítonos (11%) e os monossílabos acentuados (14%). Para uma análise mais específica a respeito dos dados de omissão, assim como feito em relação aos dados de grafia correta, serão apresentados dados concernentes os tipos de palavras encontradas no corpus em cada uma das posições analisadas.

A distribuição, em relação à posição do acento, dos tipos de palavras que apresentaram omissão do acento gráfico está expressa no GRÁFICO 06:

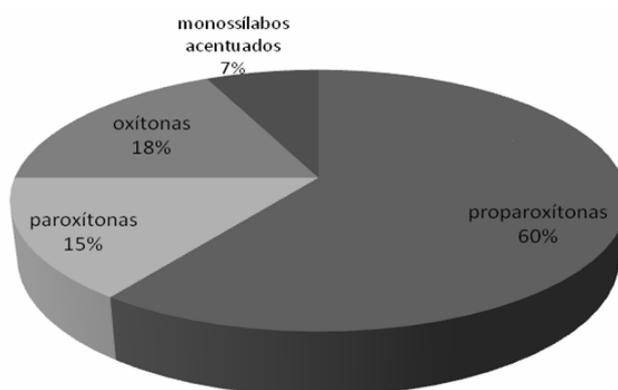


GRÁFICO 06 – Distribuição dos tipos de palavras grafadas com omissão do acento, segundo a posição da sílaba tônica

O GRÁFICO 06 representa os percentuais relativos a cada pauta acentual dos diferentes tipos de palavras cujo acento foi omitido nas grafias das crianças. Tal como nas ocorrências de grafia do acento padrão, a maior variedade de tipos foi encontrada entre os vocábulos proparoxítonos.

Do total de dados levantados no corpus estudado, foram encontrados 184 tipos diferentes de palavras, sendo: 110 proparoxítonas, 27 paroxítonas, 33 oxítonas e 14 monossílabos acentuados. A divisão do número de incidências pelo número de tipos, para que uma média de frequência possa ser produzida, indica que para cada tipo encontrado há uma incidência de palavras com acento omitido para oxítonos e monossílabos que corresponde a 16.2 e 14.8, respectivamente; já em relação às

proparoxítonas e às paroxítonas a média observada é de 5.5 e de 6.5 para cada tipo.

No Quadro 08, apresentado a seguir, estão relacionadas as 20 palavras registradas com omissão de acento que ocorreram com maior frequência nas redações das crianças.

frequência de uso	exemplos	frequência de uso	exemplos
211	aí	39	você (s)
61	pássaro(s)	38	mágica (o) (s)
60	idéia	37	até
60	lá	35	três
59	também	31	daí
57	táxi	27	já
53	príncipe (s)	26	unicórnio (s)
44	helicóptero	26	vovó
42	só	25	fêmea
39	atrás	25	história (s)

Quadro 08 – Tipos mais frequentes de palavras grafadas com omissão de acento

O vocábulo que apresentou maior número de ocorrências de omissão do acento foi 'aí', como está referido na subseção 4.2.4. Esses dados podem sugerir que as omissões do acento devem-se ao fato de a expressão 'aí' ser bastante típica de registros mais informais da oralidade e, portanto, não estar tão disponível à criança em sua forma gráfica, ou ainda, que pode haver uma confusão com a forma gráfica da palavra 'ai', esta mais comum em textos de histórias em quadrinhos.

Observa-se, também, que apenas 03, das 20 palavras mais frequentes, são monossílabos acentuados: 'lá' (60), 'só' (42) e 'já' (27), o que corrobora o fato de os monossílabos tônicos constituírem-se como estruturas que favorecem a utilização correta do acento pelas crianças, uma vez que, nos textos infantis analisados, os mesmos vocábulos apresentam-se em maior número com a grafia adequada do acento: 124 ocorrências referentes a 'lá', 99, a 'só', e 67 a 'já' (cf. Quadro 06) .

4.4.3.1 Omissão do acento em palavras proparoxítonas

Nesta seção, serão apresentados os dados referentes à omissão do acento gráfico de palavras proparoxítonas que tiveram sua estrutura alterada pelo apagamento da vogal postônica não final, a exemplo do que se observa na fala.

Araújo et alii (2007) mostram que as proparoxítonas correspondem a uma fatia de 12% de um corpus de 150 mil palavras do português. Dentre os autores que se dedicaram ao estudo do acento em português, apenas Leite (1974) e Araújo et alii (op. cit.) não consideram o padrão proparoxítono como marcado, embora os últimos assumam que, do ponto de vista estatístico, o acento antepenúltimo é marginal no sistema da língua. Demais autores como Bisol (1992, 1994), Lee (1994, 1997), Collischonn (1996) e Amaral (2000, 2002), de um modo geral, afirmam que as proparoxítonas são excepcionais no português. Para Bisol (op. cit.), a última sílaba das palavras proparoxítonas são extramétricas, isto é, invisíveis à regra do acento predominante no português. Lee (1994), na sua proposta de análise do acento, postula que as proparoxítonas são marcadas lexicalmente.

Dentre os dados de omissão do acento, foram encontradas 16 ocorrências de palavras proparoxítonas, onde se observa ou a omissão da sílaba extramétrica, ou a supressão de segmento que resulta em reestruturação do vocábulo. Os exemplos estão apresentados no Quadro 09:

supressão de segmento	
ocorrências	exemplos
02	'pisppe' para 'príncipe'
02	'helecoptro' para 'helicóptero'
01	'ridico' para 'ridículo'
01	'abobras' para 'abóboras'
01	'ispece' para 'espécie'
01	'popa' para 'própria'
omissão da sílaba extramétrica	
ocorrências	exemplos
01	'helicopte' para 'helicóptero'
01	'princi' para 'príncipe'
01	'polici' para 'polícia'
01	'magi' para 'mágica'
01	'nicorne' para 'unicórnio'

Quadro 09 – Exemplos de omissão do acento gráfico de palavras proparoxítonas com perda segmental

Conforme atestado em estudos variacionistas, como os de Amaral (2000, 2002) e Silva (2006), entre outros, os usuários da língua lançam mão de estratégias para ajustar as palavras proparoxítonas a uma estrutura mais frequente, as paroxítonas. Estes procedimentos são observados nos diferentes registros do português brasileiro, sendo que algumas formas ocorrem independentemente do dialeto, sejam estigmatizados ou não, como 'abobra' e 'fosfro', para 'abóbora' e 'fósforo'; enquanto outras são típicas de dialetos estigmatizados socialmente, como 'sabu' e 'figu', para 'sábado' e 'fígado', por exemplo.

A principal estratégia utilizada pelos falantes é a omissão da vogal postônica não final e a consequente reestruturação da palavra (cf. AMARAL, 2000, 2002; FERREIRA NETTO, 2001; FONSECA, 2008; SILVA, 2006; MAGALHÃES & SILVA, 2011). Observa-se, no entanto, que a eliminação de material segmental ocorre apenas em casos nos quais o resultado será o de uma estrutura que esteja em conformidade com a constituição silábica do português. Exemplos destes fenômenos já atestados na variação estão em (10):

(10) eliminação de material segmental

abóbora → [a'bɔbra]

lâmpada → ['lãm̃pa]

cálculo → ['kawklu]

chácara → ['ʃakra]

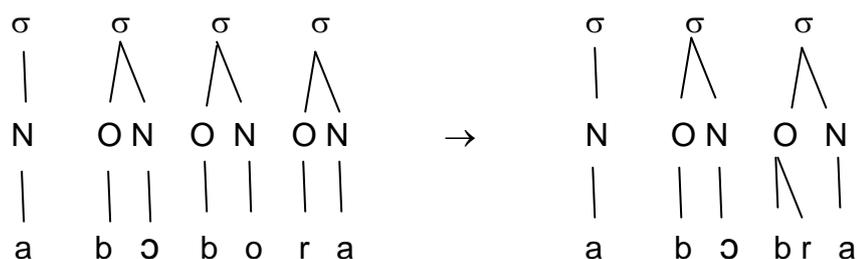
fígado → ['figu]

título → ['titlu]

cálice → ['kalis]

O diagrama arbóreo em (11) representa o processo de síncope na palavra 'abóbora', no qual ocorre o apagamento da vogal postônica 'o':

(11)



Segundo a proposta de acento primário de Bisol (1992, 1994), verifica-se que a estrutura resultante da síncope representada em (11) pode ser explicada pela regra de formação de um constituinte binário, com proeminência à esquerda, a partir da borda direita da palavra:

(12) Regra de aplicação do pé binário (BISOL, op. cit.)

*

a.bɔ.bra → a(bɔbra) → [a'bɔbra]

Considerando que o acento gráfico é utilizado, na maioria das vezes, para marcar uma exceção à tendência geral da língua, é válido afirmar que, do ponto de vista da fonologia, segundo a aplicação da regra em (12), a forma gráfica 'abobra', produzida nos textos infantis, está dispensada da grafia do acento.

Os casos expostos no Quadro 09, ainda que não sejam dados encontrados em grande número no corpus, merecem ser comentados por revelarem indícios da influência prosódica na escrita das crianças. Na maior parte das ocorrências, observa-se uma grafia que indica a redução na estrutura da palavra por meio da síncope (supressão no meio da palavra) ou da apócope (supressão no final de palavra). No primeiro bloco de exemplos, tem-se a reestruturação da palavra em decorrência da supressão de fonemas, cujo resultado são sílabas bem formadas, no sentido de corresponderem a estruturas com segmentos licenciados pela língua para ocuparem a posição de coda, como em ‘prispe’ para ‘príncipe’; ou de onset complexo, como em ‘helicoptro’ para ‘helicóptero’, por exemplo. Já os dados ‘espece’ e ‘popa’ para ‘espécie’ e ‘própria’ parecem estar relacionados à queda de vogais altas de hiato final, fenômeno estudado por Hora e Battisti (2012). Os contextos analisados pelo autor incluem palavras proparoxítonas nas quais ocorre queda sem redução e com redução, como exemplificado em *hóstia* [‘ɔstʃa] e *paciência* [pa’sjensa], respectivamente.

No segundo bloco, estão listadas as ocorrências em que houve apagamento da última sílaba que, como referido, é considerada por Bisol (1992, 1994), como extramétrica, isto é, invisível à regra de acento prosódico predominante no português, aquela que caracteriza a maioria das palavras como paroxítonas. Tal como ocorre no processo de síncope exposto em (11), pode-se inferir que, ao apagarem a última sílaba, as crianças evitam um tipo de acento marcado, dispensando, assim, a necessidade de grafia do acento na palavra, por meio da formação de uma paroxítona.

Também foram encontrados nos dados grafias como as que estão em (13a) e (13b):

(13a) ‘petrolho’ para ‘petróleo’

(13b) ‘familha’ para ‘família’

Os dados em (13a) e (13b) também revelam grafias, que, numa perspectiva fonológica, não necessitam da marcação da sílaba tônica com acento gráfico. No entanto, do ponto de vista da ortografia, as formas padrão de ambas as palavras são grafadas com acento, pois se constituem como proparoxítonas. Nota-se que o que

justifica a estrutura ortográfica dessas palavras é a motivação diacrônica (cf. KATO, 1986), pois, ao consultar sua etimologia, verifica-se que ambas originam-se do latim *familia,ae* e *petrolèum* (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa). Em se considerando que a grafia corresponde à tentativa de reproduzir a forma como tais palavras são pronunciadas, isto é, com a soante palatal, é possível identificar, também nos casos expressos em (13a e 13b), a manifestação do conhecimento linguístico das crianças, que escreveram com apoio nas formas produzidas na fala.

Os dados apresentados nessa subseção revelam que as crianças possuem um conhecimento fonológico que não pode ser desperdiçado em sala de aula. As formas gráficas encontradas nos textos demonstram que, desde o ingresso na escola, elas são capazes de estabelecer conexões entre o conhecimento que adquirem como falantes nativos da língua para o sistema escrito. Tanto o processo de síncope, quanto de apagamento da sílaba extramétrica (apócope), configuram alternativas encontradas pelas crianças para representar, na escrita, o funcionamento prosódico da língua.

A influência dos aspectos prosódicos da língua também foi atestada nos dados de grafia do acento na sílaba trocada, os quais serão abordados a seguir.

4.4.4 Acento grafado na sílaba trocada

No volume total dos dados analisados, foram encontrados apenas 44 casos de palavras acentuadas graficamente cujo acento foi sinalizado na sílaba inadequada. Cabe salientar, pois, que os 4 casos em que o acento foi grafado na sílaba trocada, e também com o tipo errado²⁵, estão contemplados nessa análise, totalizando assim, 48 ocorrências.

Dos 48 erros onde houve a grafia do acento na sílaba trocada, 33 ocorreram em palavras proparoxítonas, 04 em paroxítonas e 11 em oxítonas. Os exemplos que seguem nos Quadros 10, 11 e 12 estão classificados de acordo com a sílaba tônica, tipo de modificação observada, e frequência de ocorrência:

²⁵ A análise específica referente à troca do tipo de acento já foi contemplada no item 4.4.2, sobre o acento grafado com tipo errado.

Tipo de modificação	Frequência	Exemplos
extrapola a Restrição da Janela de Três Sílabas (05)	01	'ármario' (armário)
	01	'aniversario' (aniversário)
	01	'hipópotamo' (hipopótamo)
	01	'hípopotamo' (hipopótamo)
	01	'fámilia' (família)
altera para paroxítona (27)	01	'música' (música)
	01	'zoológico' (zoológico)
	01	'familía' (família)
	01	'calendarío' (calendário)
	01	'madíca' (mágica)
	01	'aguía' (águia)
	01	'delicía' (delícia)
	05	'príncipe' (príncipe)
	11	'passáros' (pássaros)
	03	'policía' (polícia)
	01	'geméos' (gêmeos)
altera para oxítona (01)	01	'passaró' (pássaro)

Quadro 10 – Erros referentes à grafia do acento na sílaba trocada em palavras proparoxítonas

Os dados do Quadro 10 parecem sugerir que a criança, graças ao contato com as palavras escritas, lança mão de sua memória gráfica para utilizar o acento. No primeiro bloco de dados, observa-se que o acento gráfico é registrado mais à esquerda em relação à posição em que há indicação para o uso do acento de acordo com a norma ortográfica. Ocorre, porém, que ele é colocado na quarta sílaba, ferindo a Restrição da Janela de Três Sílabas, que atua na língua para bloquear o acento proparoxítono, criando uma grafia que corresponde às formas da língua que derivam de epêntese, em situações nas quais é preferível produzir tal padrão acentual que licenciar codas não atestadas, como os exemplos em (14) mostram:

(14)

'helicóptero' [eli'kɔ₄ pi₃ te₂ ru₁]

'rítmico' ['xi₄ tʃi₃ mi₂ ku₁]

Tais ocorrências, embora verificadas, não ocorrem livremente na língua, como revela Collischonn (2004), em estudo sobre a epêntese em palavras com consoante perdida, isto é, consoantes que não estão aptas a ocuparem determinada posição silábica, como as dos exemplos recém apresentados. Essa menor aplicação

da regra de epêntese, em se comparando aos índices que a autora obtém ao analisar a epêntese na pretônica, é explicada como efeito de restrições de acento. Em outras palavras, os falantes optam mais pela epêntese em palavras como ‘afta’ que naquelas como ‘técnica’.

No bloco dois, estão os exemplos de uso do acento gráfico em posição paroxítona. Uma tendência que se pode observar é a grafia do acento recaindo na vogal ‘i’, com exceção de dois dos tipos encontrados.

Acento grafado em sílaba trocada posto na posição de final de palavra foi encontrado somente em um exemplo, na grafia da palavra ‘pássaro’.

Além dos dados referidos, outros exemplos foram encontrados em palavras paroxítonas, conforme se vê no Quadro 11:

Tipo de modificação	Frequência	Exemplos
altera para oxítona (03)	01	‘confortavél’ (confortável)
	01	‘taxí’ (táxi)
	01	‘ideiá’ (idéia)
altera para proparoxítona (01)	01	‘saúdavel’ (saudável)

Quadro 11 – Erros referentes à grafia do acento na sílaba trocada em palavras paroxítonas

O número de ocorrências é bem menor do que aquele observado no grupo das palavras proparoxítonas. Há três casos em que o acento recai na última e cada um deles é referente a uma palavra com estrutura bem distinta. A palavra ‘confortável’ é grafada com acento na sílaba travada, o que poderia indicar tentativa de posicionar o acento nas sílabas que naturalmente portariam o acento de acordo com a proposta para atribuição do acento apresentada por Bisol (1992, 1994). Os outros dois casos podem ser interpretados como uma falha na memória gráfica, já que uma é palavra muito acessível às crianças e outra traz uma sequência de três vogais e, portanto, três opções para a grafia do acento. Por fim, menciona-se o caso da grafia da palavra ‘saudável’ que pode ter tido o acento na vogal ‘u’ por uma analogia com a palavra ‘saúde’.

No Quadro 12, estão apresentados os dados referentes às grafias de palavras oxítonas que tiveram a colocação do acento gráfico na penúltima sílaba.

Tipo de modificação	Frequência	Exemplos
altera para paroxítona (11)	02	'vóva' (vovó)
	02	'ávo' (avó)
	01	'támbe' (também)
	01	'chápeu' (chapéu)
	01	'áte' (até)
	01	'átras' (atrás)
	03	'vôvo' (vovó)

Quadro 12 – Erros referentes à grafia do acento na sílaba trocada em palavras oxítonas

O que chama atenção nestes dados é o fato de serem todas palavras comuns às crianças. Poder-se-ia pensar que nesses casos a grafia do acento, que a criança sabe existir, é realizada na posição *default*, isto é, aquela não marcada, tal como o pé métrico binário (* .), proposto por Bisol (1992, 1994).

De modo geral, os casos de troca de acento dentro da palavra observados nos Quadros 10, 11 e 12 parecem indicar que as crianças têm na sua representação gráfica a informação de que tais palavras devem receber acento gráfico, sem que, no entanto, encontrem apoio, em seu conhecimento sobre a relação entre o acento prosódico e o gráfico, acerca da posição em que este deve recair.

Chama atenção o fato de, na maioria das ocorrências em que as crianças trocam o acento, isso ocorrer em palavras proparoxítonas, o padrão menos frequente de acento da língua falada, mas, ao mesmo tempo, formas em que o acento gráfico não pode prescindir na escrita. Talvez por isso a concentração de erros como um resultado entre o excesso de informação gráfica e a 'estranheza' do acento prosódico. Considera-se que casos como os que foram explorados nesta subseção sugerem uma manifestação do conhecimento das crianças sobre a estrutura prosódica da língua, o qual se revela pelo fato de que, ainda que tenham dúvidas para grafar o acento, preferem acentuar a penúltima, revelando a tendência mais geral da métrica portuguesa, que, conforme já referido, é a presença do acento paroxítono.

O texto a seguir configura-se como um exemplo da grafia sistemática do acento na sílaba trocada:

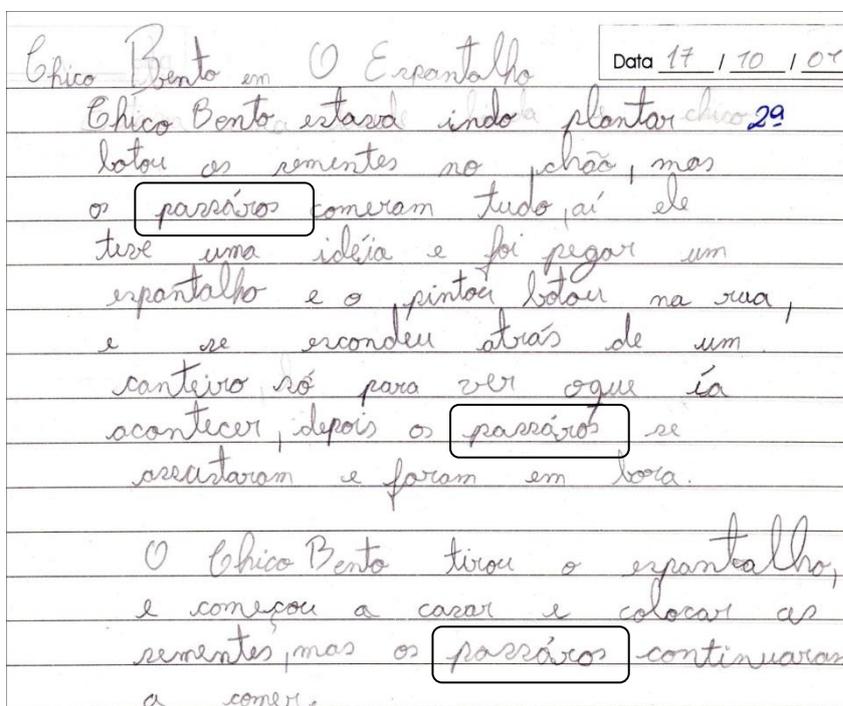


FIGURA 01 – Texto escrito por uma criança da 2ª série da escola particular

Fonte: BATALE – FaE/UFPeI

Os dados destacados na Figura 01 merecem uma análise que contemple a singularidade representada pela grafia do acento na palavra 'pássaro'. Observa-se que, nas três ocorrências, a mudança na sílaba acentuada não é ocasionada por falta de atenção, pois a criança comete um erro que apresenta sistematicidade, o acento é grafado consistentemente na penúltima sílaba. Tal como nos demais casos apresentados, o dado parece ilustrar uma hipótese do aprendiz em relação à acentuação da proparoxítone. É possível inferir que a criança sabe que a palavra 'pássaro' recebe um acento gráfico, porém ainda não estabelece uma relação entre a grafia do diacrítico e sua função nas palavras. O dado pode ainda supor que a criança está seguindo a preferência do acento paroxítono, considerado padrão no português.

4.4.5 Grafia indevida do acento

O exame dos textos infantis identificou 222 ocorrências em que o acento foi grafado em palavras que, de acordo com o funcionamento prosódico do acento da língua e a norma ortográfica, não necessitam de marcação da sílaba tônica com sinal diacrítico.

As crianças acentuaram indevidamente 205 palavras paroxítonas, 13 oxítonas e 4 monossílabos tônicos. Na tentativa de compreender suas hipóteses ao grafarem o acento indevido, os dados foram classificados de modo a possibilitar o mapeamento das ocorrências e identificar os critérios utilizados por elas ao utilizarem o acento.

Considerando que se trata de uma abordagem qualitativa, alguns casos poderão ser enquadrados em mais de uma categoria, sem oferecer, portanto, índices quantitativos e permitindo que sejam construídas interpretações plausíveis para os fenômenos em questão.

A observação dos dados parece indicar que as crianças estariam fazendo suas escolhas gráficas baseadas em critérios que serão apresentados a seguir:

i) O acento [agudo] é utilizado para marcar a abertura do timbre vocálico

Dos 222 casos de palavras grafadas com acento indevido, 135 dizem respeito às vogais médias baixas /ɔ/ e /ɛ/, sendo que em 118 palavras, o acento foi marcado sobre a vogal 'e', e em 17 dados, grafou-se o acento na vogal 'o'.

O Quadro 13 lista os exemplos relativos a estes casos:

Ocorrências	Exemplos de acento indevido na vogal 'e'	Ocorrências	Exemplos de acento indevido na vogal 'o'
01	aéropoerto (aeroporto)	02	ólhos (olhos)
01	aquéla (aquela)	01	orrórósa (horrorosa)
01	castélo (castelo)	01	óvos (ovos)
64	'chapéuzinho'/'chapéusinho'	02	vóz (voz)
	'chapéu-zinho'/'péuninho'	01	fofóca (fofoca)
	(chapeuzinho)	01	vózinha (vozinha)
01	déla (dela)	08	vovózinha (vovozinha)
01	désa (dessa)	01	pórquinhos (porquinhos)
34	éla (s) (ela) (s)		
02	ésa (s) (essa)(s)		
03	fésta (festa)		
01	florésta (floresta)		
03	meléca (s) (meleca) (s)		
01	néla (nela)		
03	nétinha (netinha)		
01	pereréca (perereca)		
01	quéto (quieto)		

Quadro 13 – Exemplos de palavras grafadas com acento indevido nas vogais /ɔ/ e /ɛ/

Câmara Jr. (1970) afirma que, na posição tônica, o sistema vocálico do português admite até sete fonemas (/a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/), com exceção das vogais médias /o/ e /e/ diante de nasais que, mesmo em posição tônica, não passam pelo processo de abaixamento, como em 'pente' e 'pomba'. Nas posições de sílaba átona, o sistema vocálico reduz-se em cinco fonemas (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/), ocorrendo o processo de neutralização, como se pode observar nas palavras derivadas 'café' – 'cafeteira' e 'belo' – 'beleza', por exemplo. Dito de outro modo, as vogais médias baixas /ɔ/ e /ɛ/ ocorrem fonologicamente somente em contextos de sílaba tônica.

Os exemplos listados no Quadro 13, além de poderem estar relacionados a hipóteses de utilização do acento coerentes com o funcionamento da língua, também chamam atenção pelo fato de, na maioria dos casos, apresentarem o acento na sílaba tônica da palavra, o que seria natural, uma vez que, conforme Câmara Jr. (op. cit.), as vogais médias baixas só aparecem na posição tônica ou em palavras que têm na base tais vogais e que tiveram adjungido o sufixo de diminutivo –(z)inho, conforme referido anteriormente, como nos exemplos, 'chapéuzinho' e 'vovózinha'.

Uma interpretação da relação entre vogais médias baixas e acento que pode oferecer outra leitura para estes dados é a proposta de Bonilha (2005). A autora, ao tratar de dados de aquisição fonológica, sugere que o peso silábico pode não estar restrito apenas às estruturas silábicas com coda, mas também ao tipo de vogal que constitui a sílaba, isto é, uma vogal média baixa possui peso e, por consequência, influencia na atribuição do acento. Segundo Bonilha (2005, p. 348):

Assim como em outras línguas, vogais médias baixas seriam consideradas pesadas para efeitos de atribuição de acento primário. Isso explicaria por que as vogais médias baixas só aparecem em posição acentuada no português, ou seja, porque sempre constituem sílaba pesada por proeminência fonética.

A hipótese de que sílabas constituídas por vogais médias baixas atraem o acento primário, porque são pesadas, possibilitou sugerir que o português é uma língua sensível ao peso silábico não apenas em sílaba final.

A partir dessa proposta, é possível explicar os casos em que o acento recai na sílaba cuja vogal é /ɔ/ ou /ɛ/, mesmo que o contexto da palavra apresente uma tendência para acentuar outras sílabas, como em 'réptil' e 'hieróglifo', por exemplo, casos tratados por Wetzels (1992) como regras de neutralização denominadas Abaixamento Espondeu e Abaixamento Datílico, respectivamente.

ii) A grafia do acento é motivada por formas parecidas ou pelo fato de derivar de palavras cuja forma primitiva é acentuada

Das 222 ocorrências de grafia indevida do acento, foram encontrados 99 casos que sugerem a hipótese de que a grafia do acento ocorreu em função de formas de palavras similares, ou ainda por preservação do acento em palavras cuja forma primitiva é acentuada. Os exemplos dos dados podem ser conferidos no Quadro 14:

Ocorrências	Exemplos	Formas similares/primitivas
02	'ciêntista' (cientista)	ciência
08	'vovózinha' (vovozinha)	vovó
01	'vózinha' (vozinha)	vó
10	'pássarinho'(s)'/pássarios'(passarinhos)	pássaros
64	'chapéuzinho'/'chapéusinho' 'chapéu-zinho'/'péuninho' (chapeuzinho)	chapéu
01	'aéroperto' (aeroporto)	aéreo (a)
12	'docê' (s)	você(s)
01	'país' (pais)	país

Quadro 14 – Exemplos de palavras grafadas com acento indevido motivado por formas similares ou primitivas

No Quadro 14, verifica-se a predominância de palavras comuns ao vocabulário infantil, sobretudo aquelas com flexão no diminutivo, como 'vovozinha', 'chapeuzinho' e 'passarinho'.

No português, o sufixo -(z)inho enquadra-se na classe de sufixos que, por portarem acento primário e por se comportarem diferentemente, em se considerando outros sufixos, são classificados como Classe II, junto com -mente, -íssimo e -érrimo (cf. LEE 1995; MORENO, 1997). No caso do sufixo de diminutivo, a estrutura silábica e o acento são, de acordo com Bisol (1992), elementos determinantes para a distribuição das formas -inho e -zinho. A autora propõe que os vocábulos nominais temáticos selecionam, à exceção dos proparoxítonos, -inho²⁶; já os atemáticos, -zinho, como bem exemplificam as formas reproduzidas no Quadro 14 e retomadas em (15):

(15)

pássaro + inho - 'passarinho'
chapéu + zinho - 'chapeuzinho'
vovó + zinha - 'vovozinha'

²⁶ Há uma preferência por -zinho nas palavras proparoxítonas mas há, em muitos casos, a possibilidade de alternarem ambas as formas, exatamente como mostra o exemplo apresentado.

Em termos de seu funcionamento, tais sufixos associam-se a formas já flexionadas, como se vê em palavras como 'leões' → 'leõezinhos' e 'leoa' → 'leoazinha, por exemplo, o que dá sustentação à ideia de estarem estes sufixos associados a processos de composição por justaposição, já que ambos os elementos mantêm a sua integridade fonética, ainda que o acento predominante seja sempre o do segundo elemento (CAMARA JR., 1970; LEITE, 1974; MORENO, 1997; BISOL, 1992; LEE, 1995).

Nos casos de grafias como 'docê' e 'ciêntista', é possível supor, para a primeira, que o uso do acento é motivado pela semelhança com a palavra 'você', cujo número de ocorrências no corpus analisado totalizou 259 registros. Em relação ao segundo caso, a hipótese mais plausível sugere que a manutenção do acento ocorreu em função da sua forma primitiva 'ciência', tal como ocorreu nos exemplos grafados no diminutivo, mesmo que ainda seja pertinente observar que o acento circunflexo pode estar sinalizando o timbre fechado da vogal 'e'. Em relação a 'aéropoerto', a hipótese da grafia do acento como indicativo de abertura de vogal parecer ser mais adequada, todavia, não se pode desconsiderar as formas 'aéreo' e 'aérea'.

Diferentemente dos demais tipos de erros, cuja análise priorizou os aspectos fonológicos da língua, os erros apresentados no Quadro 14 revelam uma motivação gráfica, em geral memorizada, sem que seja observada a função principal do acento gráfico, a qual consiste em marcar a sílaba tônica nas palavras que excedem a regra geral da língua.

iii) O acento é grafado para marcar a sílaba tônica da palavra

Essa hipótese é sustentada com base no número de casos em que o acento indevido foi grafado na sílaba tônica da palavra. Um levantamento específico dos 222 dados de grafia indevida do acento revelou que, em 92 ocorrências, o acento sinalizado coincide com a sílaba tônica da palavra.

No Quadro 15, podem ser visualizados os casos de palavras que teriam sido grafadas sob esta hipótese.

Ocorrências	Exemplos	Ocorrências	Exemplos
02	algúm (s) (algum) (s)	01	juíz (juiz)
01	aquéla (aquela)	02	líndo (lindo)
02	brúcha (bruxa)	01	marídos (maridos)
01	castélo (castelo)	01	más (mas)
01	chapeuzínho(chapeuzinho)	03	meléca (s) (meleca) (s)
01	chéia (cheia)	01	menína (menina)
02	déla/dêla (dela)	01	metído (metido)
01	désa (dessa)	03	mínha (minha)
03	día (s) (dia) (s)	01	néla (nela)
36	éla/éle (ela/ele)	02	ólhos (olhos)
02	ésa (s) (essa)(s)	01	orrórósa (horrorosa)
01	felíz (feliz)	01	óvos (ovos)
02	felízes (felizes)	01	pereréca (perereca)
03	fésta (festa)	03	príma (prima)
01	florésta (floresta)	01	quéto (quieto)
01	fofóca (fofoca)	01	sim (sim)
01	goufím (golfinho)	01	socórro (socorro)
01	íso (isso)	01	tárde (tarde)
02	javalí (javali)	02	vóz (voz)

Quadro 15 – Exemplos de palavras cuja grafia indevida do acento coincide com a sílaba tônica

Pode-se dizer que esse número só não é maior porque a grafia das palavras ‘chapéuzinho’ e ‘vovózinha’ apresentaram, respectivamente 64 e 8 realizações. Considerando que os sufixos ‘zinho’ e ‘zinha’ constituem-se como palavras fonológicas²⁷, esses dados, além de possuírem vogais médias baixas, e apresentarem formas primitivas acentuadas, poderiam integrar o percentual de grafia indevida cuja sílaba marcada é adequada, pois, ao se considerarem as formações ‘vovó + zinha’ e ‘chapéu+zinho’, a grafia do acento, nestes casos também é utilizada para marcar a sílaba tônica da palavra primitiva.

De modo geral, os exemplos expostos no Quadro 15 indicam que as hipóteses infantis acerca da utilização do acento se mostram coerentes com a estrutura prosódica da língua, pois os acentos indevidos sinalizados nas palavras do quadro recém apresentado, embora, em sua maioria, coincidam com a abertura do timbre vocálico, parecem indicar que as crianças tentaram ressaltar, além do timbre, a sílaba tônica das palavras.

²⁷ A palavra fonológica caracteriza-se pela existência de um acento primário, diferenciando-se da palavra morfológica, que por sua vez é caracterizada pelo significado.

Os resultados aqui apresentados correspondem às produções de um grupo específico de crianças; no entanto, permitem verificar o modo como as crianças utilizam o acento gráfico, suas hipóteses acerca da função deste na escrita, bem como as relações estabelecidas entre o acento gráfico e o prosódico da língua. Não se tem a pretensão de produzir resultados generalizáveis; todavia, é necessário recuperar o caráter pioneiro deste estudo, tendo em vista que ainda são escassos os trabalhos que contemplam a utilização do acento gráfico no processo de aquisição da escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou a descrição e a análise de dados referentes ao uso da acentuação gráfica em textos espontâneos produzidos por crianças das séries iniciais de duas escolas da cidade de Pelotas/RS. A partir dos resultados obtidos, discutiram-se as relações que as crianças estabelecem entre o acento gráfico e seu possível conhecimento sobre o sistema prosódico da língua.

Ao mostrar o modo como as crianças utilizam o acento gráfico em suas produções escritas, pretendeu-se trazer subsídios teóricos para os professores de língua materna, além de contribuir para o campo de estudos sobre o acento prosódico do português.

Os resultados apontados por meio do tratamento estatístico a que foram submetidos os dados, juntamente com a análise relativa aos aspectos qualitativos observados, permitiram que se chegasse a algumas conclusões.

Segundo a abordagem quantitativa, pode-se afirmar que:

- Em relação à variável *qualidade da vogal*, a análise quantitativa demonstrou que as crianças parecem ter mais facilidade em grafar o acento nas vogais médias /o/, /ɔ/, /e/ e /ɛ/. Isso se deve ao fato de que o acento agudo ou circunflexo, quando grafado nessas vogais, além da marcação de tonicidade, agrega também a informação referente ao timbre vocálico, como nos pares 'vovó' e 'vovô'. No que diz respeito à vogal baixa, observou-se que esta se constitui como um contexto neutro para a grafia do acento, embora o número de erros em palavras em que a vogal 'a' é acentuada seja maior que o de acertos. Já os índices estatísticos relativos à grafia do acento em vogais altas mostram que esse tipo de vogal representa um contexto favorecedor ao erro de acentuação. Esse dado suscitou, para pesquisas futuras, a busca por palavras no léxico do português em que as vogais 'i' e 'u' sejam acentuadas graficamente, pois se imagina que estas palavras devam apresentar baixa frequência na língua.

- Embora o português seja uma língua sensível ao peso silábico, como postula Bisol (1992, 1994), a análise estatística mostrou que a variável *tipo de sílaba final* parece não influenciar o uso do acento pelas crianças. É pertinente assinalar, pois, que a sensibilidade ao peso se manifesta justamente nos casos não-marcados, como em ‘pomar’ e ‘papai’, enquanto que o corpus analisado é formado por casos marcados, isto é, aqueles que recebem acento gráfico. Diante disso, foi possível constatar que, dentre as 3363 palavras analisadas, somente 573, o equivalente a 17%, apresentam a última sílaba pesada, índice que corrobora com o levantamento de Bisol (op. cit), no qual é apontado que apenas 20% das palavras terminadas em sílaba pesada são paroxítonas, ou seja, recebem acento gráfico.

- A análise quantitativa referente à variável *posição do acento* evidenciou que os monossílabos tônicos e as oxítonas constituem as pautas acentuais que mais favoreceram a utilização adequada do acento gráfico pelas crianças, ao passo que as palavras paroxítonas e proparoxítonas apresentaram maiores percentuais de erros do que de acertos. Foi possível verificar que grande parte das palavras oxítonas encontradas tem na sua sílaba tônica uma vogal média, o que, como mencionado antes, também pode ter influenciado a grafia correta do acento. Em relação às proparoxítonas, pode-se dizer que o alto número de erros parece ser motivado pelo fato de o acento antepenúltimo ser o padrão menos frequente na língua (cf. BISOL, 1992, 1994; LEE, 1994, 1997; COLLISCHONN, 1996; AMARAL, 2000, 2002).

- O programa estatístico apontou as consoantes fricativas como contexto antecedente favorecedor à grafia correta do acento, o que pode ser explicado pelo alto número de ocorrências das palavras ‘você’, ‘avó/vovó’, ‘só’ e ‘já’, vocábulos comuns ao léxico infantil e também motivados pela natureza das oficinas de produção dos textos. Os resultados também mostraram que o quando o contexto anterior à vogal acentuada é vazio, ou ainda preenchido por uma consoante líquida, plosiva ou nasal, as crianças produziram mais erros do que acertos referentes à grafia do acento.

- Não se identificou uma discrepância significativa entre os dados produzidos pelas meninas e aqueles produzidos por meninos. Entretanto, o cálculo probabilístico efetuado pelo programa revelou que as meninas tendem a acertar mais a grafia do acento do que os meninos. Demais trabalhos, como os de Mollica (1998) e Adamoli (2006), que também analisaram a variável *gênero*, apresentam resultados semelhantes aos deste estudo em relação ao desempenho ortográfico de meninos e meninas.

- Os dados observados ao longo das quatro séries analisadas permitem identificar o efeito que produz a escolarização no processo de apropriação das regras de acentuação, sobretudo na escola particular, cujos dados demonstram um salto qualitativo na produção de acertos concernentes ao uso do acento gráfico. A discrepância existente nos dados produzidos por crianças das duas escolas também foram apontadas por Araújo et alii (2006) e Miranda (2007, 2010), cuja fonte de dados é a mesma desta pesquisa. Chama a atenção, tanto nos dados aqui analisados, quanto nos trabalhos recém referidos, que a diminuição gradual do número de erros que ocorre na escola particular, principalmente na quarta série, não ocorre na escola pública.

No que se refere aos aspectos qualitativos:

- Constatou-se que o percentual que engloba as palavras oxítonas e os monossílabos tônicos representa a grande maioria (77%) do total de grafias com acento padrão, e que as palavras oxítonas apresentam maior incidência de uso, ao passo que a maior variedade de tipos diferentes de palavras corresponde às proparoxítonas. O alto índice de palavras oxítonas grafadas com acento padrão permitiu inferir que quanto mais as crianças escrevem a mesma palavra, maior é a chance de a grafarem de acordo com a norma, tendo em vista a constituição do léxico ortográfico. Cabe reforçar o fato de a grafia do acento ocorrer na maioria das vezes nas vogais médias /o/, /ɔ/, /e/ e /ɛ/, neste caso marcando, além da sílaba tônica, a diferenciação entre o som aberto e fechado das vogais 'o' e 'e'.

- O baixo número de palavras grafadas com o acento na sílaba adequada, porém com o tipo errado, agudo para circunflexo, e vice-versa, permite concluir que o tipo de acento não caracteriza um problema para as crianças. Ao observar que esse tipo de erro foi atestado somente em casos envolvendo as vogais médias, pode-se supor que a troca do tipo de acento é ocasionada pela não-diferenciação das formas gráficas entre o acento agudo e o circunflexo e sua respectiva correspondência para marcação dos timbres abertos e fechados das vogais 'o' e 'e'. Destaca-se também, em se considerando a função principal do acento gráfico, a qual consiste em marcar uma exceção à tendência prosódica da língua (cf. LUFT, 1991), que os erros desse tipo foram interpretados como acertos, uma vez que o diacrítico foi sinalizado na sílaba adequada, cumprindo assim, a sua função primordial.

- De modo geral, verificaram-se mais grafias, do que omissão do acento. Embora o percentual de omissão tenha representado 45% do corpus e 84% do número total de erros, os dados de aquisição da escrita aqui analisados não atestam uma tendência à abolição do acento gráfico no português, tendo em vista que a soma das palavras grafadas com acento, corretas ou não, supera os casos de omissão.

- A maior incidência de omissão do acento foi observada em palavras proparoxítonas; contudo, um grupo específico de dados chama a atenção pelo fato de revelar indícios da influência prosódica na escrita das crianças. Alguns casos de omissão do acento em proparoxítonas demonstram a capacidade que as crianças têm de estabelecer conexões entre o conhecimento que adquirem como falantes nativos da língua e o sistema escrito. Tanto o processo de síncope, como 'abobra' para 'abóbora', quanto de apagamento da sílaba extramétrica (apócope), como 'helicopte' para 'helicóptero', configuram alternativas encontradas pelas crianças para representar, na escrita, o funcionamento prosódico da língua, uma vez que, estas formas por elas escritas, são cotidianamente produzidas na fala pelos usuários da língua.

- Dentre as palavras cujo acento foi sinalizado na sílaba trocada, pode-se inferir que as crianças têm na sua representação gráfica a informação de que tais palavras devem receber acento gráfico, sem que, no entanto, encontrem apoio, em seu conhecimento sobre a relação entre o acento prosódico e o gráfico, acerca da posição em que este deve recair. A influência dos aspectos prosódicos da língua também foi atestada nesses casos, pois a análise dos dados demonstra que, ainda que as crianças tenham dúvidas para grafar o acento, preferem acentuar a penúltima, revelando a tendência mais geral do português, que é a presença do acento paroxítono.
- Observou-se que, ao grafarem acentos indevidos, as crianças também revelam hipóteses coerentes com a fonética e com a prosódia da língua, pois, na maioria desses casos, o acento indevido coincide com a sílaba tônica da palavra e é utilizado para indicar vogais abertas.

Os resultados apresentados neste trabalho fornecem uma visão geral acerca da utilização do acento gráfico pelas crianças, revelando, ainda que de modo representativo, tendências e hipóteses dos aprendizes em relação ao sistema prosódico da língua e sua relação com a ortografia.

Assumi-se, aqui, a concepção de Ferreiro e Teberosky (1985), a qual considera a criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, que busca compreender o mundo à sua volta, estabelecendo relações entre os diferentes objetos de conhecimento que o cercam, e organizando suas próprias categorias de pensamento.

Nessa perspectiva, os dados de escrita foram analisados e interpretados de modo que possam subsidiar a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, sobretudo no que se refere ao ensino das regras de acentuação gráfica, as quais podem ser previstas pelo contexto de utilização do acento. Tomando-se por base os aspectos fonológicos da língua, é possível observar que as produções infantis apresentam hipóteses coerentes com o funcionamento prosódico do português. Cabe ao professor estar atento aos dados que as crianças fornecem em sala de aula, para que possam intervir de forma adequada em cada tipo de situação. Sabe-

se que, para isso, é necessário que os docentes tenham domínio sobre os conteúdos que ensinam para que possam realizar um trabalho mais significativo.

Torna-se necessário reavaliar os cursos de formação de professores, bem como os processos de formação continuada, afim de que sejam disponibilizados aos docentes os subsídios teórico-metodológicos necessários para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem da língua materna pautado na relação entre a escrita e o funcionamento da língua.

Este estudo é o princípio de uma investigação que se propõe a observar os conhecimentos linguísticos subjacentes às grafias infantis, neste caso específico, aqueles referentes à prosódia da língua, bem como discutir a base de formação linguística dos professores de língua materna e os pressupostos que fundamentam a proposição de atividades para as séries iniciais relativas à acentuação gráfica. Considera-se fundamental a construção de uma metodologia de ensino alicerçada nos princípios fonológicos da língua, de modo que as atividades pedagógicas voltadas para o ensino da ortografia, especificamente da acentuação gráfica, sejam mais significativas e capazes de valorizar as relações que os aprendizes fazem entre o funcionamento da estrutura prosódica do português e as regras de acento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? **Anais do GEL**. Estudos Linguísticos XIV. São Paulo/SP: 1987.

_____. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representation. **European Journal of Psychology Education**, v. III, 4o, 415-430, 1988.

_____. A relevância dos prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, 1991.

_____. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. **Anais do II ENAL**. Porto Alegre/RS: PUCRS/CEAAL, 1992.

_____. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição da Linguagem: questões e análises**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 1999, v. 1, p. 167-186.

_____. Dados de escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. (Org.) **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. 1 ed. Pelotas/RS: EDUCAT/ALAB, v.1, p. 63-85, 2001.

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

ADAMOLI, M. A. **Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2006.

AMARAL, M. P. do. **As proparoxítonas: teoria e variação**. Tese (Doutorado em Letras (Linguística Aplicada)) Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre/RS, 2000.

_____. A síncope em proparoxítonas: uma regra variável. In: BISOL, L. & BRESCANCINI C. (Orgs.) **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2002.

_____. Considerações sobre a variação das proparoxítonas. **Anais do 7º Encontro do CELSUL**. UCPel, UFPel, Pelotas/RS, 2006.

ANDRADE, E. d'; LAKS, B. **Na crista da onda: o acento de palavra em Português**. Actas do VII Encontro Nacional da APL. Lisboa, p.15-26, 1991.

ARAÚJO, P. R. M.; GARCIA, M. A. C.; MIRANDA, A. R. M. O que revelam os textos espontâneos e um ditado com palavras inventadas sobre a grafia das consoantes róticas. In: **Anais do CELSUL**. Pelotas/RS, 2006.

ARAÚJO, G. A. de; GUIMARÃES-FILHO, Z. O.; OLIVEIRA, L.; VIARO, M. As proparoxítonas e o sistema acentual do português. In: ARAÚJO, G. A. de (Org.) **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2007.

BAUMGÄRTNER, C. T., JURKEVICZ, R., MORAIS, E. A. Alterações ortográficas: uma análise da acentuação na escrita de redações de alunos de quinta e oitava séries do ensino fundamental. **II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem**. Cascavel/PR: UNIOESTE, 2010.

BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.5,n.2, 1989.

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

_____. O acento e o pé binário. **Letras de Hoje** (98). Porto Alegre/RS: PUC-RS, v.29, n.4, p.25-36, 1994.

_____. (Org.). Os constituintes prosódicos. In: **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 1996.

_____. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (Org.) **Gramática do português falado: novos estudos**, v.7. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1999.

_____. Estudo sobre a nasalidade. In: ABAURRE, M. B. (Org.) **Gramática do português falado: novos estudos descritivos**, v.8. Campinas/SP, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONILHA, G. F. G. **Aquisição fonológica do Português Brasileiro: uma abordagem conexionista da Teoria da Otimidade**. Tese de Doutorado. PUC/RS, Porto Alegre/RS, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Livro 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. O que é ortografia? **Anais do GEL**. Estudos Linguísticos XXIII Vol. 1. São Paulo/SP, 1994.

_____. O acento: o problema do problema. **Anais do GEL**. Estudos Linguísticos XXV. São Paulo/SP, 1996.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 24ª Ed. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1984.

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

COLLISCHONN, G. O acento em português. In: BISOL, L. (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 1996.

_____. **Epêntese Vocálica e Restrições de Acento no Português do Sul do Brasil**. SIGNUM: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 7/1, p. 61-78, jun. 2004.

CORREIA, S. **The acquisition of primary word stress in European Portuguese**. Doctor dissertation. Universidade de Lisboa, Lisboa: 2009.

COSTA, I. B. **O acento em Português - Estudo de algumas mudanças no modelo da fonologia gerativa**. Dissertação de Mestrado: UNICAMP, Campinas/SP, 1978.

CUNHA, A. P. N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2004.

_____. 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, 2004.

_____. 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, 2009.

FERREIRA NETTO, W. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo/SP: Cortez, 1985.

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

FURNARI, E. **O amigo da bruxinha**. São Paulo/SP: Ed. Moderna, 1994.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A. SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1998.

GUY, G.; ZILLES, A. **Sociolinguística Quantitativa – Instrumental de Análise**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2007.

HALLE, M.; VERGNAUD, J.R. **An essay on stress**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1987.

HAYES, B. **Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies**. Chicago: University of Press, 1995.

HORA, D., BATTISTI, E. Análise fonológica de processos variáveis do português brasileiro. **Anais do IV Seminário Internacional de Fonologia**. PUCRS, Porto Alegre, 2012.

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

KENSTOWICZ, M. **Sonority driven-stress**. Rutgers Optimality Archive, 1994.

_____. **Quality-sensitive stress**. *Revista di Linguistica*, 9.1, p. 157-187, 1996.

LEE, S.-H. A regra do acento do Português: outra alternativa. **Letras de Hoje** (98) Porto Alegre/RS: PUC-RS, v.29, n.4, p. 37-42, 1994.

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

_____. O acento primário do português do Brasil. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte/MG, v.6, n.2, p.5-30, jul./dez. 1997.

_____. O acento primário no português: uma análise unificada da teoria da otimalidade. In: ARAÚJO, G. A. de et. al. **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola, 2007.

LEITE, Y. **Portuguese stress and related rules**. Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1974.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 2ª Ed. São Paulo/SP: Ática, 1988.

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

LOPEZ, B. S. **The sound pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan dialect)**. Tese de Doutorado, PhD. Los Angeles: University of California, 1979.

LUFT, C. P. **Novo manual de português**. São Paulo/SP: Globo, 1991.

MAGALHÃES, J. S. ; SILVA, A. P. da . Ainda as proparoxítonas: apagamento e preservação da vogal postônica não final. In: HORA, Dermeval da (Org.). **Estudos da linguagem: casamento entre temas e perspectivas**. 1 ed. João Pessoa: Ideia/Ed Universitária, 2011, v. 1, p. 35-40.

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

_____. O acento de palavra em português: uma nova proposta. **Boletim de Filologia** 27, p.211-229, 1983.

MIRANDA, A. R. M. **A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico**. Dissertação (Mestrado em Letras) PUC/RS, Porto Alegre/RS, 1996.

_____. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais no português. In: **VII ANPED Sul. Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sul**. Santa Maria/RS. v. 1 p. 1-8, 2006.

_____. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. **Livro do 7º ENAL**. Porto Alegre/RS: PUC-RS, 2007.

_____. Aprendizagem e ensino da ortografia nas Séries Iniciais. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas - Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, p.97-114, 2008.

_____. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINIG, O. L. & FRONZA, C. de A. (Orgs.) **Diálogos entre linguística e educação – A linguagem em foco**. Blumenau/SC: Edifurb, p. 141-162, 2010.

_____; MEDINA, S. Z.; SILVA, M. R. O sistema ortográfico do português e a sua aquisição. In: **Linguagem e Cidadania**. (Revista Eletrônica). UFSM, Santa Maria/RS, v. 16, 2005.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2008.

MORAIS, A. G. de. **O aprendizado da ortografia**. São Paulo/SP: Editora Autêntica, 1999.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª Ed. São Paulo/SP: Ática, 2006.

MORENO, Carlos. **Morfologia Nominal do Português**. Tese de Doutorado, PUCRS, 1997.

MOYSÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar**. Campinas/SP: Papirus, 1994.

NEY, L. A. G. As relações entre o acento prosódico e o acento gráfico nos dados de aquisição da escrita. **Anais do 57º. Seminário do GEL**. UNAERP, Ribeirão Preto/SP, 2009a.

_____. Acento gráfico e acento prosódico: algumas contribuições da fonologia para o ensino-aprendizagem da ortografia nas séries iniciais. **Anais do VI**

Congresso Internacional de Educação. UNISINOS, p. 1-14, São Leopoldo/RS, 2009b.

_____. Éra, éla, córda: a utilização do acento gráfico em textos espontâneos das séries iniciais e as relações com a fonologia. **Anais do XVIII CIC/XI Encontro de Pós-Graduação.** UFPel, p. 1-5, Pelotas/RS, 2009c.

_____. A grafia das proparoxítonas nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre acentuação gráfica e a influência prosódica. **9º Encontro do CELSUL.** Caderno de programação e resumos. Palhoça/SC: Editora UNISUL, 2010.

_____.; 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/MG: UFMG, p. 2-14, 2010.

PEREIRA, M. I. **O acento de palavra em português:** uma análise métrica. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra: Coimbra, 1999.

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

ROMBALDI, C. **Estratégias utilizadas por falantes nativos de português brasileiro na aquisição da ortografia de vogais do francês.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2003.

SANKOFF, D., ROUSSEAU. (1978). Advances in variable rule methodology. In: SANKOFF, David (ed.). **Linguistic variation: models and methods.** New York, Academic Press, p.57-68, 1978.

SANTOS, R. S. **A aquisição do acento de palavra no português brasileiro.** Tese de Doutorado. Campinas/SP: Unicamp, 2001.

_____. **A aquisição prosódica do Português Brasileiro de 1 a 3 anos: padrões de palavra e processos de sândi externo.** Tese de Livre Docência apresentada junto ao Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, A. P. da. **Supressão da vogal postônica não-final:** uma tendência das proparoxítonas na língua portuguesa com evidências no falar sapeense. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – UFPB, João Pessoa, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

WETZELS, L. Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese. **Cadernos de estudos Linguísticos.** Campinas: UNICAMP, n.23, p. 19-55, 1992.

_____. Primary word stress in Brazilian Portuguese and the weight parameter. In: **Journal of Portuguese Linguistics.** Special Issue on the Prosody of the Iberian Languages 5(2), 2006.