

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**Acento gráfico e prosódico: um estudo sobre as hipóteses de crianças dos
anos iniciais**

Luanda Alvariza Gomes Ney

Pelotas, 2018

Luanda Alvariza Gomes Ney

**Acento gráfico e prosódico: um estudo sobre as hipóteses de crianças dos
anos iniciais**

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

Linha de Pesquisa – Cultura Escrita, Linguagens e
Aprendizagem

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

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas

Catálogo na Publicação

N569a Ney, Luanda Alvariza Gomes

Acento gráfico e prosódico : um estudo sobre as hipóteses de crianças dos anos iniciais / Luanda Alvariza Gomes Ney ; Ana Ruth Moresco Miranda, orientadora. — Pelotas, 2018.

204 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Acento gráfico. 2. Acento prosódico. 3. Ortografia-fonologia. 4. Aquisição da escrita. 5. Anos iniciais. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Título.

CDD : 372.632

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Luanda Alvariza Gomes Ney

Acento gráfico e prosódico: um estudo sobre as hipóteses de crianças dos anos
iniciais

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 24/09/2018

Banca examinadora:

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

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP)

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Matzenauer (UCPel)

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Nobre da Cunha (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani (UFPel)

À minha mãe, que de lá do céu está sempre a guiar
meus passos aqui neste plano

À todas as crianças que, infelizmente, não têm o seu
direito à educação assegurado

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida, o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado e a elaboração de uma tese nunca se faz sozinho. Muitos me acompanharam e me apoiaram nesse caminho.

Gostaria de agradecer primeiramente à minha querida amiga, mentora e orientadora Prof^a Ana Ruth pela confiança em mim depositada desde o curso de mestrado, pelas valiosas contribuições sempre objetivas e muito rigorosas, tanto no processo de desenvolvimento da pesquisa quanto nas reuniões do grupo de pesquisa e nas disciplinas do curso.

Aos brilhantes professores que aceitaram fazer parte da banca, Prof. Lourenço Chacon, Prof.^a Carmen Matzenauer, Prof.^a Ana Paula Cunha e Prof.^a Magda Damiani. Minha gratidão por vocês é imensa. Sinto-me honrada em poder ter tido a oportunidade de defender minha tese junto às pessoas que tanto admiro pessoal e profissionalmente.

Aos meus filhos, Melissa, João Manoel e Luan, pela motivação vital à realização e conclusão do curso de doutorado.

Ao meu companheiro Antonio, por me apoiar e me dar todo suporte durante a realização da coleta e análise dos dados e na elaboração da tese. Esse apoio foi fundamental.

Ao Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), pela concessão da licença capacitação, que viabilizou o desenvolvimento das minhas atividades acadêmicas.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Ensino do IFSul, em especial ao apoio dos professores Ricardo Costa, Rafael Krolow Silva e Leonice Vieira, pelo parecer favorável ao processo de licença para cursar o doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, pela oportunidade oferecida, aos professores do programa, pelo saber compartilhado, e pela equipe da secretaria do curso, pelo suporte prestado.

À todos do GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita, pelo carinho, parceria e disponibilidade para partilhar conhecimento.

À Secretaria Municipal de Educação de Pelotas e à equipe da escola onde se realizou a pesquisa, em especial à coordenadora pedagógica dos anos iniciais.

Aos sujeitos da pesquisa, crianças brilhantes e carinhosas que sempre terão um lugar nas minhas lembranças e no meu coração. Agradeço também aos seus pais ou responsáveis, pelo consentimento para a realização do estudo.

Aos professores Clause Piana, Ana Rita Assumpção e João Gilberto, pelo tratamento estatístico dos dados de sensibilidade ao acento prosódico e pelos valiosos esclarecimentos.

Aos meus familiares, que de forma direta ou indireta, possibilitaram mais esta conquista na minha carreira profissional.

Resumo

NEY, Luanda Alvariza Gomes. **Acento gráfico e prosódico: um estudo sobre as hipóteses de crianças dos anos iniciais.** 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Esta tese buscou contemplar as relações entre o acento gráfico e o acento prosódico do português brasileiro com base em dados de produção e percepção de crianças dos anos iniciais. Na pesquisa desenvolvida, o foco recaiu sobre as hipóteses das crianças estudadas a respeito do acento gráfico, verificando possíveis relações entre o modo como o acento é utilizado, bem como as justificativas formuladas para seus usos, e o funcionamento prosódico do português brasileiro. A tese assenta-se na perspectiva da teoria métrica (HAYES, 1981, 1995; BISOL, 1992, 1994), para análise do acento em português, e, no que concerne ao processo de aquisição da escrita, no paradigma teórico de Ferreiro e Teberosky (1985). A pesquisa, que contou com a participação de crianças do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Pelotas/RS, analisou dados obtidos por meio da implementação de quatro instrumentos: (a) Oficina de Produção textual, (b) Teste de sensibilidade ao acento prosódico, (c) Ditado de Imagens; e (d) Escrita de pares mínimos contrastivos. Tais instrumentos viabilizaram a obtenção de diferentes tipos de dados, a saber: de escrita espontânea, de escrita controlada, de percepção do acento prosódico e de entrevistas orientadas pelo método clínico piagetiano (CARRAHER, 1989) cujo objetivo foi captar as formas de pensar das crianças a respeito do acento gráfico. O alto número de omissões do diacrítico nos dados de produção escrita, juntamente com as respostas apresentadas nas entrevistas, permitiu as seguintes constatações: (a) as crianças participantes da pesquisa estão pouco atentas ao uso do acento gráfico; (b) a grafia do diacrítico é, em grande parte, motivada por informações advindas do léxico ortográfico, sem que seja levado em conta o valor informativo do acento no sistema do português, qual seja, o de marcar as antitendências prosódicas da língua. A análise dos dados demonstrou que a hipótese predominante entre as crianças sobre a função do acento está relacionada à marcação de timbre e não à tonicidade. Segundo as justificativas apresentadas a respeito da necessidade de grafia do acento, verificou-se que, para as crianças estudadas, o acento gráfico é necessário nas palavras cujas vogais tônicas admitem variação de timbre e é dispensável nas palavras cujas vogais tônicas não apresentam timbre variável. A pesquisa indicou também que, entre as crianças participantes, a qualidade da vogal é capaz de influenciar a percepção do acento, assim, quanto mais alta a vogal, mais difícil a percepção do acento. Além disso, verificou-se uma melhor percepção, por parte das crianças, das semelhanças prosódicas que das diferenças. O estudo revelou uma sensibilidade das crianças à duração das vogais tônicas, principalmente da vogal baixa /a/, e alguma dificuldade na identificação da sílaba tônica nas palavras. Por fim, os achados da pesquisa mostram que, de forma não generalizável, os dados de escrita e as hipóteses infantis sobre o acento gráfico podem orientar os processos de ensino acerca deste objeto de conhecimento, de modo que o professor possa planejar e realizar intervenções adequadas, valorizando o conhecimento linguístico das crianças e as relações que elas estabelecem entre os aspectos fônicos e gráficos da língua.

Palavras-chave: acento gráfico; acento prosódico; ortografia-fonologia; aquisição da escrita; anos iniciais

Abstract

NEY, Luanda Alvariza Gomes. **Graphic and Prosodic Accents: a Study of Hypotheses Stated by Third and Fifth Graders attending Elementary School.** 2018. 204 p. Doctoral Dissertation - Post-graduate Program in Education, Education School, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil, 2018.

This dissertation aimed at studying the relations between the graphic accent and the prosodic one in Brazilian Portuguese, based on production and perception data provided by third and fifth graders who attend Elementary School. The focus was their hypotheses on the graphic accent; besides, relations among how the accent is used, explanations given to its use and the prosodic operation of Brazilian Portuguese were investigated. This text employed the perspective of the metric theory (HAYES, 1981, 1995; BISOL, 1992, 1994) to analyze accents in Portuguese, whereas Ferreiro and Teberosky's theoretical paradigm (1985) was used for reflecting on the process of writing acquisition. This study was carried out with third and fifth graders who attend a public city school in Pelotas, RS, Brazil. Data were collected by means of four instruments: (a) Textual production workshop; (b) Test of sensitivity to the prosodic accent; (c) Picture dictation; and (d) Writing contrastive minimal pairs. They made it feasible to collect different types of data, i. e., data on spontaneous writing, controlled writing, perception of the prosodic accent and on thoughts about the graphic accent. Children's statements on their thoughts were collected by interviews guided by the Piagetian clinic method (CARRAHER, 1989). The high number of omissions of the diacritic in data on written production, along with answers collected by the interviews, led to the following conclusions: (a) children who took part in the research paid little attention to the use of the graphic accent; and (b) spelling of the diacritic is mostly motivated by information from the orthographic lexicon, i. e., the information value of the accent in Brazilian Portuguese – to mark prosodic anti-tendencies – is not taken into account. Data analysis showed that the children's main hypothesis on the function of the accent is related to timbre markedness, rather than tonicity. Children's justifications for the need to use the accent showed that they believe the graphic accent is needed on words whose tonic vowels admit timbre variation, but that it is unnecessary on words whose tonic vowels do not have a variable timbre. The study also showed that children believed that the quality of the vowel can influence the perception of the accent; thus, the higher the vowel, the harder it is to perceive the accent. Besides, children were found to have better perception of prosodic similarities than of differences. The study revealed children's sensitivity to the duration of tonic vowels, mainly of the low vowel /a/, and some difficulty in identifying the tonic syllable in the word. Even though they are not generalizable, findings show that data on children's writing and hypotheses on the graphic accent may guide teaching processes of this issue, so that teachers can plan and carry out adequate intervention which values children's linguistic knowledge and relations they establish between graphic and phonic aspects of the language.

Key words: graphic accent; prosodic accent; orthography-phonology; acquisition of writing; first grades

Lista de Figuras

Figura 01	Representação de moras em sílabas CV, CVC e V longa.....	26
Figura 02	Narrativa utilizada na oficina de produção textual <i>Passeio ao zoológico</i>	53
Figura 03	Imagem da tela com as opções de resposta do software TP.....	58
Figura 04	Instrumento para coleta de escrita de pares contrastivos.....	71
Figura 05	Gráficos de percentuais de acertos e omissões do acento gráfico nos dados de escrita espontânea do 3° e do 5° ano.....	78
Figura 06	Gráfico da distribuição, por pauta acentual, das ocorrências de palavras que apresentam contextos de grafia do acento.....	84
Figura 07	Desempenho individual dos sujeitos do 3° ano no TP, por número de acertos.....	90
Figura 08	Desempenho individual dos sujeitos do 5° ano no TP, por número de acertos.....	90
Figura 09	Percentuais de erros no TP, por ano e qualidade da vogal.....	91
Figura 10	Percentuais de erros no TP, por ano e formato prosódico do estímulo.....	92
Figura 11	Percentual de distribuição de acertos, omissões e demais casos de grafia do acento produzidos no ditado de imagens no terceiro e no quinto ano.....	111
Figura 12	Sistema vocálico do português brasileiro.....	126
Figura 13	Representação de moras em sílabas CV, CVC e V longa.....	131
Figura 14	Representação de sílaba leve e sílaba com rima ramificada.....	132
Figura 15	Representação do peso silábico segundo a contagem de moras.....	132
Figura 16	Adaptação à escrita da “arquitetura básica do modelo de dupla rota em cascata” de Coltheart et al.....	147
Figura 17	Processo de construção do léxico ortográfico, segundo Miranda (2012).....	147
Figura 18	Distribuição das grafias dos pares mínimos contrastivos iguais e diferentes entre si pré e pós entrevista clínica.....	170
Figura 19	Pares diferenciados pela grafia do acento pós-entrevista.....	171

Lista de Quadros

Quadro 01	Exemplos de padrões silábicos do português.....	24
Quadro 02	Parâmetros da teoria métrica proposta por Hayes (1995)	28
Quadro 03	Exemplos de sinais diacríticos.....	39
Quadro 04	Exemplos de palavras acentuadas graficamente classificadas por tonicidade, tipo de acento e qualidade da vogal.....	41
Quadro 05	Pseudopalavras que compõem o TP.....	57
Quadro 06	Exemplo de codificação de dados do TP.....	62
Quadro 07	Palavras-alvo do ditado de imagens, por qualidade da vogal, tipo de acento gráfico e pauta acentual.....	63
Quadro 08	Exemplos de grafias em que ocorreram trocas referente ao acento gráfico.....	79
Quadro 09	Exemplos de ocorrências de grafias indevidas do acento gráfico.....	80
Quadro 10	Exemplos de justificativas de necessidade de grafia do acento relacionadas ao timbre vocálico.....	125
Quadro 11	Exemplos de justificativas que fazem alusão à duração da vogal em posição catalética.....	133
Quadro 12	Exemplos de justificativas de atribuição do acento gráfico baseadas na duração da vogal.....	134
Quadro 13	Exemplos de justificativas de necessidade de grafia do acento relacionadas à tonicidade nas palavras oxítonas.....	136
Quadro 14	Exemplos de justificativas de necessidade de grafia do acento relacionadas à tonicidade nas palavras paroxítonas.....	141
Quadro 15	Exemplos de justificativas de necessidade de grafia do acento relacionadas à tonicidade nas palavras proparoxítonas.....	143
Quadro 16	Exemplos de justificativas relacionadas à memória gráfica.....	150
Quadro 17	Exemplos de diálogos que demonstram que a grafia do acento pode ser opcional.....	153

Quadro 18	Exemplos de diálogos que demonstram a dificuldade das crianças para justificar a pertinência do acento nas vogais médias baixas.....	155
Quadro 19	Exemplos de diálogos que demonstram a dificuldade das crianças para justificar a pertinência do acento nas vogais altas.....	157
Quadro 20	Exemplos de diálogos referentes a possibilidade de grafia do acento na letra 'i'.....	160
Quadro 21	Exemplos de diálogos que demonstram a dificuldade das crianças para justificar a pertinência do acento na palavra 'tênis'	161
Quadro 22	Exemplos de diálogos que demonstram a dificuldade das crianças para justificar a pertinência do acento na vogal /a/.....	162
Quadro 23	Formas gráficas produzidas para representar as palavras dos pares mínimos contrastivos pré-entrevista.....	168
Quadro 24	Formas gráficas produzidas para representar as palavras dos pares mínimos contrastivos pós-entrevista.....	169
Quadro 25	Exemplos de grafias inadequadas do acento em pares escritos diferentes entre si pós entrevista.....	173
Quadro 26	Exemplos de pares diferenciados entre si pela grafia de letras diferentes.....	174
Quadro 27	Exemplos de respostas dadas sobre a possibilidade de grafias idênticas para representar palavras diferentes.....	177
Quadro 28	Exemplos de respostas que demonstram os critérios utilizados pelas crianças para identificar a necessidade de grafia do acento nas palavras.....	179
Quadro 29	Exemplos de respostas que demonstram os critérios utilizados pelas crianças para grafar o acento nas palavras.....	180
Quadro 30	Exemplos de respostas dadas pelas crianças sobre a função do acento gráfico.....	183

Lista de Tabelas

Tabela 01	Participação dos sujeitos do 3º ano, por instrumento.....	50
Tabela 02	Participação dos sujeitos do 5º ano, por instrumento.....	51
Tabela 03	Distribuição dos dados referentes ao acento gráfico encontrados nos textos espontâneos.....	77
Tabela 04	Distribuição dos dados de escrita espontânea por pauta acentual.....	85
Tabela 05	Distribuição dos acertos e omissões do acento gráfico encontrados nos dados de escrita espontânea, por qualidade da vogal.....	87
Tabela 06	Distribuição geral de erros e acertos referentes ao teste de sensibilidade ao acento prosódico.....	89
Tabela 07	Análises individuais por série da variação <i>Acerto</i> do aluno e testes de significâncias dos efeitos principais e interação dos fatores Vogal e Pauta acentual (PA) e suas decomposições em componentes devidos a efeitos e interações com Qualidade da vogal (QV) e Qualidade do par (Par).....	94
Tabela 08	Análise de <i>Acerto</i> do aluno conjunta para as séries 3 e 5. Testes de significâncias dos efeitos principais e interação dos fatores Vogal e Pauta acentual (PA) e suas interações com o fator Série , dos efeitos principais e interação dos fatores Qualidade da vogal e Vogal dentro de Qualidade da vogal e de suas interações com os fatores Pauta acentual e dos efeitos principais e interação dos fatores Par e Pauta acentual dentro de Par e suas interações com os fatores Vogal e Série	95
Tabela 09	Médias de <i>Acerto</i> do aluno para cada nível do fator Vogal e comparações dos níveis deste fator, por série e global	96
Tabela 10	Médias de <i>Acerto</i> do aluno para cada nível do fator Qualidade da vogal e comparações dos níveis deste fator, por série e global	96
Tabela 11	Médias de <i>Acerto</i> do aluno para cada nível do fator Vogal em cada nível do fator Qualidade da vogal e comparações dessas médias. Séries 3 e 5.....	97

Tabela 12	Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual e comparações dos níveis deste fator, por série e global.....	97
Tabela 13	Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Par e comparações desses níveis, por série.....	99
Tabela 14	Médias de Acertos do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Par e comparações desses níveis. Séries 3 e 5.....	99
Tabela 15	Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Vogal e comparações daqueles níveis. Série 3.....	100
Tabela 16	Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Vogal e comparações daqueles níveis. Série 5.....	101
Tabela 17	Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Vogal e comparações desses níveis. Séries 3 e 5.....	102
Tabela 18	Resultados da análise da variância para a variável <i>tempo de resposta</i> , por ano.....	104
Tabela 19	Tempo médio de resolução por questão de 19 alunos do terceiro ano, segundo a pauta acentual (PA), para cada vogal.....	105
Tabela 20	Tempo médio de resolução por questão de 15 alunos do quinto ano, segundo a pauta acentual (PA), para cada vogal	105
Tabela 21	Tempo médio de resolução por questão de 19 alunos do terceiro ano, segundo a vogal, para cada pauta acentual.....	107
Tabela 22	Tempo médio de resolução por questão de 15 alunos do quinto ano, segundo a vogal, para cada pauta acentual.....	107
Tabela 23	Panorama dos dados de escrita obtidos a partir do ditado de imagens.....	110
Tabela 24	<i>Ranking</i> de acertos de grafia do acento produzidos no ditado de imagens, por item lexical.....	113
Tabela 25	<i>Ranking</i> de omissões do acento gráfico produzidos no ditado de imagens, por item lexical.....	114

Tabela 26	Exemplos de ocorrências de grafia do acento na sílaba inadequada.....	115
Tabela 27	Exemplos de ocorrências de troca do tipo de acento.....	118
Tabela 28	Exemplos de ocorrências de alterações de estrutura silábica.....	121
Tabela 29	Distribuição das vogais do português brasileiro na posição tônica.....	128
Tabela 30	Distribuição dos dados de escrita produzidos no ditado de imagens, por pauta acentual.....	137
Tabela 31	Resultado da classificação final a respeito das palavras que precisam ou não precisam ser acentuadas graficamente.....	164
Tabela 32	Distribuição das grafias dos pares mínimos contrastivos observadas pré e pós entrevista clínica, por ano.....	170

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	21
2.1 Acento e prosódia.....	21
2.1.1 O acento em português.....	29
2.1.1.1 As oxítonas.....	37
2.1.1.2 As paroxítonas.....	37
2.1.1.3 As proparoxítonas.....	29
2.1.2 Acento gráfico.....	39
2.2 Aquisição da escrita.....	42
2.2.1 A psicogênese da escrita.....	43
2.2.2 Aquisição da ortografia.....	45
3 METODOLOGIA.....	48
3.1 Descrição geral da pesquisa.....	48
3.2 Caracterização dos sujeitos.....	48
3.3 Instrumentos, participação dos sujeitos e procedimentos de coleta de dados.....	49
3.3.1 Oficina de produção textual.....	52
3.3.1.1 Protocolo de Aplicação.....	53
3.3.1.2 Descrição de aplicação.....	54
3.3.1.3 Tratamento dos dados coletados.....	54
3.3.2 Teste de sensibilidade ao acento prosódico (TP).....	55
3.3.2.1 Protocolo de Aplicação.....	59
3.3.2.2 Descrição de aplicação.....	59
3.3.2.3 Tratamento dos dados coletados.....	60
3.3.3 Ditado de Imagens.....	63
3.3.3.1 As palavras-alvo e o acento gráfico.....	64
3.3.3.2 Protocolo de Aplicação.....	67
3.3.3.3 Descrição de aplicação.....	69
3.3.3.4 Tratamento dos dados coletados.....	69
3.3.4 Escrita de pares mínimos contrastivos.....	70
3.3.4.1 Protocolo de Aplicação.....	71
3.3.4.2 Descrição de aplicação.....	72
3.3.4.3 Tratamento dos dados coletados.....	73
3.4 Entrevistas Clínicas: o método clínico piagetiano.....	73
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	76
4.1 O acento gráfico nos dados de escrita espontânea: oficina de produção textual <i>Passeio ao Zoológico</i>	76
4.1.1 Descrição geral dos dados.....	77
4.1.2 Pauta acentual.....	83
4.1.3 Qualidade da vogal.....	86
4.2 Teste de sensibilidade ao acento prosódico (TP).....	88
4.2.1 Descrição geral dos dados.....	89
4.2.2 Análise estatística do teste de sensibilidade ao acento.....	92
4.2.2.1 Variável <i>acerto</i>	93
4.2.2.2 Variável <i>tempo de resposta</i>	103
4.2.2.3 Síntese dos resultados estatísticos.....	108

4.3 A grafia do acento nos dados de escrita controlada: o ditado de imagens e as hipóteses infantis.....	109
4.3.1 Dados de escrita.....	110
4.3.1.1 Acertos.....	112
4.3.1.2 Omissões.....	114
4.3.1.3 Grafia na sílaba inadequada.....	115
4.3.1.4 Troca do tipo de acento.....	118
4.3.1.5 Alterações de estrutura silábica.....	121
4.3.2 Entrevistas clínicas.....	122
4.3.2.1 Justificativas de necessidade de grafia do acento pertinentes a correlatos acústicos.....	123
4.3.2.1.1 Justificativas baseadas no timbre vocálico.....	123
4.3.2.1.2 Justificativas baseadas no alongamento/duração da vogal acentuada.....	129
4.3.2.1.3 Justificativas baseadas na tonicidade/proeminência/força/volume.....	135
4.3.2.2 Justificativas de necessidade de grafia do acento pertinentes a correlatos gráficos.....	144
4.3.2.3 Respostas que remetem à ideia de que o acento gráfico é desnecessário ou que demonstram incertezas e dificuldades em explicar ou justificar sua necessidade.....	152
4.4 Os dados de escrita e as respostas das crianças em situações de conflito cognitivo: os pares mínimos contrastivos.....	165
4.4.1 Dados de escrita dos pares mínimos contrastivos.....	166
4.4.2 Entrevistas clínicas sobre a escrita dos pares mínimos contrastivos.....	175
4.5 Afinal, para que serve o acento gráfico na nossa escrita?.....	182
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
Referências.....	192
APÊNDICES	
Apêndice A	
Apêndice B	
Apêndice C	

1 INTRODUÇÃO

O tema desta tese são as relações estabelecidas, no processo de aquisição da escrita, entre o conhecimento prosódico e a informação gráfica referente ao acento do português brasileiro. Caracteriza-se por uma pesquisa que objetiva investigar as respostas das crianças no que diz respeito aos usos do acento gráfico no sistema de escrita do português, a fim de verificar como se estabelecem as relações entre o conhecimento linguístico, especificamente o prosódico, e a informação gráfica disponível nesse sistema. Espera-se, desse modo, poder acrescentar resultados acerca deste tema para a área de estudos sobre a aquisição da escrita; oferecer subsídios teórico-metodológicos aos professores, para que o trabalho com a acentuação gráfica na escola seja mais significativo, ou seja, pautado pelo funcionamento prosódico da língua; além de contribuir, a partir dos dados obtidos, com discussões pertinentes ao acento do português brasileiro.

Conforme se pode observar nas práticas cotidianas escolares, o ensino e a aprendizagem da acentuação gráfica estão relacionados a atividades mecânicas, uma vez que prepondera o fornecimento de regras prontas para que sejam decoradas e aplicadas na escrita, sem que haja uma reflexão a respeito do sistema que rege o uso do acento gráfico, sugerindo, assim, que a utilização adequada do acento gráfico no português pressupõe a memorização de regras. A grafia do acento no português está diretamente ligada aos aspectos prosódicos da língua, uma vez que este diacrítico¹ é utilizado para marcar uma exceção à tendência prosódica do sistema linguístico. Dito de outro modo, as marcas gráficas (´), (^), denominadas acentos, desempenham a função primordial de informar ao leitor uma exceção, ou seja, que as sílabas marcadas

¹ Diacríticos são sinais gráficos que se atribuem às letras para indicar alterações fonéticas e/ou fonológicas. Na seção 2.1.2 os diacríticos estão contemplados de forma mais detalhada.

com estes sinais são as tônicas, ao contrário do que intuitivamente o leitor pronunciaria, como nos pares ‘exercito’ - ‘exército’ e ‘doce’-‘você’, por exemplo.

São considerados acentos gráficos o acento agudo (´), o circunflexo (^) e o grave (`), este último utilizado exclusivamente como indicativo de crase, portanto, não contemplado na discussão deste trabalho. A caracterização dos acentos gráficos do português encontra-se mais adiante, na seção 2.1.2 desta tese.

Dentre as linhas teóricas desenvolvidas no âmbito da aquisição da escrita, o estudo aqui proposto filia-se à corrente de pesquisas que buscam compreender a aprendizagem da leitura e da escrita pelo viés das hipóteses dos aprendizes, entendidas como pistas reveladoras do seu processo de aprendizagem (ABAURRE, 1987, 1988, 1991, 1992, 1997, 1999, 2001; ROMBALDI, 2003, 2011; CUNHA, 2004, 2010; CUNHA e MIRANDA, 2004, 2009; MIRANDA, 2006, 2007, 2008, 2010, 2012, 2014; ADAMOLI, 2006, 2012; NEY, 2012, dentre outros). Além de conceber os dados produzidos pelas crianças como resultados de hipóteses acerca da escrita, os referidos autores também partilham a ideia de que esses mesmos dados podem ser analisados e compreendidos a partir de aspectos fonológicos da língua, já que, desde muito cedo, as crianças manifestam, na escrita, o seu conhecimento linguístico².

Nessa perspectiva, o GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita –, grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, do qual sou integrante, vem desenvolvendo, há mais de 15 anos, pesquisas que buscam compreender os dados de escrita inicial, especificamente os erros produzidos pelos alunos, à luz dos estudos linguísticos.

É possível justificar a motivação para a escolha do tema deste estudo a partir da pesquisa de mestrado que desenvolvi junto ao GEALE e ao PPGE – FaE – UFPel (Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas) entre os anos de 2009 e 2012, (NEY, 2012), sob orientação da Prof.^a Ana Ruth Moresco Miranda. A pesquisa buscou realizar a descrição e a análise do uso da acentuação gráfica, em dados extraídos de textos espontâneos produzidos nas séries iniciais³, e discutir as possíveis relações que os

² Conforme Gombert (1992), entende-se que este conhecimento é de natureza epilinguística, ou seja, relacionado a aprendizagens implícitas, e não necessariamente um conhecimento metalinguístico, associado a aprendizagens explícitas e conscientes.

³ As séries iniciais referidas em Ney (2012) correspondem às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental com oito anos de duração, atualmente já extinto no Brasil.

aprendizes da escrita estabelecem entre o acento gráfico e o seu conhecimento acerca da prosódia da língua. A partir da análise de aproximadamente 1000 textos infantis, extraíram-se todas as ocorrências de grafia do acento, bem como de situações em que o acento foi omitido. A análise quali-quantitativa apontou um alto índice de omissão do acento gráfico. Verificou-se, também, que as crianças tendem a utilizar o acento de modo adequado preferencialmente nas vogais médias e nas pautas oxítonas e monossílabos tônicos. Entretanto, por se tratar somente de grafias observadas em documentos, sem a interação com seus escritores, não foi possível relacionar os índices encontrados com os critérios empregados pelas crianças na escolha por grafar ou não o acento, bem como a escolha pela sílaba a ser acentuada ou o tipo de acento grafado.

Os resultados encontrados na referida pesquisa (NEY, 2012), bem como os limites da pesquisa recém apontados suscitaram o desejo de dar continuidade ao estudo relativo aos usos que as crianças fazem do acento gráfico. Considerando as inquietações emergentes após a conclusão da dissertação de mestrado, o desejo e a necessidade de um estudo mais aprofundado foi motivado pela seguinte questão: **Quais as hipóteses formuladas pelas crianças em aquisição da escrita sobre a função do acento gráfico?**

Tendo por base a referida questão de pesquisa, é pertinente retomar o objetivo geral desta tese de forma mais delimitada, o qual consiste em **investigar as hipóteses de crianças dos anos iniciais sobre o acento gráfico, verificando possíveis relações entre: (i) o modo como o acento é utilizado pelas crianças; (ii) o modo como o acento é justificado pelas crianças; e (iii) o funcionamento prosódico do português brasileiro.**

Em buscas realizadas em diferentes repositórios de trabalhos científicos brasileiros⁴, verificou-se que ainda são escassos os estudos dedicados à temática da acentuação gráfica e suas relações com o ensino e a aprendizagem escolar (CEZAR, 2009; BAUMGÄRTNER et al, 2010; NEY, 2012; KALINOVSKI e CAPRISTANO, 2016; KALINOVSKI, 2017). Cabe salientar o pioneirismo desta tese, pois, à exceção da pesquisa de mestrado realizada por (NEY, 2012), não se tem conhecimento de outros trabalhos e pesquisas que tenham contemplado a utilização do acento gráfico por

⁴ Domínio Público, Banco de Dissertações e Teses da CAPES, Scielo.

aprendizes da escrita a partir de uma abordagem linguística, cujo enfoque contemple a perspectiva da fonologia da língua.

Reitera-se, portanto, que os resultados desta pesquisa podem vir a contribuir para a ressignificação do trabalho com o acento gráfico que atualmente é desenvolvido, em geral, de modo arbitrário e baseado em regras prontas e artificiais que pressupõem memorização. Supõe-se que, ao identificar as hipóteses que as crianças formulam sobre a 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.

Com o intuito de contemplar o objetivo geral, os objetivos específicos deste estudo consistem em:

- identificar, descrever, analisar e comparar as hipóteses de crianças estudantes do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Pelotas/RS sobre o acento gráfico;
- observar as sistematicidades referentes ao uso do acento gráfico apresentadas nos dados de escrita produzidos pelas referidas crianças, comparando-os com os dados analisados durante a pesquisa de mestrado (NEY, 2012);
- verificar e discutir possíveis relações existentes entre as justificativas apresentadas pelas crianças sobre a utilização que fazem do acento e os dados de escrita produzidos por elas.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1 – Introdução, apresenta o tema de pesquisa, a filiação teórica, as justificativas para o desenvolvimento do estudo, a questão de pesquisa e os objetivos gerais e específicos. O capítulo 2 – Considerações teóricas, expõe o referencial que orienta a tese. O capítulo 3 – Metodologia, contempla os aspectos metodológicos, a caracterização da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e a forma de tratamento dos dados coletados. O quarto capítulo, Descrição e análise dos dados, apresenta, em quatro seções, a descrição e a análise dos dados coletados por meio de cada instrumento, bem como as correlações estabelecidas entre estes dados. O quinto e último capítulo, Considerações Finais, apresenta as conclusões da tese.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Esta pesquisa, que se propõe a investigar os usos do acento gráfico por aprendizes da linguagem escrita⁵, está apoiada em dois campos teóricos distintos: de um lado, estudos sobre a fonologia, os princípios mais gerais da teoria prosódica, o funcionamento prosódico do português brasileiro e as discussões sobre o sistema de acentuação gráfica e a motivação para a grafia do acento no nosso sistema ortográfico; de outro, estudos sobre o desenvolvimento linguístico, especificamente aqueles que analisam o processo de aquisição da escrita, as fases que caracterizam este processo, desde a aquisição inicial da linguagem escrita até a aprendizagem da ortografia. Tratam-se de áreas de estudo que abordam fenômenos diferentes, porém complementares para esta tese: de um lado, o arcabouço teórico que explica o acento como um fenômeno linguístico, de outro, as teorias relacionadas à aquisição da escrita. Desse modo, encontra-se suporte teórico para embasar as relações entre acento prosódico e acento gráfico no âmbito da aquisição da escrita.

2.1 Acento e prosódia

Segundo os estudos de Santiago-Almeida (2007, p.12), acento, do latim *accēntus,us*, significa 'levantar ou abater a voz numa sílaba', enquanto o vocábulo latino *prosodīa,ae* indica 'quantidade das sílabas' ou, em sua origem grega, *prosōidía,as* traduz-se como 'canto de acordo com'. Em síntese, prosódia e acento referem-se ao canto, à melodia e ao ritmo das sílabas na pronúncia das palavras.

O aspecto prosódico do acento é explicado pela *fonologia prosódica* – área da fonologia que se ocupa dos estudos da cadeia da fala nos seus aspectos rítmicos e

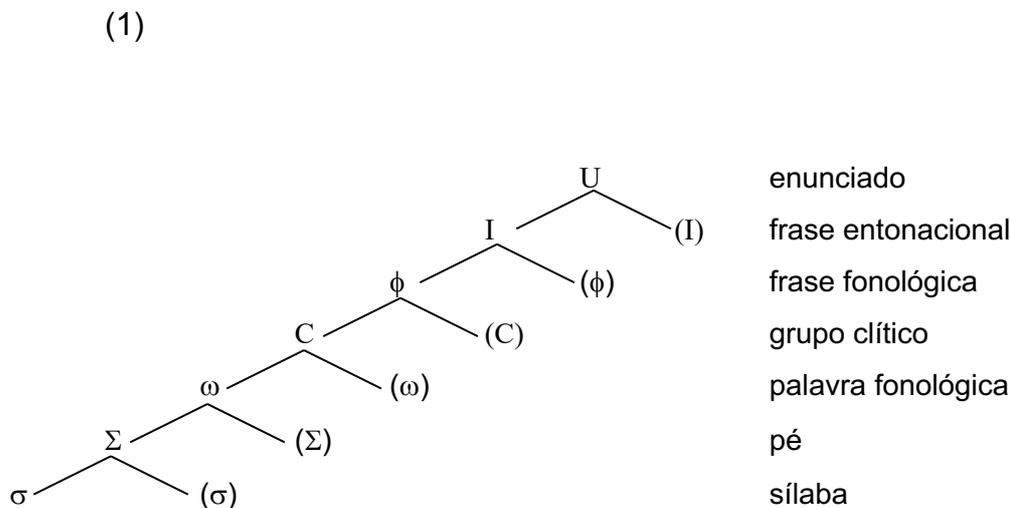
⁵ A linguagem escrita é abordada nesta tese como uma modalidade da língua.

entonacionais –; duração, altura, velocidade da fala e pausa (SCARPA, 1999). Os principais autores dedicados ao desenvolvimento de uma teoria no campo da fonologia prosódica são Hayes (1981), Selkirk (1986), e Nespor e Vogel (1986). O embasamento desta tese assenta-se no modelo teórico de Nespor e Vogel, cujos aspectos serão referidos a partir da sistematização proposta por Bisol (1996).

Os componentes de produção de fala – os *constituintes prosódicos* –, formam a hierarquia prosódica. Conforme Bisol (1996, p. 255):

Constituinte prosódico é uma unidade linguística complexa, cujos membros desenvolvem entre si uma relação binária de dominante/dominado, precisamente uma relação de forte/fraco ou vice-versa.

A hierarquia prosódica resulta, portanto, da relação de dominância entre os constituintes prosódicos. Para explicitar esta hierarquia, Bisol (1996, p.244) organizou em uma estrutura arbórea os sete constituintes prosódicos propostos por Nespor e Vogel (1986), representada em (1):



Segundo Bisol (1996, p.244), a hierarquia prosódica é regulada pelos seguintes princípios:

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

O diagrama exibido em (1) e seus princípios regulatórios configuram-se como recursos teóricos relevantes para as análises sobre o funcionamento prosódico das línguas no âmbito da teoria prosódica. Tomando-se o acento do português como fenômeno a ser considerado nesta pesquisa, ressalta-se que serão contemplados nesta revisão somente os três constituintes mais baixos da hierarquia - a palavra fonológica (ω), o pé métrico (Σ) e a sílaba (σ), uma vez que são estes os constituintes relacionados ao acento gráfico, cujo domínio é a palavra.

A palavra fonológica é o nível da hierarquia prosódica que faz a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática. A palavra fonológica caracteriza-se pela existência de um acento primário, diferenciando-se da palavra morfológica, que por sua vez é caracterizada pelo significado.

O pé métrico é uma unidade linguística fundamental para a explicação do acento prosódico na perspectiva da teoria métrica. Bisol (1996, p. 246) conceitua o pé métrico como “a combinação de duas ou mais sílabas, em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça e a outra ou outras, o recessivo.” De acordo com Hayes (1995) os pés métricos definem o tipo de acento predominante em cada língua. Para o autor existem três sistemas distintos:

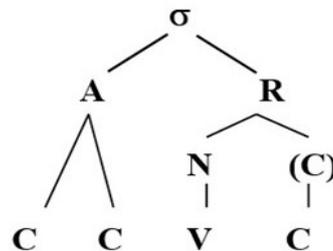
- i. Os sistemas não-sensíveis ao peso silábico, com constituintes binários de cabeça à esquerda (troqueu silábico) – como o português, nas palavras terminadas em sílaba leve – *boneca*; *sabonete* – por exemplo.
- ii. Os sistemas sensíveis ao peso silábico, com constituintes binários de cabeça à esquerda (troqueu mórico) – como o latim clássico – *bellum*; *domus* – por exemplo.
- iii. Os constituintes binários de cabeça à direita (iambo) - como o francês – *travail*; *maison* – por exemplo.

Para que se possa compreender os sistemas acentuais, sobretudo a noção de *peso silábico* é necessária, pois, uma revisão sobre a sílaba e sua constituição.

A sílaba, localizada na base da hierarquia, é considerada a menor unidade prosódica, embora algumas teorias ainda considerem as moras (μ) como unidades menores (HYMAN, 1985). Baseada na teoria métrica, Bisol (1996) define a sílaba como uma unidade fonológica cuja estrutura, como todo constituinte, tem um cabeça, que em português é sempre uma vogal, e seus dominados, que podem ser consoantes

ou glides. Essa estrutura pode ser representada pela árvore de ramificação binária proposta por Selkirk (1982) e explicitada por Bisol (1999, p. 703) em (2):

(2)



A partir da estrutura arbórea da sílaba, Bisol (op. cit.) constata que:

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

Verifica-se, pois, que a rima é o único constituinte obrigatório para formação de sílabas no português, sendo seu núcleo sempre uma vogal. Os demais elementos constitutivos da sílaba, ataque e coda, são opcionais, isto é, são permitidos, mas não necessariamente precisam estar preenchidos. No quadro apresentado a seguir estão elencadas as nove possibilidades de padrões silábicos admitidos no português:

V	VC	VCC	CV	CVC	CVCC	CCV	CCVC	CCVCC
á.gua	ir.mão	ins.tru.men.to	me.sa	mar	mons.tro	pra.to	tris.te	trans.por.te

Quadro 01 – Exemplos de padrões silábicos do português
Fonte: Adaptação de Miranda e Matzenauer (2010)

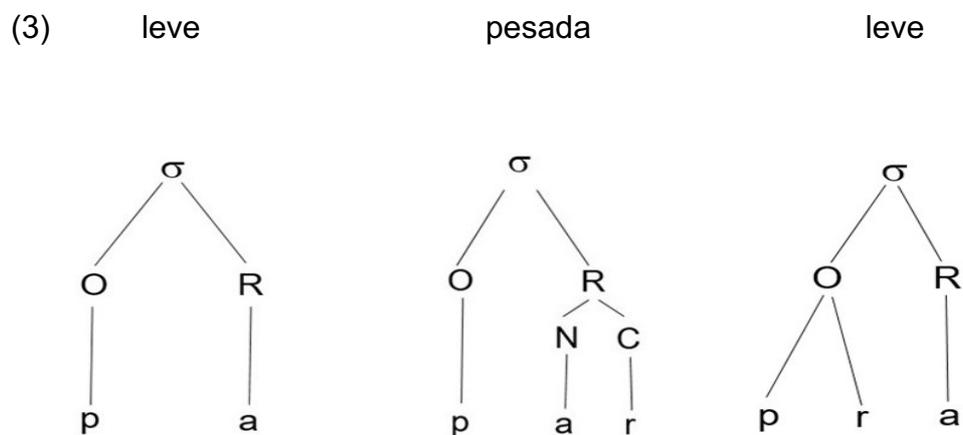
Conforme Crystal (1985), o padrão CV (consoante + vogal) é universal, sendo, portanto, o modelo preferido por falantes da maioria das línguas do mundo, inclusive o português. Bisol (1999) também propõe que a estrutura CV é unânime entre as línguas, inclusive considerando a existência de línguas que têm somente as estruturas V e CV. Em análise estatística de dados da escrita do português⁶, Viaro e Guimarães-

⁶ Corpus de 150.875 palavras extraídas do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

Filho (2007) verificaram que 61% das sílabas do *corpus* são formadas pela estrutura canônica CV, seguidas do padrão CVC, com 15%; V, com 8%, e CCV e VC, ambos com percentuais de 4%.

A concepção da sílaba como uma unidade fonológica e a análise da sua constituição permitem compreender um aspecto de extrema relevância para a formação das regras de atribuição do acento: *o peso silábico*.

Uma sílaba é considerada leve quando apresenta na sua estrutura uma rima não-ramificada, ao passo que na sílaba *pesada*, a rima é ramificada, como pode ser observado em (3):



A partir dos exemplos em (3), constata-se que não é o número de elementos que define o peso silábico e sim a ramificação do núcleo da sílaba, ou seja, o preenchimento da coda. Conforme Collischonn (1996, p. 105): “Rimas constituídas somente por uma vogal são leves e rimas constituídas por vogal + consoante ou por vogal + vogal (ditongo ou vogal longa) são pesadas”.

Para as teorias que consideram moras (HYMAN, 1985; HAYES, 1995), a noção de peso silábico está relacionada à contagem das moras, as quais são definidas como unidades de tempo que formam as sílabas. Sendo assim, sílabas pesadas têm duas moras, formando um constituinte: uma sílaba CVC, por exemplo, tem duas moras; já uma sílaba CV, uma mora apenas.

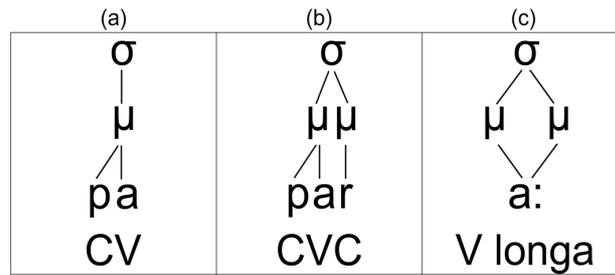


Figura 01 – Representação de moras em sílabas CV, CVC e V longa
 Fonte: Elaboração própria

Conforme citado, para que se possa fazer uma explanação acerca do funcionamento do acento, torna-se necessária uma revisão das propostas teóricas que explicam o sistema prosódico da língua, bem como dos seus elementos constitutivos. Esta revisão prossegue, portanto, para a análise dos sistemas de acento e, especificamente, do acento em português.

De acordo com Cagliari (1996), as discussões em torno do acento sempre ocuparam lugar de destaque nos estudos fonológicos. 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 em 'secretária'/'secretaria', por exemplo. Para a fonologia gerativa (CHOMSKY & HALLE, 1968), o acento foi caracterizado como um traço relacionado às vogais, equiparando-se aos demais traços. Baseada nesta proposta, Mateus (1975) formulou a regra de atribuição do acento apresentada em (4):

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

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

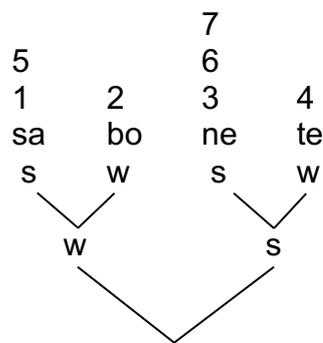
A regra em (4) sugere que a vogal que recebe o traço [+acento] é a penúltima, e que entre a última e a penúltima vogal pode haver uma, duas ou nenhuma consoante, ou ainda uma semivogal, ou uma semivogal e uma consoante.

Posteriormente, a explicação do acento foi contemplada pela Fonologia Métrica, o que implicou o reconhecimento da sílaba 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 prosódicos*.

O exemplo de grade proposta por Liberman e Prince (1977) pode ser observado em (5):

(5)



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 (6), 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:

(6) (*) linha 2
 (* . * .) linha 1
 (* *) (* *) linha 0
 sa bo ne te

De acordo com Collischonn (1996), a combinação entre os parâmetros da teoria de Halle e Vergnaud admitia um elevado número de sistemas acentuais não observados nas línguas humanas. Na proposta estabelecida por Hayes (1995), a teoria métrica oferece diferentes parâmetros, os quais, combinados entre si, a partir de escolhas limitadas, definem o sistema acentual de cada língua. No quadro 02 são apresentados os referidos parâmetros e suas respectivas alternativas de escolha:

Posição do acento (regra final)	à direita	à esquerda
Extrametricidade	sim	não
Construção dos pés	iterativa	não iterativa
Direção do pé, se iterativo	da direita para a esquerda	da esquerda para a esquerda
Tipo de pé (posição da cabeça)	iambo	troqueu
Pé binário	estrito	aceita pés degenerados
Sensibilidade ao peso silábico	sim	não

Quadro 02 – Parâmetros da teoria métrica proposta por Hayes (1995)
 Fonte: Adaptado de Lee (2007)

O modelo de Hayes (1995) propôs, assim, a estruturação da grade métrica a partir da formação de *pés métricos*. Como já visto nesta revisão, um pé métrico se caracteriza por uma sequência de duas ou mais sílabas ou moras que estabeleçam relação de dominância entre si. O autor defende a existência 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. Essa 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. Em (7) são apresentadas as representações dos formatos de pés métricos. O asterisco indica a proeminência:

- (7) troqueu silábico (* .) – como em ‘cola’
 troqueu mórico (* .) ou (*) – como em ‘colar’
 iambo (. *) ou (*) – como em ‘challet’

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.

Além da noção de peso silábico, a fonologia métrica utiliza-se de outro conceito importante para analisar e explicar as regras de atribuição do acento: a extrametricidade. Trata-se de 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 extramétricas⁷.

2.1.1 O acento em português

Diante de diferentes propostas de análise sobre o fenômeno do acento prosódico do português é possível verificar três hipóteses de explicação para o comportamento do acento na língua portuguesa: (i) o acento é livre, não sendo possível definir regras para sua atribuição; (ii) o acento está relacionado à estrutura morfológica da palavra; (iii) o acento é fonológico, determinado de acordo com as estruturas silábicas, postulando-se a sensibilidade ao peso silábico e a tendência ao pé métrico troqueu (ou trocaico).

⁷ Na seção 2.2 podem ser observados exemplos de extrametricidade em proparoxítonas e paroxítonas terminadas em sílaba pesada.

Autores como Camara Jr. (1970) e Barbosa (1994) sugerem que o acento no português é livre; idiossincrático, sendo, pois, previamente definido no léxico da língua. Camara Jr. (1970) salienta a natureza supra-segmental do acento no português e sua função distintiva e demarcativa, caracterizando-o como uma “*marca nítida do vocábulo fonológico*” (p. 64). No que diz respeito à sua atribuição, o autor postula que

O acento é livre ainda no sentido de que a sua posição não depende da estrutura fonêmica do vocábulo. Não há em português terminações de fonemas que imponham, uma dada acentuação. Quando muito, há uma maior frequência, fonologicamente indeterminável, para dada terminação.

Como se pode observar - embora o autor reconheça um tipo acentual mais generalizado, o qual confere à língua um ritmo característico -, sua análise busca explicar o acento a partir de características dos fonemas, concluindo que não se observam, no português, contextos fonológicos capazes de determinar um determinado padrão prosódico.

Sândalo e Abaurre (2007) sugerem que “é mais econômico postular que o acento primário é fonêmico na língua” (p.148). As autoras criticam as análises métricas e também defendem a ideia de que o acento primário do português é pouco previsível e, portanto, definido lexicalmente:

Isto quer dizer que ele não é atribuído metricamente, embora seja, até certo ponto, previsível. Baseamos nosso pressuposto no fato de que, embora o acento primário caia em uma das últimas três sílabas da palavra, nenhuma das análises métricas propostas para o português é capaz de prever com sucesso em qual das três sílabas finais da palavra recai esse acento sem um uso excessivo da noção de extrametricidade [...] (SÂNDALO e ABAURRE, 2007, p.146)

Para as análises que propõem a hipótese de atribuição do acento a partir do condicionamento morfológico (LOPEZ, 1979; MATEUS, 1983; ANDRADE e LAKS, 1991; LEE, 1994, 1995, 1997; PEREIRA, 1999), a base para a formulação das regras capazes de explicar o padrão acentual do português é a estrutura morfológica da palavra, sendo necessário se considerar a sensibilidade à categoria lexical. De acordo com Lee (1994, 2007), o acento do português é sensível à categoria lexical e insensível ao peso silábico. Para o autor, o principal argumento para a defesa da hipótese do acento morfológico é a sua função distintiva, exemplificada em (8):

(8)

*sábia_N – sabía_V – sabiá_N**fábrica_V – fábrica_N*

A partir dos exemplos acima, Lee (op. cit.) sinaliza que o acento é capaz de distinguir categorias lexicais – verbos e nomes (não-verbos). Portanto, os autores que trabalham com esta hipótese, tanto nas análises de base gerativa quanto naquelas filiadas à teoria métrica, postulam que verbos e não-verbos apresentam sistemas acentuais diferentes, havendo, deste modo, duas regras de acento: uma para o verbo e outra para o não-verbo.

A tendência geral de acentuação para os não-verbos, ou seja, para casos não-marcados, seria a regra formulada por Mateus (1983): *a sílaba acentuada é a última sílaba do radical*. Já para os verbos, *o acento recai e permanece sobre a vogal temática*.

A partir da análise de Mateus (1983), a regra de aplicação do acento primário do não-verbo proposta por Lee (1994) é explicitada em (9):

(9) 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 9 (i)

Lee (1997) postula que o acento oxítono em palavras terminadas em vogal também pode ser tratado como um caso não-marcado, como no exemplo ‘sofá’. No caso das proparoxítonas e paroxítonas terminadas em consoante, Lee (1994) ressalta que a aplicação da regra 9 (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 (op. cit.) propõe que, em geral, o acento dos verbos é paroxítono, cuja regra de atribuição do acento pode ser observada em (10):

(10) 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

Casos marcados

[lav]o]

[escreve]mos]

comi

comerá

(* .)

(* .) Regra 10 (i)

(. *)

(. *) Regra 10 (ii)

Nota-se que a aplicação da regra (10) 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 contrário da hipótese do acento morfológico, a qual desconsidera o peso silábico como fator determinante da atribuição do acento no português, a terceira hipótese sugere, com base nos elementos teóricos da fonologia métrica, que o português é sensível à sílaba pesada final. Quando a sílaba final não é pesada, a regra prevê a formação de pés binários com proeminência à esquerda, partindo da borda direita da palavra. A proposta de análise do acento em português assentada nesta hipótese foi formulada por Bisol (1992, 1994) e pode ser observada em (11):

(11) 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)

Outra característica que diferencia esta hipótese daquela explicada pelo condicionamento morfológico é o fato de haver uma única regra para verbos e não-verbos. Entretanto, Bisol (1994) chama a atenção para o fato de, apesar de a regra ser a mesma, seu domínio de aplicação é diferente, havendo, assim, 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 (12), estão explicitados os exemplos de aplicação da regra e da derivação da palavra 'vala' → 'valeta':

(12)

/val+a/	/val+eta/	léxico
va la	va le ta	silabação
(* .)	(* .)	formação do constituinte prosódico
(*)	(*)	regra final
[vála]	[valéta]	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 (proparoxítonas)

Exemplo: fósforo; árvore

/fOsfor+o/	/arvor+e/	léxico
fOs fo ro	ar vo re	silabação
<ro>	<re>	sílaba extramétrica
(* .)	(* .)	formação do constituinte prosódico
(* . .)	(* . .)	Adjunção da sílaba perdida ⁸
[fOsforu]	[árvori]	saída (pronúncia)

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

Exemplos: útil, fácil, lápis

/util/	/facil/	/lapis/	léxico
u til	fa cil	la pis	silabação
< >	< >	<s>	coda extramétrica
(* .)	(* .)	(* .)	formação do constituinte prosódico
(*)	(*)	(*)	regra final
[útil]	[fásil]	[lápiss]	saída (pronúncia)

Utilizando-se do recurso da *cataláxis*, Bisol (1992) também explica os casos das oxítonas terminadas em vogais. Para a autora, nessas palavras, como ‘café’, ‘sofá’ e ‘robô’, existiria uma consoante abstrata, não realizada foneticamente, no fim da palavra (forma subjacente) capaz de atrair o acento. Assim, formas derivadas dessas palavras, como ‘cafeteira’, ‘cafezinho’ e ‘cafezal’ corroboram sua hipótese.

⁸ A regra de Adjunção da Sílaba perdida permite que a sílaba invisível seja anexada como membro fraco de um pé adjacente (HAYES, 1995).

Também são explicados sob esta hipótese os monossílabos acentuados, diante das derivações ‘chá’→ ‘chaleira’, ‘pé’→ ‘pedal’, ‘pedestre’, ‘só’→ ‘solidão’, ‘solitário’.

No português, em obediência à Restrição da Janela de Três sílabas (RJT) - a qual define que o acento alcança no máximo a terceira sílaba a contar da borda direita da palavra (BISOL, 1992) -, somente as últimas três sílabas podem receber o acento primário, caracterizando assim, as palavras oxítonas, com acento na última sílaba; as paroxítonas, cujo acento recai na penúltima sílaba; e as proparoxítonas, em que a proeminência acentual ocorre na antepenúltima sílaba. Essas três pautas acentuais, devem, portanto, ser contempladas por qualquer proposta de análise do acento.

Ao examinar as três hipóteses apresentadas, verifica-se que a proposta de Bisol (1992, 1994), estruturada a partir da teoria métrica, oferece subsídios teóricos para o desenvolvimento da tese em construção, uma vez que apresenta um modelo de análise que contempla, de um lado, o fenômeno linguístico do acento prosódico, que caracteriza os casos não-marcados, e, de outro, o sistema de acentuação gráfica estabelecido pela ortografia, já que, como se pode observar a seguir, a grafia do acento só é prevista nos casos considerados marcados.

O português apresenta a tendência geral de formação de pés troqueus, ou seja, de acentuar a penúltima sílaba. Pode-se observar que, nas palavras terminadas em vogais, o padrão acentual é o paroxítono (‘cabeça’, ‘carro’). Em análise estatística realizada por Viaro e Guimarães-Filho (2007) verificou-se que apenas 4,7% das palavras paroxítonas da língua terminam em consoantes, isto é, mais de 95% das paroxítonas do português são terminadas em vogais. 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 (‘amor’, ‘papel’). Esses casos caracterizam o tipo de acento não-marcado da língua, isto é, o *acentu natural*.

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

A seguir estão expostos os casos marcados e não-marcados relativos a cada pauta acentual do português.

2.1.1.1 As oxítonas

As palavras com acento oxítono ou agudo, conforme denominação no português europeu, possuem o formato prosódico do pé troqueu mórico, isto é, a primeira sílaba tônica a contar da borda direita da palavra (. *). Segundo Viaro e Guimarães-Filho (2007), as oxítonas correspondem a 25% das palavras do português.

Na língua portuguesa, podem ocorrer três estruturas de palavras com o acento oxítono:

(i) os casos não marcados, nos quais as palavras terminam com rima ramificada⁹: papai; bacalhau; degrau; jornal; carnaval; pastel; papel; fuzil; lençol; azul; batom; garçom; pomar; elixir; amor; louvor; durex; xerox; capataz; nariz; feroz; alcaçuz; balão; coração; feijão; etc.

(ii) os casos de oxítonas terminadas pelas vogais altas /i/ e /u/, em que o acento recai na última sílaba devido ao peso silábico que estas vogais exercem em função do seu status fonológico. Bonilha (2005) aponta, com base nos estudos de Kenstowicz (1994, 1996) que estas vogais constituem-se como maus elementos fracos de pés quando encontrados no fim da palavra, indicando a influência exercida pela sonoridade na atribuição do acento em português: “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). Atenta-se, pois, que boa parte destes vocábulos são empréstimos de outras línguas, sobretudo daquelas indígenas ou africanas: caju; siri; pacu; urubu; caqui; zumbi, vudu, bambu; gari; gibi; etc.

(iii) os vocábulos oxítonos considerados marcados, isto é, exceções aos modelos prosódicos da língua, visto que terminam em sílabas leves. Como já referido, tais vocábulos são explicados por Bisol (1992) através do conceito de cataláxis – uma consoante abstrata presente na forma subjacente. Assim como nos exemplos em (ii), a grande maioria dessas palavras são de origem indígena, africana ou francesa. Por

⁹ A exceção engloba somente os casos de ditongos nasais pós-lexicais, em que o acento não é atraído para a sílaba final. De acordo com Bisol (2002, 2013), há dois tipos de ditongos nasais: lexicais e pós-lexicais, os quais se distinguem pela presença de vogal temática como marcador de classe nos primeiros, sendo, portanto, gerados no léxico (irmão, limão); e a ausência de vogal temática nos segundos, casos em que não há interação entre a fonologia e a morfologia, sendo assim formados no pós-léxico (homem, ferrugem).

se tratar de uma exceção, nestas palavras o acento é indicado graficamente: sofá; gambá; maracujá; pajé; buquê; crochê; chalé; jacaré; tricô; robô; xangô; etc.

2.1.1.2 As paroxítonas

Tal como referido, a tendência que prepondera no português é o pé troqueu (* .), o qual ocorre em aproximadamente 62% de todas as palavras da língua (VIARO e GUIMARÃES-FILHO, 2007). De todas as paroxítonas (ou graves, como são chamadas no português europeu), mais de 95% terminam em vogais, favorecendo, assim, a formação do pé troqueu, conforme a regra prevista por Bisol (1992, 1994). Dentre as palavras com acento paroxítono, observam-se duas estruturas:

(i) Os casos não marcados, caracterizados pela estrutura de palavras terminadas em sílabas leves¹⁰: pipoca; boneca; borboleta; peixe; tapete; elefante; livro; espelho; cavalo; etc.

(ii) Os casos marcados, que constituem uma fatia muito pequena das paroxítonas (4,7% cf. VIARO e GUIMARÃES-FILHO, 2007), são aqueles vocábulos terminados em consoante ou ditongo. São justificados por Bisol (1992, 1994) pelo recurso da extrametricidade: os elementos finais, que neste caso são codas, tornam-se invisíveis à regra de atribuição do acento, permitindo, deste modo, a formação de pés troqueus. Assim como os demais casos marcados, as paroxítonas terminadas em sílabas pesadas apresentam a informação gráfica a respeito do seu formato prosódico: açúcar; álbum; câncer; caráter; fácil; zíper; lápis; móvel; revólver; útil; órfão; órgão; etc.

2.1.1.3 As proparoxítonas

As proparoxítonas ou esdrúxulas (em português europeu) são as palavras em que o acento recai na antepenúltima sílaba. Araújo et alii (2007) mostraram que as proparoxítonas correspondem a uma fatia de 12% de um corpus de 150 mil palavras do português. Embora não haja unanimidade entre os pesquisadores sobre o estatuto das proparoxítonas na língua, a maioria dos autores defendem a ideia de que o formato prosódico do acento antepenúltimo é marcado ou não-natural para o

¹⁰ Sílabas leves terminadas em 'a', 'e' e 'o', já que as vogais 'i' e 'u' em posição final favorecem o peso silábico.

português (BISOL, 1992, 1994; COLLISCHONN, 1996; LEE, 1994, 1997; AMARAL, 2000, 2002). Sândalo (1999) propõe que a manutenção deste grupo de palavras na língua ocorre em função da pressão da gramática normativa. Por outro lado, Araújo et al (2007, p.48) argumentam que “pessoas com baixa escolarização ou mesmo sem escolarização alguma também produzem palavras proparoxítonas”. Mesmo considerando sua baixa frequência absoluta; o processo de síncope da vogal na sílaba pós-tônica ou a extrametricidade dos segmentos finais; e sua introdução tardia na língua, estes autores, com base em estudos estatísticos, sustentam a tese de que as proparoxítonas pertencem ao sistema da língua e merecem a mesma atenção destinada às paroxítonas e oxítonas.

Considerando a proposta de análise do acento de Bisol (1992, 1994), as proparoxítonas são explicadas pela extrametricidade das sílabas finais, as quais, invisíveis à regra, permitem a construção do pé troqueu e, posteriormente, a adjunção da sílaba perdida.

Assim como nos demais casos marcados, nosso sistema ortográfico prevê a grafia do acento em todas as palavras deste grupo, fato que constitui a clássica regra: *todas as proparoxítonas são acentuadas*.

As proparoxítonas podem ser:

- (i) fixas ou verdadeiras: cônjuge; cédula; hábito; xícara; úmido; ônibus; pêssego; etc.
- (ii) eventuais: óleo; légua; vídeo; espécie; família; cárie; régua; série; mágoa; petróleo; etc.

Como se pode observar, os casos não marcados configuram-se como os moldes acentuais que constituem os padrões prosódicos da língua: oxítonas, se a sílaba final for pesada; paroxítonas, se a sílaba final for leve. Nos demais casos, utiliza-se o acento gráfico para marcar a antitendência da língua. A partir da compreensão do funcionamento prosódico do português, constata-se uma estreita relação entre os acentos prosódico e gráfico; entre a fonologia e a ortografia da língua.

2.1.2 Acento gráfico

De acordo com o dicionário Houaiss, o termo “diacrítico” é conceituado como “sinal gráfico que se acrescenta a uma letra para conferir-lhe novo valor fonético e/ou fonológico”. Na definição de Luft (2012, p.79):

Diacríticos são sinais a que se atribuem às letras ou a grupos de letras um valor fonológico particular. Os diacríticos usados em português são: o acento agudo, o grave e o circunflexo, til, hífen, cedilha e o trema (empregado apenas em derivados de nomes próprios estrangeiros).

Os diacríticos são, portanto, sinais gráficos diferentes das letras, em geral utilizados para indicar sons diferentes daqueles representados pelas letras simples do alfabeto. Estes podem ser usados acima (â), abaixo (ẹ) ou através das letras (†) e, dependendo da ortografia de cada língua, assumem funções diferentes. Entre as línguas que utilizam o alfabeto latino¹¹, as eslavas são as que mais apresentam casos de letras com diferentes diacríticos. No quadro 03 estão exemplificados alguns destes sinais:

acento grave	`	cedilha	ç
acento agudo	´	gancho	ˆ
acento circunflexo	ˆ	gancho	˘
acento mácron	ˉ	polaco	˙
acento bráquia	˘	anel	˚
caron	ˇ	til	˜
	˘	trema	¨

Quadro 03 – Exemplos de sinais diacríticos

Fonte: Coulmas (1999)

Considerando o fato de que os sinais diacríticos representam informações relativas a alterações ou distinções de ordem fonética ou fonológica, sua manutenção nos sistemas ortográficos deve ser preservada, uma vez que estes sinais *facilitam* a leitura e a compreensão das palavras, principalmente aos aprendizes da leitura e da escrita. As origens históricas e a evolução das ortografias são responsáveis pela

¹¹ O alfabeto latino, empregado na escrita do português, tem origem indo-européia, e é considerado o alfabeto mais utilizado no mundo. (BAGNO, 2011)

manutenção e utilização dos diacríticos em cada língua. Enquanto o tcheco, por exemplo, utiliza vários diacríticos (ě, č, d', ň, ř, ů, ě, ý, š) o inglês não utiliza nenhum (BAGNO, 2011). Do ponto de vista estético, as escritas mais “poluídas visualmente” poderiam sugerir a ideia de que as ortografias que utilizam vários diacríticos fossem mais opacas, ao passo que as escritas sem estes sinais fossem mais transparentes, o que de fato não ocorre¹².

Na ortografia do português brasileiro, os diacríticos utilizados são o til, a cedilha e os acentos grave, agudo e circunflexo. O til, *que não é considerado um acento gráfico*, é utilizado para indicar nasalização, podendo ser grafado sobre as letras ‘a’ ou ‘o’: mãe, coração, tobogã, compõe, emoções, balões.

A cedilha é acrescentada à letra ‘c’ para indicar o fonema /s/. Em outras línguas ela é usada em letras diferentes: ġ, ķ, ĵ, ŋ (indica palatalização destas consoantes, em letão), em romeno, o ‘t’ cedilhado (Ț, ț) representa /ts/, enquanto a letra ș indica o fonema /ʃ/. No português, o ‘c’ cedilhado ocorre somente no interior das palavras e diante de ‘a’, ‘o’ e ‘u’: ‘açúcar’, ‘cabeça’, ‘caroço’. A manutenção do ‘c’ cedilhado na ortografia do português é importante porque pode resguardar sua origem etimológica.

Segundo Luft (1991, p.275, grifos do autor), “o acento grave é exclusivo no a para indicar que vale por dois”. O fenômeno da crase é resultante da contração de duas vogais iguais ou semelhantes. Desse modo, na nossa ortografia, o acento grave agrega estritamente uma informação gramatical, marcando a crase - fusão da preposição ‘a’ ao artigo ‘a’-, sem configurar alterações fonéticas ou fonológicas: ‘à’, ‘àquela’, ‘àquilo’, por exemplo. Luft (op.cit.) ressalta, também, a função desambiguadora do acento grave: ‘pintar à mão’ x ‘pintar a mão’, ‘recebeu à pedrada’ x ‘recebeu a pedrada’.

Os acentos gráficos, agudo e circunflexo, objetos de análise neste trabalho, apresentam, na ortografia do português, a função de **marcadores de tonicidade**.

O acento agudo é predominante, podendo ser grafado sobre todas as letras que correspondem às vogais (a,e,i,o,u). Já o circunflexo ocorre com menor frequência,

¹² Tomando-se como exemplo a oposição entre as ortografias do inglês e do finlandês, em que a primeira é considerada mais opaca e a segunda, mais transparente, verifica-se que não é o uso de diacríticos que torna a escrita mais distante dos sons da língua, pois o finlandês, cuja escrita “poluída” emprega de forma recorrente o trema nas letras ‘a’ (ä, para representar o fonema /ɛ/) e ‘o’ (ö, indicando o fonema /õ/), apresenta conversões regulares entre fonemas e grafemas, o que caracteriza um sistema ortográfico regular tanto na escrita quanto na leitura. Já o inglês, embora apresente uma ortografia “limpa” em relação ao uso de diacríticos, é considerada “opaca, irregular e inconsistente”. (SOARES, 2016, p.104-105)

sendo grafado somente na vogais ‘a’, ‘e’ e ‘o’. De acordo com Luft (1991, p.275): “O acento comum é o agudo [...] O acento circunflexo se usa em e e o fechados e no a nasal [...] Na terminação *-em*, *-ens*, entretanto, usamos o acento agudo”.

A diferença entre os acentos, agudo e circunflexo, se dá somente pela indicação de timbre: aberto para o agudo, fechado para o circunflexo. Como não há alternância de timbre para /i/ e /u/, nestas vogais somente o acento agudo é utilizado. Para melhor visualização, seguem alguns exemplos de palavras acentuadas graficamente:

Grafema/Vogal	proparoxítonas		paroxítonas		oxítonas	
	agudo	circunflexo	agudo	circunflexo	agudo	circunflexo
‘a’ - /a/; /aN/	ábaco	lâmpada	caráter	câncer	maracujá	---
‘e’ - /ɛ/; /e/	cérebro	gênero	fértil	tênis	candomblé	buquê
‘i’ - /i/	físico	---	níquel	---	---	---
‘o’ - /o/; /ɔ/	prótese	cômodo	pólen	cônsul	cipó	maiô
‘u’ - /u/	túmulo	---	açúcar	---	---	---

Quadro 04 – Exemplos de palavras acentuadas graficamente classificadas por tonicidade, tipo de acento e qualidade da vogal

Fonte: Elaboração própria

Conforme apresentado na seção anterior, 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. Essa relação pode ser observada nos exemplos em (13), onde o acento gráfico altera o formato prosódico:

- (13) **sopa** → (so.pa) → (* .) → paroxítona
sofá → (so.fá) → (. *) → oxítona
fabrica → (fa.bri.ca) → (. * .) → paroxítona
fábrica → (fá.bri)<ca> → (* .) → proparoxítona

2.2 Aquisição da escrita

Durante muito tempo, o campo de estudos dedicados ao processo de aquisição da escrita esteve limitado às discussões sobre os métodos de alfabetização. De acordo com Soares (2016), no século XIX, a aprendizagem da leitura e da escrita era centrada na grafia das letras do alfabeto, sem que as relações entre a escrita e a fala ou entre os fonemas e os grafemas fossem consideradas. Posteriormente, duas perspectivas perduraram de forma alternada: de um lado, os métodos sintéticos; de outro, os analíticos. Ambas orientações metodológicas e suas respectivas concepções psicológicas, fundadas em ideias controversas, predominaram desde o final do século XIX até o início da década de 1980 (cf. SOARES, 2016).

Ao examinar as diferentes teorias sobre o desenvolvimento da escrita na criança, Soares (2016) apresenta aquelas que considera mais consistentes:

- a concepção semiótica, cujas teorias foram desenvolvidas por Vygotsky (1984), Luria (1988) e Kress (1996, 1997);
- a obra da americana Bissex (1980), a qual, influenciada por Read (1971, 1975), analisa o desenvolvimento de uma escrita “inventada”, assim denominada para designar a grafia produzida pela criança antes da aprendizagem da escrita convencional;
- a teoria dos estágios proposta por Gentry (1982), desenvolvida inicialmente a partir da sistematização dos dados publicados por Bissex e posteriormente organizada em uma escala de escrita constituída por cinco níveis (GENTRY, 2004), caracterizou-se por sua orientação de natureza pedagógica, originando, inclusive, uma testagem específica para identificação, nas crianças, dos respectivos níveis propostos (GENTRY, 2007);
- o modelo de fases proposto por Frith (1985), em que o enfoque dado pela pesquisadora é no desenvolvimento da leitura, cujo processo ocorre em três fases caracterizadas pelo tipo de estratégia de leitura utilizada pelas crianças: fase 1 (habilidades logográficas), fase 2 (habilidades alfabéticas) e fase 3 (habilidades ortográficas). Ao citar o modelo de Frith, Soares (2016) atenta para o fato de que a proposta foi pioneira no que se refere ao reconhecimento de diferentes habilidades de alfabetização, distinguindo, portanto, *leitura* e *escrita*;
- a teoria de Ehri (1991,1994), cuja proposta teve origem no modelo de Frith (1985) e posteriormente foi reformulada (EHRI, 1997,1999). A crítica que

motivou a reformulação diz respeito aos termos *logográfico* e *ortográfico* utilizados por Frith. Ehri refuta e considera inadequado o uso do termo logográfico no âmbito de sistemas de escritas alfabéticas. Já o termo ortográfico é rejeitado por Ehri por se tratar de um conceito bastante amplo, que segundo ela, no inglês, apresenta uma relação marginal com os aspectos fonológicos. Assim, as fases de desenvolvimento postuladas por Ehri foram estruturadas da seguinte forma: *pré-alfabética* (pré-comunicativa), *parcialmente alfabética*, *plenamente alfabética* e *alfabética consolidada*; e

- a perspectiva psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1985), de grande repercussão dentre os estudiosos sobre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, tanto da educação, bem como de outras áreas correlatas.

Tendo em vista seus pressupostos e a contribuição desta última teoria para a compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita, a tese aqui desenvolvida está assentada nesta perspectiva, que passa a ser apresentada logo em seguida.

2.2.1 A psicogênese da escrita

Em 1979 as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky inauguraram um novo paradigma sobre o processo de aquisição da escrita ao desenvolverem a Psicogênese da Língua Escrita¹³: “uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 15). As autoras apresentaram críticas aos métodos de alfabetização e seus pressupostos e descreveram o processo de aquisição da escrita do ponto de vista de quem aprende, atenuando, assim, a demasiada importância atribuída aos métodos de ensino e colocando os sujeitos aprendizes no centro do processo, enfatizando, pois, a aprendizagem. A desmetodização proposta pelas autoras supunha desconsiderar o método de ensino como fator determinante no processo de aquisição da escrita: “o que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem

¹³ Título original: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979).

(o método, na ocasião, ou **quem** o veicula)” (FERREIRO e TEBEROSKY, op. cit, p. 27, grifos das autoras).

Para Ferreiro e Teberosky, os aspectos fundamentais a serem enfatizados seriam *a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas*. Alicerçadas nos pressupostos piagetianos¹⁴, as pesquisadoras introduziram a concepção de *sujeito cognoscente* na aprendizagem da escrita, buscando explicar os processos de conceitualização da escrita e compreender a razão dos erros cometidos pelas crianças. Esse sujeito cognoscente, para as autoras,

é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.26)

Utilizando como referencial teórico, de um lado, as contribuições da psicolinguística - sobretudo da perspectiva chomskiana -, enfatizando a competência linguística da criança, e de outro, a teoria psicogenética de Piaget, a qual permitiu conceber a escrita como um *objeto de conhecimento* e o sujeito da aprendizagem como um *sujeito cognoscente*, o novo paradigma estabelecido pela psicogênese buscou elucidar a natureza dos processos de aquisição da linguagem escrita.

O programa de investigação desenvolvido por Ferreiro e Teberosky revelou que ao longo do processo de aquisição da escrita as crianças constroem, refutam e reelaboram hipóteses, as quais apontam as diferentes estratégias de escrita e os respectivos percursos cognitivos percorridos na construção do conhecimento sobre a língua escrita. A partir da construção de situações experimentais e entrevistas clínicas (método da indagação) realizadas com crianças argentinas de quatro a seis anos, as autoras descreveram o processo de apropriação da escrita estabelecendo diferentes momentos de aquisição, os quais se articulam sistematicamente, constituindo, assim, um modelo de aprendizagem estruturado em níveis crescentes de complexidade e de aproximação da escrita convencional¹⁵.

¹⁴ A Epistemologia Genética de Jean Piaget (1972) configura-se como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, na qual o sujeito cognoscente está em constante reestruturação cognitiva, passando de estágios de desenvolvimento da inteligência menos elaborados a outros qualitativamente superiores.

¹⁵ Dentre os cinco níveis descritos pelas autoras, os dois primeiros receberam as denominações de *pré-silábico I* e *pré-silábico II*, o terceiro de *silábico*, o quarto de *silábico-alfabético* e o quinto e último

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.

2.2.2 Aquisição da ortografia

Ao abordar especificamente o processo de aquisição do sistema ortográfico, Soares (2016) apresenta dois aspectos que caracterizam as ortografias e que podem exercer influência na aprendizagem da escrita pelas crianças: as estruturas silábicas e as relações fonema-grafema. A autora salienta que foi Seymour (2005) quem acrescentou às discussões já existentes, sobretudo às de Ehri e Ferreiro, a natureza da ortografia como uma variável fundamental para se analisar o processo de aquisição da escrita.

Soares (2016, p.92) propõe a conciliação entre três perspectivas capazes de elucidar o processo de aprendizagem da escrita:

A criança constrói o conhecimento (Ferreiro) do sistema alfabético (Ehri) que se organiza em determinada ortografia (Seymour): construção, desconstrução e reconstrução de hipóteses reguladas pela natureza alfabética da escrita e pelas peculiaridades do sistema ortográfico, em que determinada escrita alfabética se organiza, atuam de forma concomitante e integrada na aprendizagem da escrita.

Diversos autores têm se dedicado aos estudos pertinentes à aquisição da ortografia, os quais desenvolveram diferentes modelos de caracterização das relações entre fonemas e grafemas.

Para 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, aquelas que se caracterizam por haver somente um grafema para representar cada fonema e vice-

de *alfabético*. Estes níveis são identificados a partir da criança que aprende, de acordo com as hipóteses que ela vai construindo sobre o objeto de conhecimento em questão, a escrita.

versa; ou múltiplas, aquelas em que, segundo a posição, um grafema pode representar vários fonemas e um fonema pode ser representado por vários grafemas.

Kato (1986) sugere que, 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. Para esta autora, a organização do sistema ortográfico resulta da combinação entre relações motivadas e arbitrárias.

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. As regularidades compreendem 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. Em suas publicações, o autor 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.

Além dos autores referidos, observa-se que uma linha específica de estudos sobre a aprendizagem da ortografia vem se constituindo numa perspectiva de análise dos dados de aquisição da escrita sob a ótica da fonologia da língua (ABAURRE, 1987, 1988, 1991, 1992, 2001; ROMBALDI, 2003, 2011; CUNHA, 2004, 2010; MIRANDA, 2006, 2007, 2008, 2012, 2014; ADAMOLI, 2006, 2012; NEY, 2012). De modo geral, os resultados destes estudos possibilitam vislumbrar relações que se estabelecem entre representações fonológicas das crianças e suas produções escritas.

No que se refere à aquisição de normas ortográficas relativas ao acento gráfico, verificou-se, na pesquisa de mestrado que originou esta tese (NEY, 2012), que as crianças utilizam o acento gráfico a partir de hipóteses coerentes com a fonética e com a prosódia da língua. Nota-se que, mesmo que o acento gráfico não seja um objeto de aprendizagem a ser contemplado explicitamente nos anos iniciais, os aprendizes incorporam o acento gráfico em suas escritas e muitas vezes revelam

dados que podem ser interpretados como sendo a manifestação do seu conhecimento linguístico traduzido na escrita. É tarefa, pois, deste estudo, verificar se estes dados apresentados na escrita são coerentes com as hipóteses reveladas pelas crianças.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de contemplar os objetivos propostos, adotou-se uma metodologia diversificada, considerando-se que foram realizados procedimentos de coletas de dados definidos a partir de variáveis a serem controladas e hipóteses a serem testadas. Os aspectos relativos à definição dos sujeitos participantes e dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados estão apresentados nas próximas seções.

3.1 Descrição geral da pesquisa

Com o intuito de se definir *como* o trabalho de pesquisa iria ser feito, foi importante retomar o *que* se buscava neste trabalho: investigar as hipóteses de crianças dos anos iniciais sobre o acento gráfico, verificando possíveis relações entre: (i) o modo como o acento é utilizado pelas crianças; (ii) o modo como o acento é justificado pelas crianças; e (iii) o funcionamento prosódico do português brasileiro. A partir do objetivo delineado, os procedimentos metodológicos foram organizados de forma a possibilitar a coleta de dados com o auxílio de diferentes instrumentos.

Todo o processo de coleta dos dados foi efetuado pela pesquisadora. Nas seções seguintes, serão caracterizados os sujeitos participantes do estudo, bem como serão descritos os instrumentos e procedimentos de coletas dos dados.

3.2 Caracterização dos sujeitos

O estudo foi realizado com crianças estudantes do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental, matriculadas em uma escola pública da rede municipal de Pelotas/RS. Foram definidos o 3º e o 5º ano pelo fato de estas etapas da escolarização

caracterizarem, respectivamente, o final do ciclo de alfabetização¹⁶ e o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao definir estas duas etapas, buscou-se obter dados que pudessem ser comparados para verificar se o avanço na escolarização poderia ter alguma influência em relação ao uso do acento gráfico e a formulação de hipóteses sobre o diacrítico. No que se refere à definição da escola, optou-se pela coleta de dados em uma instituição pública onde já são realizadas outras pesquisas por integrantes do GEALE e do projeto OBEDUC Pacto¹⁷.

O corpus da pesquisa é constituído pelos dados de 36 crianças, das quais 19 cursavam o 3º ano e 17 o 5º ano do Ensino Fundamental em 2017. Os participantes da pesquisa são monolíngues, falantes do português que não apresentavam laudo de deficiência mental, auditiva ou visual e estavam cursando pela primeira vez a sua respectiva etapa escolar. Além dos critérios apresentados, a definição dos sujeitos participantes dependeu do aceite dos estudantes e do consentimento dos seus responsáveis para participação no estudo (Apêndice C).

3.3 Instrumentos, participação dos sujeitos e procedimentos de coletas de dados

Para o procedimento de coleta dos dados, foram elaborados quatro instrumentos que consistem em atividades com características diversas para serem realizadas com as crianças, em momentos diferentes, no decorrer do estudo.

- (1) Produção textual motivada a partir de oficina temática *Passeio ao zoológico*
- (2) Teste de sensibilidade ao acento prosódico (TP¹⁸)
- (3) Ditado de imagens
- (4) Escrita de pares mínimos contrastivos

¹⁶ “O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo”. (SILVA, 2014)

¹⁷ OBEDUC Pacto é um projeto de pesquisa sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, selecionado pelos editais do programa OBEDUC com a proposta de realizar uma pesquisa sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Tem como objetivo acompanhar o processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo PACTO, verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças. (Fonte: <http://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/> Acesso em 01/10/2016)

¹⁸ Ao longo da tese, a sigla TP refere o teste de sensibilidade ao acento prosódico (teste de percepção)

As tabelas 01 e 02 apresentam a relação de sujeitos por turma e indicam a participação das crianças em cada etapa da coleta de dados:

Tabela 01 – Participação dos sujeitos do 3º ano, por instrumento

Turma 3º ano	Oficina de produção textual Passeio ao Zoológico	Teste de sensibilidade ao acento prosódico	Ditado de imagens	Escrita de pares mínimos contrastivos
3.1	x	x	x	x
3.2	x	x		
3.3	x	x		
3.4	x	x		
3.5	x	x		
3.6	x	x	x	x
3.7	x	x	x	x
3.8		x		
3.9		x		
3.10	x	x		
3.11	x	x	x	x
3.12	x	x		
3.13	x	x		
3.14	x	x	x	
3.15	x	x	x	x
3.16	x	x		
3.17	x	x		
3.18	x	x	x	x
3.19	x	x		
19 crianças	17	19	07	06

Fonte: Elaboração própria

Tabela 02 – Participação dos sujeitos do 5º ano, por instrumento

Turma 5º ano	Oficina de Produção Textual Passeio ao Zoológico	Teste de sensibilidade ao acento prosódico	Ditado de Imagens	Escrita de pares mínimos contrastivos
5.1	x	x		
5.2	x	x	x	x
5.3	x	x		
5.4	x	x		
5.5	x	x	x	x
5.6	x	x	x	x
5.7	x	x	x	x
5.8	x	x	x	x
5.9	x	x		
5.10		x		
5.11	x			
5.12	x			
5.13	x	x	x	x
5.14	x	x		
5.15		x		
5.16	x	x		
5.17	x	x	x	x
17 crianças	15	15	07	07

Fonte: Elaboração própria

Como demonstram as tabelas 01 e 02, a pesquisa contou com a participação de 36 sujeitos, sendo 19 do terceiro e 17 do quinto ano¹⁹. Na atividade de *Produção textual* participaram 32 crianças – 17 do terceiro e 15 do quinto ano. O *Teste de sensibilidade ao acento prosódico* (TP) foi aplicado a 34 crianças – 19 do terceiro e 15 do quinto ano, pois duas crianças desta turma se recusaram a participar do teste.

A aplicação do *Ditado de imagens* foi realizada com uma amostra de 14 crianças selecionadas a partir dos seguintes critérios: desempenho no teste de sensibilidade ao acento prosódico e dados de escrita espontânea extraídos dos textos da atividade de produção textual. Foram selecionados para compor a amostra sete crianças de cada ano. Para a definição dos sujeitos foram escolhidas três crianças de cada ano com alto desempenho no TP e com maior volume de acertos de grafia do acento nos textos espontâneos. Também foram selecionadas três crianças de cada ano com os desempenhos mais baixos no TP e com poucos acertos de grafia do acento observados nos textos espontâneos. Como se observou o empate entre quatro

¹⁹ A turma do quinto ano era composta por 18 crianças, porém uma criança não integrou o grupo de sujeitos da pesquisa porque não atendia aos critérios de participação.

crianças, duas de cada turma, em relação aos critérios para a seleção dos sujeitos, as crianças empatadas de cada ano foram incluídas na amostra, totalizando, assim, sete crianças em cada ano.

O quarto e último instrumento utilizado, denominado *Escrita de pares mínimos contrastivos*, foi aplicado aos mesmos sujeitos da amostra selecionada para o Ditado de Imagens, porém contou-se com a participação de 13 sujeitos, 7 do quinto ano e 6 do terceiro, pois uma menina da amostra não frequentava as aulas com assiduidade nas últimas semanas do ano letivo.

A descrição referente aos quatro instrumentos está apresentada na seguinte ordenação: elaboração e objetivos, protocolo de aplicação, descrição da aplicação e tratamento dos dados pós-coleta.

3.3.1 Oficina de produção textual

Esta tarefa foi elaborada com o objetivo de estimular a escrita de palavras com acento gráfico, de modo que se pudesse coletar dados de uma escrita estimulada, porém não controlada. Este recurso metodológico contribuiu para a verificação da grafia do acento em vocábulos inseridos em um contexto mais amplo, no qual o escritor tende a controlar diversos aspectos do texto escrito (estrutura da narrativa, enredo, personagens, coesão, coerência, pontuação, entre outros), diferentemente da grafia de palavras isoladas, em cuja situação se supõe que o foco de atenção e monitoramento da criança incidam mais fortemente sobre as formas ortográficas.

A oficina de produção textual foi elaborada pela pesquisadora, a qual inicialmente selecionou uma temática que pudesse contemplar diversas palavras-alvo acentuadas graficamente. Foi construída, então, uma pequena narrativa sobre um passeio ao zoológico para ser contada às crianças na oficina, juntamente com a apresentação de uma imagem que fosse capaz de estimular a escrita das crianças (APÊNDICE A). A história elaborada, com as respectivas palavras-alvo pode ser visualizada na Figura 02:

Passeio ao zoológico

A criançada estava muito animada para a grande ida ao **zoológico** com a turma da escola. Tudo começou quando a professora passou um **vídeo** que mostrava diferentes **espécies** de animais e seus **hábitos**. As crianças ficaram interessadas em visitar o **zoológico** mais **próximo** da cidade para conhecer os animais de perto.

No dia do passeio, um lindo **ônibus** amarelo **já** as esperava para levá-las ao destino, todas muito empolgadas e ansiosas. A professora verificou se elas levavam **água**, protetor solar, **óculos**, **chapéu** ou **boné**, pois o sol estava bem forte. Ela também recomendou que utilizassem uma roupa **confortável** e **tênis**, para aproveitarem ao **máximo** o passeio. A viagem ao **zoológico** foi um tanto longa, mas as crianças fizeram muitas brincadeiras para passar o tempo.

Logo na chegada, dava para ver um grande arco com esculturas de animais em madeira, o que **só** aumentou a empolgação da garotada. Começaram a visita pela ala das aves, onde se encontravam **vários pássaros**. Todos ficaram encantados com um filhote de **sabiá**, que ainda era alimentado por sua mãe. Numa enorme gaiola, havia um **urubu** recém-chegado ao **zoológico**. A professora **também** mostrou a **águia**, uma ave exuberante e um pouco amedrontadora por ser um animal **carnívoro**.

A ala mais esperada foi, sem **dúvida**, a dos **mamíferos**, com a maior variedade de **espécies**. No gramado verdinho, com muitas **árvores**, as crianças puderam ver o **chimpanzé** e sua **fêmea**. Mais adiante, conheceram de perto o **quati**, o **gambá**, o **tamanduá** e uma **família** de lobos-**guarás** de pelo vermelho. Escondido na sua toca, enxergaram um tatu, um animal diferente e engraçado, **típico** da **América** do Sul. A professora explicou que o tatu é um animal **herbívoro**, pois se alimenta de plantas e **raízes**. Refrescando-se na **água**, estava o **hipopótamo**, que se escondia debaixo d'**água** e **só** aparecia para respirar.

Figura 02– Narrativa utilizada na oficina de produção textual *Passeio ao zoológico*

Fonte: Elaboração própria

3.3.1.1 Protocolo de Aplicação

Aplicação: em grupo

Local: sala de aula

Materiais utilizados: banner com imagens que representam a cena da narrativa, suporte para banner, lápis e borracha, folhas de papel pautadas em branco

Duração aproximada: 1h15min

Procedimento:

- (i) Apresentação do aplicador da oficina e anúncio-convite para a atividade: “Hoje vamos ouvir e depois escrever uma história!”
- (ii) Exposição do banner em local visível na sala
- (iii) Exploração prévia das imagens que compõem a cena representada no banner
- (iv) Leitura da narrativa “Passeio ao zoológico” para as crianças. A leitura pode ser dialogada; interrompida; pode ser enriquecida com comentários das crianças,

sempre com o intuito de estimular a pronúncia de palavras que na escrita são acentuadas graficamente.

(v) Orientação para a produção do texto: “Agora cada um vai escrever a história que recém ouvimos. Pode modificar, pode acrescentar com o nome de outros animais, mas tem que ser sobre um passeio ao zoológico, as coisas que têm no zoológico, etc.” As crianças devem ser orientadas a escrever como sabem, sem nenhuma intervenção do aplicador.

(vi) Recolha do material produzido.

3.3.1.2 Descrição da aplicação

A oficina de produção textual *Passeio ao Zoológico* foi realizada com as duas turmas na mesma data, em 09/08/2017. A turma do quinto ano fez a atividade antes do recreio e a turma do terceiro, depois do recreio. Em ambas as turmas, as crianças foram participativas e demonstraram interesse e entusiasmo na realização da tarefa. No total foram produzidos 32 textos, 17 no terceiro ano e 15 no quinto ano, pois algumas crianças haviam faltado à aula naquela data.

3.3.1.3 Tratamento dos dados coletados

Após a realização da oficina, os textos foram recolhidos, organizados por turma e escaneados. Posteriormente, foram analisados e extraídos todos os contextos de grafia do acento observados:

- i) Casos em que a grafia do acento é prevista pela ortografia e que o acento foi utilizado corretamente, sendo classificados como *acertos*;
- ii) Casos em que a grafia do acento é prevista pela ortografia e que o acento foi omitido, sendo classificados como *omissões*;
- iii) Casos em que a grafia do acento é prevista pela ortografia e que o acento foi empregado de forma inadequada, contemplando tanto a substituição do tipo de acento quanto a alteração da sílaba acentuada, sendo classificados como *trocas*;

- iv) Casos em que a grafia do acento não é prevista, porém o acento foi grafado, sendo considerados como *grafias indevidas*;
- v) Casos em que a grafia do acento é prevista pela ortografia, no entanto, foram grafados dois acentos, com um deles na sílaba adequada, sendo classificados como *híbridos*.

Depois de classificados, os dados foram analisados quali-quantitativamente à luz dos objetivos propostos e das teorias que embasam o estudo.

3.3.2 Teste de sensibilidade ao acento prosódico (TP)

O teste de sensibilidade ao acento prosódico consiste em um estímulo sonoro de discriminação auditiva que foi elaborado e incluído como um instrumento de coleta de dados com o intuito de se verificar o modo como as crianças percebem o acento da sua língua. Mesmo que as crianças já tenham um conhecimento fonológico acerca dos aspectos prosódicos da língua, este conhecimento nem sempre é consciente. Segundo Pereira (1999, p.08), “o acento é um dos fenômenos fonológicos de que os falantes têm menos consciência”. Considera-se, portanto, que os resultados encontrados no teste de percepção podem ser utilizados como importantes indícios do conhecimento fonológico infantil, sobretudo aquele relativo à prosódia da língua. Considerando a existência de uma estreita relação entre o funcionamento prosódico do português e a incidência do acento gráfico previsto pela ortografia, estimou-se que tais dados pudessem subsidiar as discussões propostas nesta tese em relação às hipóteses das crianças sobre o acento gráfico. Nesse sentido, o instrumento foi definido e confeccionado visando a possibilidade de correlacionar a sensibilidade perceptual das crianças às diferentes pautas acentuais e os demais dados coletados.

O teste é constituído por 48 pares de pseudopalavras. Seis pares são utilizados no modo treino e 42 pares são contabilizados na análise dos dados. Para a configuração do teste, foram considerados os seguintes critérios:

- (i) Confeção dos estímulos com pseudopalavras, a fim de se neutralizar a influência que as palavras já conhecidas podem exercer na discriminação entre os pares mínimos.

- (ii) Utilização de palavras trissilábicas, contemplando, assim, as três possibilidades de acento do português – oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas –, conforme a Restrição da Janela de Três Sílabas (BISOL, 1992). A estrutura trissilábica também foi definida com o intuito de evitar possíveis interferências do acento secundário (COLLISCHONN, 1994) o qual se manifesta, de modo geral, em palavras polissilábicas.
- (iii) Opção pela sílaba canônica CV, a qual representa 61% das estruturas silábicas mais frequentes do português. (VIARO e GUIMARÃES-FILHO, 2007)
- (iv) Elaboração de pares mínimos compostos pelas sete vogais que ocorrem em posição tônica no português (CAMARA JR, 1970): /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/. Sabe-se que a qualidade da vogal é uma variável relevante, já que as vogais médias baixas tendem a influenciar a grafia adequada do acento (NEY, 2012).
- (v) Configuração dos pares mínimos com alternância entre as diferentes pautas acentuais, contemplando todas as combinações possíveis, além dos pares idênticos, para cada formato prosódico:

proparoxítona – paroxítona

proparoxítona – oxítona

oxítona – paroxítona

proparoxítona – proparoxítona

paroxítona – paroxítona

oxítona – oxítona

Ao contemplar as seis possibilidades de pares, sendo três diferentes entre si e três iguais, combinando-se com as sete vogais citadas, tem-se um total de 42 pares, sendo 21 pares *diferentes* e 21 pares *iguais*, distribuindo, assim, as opções de resposta de modo equitativo.

A relação das pseudopalavras elaboradas para configuração do teste podem ser observadas no quadro 05:

vogal	pseudopalavra	pauta acentual		
		oxítona	paroxítona	proparoxítona
/a/	TALAVA	TALAVA	TALAVA	TALAVA
/e/	PELEVE	PELEVE	PELEVE	PELEVE
/ɛ/	KETEVE	KETEVE	KETEVE	KETEVE
/i/	KITIVI	KITIVI	KITIVI	KITIVI
/o/	KOTOVO	KOTOVO	KOTOVO	KOTOVO
/ɔ/	KOLOVO	KOLOVO	KOLOVO	KOLOVO
/u/	PULUVU	PULUVU	PULUVU	PULUVU

Quadro 05 – Pseudopalavras que compõem o TP
Fonte: Elaboração própria

Segundo as pseudopalavras elencadas no quadro 05, é possível estruturar até seis combinações possíveis, como nos exemplos que contemplam a vogal /a/:

proparoxítona – paroxítona	TALAVA-TALAVA
proparoxítona – oxítona	TALAVA-TALAVA
oxítona – paroxítona	TALAVA- TALAVA
proparoxítona – proparoxítona	TALAVA-TALAVA
paroxítona – paroxítona	TALAVA- TALAVA
oxítona – oxítona	TALAVA-TALAVA

Para a aplicação do teste, o estímulo foi configurado utilizando-se o aplicativo de software gratuito TP – Teste/Treinamento de Percepção Versão 3.1 (RAUBER et al, 2012). Neste programa, que funciona em ambiente *Windows* (Microsoft), é possível criar e configurar diferentes testes, tanto de identificação quanto de discriminação, utilizando-se tanto estímulos sonoros, como visuais e audiovisuais. O software possui uma interface simples e seu processo de configuração é de fácil operacionalização. O programa cria uma tabela do Excel (Microsoft Office), com os resultados de cada sujeito, após a aplicação. Ele também permite que se verifique o tempo de reação entre a audição do estímulo e a marcação da resposta.

Para o teste aqui proposto, os pares de pseudopalavras foram gravados em cabine acústica do Laboratório Emergência da Linguagem Oral – LELO (UFPEL), por um adulto do sexo masculino de 33 anos. Os arquivos de áudio utilizados no teste, no formato WAV, foram incluídos um a um, para que o próprio programa os distribuísse

de forma randômica. Cabe salientar que as pseudopalavras foram pronunciadas naturalmente de acordo com o registro de fala, ou seja, nos estímulos formados por vogais médias, observa-se os processos de alçamento das vogais pretônicas e postônicas. O estímulo **KETEVE-KETEVE** foi pronunciado como ['ketevi]-['ketevi], por exemplo.

No áudio de cada par há três segundos de pausa entre uma pseudopalavra e outra. As crianças podem escutar cada par no máximo duas vezes, mediante seleção do botão *repetir*. Durante a aplicação do teste, não há nenhum tipo de intervenção do aplicador. Os pares são reproduzidos em sequência, de forma randômica para cada aplicação. Ao chegar do 21º par, o teste faz uma pausa para descanso. Basta clicar na tela para dar prosseguimento à reprodução da segunda metade dos estímulos. Após a conclusão do teste, o programa disponibiliza uma planilha com o número de marcações das respostas para cada sujeito, bem como o tempo de reação a cada estímulo (par).

A figura 03 exemplifica as opções de resposta oferecidas ao sujeito durante a aplicação do teste:

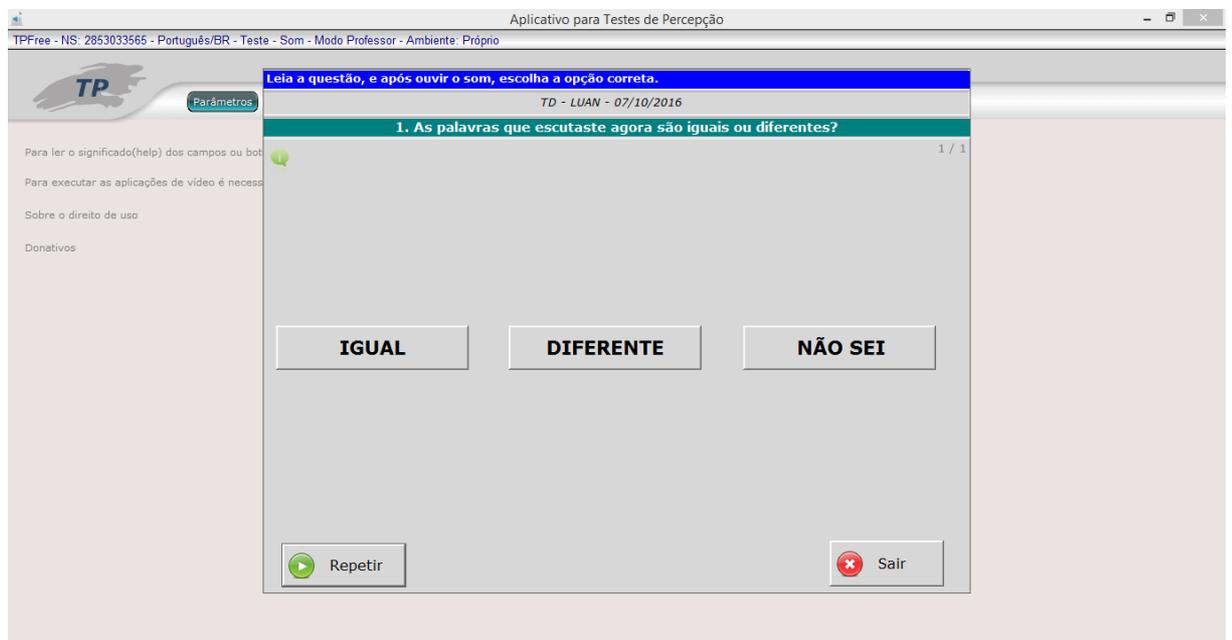


Figura 03 – Imagem da tela com as opções de resposta do software TP
Fonte: Print de tela captado pela autora

3.3.2.1 Protocolo de Aplicação

Aplicação: Individual

Local: sala silenciosa

Materiais utilizados: computador²⁰, mouse e fone de ouvido

Duração aproximada: 5 min

Procedimento:

- (i) Explicar à criança a atividade: “Agora nós vamos fazer um teste no computador. Tu vais ouvir pares (ou duplas) de palavras. Alguns pares são iguais, outros pares são diferentes. Depois de ouvir cada par, tu deverás marcar na tela do computador se as palavras que ouviste são iguais ou diferentes, ou também podes marcar “Não sei” caso tu não saibas responder. Se tiveres dúvida e quiseres ouvir algum par de novo, podes clicar em “Repetir”, é possível repetir até duas vezes cada par. Vamos fazer um treino antes? ”
- (ii) Aplicar o modo treino – Neste modo, as crianças podem fazer perguntas e tirar possíveis dúvidas. É o momento propício para que o aplicador verifique se o sujeito compreendeu o funcionamento do teste.
- (iii) Aplicar o modo teste – Neste modo, a sequência de estímulos dever ser reproduzida para que o sujeito marque as respostas, sem nenhum tipo de intervenção do pesquisador.
- (iv) Nomear o relatório gerado pelo programa (planilha Microsoft Excel)

3.3.2.2 Descrição de aplicação

O teste de sensibilidade ao acento prosódico foi aplicado a todas as crianças do terceiro e todas as crianças do quinto ano, exceto dois meninos desta turma que se recusaram a participar. Ambos haviam produzido o texto espontâneo, porém não concordaram em realizar o teste de percepção. Desse modo, o teste contou com a participação de 34 sujeitos, 19 do terceiro ano e 15 do quinto ano. (conforme tabelas 01 e 02).

A aplicação do teste ocorreu na sala de áudio e vídeo ou na sala de artes da escola. Para tal, utilizou-se computador Notebook Dell e fones de ouvido Modelo Philips SHP2700. Os testes foram realizados durante o mês de outubro de 2017.

²⁰ A versão do software TP utilizada opera somente em ambiente Windows.

Considerando a necessidade de se respeitar o desenvolvimento das atividades das crianças em sala de aula, a realização do teste dependeu da liberação, por parte das professoras, das crianças que já haviam concluído suas tarefas. Assim, aplicou-se o teste em uma média de cinco crianças por tarde, o que contribuiu para que a aplicação se estendesse pelo mês inteiro.

O tempo médio de realização do teste, contando com as instruções prévias, o treino e o teste propriamente dito foi de cinco minutos por sujeito. Todas as crianças demonstraram interesse e entusiasmo em participar. Também se verificou que elas entenderam bem as instruções e a lógica de funcionamento do instrumento.

3.3.2.3 Tratamento dos dados coletados

Posteriormente à aplicação do teste, os relatórios individuais de cada sujeito foram compilados em uma única planilha Microsoft Excel para submissão à análise estatística. Procedeu-se a algumas análises manuais, de caráter quanti-qualitativas, tais como contagem do número de acertos, desempenho individual dos sujeitos, tendências de acertos e erros; e a análises estatísticas.

Na análise estatística, realizou-se análise da variância. Os dados compilados foram submetidos ao tratamento adequado para cada fenômeno analisado. A codificação dos dados submetidos à análise da variância seguiu a seguinte notação:

Sujeito – bloco

Série – 3 ou 5

Vogal

/a/ – a

/e/ – e

/ɛ/ – E

/i/ – i

/o/ – o

/ɔ/ – O

/u/ – u

Grupo (Qualidade da vogal)

baixa – /a/

média – /e/ /o/

média baixa – /ɛ/ /ɔ/

alta – /i/ /u/

Pauta acentual²¹

1 para oxítona

2 para paroxítona

3 para proparoxítona

Notação dos pares:

32 proparoxítona – paroxítona

31 proparoxítona – oxítona

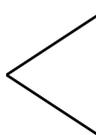
12 oxítona – paroxítona

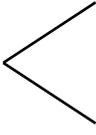
33 proparoxítona – proparoxítona

22 paroxítona – paroxítona

11 oxítona – oxítona

Gabarito (Qualidade do par)

diferentes (d)		32 proparoxítona – paroxítona
		31 proparoxítona – oxítona
		12 oxítona – paroxítona

Iguais (i)		33 proparoxítona – proparoxítona
		22 paroxítona – paroxítona
		11 oxítona – oxítona

Resposta

Certa – C

Errada – Err

Não sei – ns²²

²¹ A codificação da pauta acentual dos pares obedeceu a contagem da sílaba tônica, partindo da borda direita da palavra.

²² Na análise estatística as respostas marcadas como “Não sei” foram interpretadas como erradas.

A partir desta codificação, o par **KITIVI – KITIVI**, por exemplo, ao ser escutado por uma criança do terceiro ano, a qual respondeu que as pseudopalavras do par são diferentes, em 6.29 segundos após sua audição, gerou, na tabulação dos dados, a seguinte informação:

série	estímulo	vogal	pauta acentual	grupo	gabarito	resposta	tempo
3	kitivi_12	i	12	alta	d	C	6.29

Quadro 06 – Exemplo de codificação de dados do TP

Fonte: Elaboração própria

Partindo da tabulação dos dados de todos os sujeitos conforme a notação apresentada, foram realizadas análises da variável *acerto* e análises da variável *tempo de resposta*. A análise que contemplou a variável *acerto* considerou o cálculo das probabilidades de acertos para cada par entre todos os sujeitos. Os testes consideraram, portanto, a comparação entre as médias de acerto para verificar quais contextos poderiam ser mais ou menos favorecedores à percepção do acento. Para análise do *tempo de resposta*, o software buscou verificar quais contextos exigiram maior ou menor tempo de análise das crianças antes da marcação da resposta.

Todos os testes estatísticos foram realizados no software SAS – Statistical Analysis System (LITTLE et al, 2006). Para a variável *acerto*, utilizou-se o procedimento HPMIXED, para o tempo de resposta, o procedimento foi o GLM. Tais procedimentos consistem em modelos diferentes de análise que compõem o software. Foi necessária a utilização de procedimentos diferentes porque a variável tempo de resposta apresentou distribuição normal, ao passo que a variável *acerto* apresentou uma variável discreta binária (binomial).

Foram feitas análises individuais para cada ano (denominados, nos testes, por série) e análises conjuntas com os dados dos dois anos. Os testes de significância estão apresentados no capítulo 4.

Como a análise da variância indicou que as médias dos tratamentos não eram estatisticamente iguais, foi necessária a realização de testes *post hoc* para verificar, portanto, quais médias diferem entre si. Procedeu-se então, ao teste DMS (Diferença Mínima Significante) de Fisher (1935) nas análises da variável *acerto* e ao teste de Bonferroni (1936) para a variável tempo de resposta. Como forma de indicação sobre as diferenças estatisticamente significativas encontradas após estes testes, utilizou-

se letras ao lado das médias, as quais, quando seguidas da mesma letra, não diferem entre si.

3.3.3 Ditado de imagens

Este instrumento foi desenvolvido com o intuito de favorecer a produção da escrita controlada de palavras-alvo acentuadas graficamente, as quais servem como dados de análise do uso do acento em diferentes contextos ortográficos, bem como funcionam como ponto de partida para reflexão e análise durante a entrevista clínica, realizada imediatamente depois da escrita do ditado. Desse modo, o instrumento permite a coleta de dados de escrita e dados relacionados às hipóteses das crianças sobre o acento gráfico, uma vez que a entrevista fomenta a análise e a justificativa para os dados de escrita produzidos.

Para a elaboração do instrumento, buscou-se contemplar palavras-alvo com estruturas proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas, acentuadas graficamente, com as diferentes vogais distribuídas na posição tônica. Com exceção das palavras ‘tatu’, ‘abacaxi’ e dos distratores, todas as palavras-alvo são escritas com acento gráfico. No total, o instrumento é composto por 20 imagens, sendo 5 imagens representando palavras distratoras: macaco, computador, garfo, bicicleta e banana, e 15 imagens que representam palavras a serem analisadas no estudo, as quais podem ser verificadas no quadro 07:

grafema	vogal	tipo de acento	pauta acentual		
			oxítona	paroxítona	proparoxítona
‘a’	/ã/	circunflexo	--	--	lâmpada
	/a/	agudo	sofá	lápiz	--
‘e’	/ẽ/	circunflexo	--	tênis	--
	/ɛ/	agudo	boné	--	médico
‘i’	/i/	agudo	abacaxi	vírus	príncipe
‘o’	/õ/	circunflexo	vovô	--	--
	/ɔ/	agudo	--	automóvel	abóbora
‘u’	/u/	agudo	tatu	túnel	búfalo

Quadro 07 – Palavras-alvo do ditado de imagens, por qualidade da vogal, tipo de acento gráfico e pauta acentual

Fonte: Elaboração própria

Uma réplica do instrumento já formatada, com as imagens organizadas na disposição em que foram entregues aos sujeitos pode ser consultada nos apêndices (Apêndice B). O material conta ainda com cartões-gabarito, os quais consistem em 20 pequenos cartões onde as palavras que correspondem às imagens do ditado estão escritas ortograficamente, inclusive as distratoras. Estes cartões são necessários para fomentar a reflexão das grafias no momento da entrevista clínica, supondo-se que as formas grafadas nos cartões tenham sido produzidas por outras crianças de mesma idade e etapa escolar.

A subseção a seguir caracteriza as palavras-alvo que compõem o ditado, apresentando a relação do acento gráfico com cada contexto ortográfico e sua motivação prosódica.

3.3.3.1 As palavras-alvo e o acento gráfico

Entre as 13 palavras-alvo acentuadas graficamente escolhidas para compor o ditado, em apenas quatro delas o acento gráfico é utilizado exclusivamente como marcador de tonicidade, pois não há, no português, a possibilidade de alteração do timbre da vogal acentuada: ‘túnel’, ‘vírus’, ‘príncipe’ e ‘búfalo’. Nestes vocábulos, os grafemas ‘i’ e ‘u’ representam as vogais altas /i/ e /u/, as quais não sofrem alternância de timbre. Nas demais palavras-alvo, as vogais acentuadas admitem alternância de timbre no sistema fonológico do português, como em ‘lápiz’ e ‘lâmpada’, em que a vogal pode ser aberta ou nasalizada²³; ‘tênis’ e ‘boné’; ‘vovô’ e ‘abóbora’; casos em que há alternância entre os timbres fechado e aberto das vogais médias. Nestes exemplos, o acento gráfico exerce também a função indicativa a respeito da qualidade tímbrica da vogal, tal como expressa no quadro 07.

A distribuição dos itens lexicais do quadro 07 permite observar o modo como o acento gráfico é utilizado para indicar a pauta acentual e o timbre vocálico em cada contexto ortográfico. Para uma interpretação adequada das hipóteses relacionadas ao acento, há que se considerar, portanto, as relações entre acento e qualidade da

²³ Camara Jr. (1970, p.42) postula que a oposição entre [a] e [ã] é um fenômeno esporádico no português brasileiro, considerando, na sua descrição, que [ã] é uma variante posicional de /a/, a qual ocorre diante de consoante nasal.

vogal nas palavras-alvo do instrumento, as quais podem ser agrupadas pela altura vocálica:

Vogal baixa /a/ - a combinação entre as três pautas acentuais e a vogal /a/ são ‘sofá’, ‘lápiz’ e ‘lâmpada’.

- Em sofá (so.fá), o acento agudo marca a tonicidade da sílaba ‘fa’, indicando, portanto, uma antitendência da língua, já que neste tipo de palavra, terminada em sílaba leve, o algoritmo acentual que se aplica no português é o pé troqueu (cf. BISOL, 1992, 1994), tal como ocorre nas paroxítonas ‘sopa’ e ‘fofa’, por exemplo. Na ortografia do português, não há contextos de uso do acento circunflexo entre as oxítonas acentuadas graficamente terminadas em /a/. Todas são sinalizadas com o acento agudo, e, conseqüentemente, terminam em timbre aberto: maracujá, gambá, crachá. O timbre fechado ou nasalizado da vogal /a/ final em oxítonas é indicado ortograficamente pelo diacrítico til, contextos nos quais a própria nasalidade²⁴ produz o efeito de peso silábico final, resultando, assim, no formato oxítono: ‘maçã’, ‘manhã’, ‘irmã’. Nestes casos, escassos na língua, o acento gráfico (que seria circunflexo) é, portanto, dispensado, pois o segmento nasal, /N/, presente na forma subjacente, é capaz de atrair o acento para a sílaba final.

- No item lexical ‘lápiz’ (lá.pis), a grafia do acento justifica-se pela coda – s, a qual confere peso à sílaba e, por conseguinte, atração do acento à sílaba final²⁵. Tal coda, interpretada por Bisol (1992) como extramétrica para que se configure a paroxítona, exige, na ortografia, o acento gráfico na penúltima sílaba. Em paroxítonas acentuadas graficamente, cuja vogal acentuada é /a/, pode-se usar tanto o acento agudo, como em ‘lápiz’, quanto o circunflexo, como em ‘câncer’, ocorrendo assim, alternância de timbre.

- Na palavra-alvo ‘lâmpada’ (lâm.pa.da), o acento gráfico indica o formato prosódico proparoxítono, considerado exceção na língua (BISOL, 1992, 1994; COLLISCHONN, 1996; LEE, 1994, 1997; AMARAL, 2000, 2002). O tipo de acento circunflexo deve-se ao timbre nasalizado da vogal acentuada. Para os casos em que

²⁴ De acordo com Bisol (2013), as palavras de terminação nasal podem ser agrupadas segundo sua relação com a vogal temática. Nos casos das oxítonas e monossílabos terminados em /a/ nasal, a autora propõe que estes vocábulos pertencem ao grupo das que recebem a vogal temática /a/, a qual é submetida a processo um de fusão: maçã (masaN + a); fã (faN + a).

²⁵ A atração do acento para a sílaba final também pode estar associada à vogal alta, já que não se observam, na língua, paroxítonas terminadas em -s cujo núcleo da sílaba final seja preenchido por vogais médias ou baixas.

a proparoxítone possui a vogal acentuada com timbre aberto, o acento gráfico utilizado é o agudo, como em ‘pássaro’, ‘árvore’, ‘plástico’.

Vogais médias /e/ e /ɛ/ - representadas na escrita pelo grafema ‘e’, são contempladas no ditado de imagens nos itens ‘boné’, ‘tênis’ e ‘médico’, distribuídas respectivamente nas pautas oxítone, paroxítone e proparoxítone.

- O acento gráfico em ‘boné’ (bo.né) indica a pauta oxítone, já que as sílabas finais leves não têm capacidade de atrair o acento, como ocorre nas paroxítonas ‘torre’ e ‘pote’, por exemplo. O tipo agudo informa que o timbre da vogal acentuada é aberto, em oposição a ‘você’, ‘crochê’ e ‘bebê’, cujo timbre é fechado, representado graficamente pelo circunflexo.

- A palavra ‘tênis’ (tê.nis) tem seu acento gráfico justificado pela indicação do formato paroxítono, já que, assim como em ‘lápiz’ e ‘vírus’, o acento tenderia a recair na última sílaba, devido ao peso silábico atribuído à coda final -s²⁶, que é extramétrica. Além da tonicidade, o diacrítico utilizado em ‘tênis’ agrega a informação do timbre fechado, mesmo que não haja, no português, ocorrência de vogais médias baixas diante de nasais (CAMARA JR, 1970). Para este contexto, portanto, não existem exemplos de palavras capazes de expressar a oposição entre as vogais médias, sinalizadas pelo acento agudo.

- Em ‘médico’ (mé.di.co), o diacrítico marca o acento antepenúltimo, diferenciando, inclusive, da flexão do verbo ‘medicar’ no presente do indicativo, cuja pauta acentual é paroxítone: ‘medico’. O tipo de acento é o agudo, indicando o timbre aberto da vogal /ɛ/ na sílaba tônica. A alternância do timbre aberto para o fechado neste formato prosódico pode ser observada em escassos vocábulos grafados com o circunflexo, como ‘pêssego’, ‘êxito’ e ‘cênico’²⁷, por exemplo.

Vogais médias /o/ e /ɔ/ - representadas no ditado de imagens pelas palavras-alvo ‘vovô’, ‘automóvel’ e ‘abóbora’, as quais correspondem às três posições do acento em português.

- A palavra ‘vovô’ (vo.vô), variação de ‘avô’, é uma oxítone terminada em sílaba leve cujo timbre da vogal é fechado, logo, é acentuada graficamente com o circunflexo. Apresenta uma especificidade em relação às demais palavras-alvo, pois

²⁶ Para este caso, a hipótese referida na nota 25 também deve ser considerada.

²⁷ O processo de abaixamento datílico, proposto por Wezels (1992), prevê a proibição de vogais médias altas acentuadas em proparoxítonas. Este assunto está contemplado na subseção 4.3.3.1.

há outro item no léxico que contrasta com esta unicamente pela diferenciação de timbre: ‘vovó’.

- Automóvel (au.to.mó.vel) integra o grupo de paroxítonas acentuadas graficamente devido ao peso silábico atribuído à rima ramificada da última sílaba. Reiterando a proposta de Bisol (1992, 1994), as palavras terminadas em sílaba pesada são oxítonas: ‘lençol’, ‘pastel’, ‘jornal’, por exemplo. Em ‘automóvel’, a coda final é considerada extramétrica. Além da tonicidade, o acento agudo indica a abertura tímbrica do núcleo da sílaba tônica²⁸. No português, é baixa a incidência do acento circunflexo na vogal /o/ em paroxítonas acentuadas graficamente, como em ‘cônsul’, cujo contexto envolve uma vogal nasal.

- A grafia do acento em ‘abóbora’ (a.bó.bo.ra) é justificada pela marcação do formato proparoxítono. Sua vogal tônica /o/ tem o timbre aberto, e, portanto, o acento agudo é utilizado. O timbre fechado da vogal é observado em proparoxítonas como ‘estômago’, ‘tônico’ e ‘telefônico’. Nestes exemplos, observa-se que a vogal média alta ocorre sempre em contexto nasal, nos quais a vogal tônica seguida de sílaba que começa com nasal oferece o contexto para a nasalização da vogal.

Tais características sobre o acento prosódico e o sistema fonológico das vogais devem ser contempladas em uma proposta de análise de hipóteses infantis sobre o acento gráfico, sobretudo se considerarmos os equívocos conceituais em torno da acentuação gráfica, as quais tendem a preconizar uma função primária para o diacrítico como um indicador de timbre ou apresentar conjuntos de regras artificiais que não estabelecem relação alguma com a prosódia da língua, sugerindo que a acentuação gráfica é imprevisível na ortografia e portanto deve ser memorizada.

3.3.3.2 Protocolo de Aplicação

Aplicação: Individual

Local: sala silenciosa

Materiais utilizados: folha impressa com as imagens, lápis e borracha (para a escrita) e gravador de voz e cartões-gabarito (para a entrevista clínica)

²⁸ A abertura do timbre pode ser explicada pela regra do abaixamento espondeu, processo de neutralização que ocorre em palavras com sílaba final pesada não oxítonas. (WETZELS, 1992)

Duração aproximada: 5 min (reconhecimento das imagens, escrita e leitura das palavras)

Entrevista clínica: 35 a 55 min

Procedimento:

- (i) Explicar à criança a atividade: “Agora nós vamos fazer uma atividade. Vamos olhar essas imagens e escrever o nome destas coisas”.
- (ii) Reconhecimento prévio das imagens: pedir para que a criança nomeie os itens observados no instrumento, priorizando a nomeação espontânea da criança. Se, por acaso, à imagem for atribuída uma palavra diferente da palavra-alvo, o aplicador deve explorar e motivar a criança a verificar quais outros nomes poderiam ser dados à imagem em questão, por exemplo: se a criança diz ‘velho’, para a imagem referente a ‘vovô’, deve-se estimular a criança, perguntando que outro nome pode ser utilizado para designar a referida imagem, até que se chegue na palavra-alvo. Proceder desta forma até o reconhecimento de todas as imagens.
- (iii) Escrita: orientar a criança que escreva, nos espaços apropriados, o nome correspondente às imagens recém reconhecidas. Não interferir nesse momento. No caso de a criança perguntar algo sobre uma determinada grafia, o aplicador deve orientá-la a escrever do jeito que ela acha que deve ser; da forma que ela sabe. Escrever todas as 20 palavras do ditado.
- (iv) Leitura: a partir desse momento, é interessante que o aparelho gravador já esteja ligado. Pedir para que a criança leia todas as palavras-alvo recém escritas.
- (v) Entrevista: explicar o procedimento para a criança: “Agora nós vamos ver a forma como outras crianças escreveram essas mesmas palavras. Elas fizeram esse mesmo ditado, têm a mesma tua idade e estão no mesmo ano que tu estás na escola”. Os cartões-gabarito devem ser apresentados, um a um, em *ordem aleatória, tanto dentro da entrevista com o mesmo sujeito quanto entre entrevistas diferentes*. A apresentação randômica assegura a independência entre as observações, isto é, neutraliza a possibilidade de obter respostas não fidedignas, as quais podem ser motivadas pela eventual fadiga dos sujeitos durante a entrevista. Dito de outro modo, a randomização evita ou atenua a possibilidade de a criança passar a fornecer respostas que não condizem com suas reais hipóteses porque já está cansada em um determinado momento da

entrevista. De posse do cartão-gabarito, deve-se solicitar à criança que leia as duas formas e analise as grafias. A partir daí o entrevistador deve conduzir as reflexões, primando sempre para que as hipóteses sejam trazidas à tona, promovendo situações de conflito, tal como prevê o método clínico piagetiano (CARRAHER, 1989)²⁹.

3.3.3.3 Descrição da aplicação

Os ditados de imagens e as respectivas entrevistas clínicas foram aplicados aos sujeitos durante o mês de novembro de 2017.

Os ditados foram escritos em salas silenciosas disponibilizadas pela equipe diretiva da escola, e a ordem de aplicação seguiu a disponibilidade das crianças em relação às suas atividades em sala de aula. Em média, foram entrevistadas duas crianças por tarde. A duração das entrevistas variou entre 30 e 50 minutos.

O procedimento de aplicação seguiu o mesmo roteiro previsto no protocolo recém apresentado. As entrevistas foram gravadas em aparelho Smartphone SAMSUNG J7 Prime. Todas as crianças foram informadas sobre a gravação.

Um procedimento tomado em todas as aplicações que se mostrou muito produtivo foi solicitar à criança que, ao final da entrevista, separasse todos os cartões-gabarito em dois grupos: o grupo de palavras que precisam de acento gráfico e o grupo de palavras que não precisam de acento gráfico. Tal procedimento foi tomado já na primeira entrevista, quando a pesquisadora percebeu que a criança dizia que em determinadas palavras o acento era desnecessário; que não servia para nada. Depois de agrupar, a criança ia justificando sua classificação, reforçando, assim, suas hipóteses sobre o acento. Para facilitar a análise, a disposição dos cartões-gabarito selecionados foi fotografada.

3.3.3.4 Tratamento dos dados

Os dados obtidos após a aplicação do instrumento e da entrevista consistem no ditado escrito e nos áudios gravados. Os dados de escrita foram escaneados e

²⁹ Os preceitos e as referências concernentes ao método cínico piagetiano estão abordados na seção 3.4 deste capítulo.

arquivados, para posterior classificação e análise. Estes foram classificados como *acertos*, *omissões*, *grafia do acento na sílaba inadequada*, *troca do tipo de acento* e *alterações de estrutura silábica*.

Acertos – grafias adequadas do acento (como em ‘médico’)

Omissões – grafias em que o acento gráfico foi omitido (como em ‘príncipe’ para ‘príncipe’)

Grafia do acento na sílaba inadequada - todas as grafias em que o acento foi grafado em sílaba diferente da tônica (como em ‘sófa’ para ‘sofá’)

Troca do tipo de acento – grafias em que o tipo de acento foi trocado, agudo por circunflexo ou vice-versa (como em ‘bonê’ para ‘boné’)

Alterações de estrutura silábica – grafias em que se observam, além da supressão do acento, alterações na estrutura da sílaba (como em ‘laste’ para ‘lápis’)

Além desta classificação, os dados foram analisados em relação à pauta acentual e qualidade da vogal acentuada. Foram elaborados tabelas e gráficos que registram as diferentes análises realizadas.

As entrevistas foram degavadas na íntegra pela pesquisadora e digitadas em arquivos individuais organizados por sujeito para posterior categorização e análise. A análise das entrevistas foi orientada pela identificação das justificativas de grafia e pelas hipóteses apresentadas pelas crianças em relação ao acento gráfico.

3.3.4 Escrita de pares mínimos contrastivos

Esta tarefa tem por objetivo a coleta de dados a partir de situações-problema que oferecem aos sujeitos a opção pela grafia de palavras com ou sem acento gráfico, de acordo com os critérios empregados pelas próprias crianças após a audição de frases que contêm, na sua estrutura, duas palavras que se diferenciam unicamente por seu formato prosódico³⁰ na fala e, conseqüentemente, pela grafia do acento na escrita. O objetivo do instrumento visa, portanto, promover o conflito cognitivo ao propor a escrita de pares mínimos prosodicamente contrastivos cuja distinção se dá, na escrita, por meio do uso do acento gráfico.

³⁰ A exceção é para o par *exercito-exército*, no qual ocorre mudança do timbre vocálico da vogal média na passagem desta da posição pretônica para a tônica.

O instrumento elaborado para este fim é composto de sete frases diferentes, as quais contemplam os pares mínimos prosodicamente contrastivos, tal como pode ser verificar na figura 04:

<p>Nome: _____ Data: __ / __ / __</p> <p>1 – Minha mãe foi à <u>secretaria</u> pegar o boletim com a <u>secretária</u> da escola.</p> <p>2 – Aquela <u>fábrica</u> é famosa porque <u>fabrica</u> chocolates muito gostosos.</p> <p>3 – Eu me <u>exercito</u> todas as manhãs quando chego ao <u>exército</u>.</p> <p>4 – Os <u>pais</u> dela não nasceram neste <u>país</u>.</p> <p>5 - O goleiro tem <u>prática</u> na defesa, pois <u>pratica</u> bastante nos treinos.</p> <p>6 – O filhote de <u>sabiá</u> não <u>sabia</u> voar.</p> <p>7 – Quando a <u>babá</u> chega, o bebê bate palmas e <u>baba</u> quando sorri.</p>
--

Figura 04 – Instrumento para coleta de escrita de pares contrastivos
Fonte: Elaboração própria

3.3.4.1 Protocolo de Aplicação

Aplicação: Individual

Local: sala silenciosa

Materiais utilizados: folha impressa com as frases, lápis e borracha (para a escrita) e gravador de voz e cartões-gabarito (para a entrevista clínica, se necessário)

Duração aproximada: 8 min (leitura, pelo aplicador, da sequência de frases; leitura individual das frases para o preenchimento das lacunas e leitura, pelo sujeito, da sequência de frases com as lacunas já preenchidas)

Entrevista clínica: 25 a 40 min

Procedimento:

- (i) Explicar a atividade à criança: “Agora nós vamos fazer uma atividade de preencher as lacunas com as palavras que estão faltando. Primeiro eu vou ler todas as frases e depois eu vou ler uma de cada vez e esperar enquanto tu preenches as lacunas. Depois vamos ler as palavras que usaste para completar cada lacuna”.
- (ii) Fazer a leitura, em sequência, das sete frases que compõem o instrumento (gravador ligado)
- (iii) Fazer a leitura individual de cada frase e esperar que a criança complete as lacunas antes de passar para a próxima frase. Se necessário, as frases podem ser repetidas pelo aplicador, a pedido do sujeito.
- (iv) Após o preenchimento de todos os espaços em branco, o aplicador deve convidar o sujeito a proceder a leitura das frases, em sequência.
- (v) Entrevista: explicar a atividade: “Agora nós vamos olhar para as palavras que escreveste em cada frase”. Começar pela primeira frase, pedindo que a criança leia a frase completa. Dependendo da sua grafia, dar início ao processo de reflexão sobre cada grafia, solicitando, inclusive, a leitura isolada do par mínimo para que o contraste prosódico seja percebido. No caso de grafias idênticas no par, problematizar as duas formas, questionando a possibilidade de duas palavras diferentes serem escritas da mesma forma; como fazer para identificar o significado de cada uma se estão escritas iguais, quais as implicações da escrita idêntica de palavras diferentes para quem vai ler e que alternativa a criança propõe para resolver o suposto problema. Os desencadeamentos subsequentes dependem das peculiaridades de cada sujeito. As crianças podem alterar suas grafias ao longo da entrevista. Se necessário, utilizar os cartões-gabaritos, mostrando as duas formas gráficas para cada par, supostamente escritas por outras crianças do mesmo nível de escolaridade.

3.3.4.2 Descrição da aplicação

A escrita de pares mínimos contrastivos foi o último instrumento aplicado às crianças. Os procedimentos de aplicação ocorreram em dezembro de 2017. Tomou-

se o cuidado para se manter intervalos semelhantes de dias entre a aplicação do ditado de imagens e da escrita de pares com todas as crianças, ou seja, os primeiros a realizarem o ditado de imagens também foram os primeiros a realizarem a escrita dos pares contrastivos. Os procedimentos de aplicação seguiram o roteiro descrito no protocolo apresentado. Como referido, esse instrumento foi aplicado a um total de 13 sujeitos.

A tarefa foi executada com êxito e tranquilidade por todos os sujeitos. Os cartões-gabarito foram utilizados esporadicamente, somente nas situações em que a criança apresentou dificuldades para compreender a necessidade de distinção gráfica entre as palavras do par.

3.3.4.3 Tratamento dos dados

O tratamento dos dados coletados com este instrumento foi semelhante ao que foi feito com o ditado de imagens. Os dados de escrita foram analisados em relação às formas produzidas antes e depois da entrevista. As entrevistas foram degravadas e arquivadas para posterior análise.

3.4 Entrevistas clínicas: o método clínico piagetiano

Tomando-se por base os objetivos propostos, para que se pudesse elucidar as justificativas apresentadas pelos sujeitos no processo de coleta dos dados, tornou-se imprescindível a realização de tarefas conduzidas e realizadas a partir do método clínico (CARRAHER, 1989), no qual o pesquisador solicita ao sujeito que explique e justifique suas ações numa determinada atividade. Embora a configuração dos testes seja idêntica para todos os sujeitos, tanto para os do 3º ano quanto para os do 5º, é importante salientar que o processo de condução da entrevista clínica, ainda que rigoroso, não é padronizado, tendo em vista as singularidades de cada sujeito.

Este recurso metodológico foi definido, portanto, com o intuito de extrair o máximo de informações possíveis de cada sujeito acerca do objeto pesquisado, de maneira que se pudesse confrontar suas justificativas com os dados por eles produzidos, problematizando-os e favorecendo as características do pensamento de cada sujeito, tal como caracterizou Carraher (1989, p.18): “a metodologia piagetiana procura voltar-se para a situação psicológica do sujeito, reconhecendo que a

padronização de condições externas não pode satisfazer o requisito de colocar todos os sujeitos na mesma situação psicológica”.

Na busca pelas hipóteses infantis acerca do acento gráfico, seus critérios de utilização, suas explicações sobre a função desta marca gráfica – tão sutil e ao mesmo tempo capaz de distinguir significado –, não haveria outro modo de investigação senão este. Questionar a criança, frente ao dado por ela recém produzido, independentemente de estar certo ou errado, pode fazer com que ela passe a refletir sobre conceitos e procedimentos que muitas vezes são inconscientes e automatizados. Logo, as justificativas são capazes de revelar pistas sobre o que elas sabem ou sobre suas hipóteses, inclusive quando se trata de *crenças não-refletidas*:

é parte essencial do exame clínico-piagetiano a *obtenção de justificativas para as respostas dadas.*[...] As justificativas dadas pelo sujeito auxiliam-nos na compreensão do modo pelo qual o sujeito chega à sua resposta e das relações que ele vê entre as partes do problema. [...] Quando uma resposta é dada e justificada coerentemente, não temos razão para atribuir o acerto ao acaso, ainda que o sujeito possa errar em questões de natureza semelhante. Quando a resposta é correta, mas a justificativa não é coerente ou é incorreta, devemos atribuir o acerto ao acaso (isto é, o sujeito, atendendo a aspectos irrelevantes do problema, acertou por acaso porque estes aspectos irrelevantes, por coincidência, indicavam a resposta correta). Finalmente, em tarefas que envolvem o desenvolvimento de conceitos sobre o mundo, não é incomum que o sujeito inicie o exame respondendo de acordo com crenças não-refletidas ou mesmo de acordo com uma aprendizagem passada (na escola, por exemplo) que ele não assimilou e que, por isto não representa suas verdadeiras crenças. A exigência de justificativas para as respostas leva o sujeito a refletir de fato sobre a questão, podendo demonstrar melhor seu nível de compreensão do problema. (CARRAHER, 1989, p.34)

O conjunto dos quatro instrumentos descritos permitiram a obtenção de uma gama diversificada de materiais para análise: dados de escrita espontânea, dados de escrita controlada (imagens e pares contrastivos), dados referentes à percepção do acento prosódico e justificativas e hipóteses verificadas a partir das entrevistas clínicas.

O esquema a seguir demonstra o modo como cada instrumento e seus respectivos dados propiciou o processo de análise e a elaboração da tese:

- Identificar, descrever, analisar e comparar as hipóteses de crianças estudantes do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Pelotas/RS sobre o acento gráfico.

Oficina de Produção Textual Passeio ao Zoológico

Teste de sensibilidade ao acento prosódico

Ditado de imagens

Escrita de pares contrastivos

- Observar as sistematicidades referentes ao uso do acento gráfico apresentadas nos dados de escrita produzidos pelas referidas crianças, comparando-os com os dados analisados durante a pesquisa de mestrado (NEY, 2012).

Oficina de Produção Textual Passeio ao zoológico

Ditado de imagens

- Verificar e discutir as possíveis relações existentes entre as justificativas apresentadas pelas crianças sobre a utilização que fazem do acento e os dados de escrita produzidos por elas.

Oficina de Produção Textual Passeio ao zoológico

Teste de sensibilidade ao acento prosódico

Ditado de imagens

Escrita de pares contrastivos

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados coletados. O texto está organizado em quatro seções, as quais correspondem aos diferentes instrumentos elaborados para obtenção dos dados utilizados na pesquisa: (i) textos espontâneos produzidos a partir da oficina *Passeio ao Zoológico*; (ii) teste de sensibilidade ao acento prosódico (TP); (iii) ditado de imagens, (iv) escrita de pares mínimos contrastivos.

4.1 O acento gráfico nos dados de escrita espontânea: oficina de produção textual *Passeio ao Zoológico*

Conforme descrito no capítulo 3 (Metodologia), a oficina de produção textual *Passeio ao Zoológico* foi elaborada com o intuito de suscitar a grafia espontânea de palavras com acento gráfico, pois sem o instrumento não haveria como prever minimamente quais palavras seriam grafadas e tampouco garantir que os textos produzidos apresentassem palavras acentuadas graficamente.

Foram coletados e analisados 32 textos: 17 do terceiro e 15 do quinto ano. O exame das produções textuais permitiu a identificação de um total de 277 ocorrências que envolvem o acento gráfico, considerando tanto as palavras que recebem acento gráfico de acordo com a norma ortográfica (266 dados), quanto os casos de grafia do diacrítico em palavras em que a regra não prevê a sua utilização (11 dados).

4.1.1 Descrição geral dos dados

Para fins de descrição e análise, os dados extraídos dos textos foram inicialmente classificados em acertos, omissões, trocas, grafias indevidas e híbridos, tal como exemplificado no capítulo relativo aos procedimentos metodológicos. O panorama dos índices encontrados pode ser visualizado na tabela 03. Os percentuais englobam apenas os contextos-alvo de acentuação, sem os dados de grafia indevida:

Tabela 03 – Distribuição dos dados referentes ao acento gráfico encontrados nos textos espontâneos

ano	acertos		omissões		trocas		híbridos		subtotal	grafias indevidas	total
3°	23	22,3%	79	76,7%	--	--	01	1,0%	103	05	108
5°	66	40,5%	91	55,8%	05	3,1%	01	0,6%	163	06	169
total	89	33,5%	170	63,9%	05	1,9%	02	0,7%	266	11	277

Fonte: Elaboração própria

Os números apresentados na tabela 03 demonstram que o acento gráfico é omitido com muita frequência nos textos espontâneos infantis, de ambos os anos. O número de omissões representa 63,9% do total de 266 contextos-alvo de acentuação gráfica encontrados nos textos. Esse índice é ainda maior do que aquele encontrado por Ney (2012), cujo estudo também analisou a grafia do acento em textos espontâneos das séries iniciais³¹. Na ocasião, o percentual de omissões do acento somava 48% dos dados, considerando um *corpus* composto por pouco mais de 3.000 contextos-alvo.

Observa-se, também, que são escassas as trocas no terceiro ano, e no quinto, todas as cinco ocorrências de troca do acento foram produzidas pela mesma criança. Os dados considerados híbridos também são escassos: uma ocorrência da grafia 'jácaré' para 'jacaré', encontrada em um texto do terceiro ano, e uma ocorrência de 'sábíás' para 'sabiás', produzido por um sujeito do quinto ano. Entre os dados encontrados, 11 deles configuram-se como grafia indevida do acento, dos quais 5 foram identificados em textos do terceiro ano e 6 são provenientes do quinto ano.

³¹ As séries iniciais referidas em Ney (2012) correspondem às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental com oito anos de duração, atualmente já extinto no Brasil.

Considerando o baixo número de ocorrências de *trocas*, *grafias indevidas* e *dados híbridos*, estes dados foram submetidos somente à análise qualitativa. Já os percentuais das grafias classificadas como *acertos* e *omissões* referentes ao uso do acento na escrita espontânea estão ilustrados na figura 05:

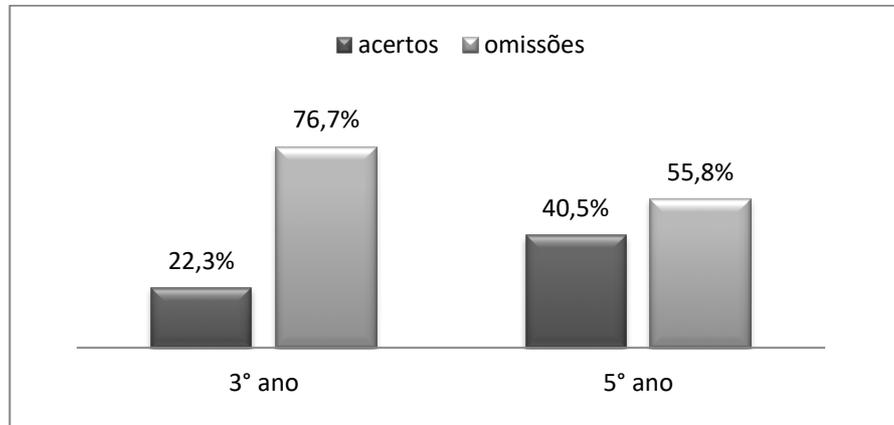


Figura 05 – Gráficos de percentuais de acertos e omissões do acento gráfico nos dados de escrita espontânea do 3º e do 5º ano
Fonte: Elaboração própria

Observando-se os índices da figura 05 é possível verificar que no terceiro ano o número de acertos é relativamente baixo (22,3%) e que a maioria das palavras grafadas tiveram o diacrítico omitido (76,7%). Nos dados extraídos dos textos do quinto ano, a distribuição entre acertos e omissões é mais equilibrada, e o percentual de acertos (40,5%) representa quase o dobro do índice de acertos do terceiro ano. Esses dados vão ao encontro da análise relativa à grafia do acento realizada anteriormente na pesquisa de Ney (2012). Ao analisar estatisticamente o efeito da variável *série* na utilização do acento gráfico, Ney (op. cit.) verificou que os índices de acertos aumentam gradativamente ao longo das quatro séries dos anos iniciais, sendo que a quarta série foi selecionada pela rodada estatística como sendo a etapa escolar mais favorecedora ao emprego adequado do acento gráfico nas produções escritas infantis. Esse resultado sugere que as crianças da quarta série já haviam se apropriado do uso do acento gráfico de um modo mais consistente, o que pode ser verificado também nos dados aqui analisados, pois a diferença entre a distribuição de acertos e omissões em cada ano é bastante expressiva.

Tais análises podem sugerir que o avanço na escolarização promove, seja por meio do ensino explícito das regras ortográficas de acentuação, seja por meio da intensificação de práticas letradas, um processo de apropriação do sistema de

acentuação gráfica pelas crianças, o qual passa a constituir o léxico ortográfico dos aprendizes ao longo da aprendizagem da escrita.

As grafias classificadas como *trocas* contemplam tanto a substituição do tipo de acento e a alteração da sílaba acentuada de forma concomitante na palavra quanto a grafia do acento na sílaba inadequada. Nos dados aqui analisados não se observou casos de trocas do tipo de acento grafados na sílaba tônica da palavra. As trocas somam apenas cinco casos e, como já referido, foram todos produzidos pela mesma criança, estudante do quinto ano. Os exemplos de trocas podem ser visualizados no quadro 08:

grafia produzida	forma ortográfica
caractêrísticas	características
arêa	área
vidéo, vidêo	vídeo
sábía	sabiá

Quadro 08 – Exemplos de grafias em que ocorreram trocas referente ao acento gráfico

Fonte: Elaboração própria

A partir destes exemplos pode-se inferir que a criança, ao cometer esse tipo de troca, parece já saber que essas palavras recebem acento gráfico, entretanto, por desconhecer sua função na escrita como um marcador de tonicidade, o utiliza de modo inadequado, pois pode não estar encontrando apoio no seu conhecimento linguístico para estabelecer uma relação entre os aspectos fonológicos e os recursos gráficos disponíveis no sistema ortográfico. Verifica-se, contudo, que em ‘características’ e ‘vídeo’, o acento gráfico na vogal ‘i’ opera exclusivamente para marcação de tonicidade, isto é, o acento não acumula a função indicativa de timbre vocálico, inclusive pelo fato de as vogais altas nunca sofrerem alternância tímbrica. Em ‘área’ e ‘sabiá’, a qualidade da vogal acentuada ‘a’ pode sofrer alteração para o timbre nasal, mas isso só ocorre quando seguida de uma consoante nasal, contexto em que se aplica o acento circunflexo (câmera, âncora, lâmpada).

Essas considerações sobre a relação entre acento gráfico, tonicidade e timbre são importantes porque podem ajudar a interpretar grafias como aquelas apresentadas no quadro 08: nota-se que o acento foi grafado preferencialmente na vogal média. Esse dado, juntamente com as demais análises realizadas (NEY, 2012)

sugere que a hipótese inicial das crianças sobre a função do acento é vinculada à indicação do timbre vocálico, sobretudo das vogais médias e médias baixas.

As *grafias indevidas* somam 11 ocorrências dentre os dados de utilização do acento encontrados nos textos. Embora não constituam contextos-alvo de acentuação previstos pela ortografia, estes dados são importantes e devem ser descritos e analisados, uma vez que podem apontar indícios sobre as hipóteses dos aprendizes sobre o acento gráfico. O quadro 09 exemplifica os casos de grafia indevida do acento encontrados nos textos espontâneos:

grafia produzida	forma ortográfica
3° ano	
rá	rã
papágaio	papagaio
éla	ela
nó sa	nossa
oscoégo	os coelhos
5° ano	
nós (2x)	nos
avés	aves
áraras, arára	arara(s)
gîrafa	girafa

Quadro 09 – Exemplos de ocorrências de grafias indevidas do acento gráfico
Fonte: Elaboração própria

Tal como apresentado em Ney (2012), os dados de grafia indevida do acento podem suscitar mais de uma interpretação. As hipóteses possíveis para cada grafia podem ser variadas, sendo tanto de ordem gráfica quanto de caráter fonológico. Em Ney (op. cit.) foram encontrados 222 casos de grafia indevida em um universo de quase mil textos espontâneos. No estudo são apresentadas três hipóteses que poderiam justificar os critérios utilizados pelas crianças ao grafarem acentos indevidos:

- i) *O acento [agudo] é utilizado para marcar a abertura do timbre vocálico - como em 'éla' para 'ela'*
- ii) *A grafia do acento é motivada por formas parecidas ou pelo fato de derivar de palavras cuja forma primitiva é acentuada – como em 'saúdavel' para 'saudável'*
- iii) *O acento é grafado para marcar a sílaba tônica da palavra – como em 'brúcha' para 'bruxa'*

Para as ocorrências aqui analisadas, as possibilidades de interpretações estão agrupadas da seguinte forma:

i) a grafia do acento é motivada pela influência do léxico ortográfico

Os acentos grafados em ‘rá’, ‘nós’, ‘nó sa’ e ‘avés’ poderiam ser justificados por meio desta hipótese:

- Em ‘rá’, a existência de um elemento gráfico sobre a vogal no monossílabo ‘rã’ é conhecida pela criança, porém ainda não haveria definição sobre as diferenças entre os diacríticos: til, acento agudo e acento circunflexo. Postula-se a ideia de que tais diacríticos estariam armazenados na memória visual da criança, sem uma definição específica acerca da função de cada um e sua consequente utilização adequada. Dois fatos se somam ao reconhecimento visual: a baixa frequência de monossílabos grafados com til sobre a vogal ‘a’ – apenas sete registros para o PB³² *versus* monossílabos acentuados bastante frequentes como ‘chá’, ‘lá’, ‘pá’, ‘má’, e a frequente e equivocada confusão conceitual apresentada em materiais didáticos, os quais apresentam o til e o acento gráfico como elementos que desempenham a mesma função na ortografia.
- A acentuação gráfica de ‘nós’ para ‘nos’ poderia estar vinculada à existência de ambas as formas disponíveis na ortografia para se escrever cada pronome, o tônico e o átono. Não se pode descartar a hipótese de uma possível supergeneralização influenciada pelos monossílabos acentuados: a ideia de que se é um monossílabo, deve ser acentuado graficamente pode ser um critério para a utilização indevida do acento, neste caso.
- Em ‘nó sa’, além da grafia indevida do acento, observa-se a existência de hipersegmentação não convencional da palavra ‘nossa’. Assim, a primeira sílaba, ao ser isolada, poderia ser interpretada como uma grafia similar a uma forma já existente na nossa ortografia, a do monossílabo ‘nó’, embora a grafia indevida neste caso também possa ser justificada pela abertura do timbre vocálico, hipótese apresentada a seguir.

³² rã, lâ, jã, iã, gã, dã e Pã. Busca realizada no site www.palavras.net, o qual efetua pesquisas a partir de filtros diversos em um total de 180.289 palavras do português brasileiro. Acesso em junho/2018, versão 3.5.

- A grafia de ‘avés’ para ‘aves’ poderia ser compreendida pela influência da memória visual ao se considerar a preferência das crianças por grafar o acento em vogais médias. Inicialmente essa hipótese se justificaria pelo timbre, logo, as crianças tendem a selecionar as vogais médias como sendo um contexto favorável à grafia do acento, dado o recorrente acesso visual a vogais médias acentuadas.

ii) O acento é grafado para marcar a abertura do timbre vocálico

- Em ‘éla’ e ‘nó sa’, o acento agudo pode ter sido grafado sobre as vogais médias baixas /ɛ/ e /ɔ/ como um indicador do timbre aberto destas vogais, tal como constatado em Ney (2012), em que 60% dos dados de acento indevido foram grafados nas vogais médias baixas.

iii) O acento indevido coincide com a sílaba tônica da palavra

Dentre as ocorrências de grafia indevida do acento, verificou-se que quatro dados podem ser interpretados sob esta hipótese: ‘éla’, ‘nó sa’, ‘oscoégo’ e ‘arára’. Ainda que este critério deva ser considerado, cabe salientar que destes quatro casos, três apresentam o acento gráfico em vogais médias, as quais parecem ser as preferidas para a grafia do acento pelas crianças (NEY, 2012).

iv) A grafia do acento indevido é motivada por incertezas referentes ao formato prosódico da palavra

As ocorrências de ‘áraras’, ‘arára’³³ e ‘papágaio’ sugerem que a sequência de sílabas cujo núcleo é preenchido pela vogal baixa /a/ podem constituir um obstáculo para a percepção da tonicidade das sílabas. Tal hipótese encontra subsídio nos resultados encontrados no teste de sensibilidade ao acento prosódico realizado com as crianças com o auxílio do software TP: a análise estatística indicou diferenças significativas no tempo de resposta quando os pares de pseudopalavras eram contrastantes e formados pela vogal baixa³⁴. Nesse sentido, a hipótese de interpretação para tais grafias teria por base uma potencial complexidade originada

³³ Embora este acento indevido coincida com o formato prosódico da palavra, este dado foi incluído nesta hipótese porque foi produzido pela mesma criança que escreveu ‘áraras’. Assim, tal alternância de grafia pode sugerir sua incerteza a respeito do formato prosódico da palavra.

³⁴ Os resultados do referido teste e suas respectivas análises estatísticas estão descritos na seção 4.2 deste capítulo.

pela qualidade da vogal, a qual incitaria a acentuação indevida com o intuito de se distinguir alguma das sílabas em relação às demais.

O acento circunflexo grafado na palavra ‘girafa’ é um exemplo de casos pouco frequentes nos dados de aquisição da escrita. Das 3383 ocorrências que envolviam o acento gráfico analisadas em Ney (2012), há apenas um registro de grafia do acento circunflexo sobre a vogal ‘u’, fato que revela o modo como a informação gráfica pode afetar a constituição do léxico ortográfico, já que crianças expostas à ortografia do português dificilmente produzem formas gráficas inexistentes no sistema, tal como em ‘gîrafa’.

Tal como referido, há apenas dois casos classificados como *dados híbridos*, os quais apresentam a grafia de mais de um acento na palavra. Foram considerados híbridos por terem a sílaba tônica devidamente acentuada, mas, ao mesmo tempo, outro acento grafado de forma inadequada: ‘jácaré’ e ‘sábiás’. Ainda que escassos, tais dados podem ser interpretados como indícios acerca da dificuldade que o diacrítico representa aos aprendizes durante o processo de aquisição da escrita. As grafias indevidas do acento nas sílabas ‘já’ e ‘sá’ podem ser interpretadas como resultado de uma possível influência da memória gráfica, a qual armazena uma tendência em marcar a vogal baixa com o diacrítico. Outra interpretação possível para estas grafias sugere que as grafias em ‘já’ e ‘sá’ podem ser baseadas em uma motivação rítmica, considerando-se a incidência do acento secundário (COLLISCHONN, 1994).

Nas subseções a seguir, os dados de escrita espontânea estão descritos e analisados considerando-se seu formato prosódico e a qualidade das vogais acentuadas.

4.1.2 Pauta acentual

Embora os dados aqui analisados sejam oriundos de produções textuais consideradas espontâneas, há que se considerar o intuito da oficina de produção: estimular a escrita de palavras acentuadas graficamente. Nesse sentido, esperava-se a produção de determinados itens lexicais apresentados na história: zoológico, ônibus, mamífero(s), carnívoro(s), jacaré(s), árvore, entre outras palavras-alvo, sendo a maioria com o acento na sílaba antepenúltima.

O resultado da escrita espontânea totalizou contextos para a grafia de 167 proparoxítonas, 26 paroxítonas e 84 oxítonas/monossílabos tônicos³⁵. Desprezando-se os dados de grafia indevida, o total de paroxítonas cai para 18 e o número de oxítonas/monossílabos tônicos para 81 ocorrências. Para melhor visualização, na figura 06 essa distribuição está ilustrada com índices percentuais:

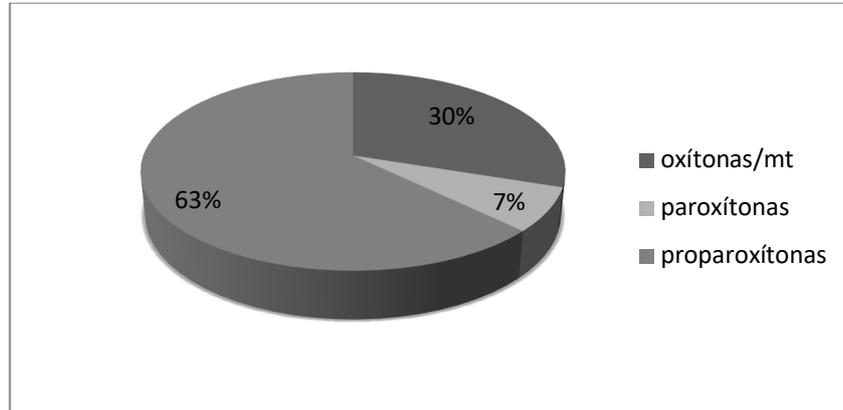


Figura 06 – Gráfico da distribuição, por pauta acentual, das ocorrências de palavras que apresentam contextos de grafia do acento
Fonte: Elaboração própria

Pode-se verificar que a maioria das palavras encontradas são proparoxítonas (63%), seguidas das oxítonas e monossílabos tônicos (30%) e em menor proporção, as paroxítonas (7%). No entanto, deve ser considerado que esses percentuais podem ser resultado dos objetivos do instrumento, o qual motivou a grafia de palavras acentuadas graficamente, sobretudo, das proparoxítonas.

No que concerne ao modo como cada pauta acentual foi grafada pelas crianças, cabe examinar os valores da tabela 04, a qual apresenta os dados agrupados por cada formato prosódico:

³⁵ As oxítonas e os monossílabos tônicos foram amalgamados.

Tabela 04 – Distribuição dos dados de escrita espontânea por pauta acentual

pauta acentual	acertos		omissões		trocas		híbridos		subtotal		grafias indevidas		total
	3°	5°	3°	5°	3°	5°	3°	5°	3°	5°	3°	5°	
proparoxítona	07 10,3%	27 27,3%	61 89,7%	68 68,7%	--	04 4%	--	--	68 100%	99 100%	--	--	167
	34 (20,4%)		129 (77,2%)		04 (2,4%)		--		167 (100%)		--		
paroxítona	01 16,7%	04 33,3%	05 83,3%	08 66,7%	--	--	--	--	06 100%	12 100%	04	04	26
	05 (27,7%)		13 (72,3%)		--		--		18 (100%)		08		
oxítona/mt	15 51,7%	35 67%	13 44,8%	15 29%	--	01 2%	01 3,4%	01 2%	29 100%	52 100%	01	02	84
	50 (61,8%)		28 (34,6%)		01 (1,2%)		02 (2,5%)		81 (100%)		03		
subtotal	23	66	79	91	--	05	01	01	103	163	05	06	277
total	89 (33,5%)		170 (63,9%)		05 (1,9%)		02 (0,7%)		266 (100%)		11		

Fonte: Elaboração própria

Analisando-se estes dados, constata-se o baixo número de acertos em proparoxítonas: apenas 20,4% das 167 ocorrências encontradas foram acentuadas de forma correta. O índice de acertos é ainda menor no terceiro ano, pois das 68 proparoxítonas escritas, apenas 07 (10,3%) tiveram o acento corretamente grafado. No quinto ano, o percentual de acertos em proparoxítonas é de 27,3%. Dentre as paroxítonas, verifica-se que das 18³⁶ palavras que deveriam receber o acento gráfico, somente cinco delas foram escritas com o diacrítico. Os vocábulos oxítonos e monossílabos tônicos são aqueles que têm maior percentual de acertos, somando 61,8% do total de ocorrências. Ao se observar os índices respectivos a cada ano, encontra-se 51,7% de oxítonas e monossílabos tônicos ortograficamente corretos nos dados do terceiro ano e 67% nos dados do quinto ano. Verificando os índices de omissão do acento para cada pauta acentual, encontra-se os valores de 77,2% e 72,3% para proparoxítonas e paroxítonas, respectivamente, ao passo que para oxítonas e monossílabos tônicos ocorre uma inversão no percentual, cujo índice de omissão é de 34,6%.

³⁶ Como já referido, optou-se por excluir os casos de grafia indevida quando se analisa os índices de acertos e erros em palavras-alvo de grafia do acento. Desse modo, por se tratar de contextos em que não há necessidade de grafia do acento, o cálculo dos percentuais desconsidera os casos de grafia indevida.

De modo geral, o exame dos dados da tabela 04 atesta que oxítonas e monossílabos tônicos configuram-se como estruturas prosódicas que favorecem a grafia adequada do acento, ao passo que as paroxítonas e proparoxítonas podem representar mais dificuldade de grafia aos aprendizes. Em Ney (2012), a análise do efeito da variável *posição do acento* na utilização do acento gráfico indicou resultados semelhantes aos recém apresentados. No referido estudo, o percentual de erros em proparoxítonas é de 72%, seguidas das paroxítonas, com 62%, e por último, as oxítonas e monossílabos tônicos, com 38% de erros. A análise estatística apontou que “o peso relativo³⁷ 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 monossílabos tônicos”. (NEY, op. cit., p.72)

4.1.3 Qualidade da vogal

Diferentemente da proposta gerativa (CHOMSKY & HALLE, 1968; MATEUS, 1975), cuja hipótese caracteriza o acento como um traço relacionado às vogais, a teoria métrica prevê que o acento é uma propriedade da sílaba (LIBERMAN & PRINCE, 1977). Na perspectiva que embasa a presente pesquisa (BISOL 1992, 1994), postula-se que o acento do português é sensível ao peso, fato que contempla o núcleo silábico – que em português é sempre uma vogal - e suas eventuais ramificações como elementos determinantes para a formação do algoritmo acentual. Conforme Camara Jr. (1970), o sistema vocálico do português brasileiro depende do acento, uma vez que, na posição tônica, observam-se até sete vogais /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/ e em posição átona, cinco vogais, em virtude do processo de neutralização das médias baixas /ɛ/ e /ɔ/. Pondera-se, portanto, que assim como a posição do acento, a qualidade da vogal é um aspecto relevante a se considerar na análise de dados relativos ao acento gráfico e ao acento prosódico do português.

A distribuição dos dados por qualidade da vogal está expressa na tabela 05. Visto que o número de *trocas*, *grafias indevidas* e *dados híbridos* são escassos (somam 18 ocorrências) e que já foram exemplificados, a análise proposta a seguir

³⁷ O peso relativo, em estatística, diz respeito a importância atribuída a um determinado fator na análise de um fenômeno.

considera somente as grafias mais numerosas, ou seja, aquelas classificadas como *acertos* ou como *omissões* do acento gráfico, as quais somam 259 ocorrências.

Tabela 05 – Distribuição dos acertos e omissões do acento gráfico encontrados nos dados de escrita espontânea, por qualidade da vogal

qualidade da vogal	acertos		omissões		subtotal		total
	3°	5°	3°	5°	3°	5°	
baixa	07 (33,3%)	22 (24,5%)	14 (66,7%)	68 (75,5%)	21 (100%)	90 (100%)	111
	29 (26,1%)		82 (73,9%)		111 (100%)		
média	16 (22,5%)	39 (83%)	55 (77,5%)	08 (17%)	71 (100%)	47 (100%)	118
	55 (46,5%)		63 (53,4%)		118 (100%)		
alta	--	05 (25%)	10 (100%)	15 (75%)	10 (100%)	20 (100%)	30
	05 (16,7%)		25 (83,3%)		30 (100%)		
subtotal	23	66	79	91	102	157	259
total	89		170		259		

Fonte: Elaboração própria

Os dados apresentados na tabela 05 permitem estabelecer uma relação entre as grafias produzidas pelas crianças e a qualidade da vogal acentuada. Foram encontradas 111 ocorrências cujo núcleo da sílaba tônica é a vogal baixa (/a/), 118 dados referentes a palavras que possuem as vogais médias acentuadas (/e/, /ɛ/, /o/ ou /ɔ/) e 30 grafias em que a vogal acentuada é alta (/i/ ou /u/).

Verifica-se, através dos valores expressos na tabela 05, que maior o índice de acertos observado entre as três alturas vocálicas corresponde às vogais médias, com 46,5%, seguido pela vogal baixa, com 26,1% e pelas vogais altas, com apenas 16,7% de acertos. Nota-se que o percentual de acertos em vogais médias nos dados do quinto ano chegam a 83%, índice que contrasta com o baixo percentual de acertos em vogais altas no quinto ano (25%). Segundo Ney (2012), as crianças tendem a grafar o acento de forma adequada preferencialmente nas vogais médias. No entanto, é possível observar que o número de acertos das crianças do terceiro ano nas vogais médias é baixo, ainda que estas vogais sejam apontadas por Ney (op.cit.) como um contexto favorecedor à grafia adequada do acento.

No que tange às omissões do acento, constata-se que maior índice de omissões corresponde às vogais altas (83,3%), sendo que nos textos do terceiro ano o acento foi omitido em todas as palavras com /i/ e /u/ tônicos. Cabe destacar que das

10 ocorrências encontradas no terceiro ano, quatro delas correspondem à expressão ‘e ai’³⁸ – típica de textos narrativos orais e bastante frequente na fala informal –, as quais, além de terem o acento omitido, foram grafadas de forma hipossegmentada (‘eai’; ‘iai’). Nos dados relativos às vogais altas produzidos pelas crianças do quinto ano, o número de omissões do acento também é elevado, chegando a 75%. O resultado da análise estatística sobre o efeito da variável qualidade da vogal realizada por Ney (2012) aponta para a tendência das vogais altas ao favorecimento do erro na grafia do acento. Uma interpretação possível para tais resultados seria o fato de que as vogais altas não sofrem alternância de timbre, logo, a incidência do acento gráfico nas vogais /i/ e /u/ se justifica tão somente pela marcação de tonicidade, cuja função parece ser desconhecida pelos aprendizes em fase de aquisição da escrita. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à forma peculiar do grafema ‘i’, posto que se trata da única letra do alfabeto que é grafada com um elemento suspenso, o famoso “pingo do i”. No processo de aquisição da escrita, sobretudo da ortografia, é possível que as crianças confundam o traçado do diacrítico com o pingo do i ou vice-versa, principalmente se ainda desconhecerem a função do acento gráfico³⁹.

Os percentuais correspondentes à vogal baixa demonstram que em ambos os anos o acento foi majoritariamente omitido⁴⁰, com índices de 66,7% no terceiro ano e 77,5% no quinto, cujo percentual é ainda maior que o índice de omissão em vogais altas neste ano (75%). Nos dados analisados em Ney (2012) a vogal baixa registrou o índice de 41% de acertos e peso relativo de .49, sugerindo, para aquele *corpus* analisado, que a vogal baixa é estatisticamente neutra em relação ao uso do acento gráfico.

4.2 Teste de sensibilidade ao acento prosódico (TP)

Nesta seção serão descritos e analisados os dados obtidos no teste de percepção do acento prosódico (TP).

³⁸ Neste caso, o acento gráfico é motivado pelo hiato.

³⁹ A subseção 4.3.2.3 retoma essa discussão.

⁴⁰ Uma hipótese a ser considerada para exploração em estudos futuros diz respeito à tendência apontada por Azevedo (2016) de as vogais baixas /a/, /ɛ/ e /ɔ/ apresentarem maior duração em relação às vogais mais altas. Considerando esse dado, é possível que as crianças tenham omitido o acento na vogal baixa devido à percepção de tal duração, o que acarretaria uma proeminência silábica que dispensaria a grafia do acento.

Conforme referido na metodologia, o instrumento foi aplicado a um total de 34 crianças, 19 do terceiro ano e 15 do quinto ano. Após a compilação dos relatórios de desempenho individual gerados pelo TP, os índices foram organizados a partir de critérios quali-quantitativos (sem tratamento estatístico) e posteriormente submetidos às rodadas estatísticas.

Os resultados do teste estão divididos em duas partes. Na primeira estão expostos os dados referentes ao desempenho dos sujeitos e à distribuição geral das respostas por cada variável. A segunda parte apresenta a análise dos índices encontrados a partir do tratamento estatístico aplicado aos dados.

4.2.1 Descrição geral dos dados

As informações elencadas a seguir apresentam alguns aspectos de carácter descritivo, como a quantificação geral de erros e acertos, o desempenho individual dos sujeitos, os percentuais relacionados à qualidade das vogais, às pautas acentuais e às características dos pares de pseudopalavras, de modo que se possa compreender a natureza dos dados e, conseqüentemente, interpretar os resultados tratados estatisticamente.

O panorama distributivo das respostas das crianças ao TP pode ser visualizado na tabela 06:

Tabela 06 – Distribuição geral de erros e acertos referentes ao teste de sensibilidade ao acento prosódico (TP)

ano	sujeitos	acertos	erros	total
3°	19	721 (90%)	77 (10%)	798
5°	15	586 (93%)	44 (7%)	630
total	34	1307 (91,5%)	121 (8,5%)	1428

Fonte: Elaboração própria

O índice geral de acertos é de 91,5%, sendo 90% no terceiro ano e 93% no quinto. Considerando um universo de 1428 respostas – obtidas pelos testes dos 34 sujeitos, os quais marcaram uma resposta para cada um dos 42 estímulos – o alto percentual de acertos permite verificar, de modo geral, a sensibilidade prosódica das crianças, visto que conseguem identificar as semelhanças e os contrastes acentuais disponíveis na língua.

As figuras 06 e 07 exibem o desempenho individual dos sujeitos, indicado pela quantidade de acertos de cada um:

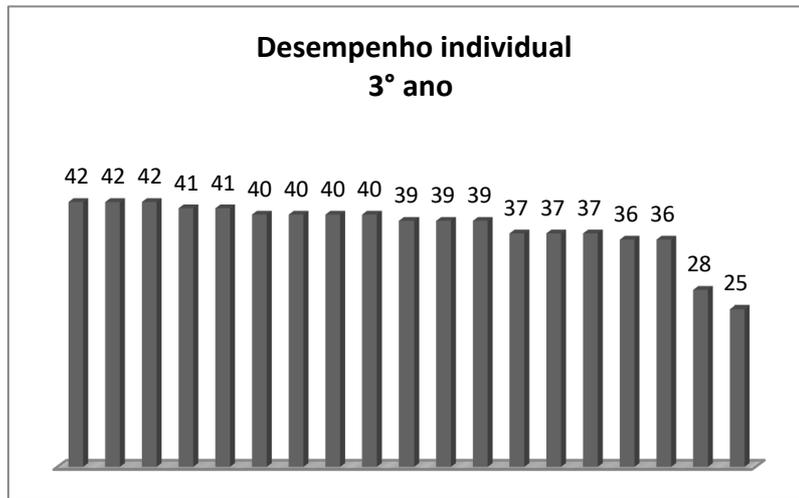
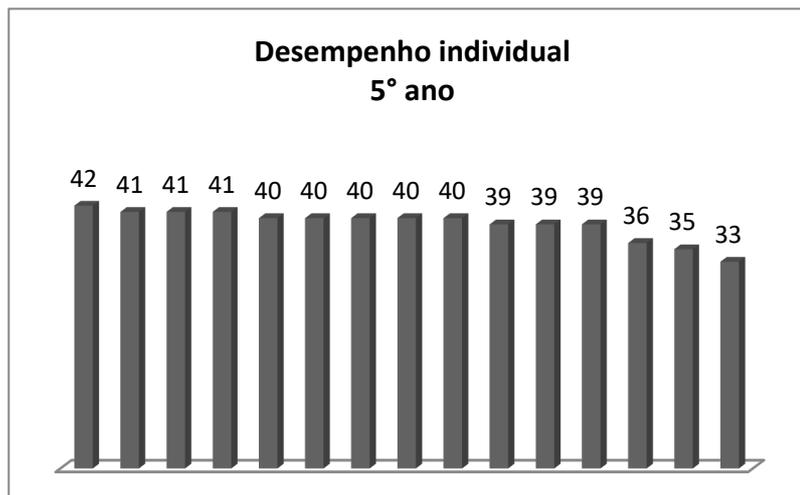


Figura 07 – Desempenho individual dos sujeitos do 3° ano no TP, por número de acertos



Fonte: Elaboração própria

Figura 08 – Desempenho individual dos sujeitos do 5° ano no TP, por número de acertos

Fonte: Elaboração própria

Observa-se, nas figuras 07 e 08, que o desempenho das crianças no teste é relativamente homogêneo, havendo pouca variação individual. O número médio de acertos no terceiro e no quinto ano é de, respectivamente, 37.94 e 39.06, valores que reiteram o quanto as crianças são sensíveis ao acento prosódico, tendo em vista um total de 42 estímulos. O teste foi gabaritado por três crianças do terceiro e uma do quinto ano. Os desempenhos mais baixos são de crianças do terceiro ano, com 25 e

28 acertos. No quinto ano, o número mais baixo é de 33 acertos, o que representa 79% de respostas certas.

Diante de uma quantidade elevada de acertos no teste, torna-se pertinente identificar os estímulos cuja percepção prosódica pode ter sido menos precisa. As respostas erradas correspondem, portanto, a quais pares de pseudopalavras?

A figura a seguir mostra os percentuais de erros relativos às diferentes alturas vocálicas:

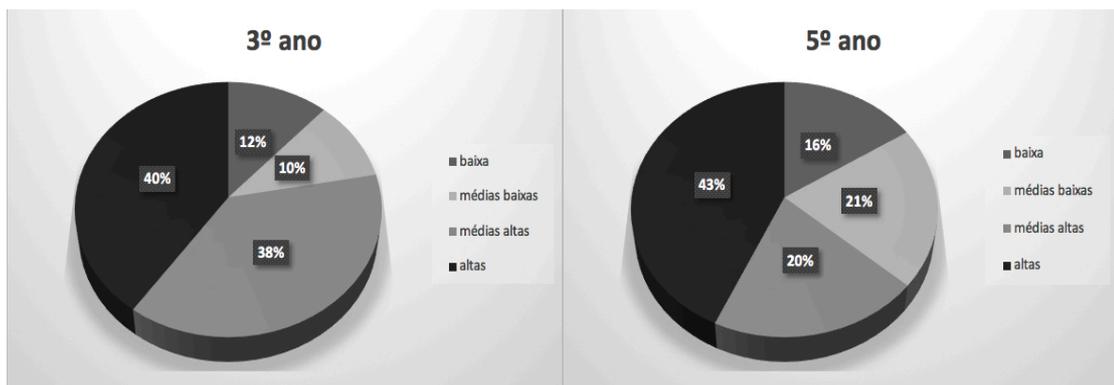


Figura 09 – Gráficos de percentuais de erros no TP, por ano e qualidade da vogal
Fonte: Elaboração própria

O maior número de erros incide nos pares constituídos por vogais altas: 40% no terceiro ano e 43% no quinto. Há discrepância entre os percentuais de erros relacionados às vogais médias: no terceiro ano, o índice de 38% totaliza quase o dobro de respostas erradas provenientes do quinto ano (20%) para as médias altas. Já nas médias baixas, a proporção é inversa, pois há 21% de erros no quinto ano e apenas 10% no terceiro. Os estímulos formados pela vogal baixa representam 12% dos erros do terceiro ano e 16% no quinto, demonstrando percentuais de erros semelhantes nos dois anos para a vogal /a/.

No que tange ao formato prosódico dos pares de pseudopalavras, verifica-se que a maioria dos erros se concentram nos estímulos cujos pares possuem pautas acentuais contrastivas. Nos dados do terceiro ano, 82% das respostas erradas correspondem aos pares diferentes, e no quinto, o percentual de erros em pares diferentes soma 62%. Os valores correspondentes à estrutura de cada par podem ser conferidos na figura 10:

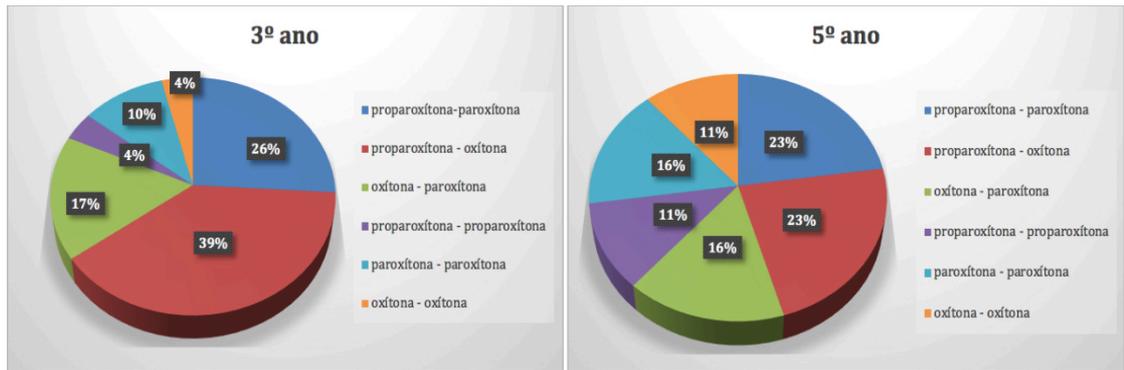


Figura 10 – Percentuais de erros no TP, por ano e formato prosódico do estímulo
Fonte: Elaboração própria

A distribuição dos erros de percepção do acento prosódico demonstra que o par proparoxítona - oxítona representa uma fatia de 39% das respostas erradas indicadas pelas crianças do terceiro ano e 23% das respostas do quinto ano. Os outros dois pares contrastivos, formados por proparoxítona - paroxítona e oxítona - paroxítona, apresentam percentuais de erros semelhantes nos dois anos. Chama a atenção a distribuição de erros nos pares idênticos constituídos por proparoxítonas e por oxítonas: 4%, para cada pauta, no terceiro ano e 11% no quinto. Nos pares idênticos formados por paroxítonas, o padrão acentual da língua, os erros correspondem a 10% e 16%, respectivamente, no terceiro e quinto ano.

Tal como mencionado, a descrição ora apresentada buscou mostrar a distribuição geral dos resultados e caracterizar as respostas obtidas no teste, de modo que se pudesse conhecer a natureza dos dados submetidos ao tratamento estatístico. Trata-se, portanto, de uma breve explanação acerca de informações relevantes que a análise estatística não evidencia, pois busca dar conta de outros aspectos, como, por exemplo o efeito de uma determinada variável em relação à outra, a identificação de contextos capazes de influenciar significativamente um resultado, entre outras possibilidades. Tais análises estão contempladas na subseção seguinte.

4.2.2 Análise estatística do teste de sensibilidade ao acento

Assim como referido no capítulo 2, o tratamento estatístico dos resultados referentes ao teste de sensibilidade ao acento prosódico contou com o auxílio do software SAS – Statistical Analysis System (LITTLE et al, 2006). A forma de tratamento utilizada foi a análise da variância, modelo de análise linear que permite examinar os efeitos de um ou mais fatores sobre os resultados de uma determinada

variável. No teste aqui descrito, as rodadas estatísticas contemplaram, em uma primeira análise, a variável dependente *acerto*, ou seja, buscou-se identificar quais aspectos poderiam influenciar a identificação correta das semelhanças ou diferenças prosódicas dos estímulos que compõem o teste. Na segunda análise, a variável dependente utilizada foi o *tempo de resposta*, cujos valores também foram avaliados em relação aos diferentes fatores. Foram realizados, portanto, quatro procedimentos de análise⁴¹:

- (i) Análise individual da variável *acerto* correspondente ao terceiro e ao quinto ano;
- (ii) Análise conjunta da variável *acerto* nos dados das duas séries⁴²;
- (iii) Análise individual da variável *tempo de resposta* correspondente ao terceiro e ao quinto ano;
- (iv) Análise conjunta da variável *tempo de resposta* nos dados das duas séries.

4.2.2.1 Variável *acerto*

Os resultados apresentados a seguir compreendem a análise estatística realizada individualmente para cada ano, e na sequência, a análise conjunta dos dois anos. As tabelas 07 e 08 mostram os valores de significância obtidos para cada teste. Assim, cada linha da tabela corresponde a uma testagem. O efeito principal do fator testado é identificado acima das linhas pontilhadas, ao passo que os fatores ou suas decomposições, localizados abaixo da linha pontilhada, indicam as respectivas interações analisadas.

⁴¹ A descrição dos procedimentos de análise pode ser verificada no capítulo 3 – Metodologia.

⁴² Na análise estatística, o termo *série* está sendo utilizado como sinônimo de *ano* para referir a etapa escolar analisada.

Tabela 07 – Análises individuais por série da variação *Acerto* do aluno e testes de significâncias dos efeitos principais e da interação dos fatores Vogal e Pauta acentual (PA) e suas decomposições em componentes devidos a efeitos e interações com Qualidade da vogal (QV) e Qualidade do par (Par)

Efeito	Terceiro ano				Quinto ano			
	GL ⁴³ do Fator	GL do Erro	F	Prob >F	GL do Fator	GL do Erro	F	Prob >F
Vogal	6	756	3,76	0,0011	6	588	1,40	0,2111
QV	3	756	6,98	0,0001	3	588	2,01	0,1118
Vogal (QV)	3	756	0,54	0,6527	3	588	0,80	0,4948
PA	5	756	12,10	<0,0001	5	588	0,77	0,5710
Par	1	756	43,01	<0,0001	1	588	2,54	0,1118
PA (Par)	4	756	4,37	0,0017	4	588	0,33	0,8581
Vogal x PA	30	756	1,64	0,0174	30	588	1,15	0,2688
PA x QV	15	756	1,79	0,0327	15	588	1,36	0,1625
PA x Vogal (QV)	15	756	1,50	0,1000	15	588	0,94	0,5181
Vogal x Par	6	756	3,09	0,0053	6	588	1,35	0,2318
Vogal x PA (Par)	24	756	1,28	0,1688	24	588	1,10	0,3393

Fonte: Elaboração própria

Observando-se os valores de probabilidade de significância menores que 0.05, em negrito na tabela 07, constata-se que para o terceiro ano, todos efeitos principais foram significativos, assim como as interações grifadas na tabela. As interações cujo valor de $P > 0.05$ não foram significativas.

Na análise conjunta das séries, representada na tabela 08, os valores demonstram que os resultados são significativos em mais da metade das testagens:

⁴³ GL - Grau de Liberdade, em estatística, corresponde ao número de observações da amostra e o número de parâmetros utilizados no modelo de análise.

Tabela 08 – Análise de *Acerto* do aluno conjunta para as séries 3 e 5. Testes de significâncias dos efeitos principais e da interação dos fatores Vogal e Pauta acentual (PA) e suas interações com o fator **Série**, dos efeitos principais e da interação dos fatores Qualidade da vogal (QV) e Vogal dentro de Qualidade da vogal e de suas interações com os fatores Pauta acentual (PA) e dos efeitos principais e da interação dos fatores Par e Pauta acentual (PA) dentro de Par e suas interações com os fatores Vogal e Série

Efeito	GL do Fator	GL do Erro	F	Prob >F
Vogal	6	1344	3,38	0,0026
QV	3	1344	6,24	0,0003
Vogal (QV)	3	1344	0,52	0,6665
PA	5	1344	8,83	<0,0001
Par	1	1344	31,50	<0,0001
PA (Par)	4	1344	3,16	0,0135
Vogal x PA	30	1344	2,04	0,0008
QV x PA	15	1344	2,16	0,0061
Vogal x PA (QV)	15	1344	1,92	0,0180
Vogal x Par	6	1344	2,80	0,0104
Vogal x PA (Par)	24	1344	1,85	0,0075
Série x Vogal	6	1344	1,57	0,1525
Série x QV	3	1344	2,32	0,0735
Série x Vogal (QV)	3	1344	0,82	0,4845
Série x PA	5	1344	3,17	0,0075
Série x Par	1	1344	10,94	0,0010
Série x PA (Par)	4	1344	1,23	0,2967
Série x Vogal x PA	30	1344	0,68	0,9023
Série x QV x PA	15	1344	0,91	0,5483
Série x Vogal x PA (QV)	15	1344	0,45	0,9636
Série x Vogal x Par	6	1344	1,48	0,1820
Série x Vogal x PA (Par)	24	1344	0,48	0,9837

Fonte: Elaboração própria

Assim como referido para a análise individual, os testes realizados para a análise conjunta das duas séries cujos resultados foram significativos estão sinalizados em negrito na tabela 08.

Considerando as análises realizadas para a variável *acerto*, a seguir serão apresentadas as tabelas que representam as médias de acerto, com seus respectivos indicadores estatísticos⁴⁴, para os testes considerados significativos de acordo com a probabilidade de significância ($P < 0.05$).

⁴⁴ Tais indicadores, representados por letras do alfabeto, são atribuídos às médias após os testes *post hoc* para demonstrar quais médias diferem estatisticamente entre si.

A tabela 09 apresenta a análise das médias de acerto em relação ao fator Vogal:

Tabela 09 – Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Vogal e comparações dos níveis deste fator, por série e global

Vogal	Terceiro ano	Quinto ano	Global
/ɛ/	0,965 a	0,978 a	0,971 a
/ɔ/	0,965 a	0,922 a	0,944 ab
/a/	0,921 ab	0,922 a	0,922 abc
/e/	0,895 bc	0,944 a	0,920 bc
/i/	0,868 bc	0,889 a	0,879 c
/u/	0,860 bc	0,900 a	0,880 c
/o/	0,851 c	0,956 a	0,903 bc

Médias dos níveis do fator Vogal abrangidas por uma mesma letra não diferiram significativamente ($\alpha=0,05$) pelo teste DMS de Fisher

Fonte: Elaboração própria

Os resultados expressos na tabela 09 demonstram que entre os dados do terceiro ano as vogais médias baixas são fatores capazes de influenciar a percepção prosódica quando comparadas às vogais /e/, /i/, /u/ e /o/. A vogal /a/ só difere da vogal média /o/. No quinto ano, as médias não apresentam diferenças estatisticamente significativas, tal como referido nos testes de significância. Entre as médias globais, obtidas na análise conjunta, as médias de acerto mostram que as vogais médias baixas /ɛ/ e /ɔ/ são fatores que favorecem a percepção do acento quando comparadas às vogais altas /i/ e /u/. Também é possível verificar que a vogal média baixa /ɛ/ difere das vogais médias altas e altas. Já a vogal /a/ não difere das demais vogais. Esse resultado sugere que a sensibilidade ao acento prosódico pode ser afetada pela vogal: *quanto mais alta é a vogal, mais difícil é a percepção prosódica*. Os resultados da tabela 10 corroboram essa ideia:

Tabela 10 – Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Qualidade da vogal e comparações dos níveis deste fator, por série e global

Qualidade da vogal	Terceiro ano	Quinto ano	Global
Média Baixa	0,965 a	0,950 a	0,958 a
Baixa	0,921 ab	0,922 a	0,922 ab
Média Alta	0,873 b	0,950 a	0,911 b
Alta	0,864 b	0,894 a	0,879 b

Qualidades da vogal cujas médias são abrangidas por uma mesma letra não diferiram significativamente pelo teste DMS de Fisher ($\alpha=0,05$).

Fonte: Elaboração própria

As mesmas diferenças estatísticas são observadas tanto para as médias do terceiro ano quanto para as médias globais, que incluem os dados do quinto ano. As comparações confirmam os resultados da tabela 09: as vogais médias baixas são fatores que favorecem o acerto se comparadas às médias altas e altas. A vogal baixa não apresenta diferenças significativas em relação às demais alturas vocálicas, atestando ser um fator neutro.

A tabela 11 mostra que as médias da análise conjunta entre as séries cujo teste avalia o efeito das sete vogais dentro das diferentes alturas vocálicas não apresentou resultados significativos. Entretanto, embora a comparação entre médias não apresente significância estatística, é possível observar que o maior contraste entre os valores das médias de acerto se dá entre as vogais altas e as vogais médias baixas:

Tabela 11 – Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Vogal em cada nível do fator Qualidade da vogal e comparações dessas médias. Séries 3 e 5.

Vogal	Baixa	Média Baixa	Média Alta	Alta
/i/				0,879 a
/u/				0,880 a
/a/	0,922			
/e/			0,920 a	
/o/			0,903 a	
/ɛ/		0,971 a		
/ɔ/		0,944 a		

Para cada nível do fator Qualidade da vogal, vogais cujas médias são abrangidas por uma mesma letra não diferiram significativamente ($\alpha=0,05$) pelo teste DMS de Fisher
Fonte: Elaboração própria

A tabela 12, apresentada a seguir, mostra os resultados da análise do efeito da pauta acentual em cada série e nos dados conjuntos das duas séries:

Tabela 12 – Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual e comparações dos níveis deste fator, por série e global

Pauta acentual	Terceiro ano	Quinto ano	Global
11	0,977 a	0,952 a	0,965 a
33	0,977 a	0,952 a	0,965 a
22	0,940 ab	0,933 a	0,937 ab
12	0,902 bc	0,933 a	0,918 bc
32	0,850 cd	0,905 a	0,877 cd
31	0,774 e	0,905 a	0,840 d

Pautas acentuais cujas médias são abrangidas por uma mesma letra não diferiram significativamente ($\alpha=0,05$) pelo teste DMS de Fisher
Fonte: Elaboração própria

A comparação entre as médias demonstra que as diferenças estatisticamente significativas praticamente se repetem entre os dados do terceiro ano e os dados da análise conjunta entre as séries.

Nos dados do terceiro ano, os pares formados por proparoxítona-oxítona (31) se diferem de todos os demais pares, sendo que em relação aos pares 11 e 33 essa diferença é bem acentuada. Isso significa que as crianças têm mais dificuldade para discriminar o contraste prosódico nos pares proparoxítona-oxítona, os quais representam a maior oposição do acento na janela de três sílabas (BISOL, 1992). Já os pares proparoxítona-paroxítona (32) diferem dos demais, exceto dos pares formados pelas pautas oxítona-paroxítona (12). Os pares cujas pautas são iguais (11 e 33) apresentam diferenças significativas em relação aos pares cujas pautas acentuais são contrastivas (12, 32 e 31), ou seja, as crianças do terceiro ano conseguem identificar com mais facilidade os estímulos cujas pautas acentuais são idênticas. As médias de acerto do par paroxítona-paroxítona (22) não diferem significativamente das médias do par oxítona-paroxítona (12).

Entre os resultados globais, as comparações são semelhantes, no entanto, os pares 32 e 31 não se distinguem estatisticamente. Os estímulos formados por oxítona-oxítona (11) e proparoxítona-proparoxítona (33) apresentam diferenças significativas em relação aos três pares contrastivos, tal como na análise individual do terceiro ano. Os pares no formato paroxítona-paroxítona (22) diferem apenas dos pares 32 e 31 também na análise conjunta. Entre os pares de pseudopalavras cujas pautas são diferentes entre si, as diferenças significativas são observadas para os pares 12 e 31.

As próximas tabelas contêm os resultados dos testes que avaliaram o efeito das pautas acentuais em relação à característica do estímulo, ou seja, verificou-se a interação entre cada par e os pares prosodicamente idênticos ou diferentes entre si:

Tabela 13 – Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Par e comparações desses níveis, por série

Pauta acentual	Terceiro ano		Quinto ano	
	Idêntico	Diferente	Idêntico	Diferente
12		0,902 a		0,933 a
32		0,850 a		0,905 a
31		0,774 b		0,905 a
11	0,977 a		0,952 a	
22	0,940 a		0,933 a	
33	0,977 a		0,952 a	
média marginal	0,965 A	0,842 B	0,946 A	0,914 A

Médias de combinações de níveis dos fatores Pauta acentual e Par, em cada coluna, que são abrangidas por uma mesma letra não diferiram significativamente ($\alpha=0,05$) pelo teste de DMS de Fisher
Fonte: Elaboração própria

A comparação entre as médias de acertos a partir da interação entre os fatores expressos na tabela 13 ratifica os resultados recém descritos, referentes à tabela 12. Nos dados do terceiro ano, o par 31 apresenta diferença estatisticamente significativa em relação aos demais pares prosodicamente contrastivos. Entre os pares prosodicamente idênticos, não há diferenças a serem consideradas. A tabela 14 demonstra a mesma análise, porém contemplando os dados das duas séries:

Tabela 14 – Médias de Acertos do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Par e comparações desses níveis. Séries 3 e 5

pauta acentual	par	
	idêntico	diferente
12		0,918 a
32		0,877 ab
31		0,840 b
11	0,965 a	
22	0,937 a	
33	0,965 a	
média marginal	0,956 A	0,878 B

Para cada nível do fator Par, níveis do fator Pauta acentual cujas médias não são seguidas de uma mesma letra não diferiram significativamente, pelo teste DMS de Fisher ($\alpha=0,05$).
Fonte: Elaboração própria

Nota-se que os resultados são confirmados na análise conjunta das séries. A diferença observada na comparação entre as médias permite que se faça, portanto,

duas constatações: (i) as crianças que participaram do teste têm mais sensibilidade para perceber e identificar as semelhanças prosódicas do que os contrastes; (ii) dos pares diferentes entre si, os estímulos no formato proparoxítona-oxítona são os mais favorecedores ao erro na tarefa de discriminação. Em relação a tais constatações, cabe considerar que as semelhanças prosódicas que caracterizam os pares idênticos não exigem a análise, por parte do sujeito, para identificação da sílaba tônica entre as pseudopalavras do estímulo, e que o contraste do formato proparoxítona-oxítona apresenta a tonicidade das pseudopalavras nas posições de borda, o que pode exigir maior análise do sujeito na tarefa de percepção.

A tabela 15 mostra os resultados obtidos a partir da análise entre as diferentes pautas acentuais e as sete vogais nos dados do terceiro ano:

Tabela 15 – Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Vogal e comparações daqueles níveis. Série 3

Pauta acentual	Vogal						
	/a/	/ɛ/	/i/	/ɔ/	/u/	/e/	/o/
11	1,000 a	1,000 a	1,000 a	1,000 a	1,000 a	0,947 a	0,895 ab
12	1,000 a	0,842 a	0,790 b	1,000 a	0,895 ab	0,895 a	0,895 ab
22	0,947 a	1,000 a	1,000 a	0,895 a	0,790 bc	0,947 a	1,000 a
31	0,737 b	0,947 a	0,684 b	0,947 a	0,684 c	0,842 a	0,579 c
32	0,842 ab	1,000 a	0,737 b	0,947 a	0,790 bc	0,842 a	0,790 b
33	1,000 a	1,000 a	1,000 a	1,000 a	1,000 a	0,895 a	0,947 ab

Para cada vogal, pautas acentuais cujas médias são abrangidas por uma mesma letra não diferiram significativamente ($\alpha=0,05$) pelo teste DMS de Fisher.

Fonte: Elaboração própria

São diversas as interpretações a respeito destes resultados, visto que se trata da interação entre os seis formatos de pares e as sete vogais, totalizando, assim, 42 médias analisadas.

Inicialmente, na coluna correspondente à vogal /a/, verifica-se que o único par que se difere significativamente em relação à maioria dos demais estímulos formados pela vogal /a/ é o par 31: **TALAVA-TALAVA**. Entretanto, percebe-se que não há diferenças consideráveis entre os pares 31 e 32. Entre as médias de acertos referentes aos pares constituídos pelas vogais /ɛ/, /ɔ/ e /e/, não foram apontadas diferenças significativas.

A comparação entre as médias relativas aos estímulos que contemplam a vogal /i/ indica que os três pares prosodicamente idênticos entre si **KITIVI-KITIVI** (11), **KITIVI-KITIVI** (22) e **KITIVI-KITIVI** (33) apresentam diferenças estatisticamente

consideráveis em relação aos pares prosodicamente contrastivos **KITIVI-KITIVI** (12), **KITIVI-KITIVI** (32) e **KITIVI-KITIVI** (31). Para a vogal /u/, os pares **PULUVU-PULUVU** (11) e **PULUVU-PULUVU** (33) diferem dos pares **PULUVU-PULUVU** (22), **PULUVU-PULUVU** (32) e **PULUVU-PULUVU** (31). O par **PULUVU-PULUVU** (12) difere apenas do par **PULUVU-PULUVU** (31). Por último, na vogal /o/, observa-se a média de acerto mais baixa dentro da análise da tabela 15: 0.579, correspondente ao par **KOTOVO-KOTOVO** (31). Este par se diferencia estatisticamente dos demais também constituídos pela vogal /o/, sendo, portanto, menos perceptível que todos os outros estímulos formados com a vogal /o/. As demais comparações entre as médias da vogal /o/ mostram diferenças significativas também para os pares **KOTOVO-KOTOVO** (22) e **KOTOVO-KOTOVO** (32).

A tabela 16 apresenta as médias de acerto desta mesma análise, porém referentes ao quinto ano, na qual não se observam diferenças estatísticas. Os dados estão elencados apenas para fins descritivos.

Tabela 16 – Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Vogal e comparações daqueles níveis. Série 5

Pauta acentual	Vogal						
	/a/	/ɛ/	/i/	/ɔ/	/u/	/e/	/o/
11	1,000 a	0,933 a	0,867 a	0,933 a	1,000 a	0,933 a	1,000 a
12	0,933 a	1,000 a	0,933 a	0,933 a	0,933 a	0,867 a	0,933 a
22	1,000 a	1,000 a	0,933 a	0,867 a	0,733 a	1,000 a	1,000 a
31	0,733 a	1,000 a	0,867 a	1,000 a	0,867 a	1,000 a	0,867 a
32	0,867 a	0,933 a	0,800 a	0,867 a	0,933 a	0,933 a	1,000 a
33	1,000 a	1,000 a	0,933 a				

Para cada vogal, pautas acentuais cujas médias são abrangidas por uma mesma letra não diferiram significativamente ($\alpha=0,05$) pelo teste DMS de Fisher.

Fonte: Elaboração própria

A última tabela relativa aos resultados estatísticos que analisam os dados a partir da variável *acerto* apresenta a comparação de médias resultante da análise conjunta das duas séries:

Tabela 17 – Médias de Acerto do aluno para cada nível do fator Pauta acentual em cada nível do fator Vogal e comparações desses níveis. Séries 3 e 5

Pauta acentual	Vogal						
	/a/	/ɛ/	/i/	/ɔ/	/u/	/e/	/o/
11	1,000 a	0,967 a	0,933 a	0,967 ab	1,000 a	0,940 a	0,947 a
33	1,000 a	1,000 a	0,967 a	0,967 b	0,967 ab	0,914 a	0,947 a
22	0,974 ab	1,000 a	0,967 a	0,881 b	0,761 c	0,974 a	1,000 a
12	0,966 ab	0,921 a	0,861 ab	0,967 ab	0,914 ab	0,881 a	0,914 a
32	0,854 bc	0,967 a	0,768 b	0,907 b	0,861abc	0,888 a	0,895 a
31	0,735 c	0,974 a	0,775 b	0,974 a	0,775 c	0,921 a	0,723 b

Para cada nível do fator Vogal, pautas acentuais cujas médias são abrangidas por uma mesma letra não diferiram significativamente ($\alpha=0,05$) pelo teste DMS de Fisher.

Fonte: Elaboração própria

Estes resultados se assemelham em parte àqueles apontados na tabela 15, referente à análise dos mesmos fatores para os dados do terceiro ano. Entre os pares constituídos pela vogal média baixa /ɛ/ e pela vogal média alta /e/, não foram apontadas diferenças estatisticamente significativas, conforme pode ser verificado nas colunas correspondentes a estas vogais, cujas médias estão identificadas pela letra 'a'. Cabe salientar, contudo, que os pares 33 e 22 registram a média de 100% de acertos na vogal /ɛ/.

No grupo das pseudopalavras formadas pela vogal /a/, o par proparoxítona-oxítona **TALAVA-TALAVA (31)** se difere dos pares idênticos 11, 22 e 33 e do par contrastivo 12. A média de acerto de 0.735 do par 31, cujas comparações aos demais pares com a mesma vogal apontam diferenças significativas, atestam a dificuldade das crianças de ambos os anos para identificar o contraste prosódico entre as duas pautas acentuais que formam o estímulo. Neste mesmo grupo é possível verificar a diferença entre os pares 11 e 33 em relação ao 32 e, como recém referido, ao 31. Os pares 11, 33, 22 e 12 não diferem entre si, porém observa-se que nos pares oxítona-oxítona e proparoxítona-proparoxítona, respectivamente **TALAVA-TALAVA** e **TALAVA-TALAVA**, a média de acerto é de 100%. Esse índice reforça a hipótese de que as crianças conseguem identificar com mais facilidade as semelhanças prosódicas do que os contrastes.

Em relação aos pares compostos pela vogal /i/, a distinção observada entre as médias de acerto mostra a mesma tendência apontada para os pares com a vogal /a/:

os pares 11, 33, 22 e 12 não diferem entre si. Os três pares idênticos diferem dos pares 32 e 31, enquanto o par 12, **KITIVI-KITIVI** apresenta neutralidade, pois não difere nem dos três idênticos (11, 22 e 33) nem nos outros dois contrastivos (32 e 31). Entre os pares constituídos pela vogal /i/, constata-se, portanto, que os contrastes são menos perceptíveis que as semelhanças, sobretudo nos pares cuja oposição entre as pseudopalavras são proparoxítona-paroxítona e proparoxítona-oxítona.

Ao contrário dos dados individuais do terceiro ano, a análise conjunta das duas séries mostrou diferenças significativas entre o grupo de pares que contemplam a vogal /o/. Nota-se que este grupo é o único, entre todos que apresentam diferenças estatisticamente significativas, em que o par **KÓLOVO-KOLOVÓ** (31) aparece entre os formatos que tendem a facilitar a identificação do contraste prosódico, com a média de acerto mais elevada (0,974). Na comparação entre pares, a única distinção significativa observada é entre o par recém referido (31) em relação aos pares 33, 32 e 22, um dado interessante, visto estes não possuem a pauta oxítona na sua constituição.

Os resultados observados para a vogal /u/ mostram que o par idêntico **PULUVU-PULUVU** (11) obteve a média de 100% de acertos, a qual difere apenas das médias dos pares **PULUVU-PULUVU** (31) e **PULUVU-PULUVU** (22). Estes pares (31 e 22) apresentam distinção também quando comparados aos pares 33 e 12.

Para os pares compostos pela pseudopalavra **KOTOVO**, a qual contempla a vogal média alta /o/, a única distinção apontada pela análise estatística é entre o par **KOTOVO- KOTOVO** (31) em relação aos demais pares também formados pela vogal /o/. Sua média de acerto indica, assim como em outros pares neste formato (31), que as crianças apresentaram mais dificuldade para identificar a oposição prosódica proparoxítona-oxítona.

4.2.2.2 Variável tempo de resposta

A análise de variância que contemplou o estudo da interação entre a vogal e a pauta acentual apontou, tanto no terceiro quanto no quinto ano, uma probabilidade de significância menor que 0,0001, podendo ser considerada, portanto, altamente significativa. Para fins de descrição, os valores obtidos pela rodada estatística para cada ano podem ser conferidos na tabela 18:

Tabela 18 – Resultados da análise da variância para a variável *tempo de resposta*, por ano

fonte de variação	terceiro ano				quinto ano			
	GL	QM	F	Prob.> F	GL	QM	F	Prob.> F
bloco	18	17,21	-	-	14	7,65	-	-
vogal	06	2,01	1,51	0,1720	06	3,07	2,64	0,0156
PA	05	6,11	4,58	0,0004	05	7,39	6,35	< 0,0001
vogal x PA	30	3,92	2,94	<0,0001	30	3,58	3,07	< 0,0001
resíduo	738	1,33	-	-	574	1,16	-	-
média geral	7,99				7,73			
CV (%)	14,46				13,96			

Fonte: Elaboração própria

A média geral de tempo de resposta observada é de 7,99 segundos no terceiro ano e 7,73 segundos no quinto ano. Embora a variável *tempo de resposta* tenha apresentado uma distribuição normal em termos estatísticos, pode-se constatar que as crianças do quinto ano responderam mais rapidamente aos estímulos em se comparando às crianças do terceiro. Os valores de significância em negrito indicam os testes considerados significativos.

A significância estatística de $p > 0,0001$ apresentada na tabela 18 permite interpretar que a interação é significativa entre os dois fatores testados. Isso significa que o efeito de um dos fatores ocorre no interior de pelo menos um dos níveis do outro fator. Desse modo, o efeito da interação entre os fatores pauta acentual e vogal pode ser observado de dois modos: no primeiro, a análise contempla o efeito simples do fator pauta acentual dentro de cada nível do fator vogal. No segundo, analisa-se o efeito simples do fator vogal dentro de cada nível do fator pauta acentual.

Para fins de leitura das próximas tabelas desta subseção, as colunas sombreadas mais à esquerda indicam os fatores que apresentaram valores significativos no teste de comparação entre as médias. Estas, por sua vez, estão em ordem crescente de acordo com a determinação estatística, acompanhadas do seu respectivo fator. As colunas mais à direita, não sombreadas, representam os valores das médias dos fatores que não apresentaram diferenças estatísticas significativas.

Os resultados expressos nas tabelas 19 e 20 indicam o efeito simples do fator pauta acentual dentro de cada nível do fator vogal no terceiro e no quinto ano:

Tabela 19 – Tempo médio de resolução por questão de 19 alunos do terceiro ano, segundo a pauta acentual (PA), para cada vogal

PA	/a/	PA	/ɛ/	/ɔ/	/e/	/o/	/i/	/u/
11	7,19 a	12	7,49 a	7,95 a	8,54 a	8,41 a	8,49 a	7,86 a
22	7,26 ab	31	7,70 a	8,31 a	7,85 a	8,20 a	8,21 a	8,83 a
32	7,56 abc	32	7,64 a	8,05 a	8,52 a	7,68 a	8,02 a	7,65 a
33	8,00 abc	11	7,61 a	7,93 a	8,24 a	7,68 a	7,85 a	8,09 a
12	8,71 bc	22	8,11 a	8,33 a	7,29 a	7,55 a	7,22 a	8,76 a
31	8,95 c	33	8,27 a	8,32 a	7,29 a	8,05 a	7,94 a	7,91 a

Médias seguidas de mesma letra não diferem significativamente entre si pelo teste de Bonferroni ($\alpha=0,05$).

Fonte: Elaboração própria

Tabela 20 – Tempo médio de resolução por questão de 15 alunos do quinto ano, segundo a pauta acentual (PA), para cada vogal

PA	/a/	PA	/u/	PA	/ɛ/	/ɔ/	/e/	/o/	/i/
32	6,79 a	32	7,02 a	12	7,34 a	7,74 a	7,62 a	8,44 a	8,78 a
22	7,05 a	33	7,83 ab	31	7,14 a	7,66 a	7,92 a	7,34 a	7,60 a
11	7,30 ab	11	8,05 ab	32	7,15 a	7,67 a	7,41 a	7,28 a	7,36 a
33	7,81 ab	12	8,06 ab	11	7,82 a	7,45 a	7,71 a	7,51 a	8,05 a
12	8,08 ab	31	8,37 ab	22	7,81 a	8,45 a	7,40 a	7,05 a	7,59 a
31	8,75 b	22	8,81 b	33	7,91 a	8,17 a	7,15 a	8,62 a	7,67 a

Médias seguidas de mesma letra não diferem significativamente entre si pelo teste de Bonferroni ($\alpha=0,05$).

Fonte: Elaboração própria

É possível constatar nas tabelas 19 e 20 que em ambos os anos a vogal /a/ foi selecionada pela rodada estatística como um fator capaz de influenciar o tempo médio de resposta aos estímulos do teste a partir da análise da interação com as diferentes pautas acentuais. Nos dados do quinto ano, esta constatação também é válida para a vogal /u/.

As diferenças significativas aparecem, no terceiro ano, sobretudo entre os pares 11 e 12; 11 e 31; 22 e 31. Esse dado denota que os pares oxítone-paroxítone (12) e proparoxítone-oxítone (31) constituídos pela vogal /a/ – respectivamente **TALAVA – TALAVA** e **TALAVA – TALAVA**, distinguem-se do par oxítone-oxítone (11) **TALAVA – TALAVA** em relação ao tempo de reação ao estímulo, sendo que a diferença entre 11 e 31 (a-c) é mais significativa que entre os pares 11 e 12 (a-bc). O mesmo se observa ao se comparar o par paroxítone-paroxítone (22) **TALAVA – TALAVA** e o par proparoxítone-oxítone (31), cujas médias também diferem significativamente (ab-c). Dito de um outro modo, os dados sugerem que as crianças

podem ter tido mais dificuldade em analisar as diferenças e semelhanças entre as pautas acentuais relativas a estes pares antes de marcar suas respostas, principalmente considerando o contraste prosódico entre os pares 11 e 31, no qual se tem um par idêntico e um par diferente que representa a maior oposição do acento na janela de três sílabas: em **TALAVA**, o acento mais à esquerda e em **TALAVA**, mais à direita. Conclui-se, pois, que o tempo médio de resposta é maior no par 31 do que no par 11 devido às suas respectivas características prosódicas.

Nos resultados do quinto ano, apresentados na tabela 20 identifica-se, para a vogal /a/, resultados semelhantes aos do terceiro ano, porém os pares que diferem significativamente entre si são 32 e 31; 22 e 31, ou seja, em ambos os casos o par proparoxítona-oxítona pode interferir no tempo de resposta se comparados aos pares proparoxítona-paroxítona e paroxítona-paroxítona. É interessante salientar o resultado observado para os pares 22 e 31. O primeiro é composto por pseudopalavras idênticas cujo formato prosódico é paroxítono, o padrão do português. Já o segundo, como recém referido, é composto por uma proparoxítona e uma oxítona, as quais representam os acentos mais marcados para a língua. Considerando estas características, o resultado se mostra bastante coerente, pois o tempo médio de resposta para o par 31 é considerado estatisticamente maior do que o tempo de reação referente ao par 22.

Em relação à vogal /u/, foram apontadas diferenças entre o tempo médio de resposta quando comparados os pares 32 e 22, no entanto, aqui a ordem é inversa: o estímulo 22, formado por duas paroxítonas **PULUVU – PULUVU** apresentou uma média de tempo de resposta maior do que o par 32, constituído por uma pseudopalavra proparoxítona e uma paroxítona combinadas com a vogal /u/ - **PULUVU - PULUVU**.

Tal contraste observado na tabela 20 entre os resultados relativos às vogais /a/ e /u/ permitem supor que a relação entre altura vocálica e pauta acentual é um aspecto a ser considerado ao se analisar a sensibilidade ao acento, visto que, em se comparando com as outras pautas que diferem significativamente, o tempo médio de resposta para o par 22 é menor para a vogal /a/ e maior para a vogal /u/, fato que também é demonstrado pela análise do efeito simples do fator vogal dentro de cada nível do fator pauta acentual, como disposto nas tabelas 21 e 22, a seguir:

Tabela 21 – Tempo médio de resolução por questão de 19 alunos do terceiro ano, segundo a vogal, para cada pauta acentual

vogal	22	vogal	11	33	12	31	32
/i/	7,22 a	/a/	7,19 a	8,00 a	8,71 a	8,95 a	7,56 a
/a/	7,26 ab	/ɛ/	7,61 a	8,27 a	7,49 a	7,70 a	7,64 a
/e/	7,29 ab	/ɔ/	7,93 a	8,32 a	7,95 a	8,31 a	8,05 a
/o/	7,55 ab	/e/	8,24 a	7,29 a	8,54 a	7,85 a	8,52 a
/ɛ/	8,11 ab	/o/	7,68 a	8,05 a	8,41 a	8,20 a	7,68 a
/ɔ/	8,33 ab	/i/	7,85 a	7,94 a	8,49 a	8,21 a	8,02 a
/u/	8,76 b	/u/	8,09 a	7,91 a	7,86 a	8,83 a	7,65 a

Médias seguidas de mesma letra não diferem significativamente entre si pelo teste de Bonferroni ($\alpha=0,05$).

Fonte: Elaboração própria

Tabela 22 – Tempo médio de resolução por questão de 15 alunos do quinto ano, segundo a vogal, para cada pauta acentual

Vogal	22	Vogal	31	Vogal	11	33	12	32
/a/	7,05 a	/ɛ/	7,14 a	/a/	7,30 a	7,81 a	8,08 a	6,79 a
/o/	7,05 a	/o/	7,34 ab	/ɛ/	7,82 a	7,91 a	7,34 a	7,15 a
/e/	7,40 ab	/i/	7,60 ab	/ɔ/	7,45 a	8,17 a	7,74 a	7,67 a
/i/	7,59 ab	/ɔ/	7,66 ab	/e/	7,71 a	7,15 a	7,62 a	7,41 a
/ɛ/	7,81 ab	/e/	7,92 ab	/o/	7,51 a	8,62 a	8,44 a	7,28 a
/ɔ/	8,45 ab	/u/	8,37 ab	/i/	8,05 a	7,67 a	8,78 a	7,36 a
/u/	8,81 b	/a/	8,75 b	/u/	8,05 a	7,83 a	8,06 a	7,02 a

Médias seguidas de mesma letra não diferem significativamente entre si pelo teste de Bonferroni ($\alpha=0,05$).

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 21 estão apresentados os resultados do terceiro ano correspondentes ao modo como cada vogal pode influenciar o tempo médio de resposta a partir da interação com as diferentes pautas acentuais que compõem os estímulos. Como pode se verificar, somente o par 22 apresentou diferenças estatísticas significantes no teste de comparação entre as médias de tempo de resposta referentes a cada vogal. Os demais pares não apresentaram diferenças significativas em relação com as vogais.

A significância atribuída ao efeito da vogal no par 22 é observada na comparação entre as vogais /i/ e /u/, ambas vogais altas que, por compartilharem da mesma altura, mostram um resultado inesperado, tendo em vista a diferença observada entre o tempo de resposta para cada uma delas: a média de tempo para o par PULUVU – PULUVU é maior que a média do par KITIVI – KITIVI.

Dentre os resultados do quinto ano (tabela 22), observa-se que os pares de pseudopalavras que apresentaram valores considerados estatisticamente significativos em relação a cada vogal foram 22 e 31. No par 22, a diferença é constatada entre as vogais /a/ e /u/; /o/ e /u/. A comparação entre /a/ e /u/ no par 22 já havia demonstrado significância na análise inversa, a qual avaliou o efeito do fator pauta acentual em relação a cada vogal. Esse dado indica que, entre os pares de pseudopalavras idênticos com acento proparoxítono, somente há diferença significativa no tempo de resposta segundo a comparação entre os pares que contemplam as vogais /a/ e /u/ ou /o/ e /u/. Nas duas comparações, a média de tempo de resposta para o par PULUVU – PULUVU é maior, fato que também é observado nos dados do terceiro ano, conforme a tabela 21.

Tomando-se o par 31 como referência, os resultados da tabela 22 permitem constatar o contraste entre as médias de tempo de resposta das pseudopalavras formadas pelas vogais /ɛ/ e /a/.

4.2.2.3 Síntese dos resultados estatísticos

Diante dos resultados obtidos, é possível tecer algumas considerações a respeito da sensibilidade das crianças participantes ao acento prosódico da língua e à qualidade da vogal:

- (i) a qualidade da vogal é um fator capaz de influenciar a percepção do acento: quanto mais alta é a vogal, mais difícil é a percepção do acento prosódico. As médias de acerto das duas séries sugerem a ordem *médias baixas > baixa > médias altas > altas* para o fenômeno analisado;
- (ii) entre as quatro alturas vocálicas, as vogais médias baixas são as que mais favorecem a percepção do acento prosódico;
- (iii) as crianças percebem com mais facilidade as semelhanças prosódicas do que as diferenças;
- (iv) dentre os pares contrastivos, aqueles formados pelas pautas mais marcadas para o português, proparoxítona-oxítona são os que mais favorecem os erros de discriminação prosódica;
- (v) o par idêntico paroxítona-paroxítona (22), o qual pode ser considerado a forma prosódica *default*, sugere certa dificuldade de percepção quando o estímulo é formado pela vogal /u/. Esse dado pode confirmar a hipótese

da tendência ao pé troqueou mórico em palavras terminadas em vogais altas, sobretudo se considerarmos que o tempo médio de resposta para o par 22 é menor para a vogal /a/ e maior para a vogal /u/;

- (vi) o tempo médio de resposta no quinto ano é menor que no terceiro;
- (vii) embora a vogal /a/ tenha apresentado neutralidade em relação à percepção do acento, as crianças demoraram mais para analisar e marcar sua resposta quando os estímulos contemplavam a vogal baixa;
- (viii) o tempo médio de resposta é maior no par 31 do que no par 11 devido às suas características prosódicas;
- (ix) assim como atestado para a discriminação correta entre diferentes pautas acentuais, os resultados mostram que o par 31 pode ter representado mais dúvida às crianças para identificar os contrastes prosódicos, principalmente quando o estímulo é formado pela vogal baixa.

4.3 A grafia do acento nos dados de escrita controlada: o ditado de imagens e as hipóteses infantis

O ditado de imagens foi realizado com uma amostra⁴⁵ de 14 crianças, sete do terceiro e sete do quinto ano. Considerando que o instrumento foi estruturado com 20 figuras e todas as crianças fizeram o ditado completo, obteve-se a grafia de um total de 280 palavras. Eliminando-se os cinco itens distratores (banana, garfo, computador, macaco e bicicleta), o *corpus* obtido é de 210 palavras, tendo em vista as 15 palavras-alvo selecionadas para compor o ditado, das quais 13 são acentuadas graficamente e duas dispensam a grafia do acento, por se tratarem de oxítonas terminadas em vogais altas. Para contextualizar a descrição e a análise ora proposta, é importante considerar a caracterização das palavras-alvo do ditado expostas na subseção 3.3.3.1.

⁴⁵ Os critérios para seleção da amostra estão explicitados na seção 3.3 da metodologia.

4.3.1 Dados de escrita

Após a análise exploratória dos ditados, os dados de escrita produzidos foram classificados como *acertos*, *omissões*, *grafia na sílaba inadequada*, *troca do tipo de acento* e *alterações de estrutura silábica*. Na tabela 23, estão apresentados os índices obtidos para cada item lexical:

Tabela 23 – Panorama dos dados de escrita obtidos a partir do ditado de imagens

palavra-alvo	acertos		omissões		grafia na sílaba inadequada		troca tipo de acento		alterações de estrutura silábica	
	3°	5°	3°	5°	3°	5°	3°	5°	3°	5°
sofá	01	04	06	02	--	01	--	--	--	--
lápiz	--	06	06	01	--	--	--	--	01	--
lâmpada	01	02	06	04	--	--	--	--	--	01
boné	05	05	02	01	--	--	--	01	--	--
tênis	01	03	04	02	01	--	--	02	01	--
médico	03	04	03	03	--	--	--	--	01	--
abacaxi	07	07	--	--	--	--	--	--	--	--
vírus	01	01	06	04	--	02	--	--	--	--
príncipe	--	01	07	06	--	--	--	--	--	--
vovô	05	07	01	--	--	--	01	--	--	--
automóvel	01	02	06	04	--	01	--	--	--	--
abóbora	02	02	05	05	--	--	--	--	--	--
tatu	07	07	--	--	--	--	--	--	--	--
túnel	--	04	06	03	01	--	--	--	--	--
búfalo	--	01	07	06	--	--	--	--	--	--
subtotal	34	56	65	41	02	04	01	03	03	01
total	90 (43%)		106 (50%)		06 (3%)		04 (2%)		04 (2%)	

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar na tabela 23, as crianças acertaram 90 das 210 palavras-alvo, o que representa 43% do total. O percentual de omissão foi de 50% e os demais casos foram escassos e somam 7% das grafias. Somente duas palavras foram escritas de acordo com a norma ortográfica por todas as crianças: ‘abacaxi’ e ‘tatu’. Como citado, ambas não recebem acento gráfico, visto que terminam, respectivamente, em /i/ e /u/. Estas palavras foram incluídas no ditado porque contemplam, dentre as combinações entre pautas acentuais e vogais, o acento

oxítono com as vogais /i/ e /u/. Ainda que o objetivo do instrumento fosse estimular e coletar a escrita de palavras-alvo com acento gráfico, decidiu-se incluir as oxítonas terminadas em vogais altas para verificar se as crianças poderiam, ao identificar o pé troqueou mórico, grafar um acento indevido para indicar a tonicidade da última sílaba, o que não ocorreu.

Considerando o fato de que as oxítonas terminadas em vogais altas não recebem acento gráfico, torna-se importante observar os dados a partir da exclusão de 'abacaxi' e 'tatu' desta amostra. Desse modo, é possível analisar um grupo de 182 palavras-alvo, todas acentuadas graficamente. Neste universo, o número total de acertos cai para 62 (34%), as omissões passam para 96 (58%) e os demais casos somam 14 (8%) ocorrências. A seguir, a figura 11 representa o percentual de distribuição dos dados produzidos no ditado de imagens em cada ano:

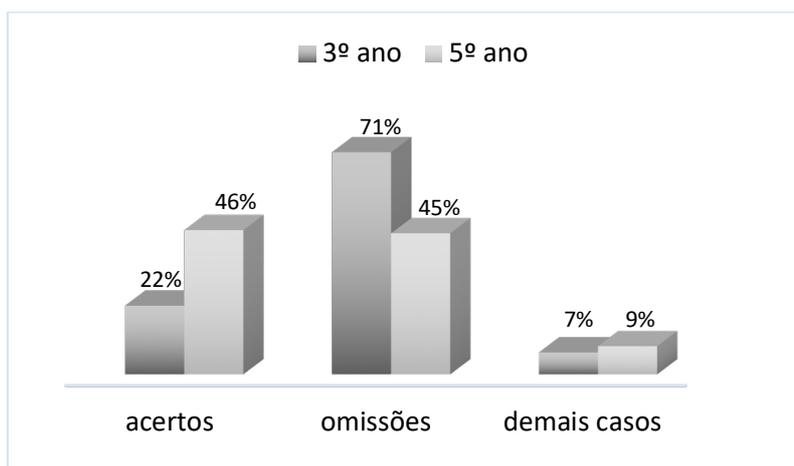


Figura 11 – Percentual de distribuição de acertos, omissões e demais casos de grafia do acento produzidos no ditado de imagens no terceiro e no quinto ano
Fonte: Elaboração própria

Os índices mostram que as crianças do terceiro ano acertaram apenas 22% das palavras escritas no ditado, omitindo o diacrítico em 71% das grafias produzidas. O desempenho dos sujeitos do quinto ano em relação aos do terceiro pode ser considerado satisfatório, já que o percentual de acertos (46%) representa mais que o dobro do terceiro (22%). Ainda assim, o número de omissões no quinto ano é de 45%, quase que a mesma quantidade de acertos. Os demais casos encontrados nos dados somam, respectivamente, 7% e 9% para o terceiro e quinto ano.

Uma breve comparação entre os dados de escrita controlada e os dados de escrita espontânea, descritos na primeira seção deste capítulo, indicam desempenhos semelhantes correspondentes a cada ano. A figura 05 apresenta os percentuais de

22,3% de acertos e 76,7% de omissões no terceiro ano; e 40,5% de acertos e 55,8% de omissões no quinto. Ainda que os dados extraídos do ditado de imagens representem uma amostra de 14 sujeitos e um volume menor de ocorrências, verifica-se que, no que tange à utilização do acento, os dados de grafia espontânea e grafia controlada são semelhantes. Contudo, o ditado de imagens configurou-se como o instrumento chave utilizado para desencadear as entrevistas clínicas, nas quais as crianças foram instigadas a refletir sobre as palavras escritas e sobre a necessidade ou não de utilização do acento gráfico, justificando suas respectivas grafias.

A fim de se identificar, descrever, analisar e comparar as hipóteses das crianças sobre o acento gráfico, os dados de escrita coletados a partir do ditado de imagens serão brevemente descritos de acordo com a classificação proposta: *acertos*, *omissões*, *grafia do acento na sílaba inadequada*, *troca do tipo de acento* e *alterações de estrutura silábica*. Em seguida, as justificativas de grafias apresentadas pelas crianças serão tomadas como objeto de análise, de modo a possibilitar o exercício de reconstrução das hipóteses infantis sobre o acento a partir das respostas dadas nas entrevistas.

4.3.1.1 Acertos

No grupo de dados considerados como *acertos* estão todas as palavras-alvo cujas grafias coincidem com o previsto pela norma ortográfica referente ao acento gráfico. Reitera-se que as palavras 'abacaxi' e 'tatu' (28 ocorrências) foram retiradas desta amostra de análise porque não são acentuadas graficamente. A tabela 24 apresenta as palavras-alvo organizadas pelo número de acertos, considerando os dados do terceiro (20) e do quinto ano (42), os quais somam 62 ocorrências:

Tabela 24 – *Ranking* de acertos de grafia do acento produzidos no ditado de imagens, por item lexical

palavra-alvo	acertos
vovô	12
boné	10
médico	07
lápiz	06
sofá	05
tênis	04
abóbora	04
túnel	04
lâmpada	03
automóvel	03
vírus	02
príncipe	01
búfalo	01
total	62

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que o maior número de acertos foi na grafia de ‘vovô’⁴⁶, seguida de ‘boné’. Palavras bastante comuns ao léxico infantil, ambas são oxítonas em que o acento gráfico agrega a informação de timbre à marcação da sílaba tônica. A análise dos dados de utilização do acento realizada em Ney (2012) verificou que das 1553 ocorrências de emprego adequado do acento, denominadas no estudo por *acento padrão*, 248 correspondem aos itens *avô/avó/vovô/vovó*, fato que pode atestar a frequência destes vocábulos na escrita infantil, o que os caracterizaria, assim, como itens constituintes do léxico ortográfico das crianças.

O elevado índice de acertos em ‘vovô’ e ‘boné’ em relação às demais palavras pode ser interpretado, portanto, pela alta frequência destes itens lexicais e pela influência do timbre vocálico. Em oposição, conforme se pode observar, as palavras-alvo com menor número de acertos no *ranking* são ‘príncipe’ e ‘búfalo’, as quais foram acentuadas por uma criança do quinto ano que gabaritou a escrita do ditado.

⁴⁶ Ressalta-se que há somente dois casos de erros para o item ‘vovô’, ambos no terceiro ano: num deles, o acento foi trocado pelo agudo, o que poderia ser considerado um acerto em se tratando da marcação de tonicidade, critério utilizado anteriormente em Ney (2012), em que se classificou a troca como *acerto com o tipo errado*. O segundo caso é de omissão, produzido por uma criança que não grafou acento em nenhuma das palavras escritas no ditado.

4.3.1.2 Omissões

Os dados classificados como *omissões* são aqueles em que as crianças grafaram a palavra-alvo sem o seu respectivo acento gráfico. O ranking de palavras em que o acento foi suprimido pode ser visualizado na tabela 25:

Tabela 25 – Ranking de omissões do acento gráfico produzidos no ditado de imagens, por item lexical

palavra-alvo	omissões
príncipe	13
búfalo	13
lâmpada	10
abóbora	10
automóvel	10
vírus	10
túnel	09
sofá	08
lápiz	07
tênis	06
médico	06
boné	03
vovô	01
total	106

Fonte: Elaboração própria

Conforme os dados da tabela 25, o acento gráfico foi omitido por 13, das 14 crianças, ao escreverem as palavras ‘príncipe’ e ‘búfalo’. Nota-se que se trata de palavras com formato prosódico proparoxítono, cujas sílabas tônicas têm na sua estrutura as vogais altas /i/ e /u/, as quais, como citado, não sofrem alteração de timbre, portanto, o acento gráfico atua, nestas palavras, exclusivamente como marcador de tonicidade. Os resultados do teste de sensibilidade ao acento prosódico indicam que as vogais altas representam dificuldades para as crianças na tarefa de percepção dos contrastes prosódicos.

Na sequência, as palavras ‘lâmpada’, ‘abóbora’, ‘automóvel’ e ‘vírus’ foram grafadas sem o acento por dez crianças. Destas palavras, somente em ‘vírus’ o acento gráfico não acumula a função de indicação do timbre, assim como em ‘túnel’, a qual foi escrita sem o acento por nove crianças da amostra. Embora ‘lâmpada’, ‘abóbora’ e ‘automóvel’ acumulem a informação sobre o timbre vocálico, fato que parece contribuir para a grafia adequada do acento, cabe considerar que tanto proparoxítonas

quanto paroxítonas acentuadas graficamente tendem a favorecer o erro de escrita, tal como apontado por Ney (2012), cujos percentuais mostram que as pautas proparoxítonas e paroxítonas representam 51% dos dados de omissão do acento. Na mesma pesquisa, ao analisar o efeito da variável posição do acento na utilização do acento gráfico, a análise estatística apresentou pesos relativos .30 para paroxítonas e .33 para proparoxítonas, em oposição ao peso de .63 atribuído aos monossílabos tônicos e oxítonas.

Como referido em nota, a grafia da palavra ‘vovô’ sem acento foi produzida por uma criança do terceiro ano, a qual omitiu o diacrítico em todas as palavras do ditado, demonstrando, desse modo, pouca atenção à necessidade do acento na ortografia.

4.3.1.3 Grafia na sílaba inadequada

No grupo de dados classificados como *grafia na sílaba inadequada* foram incluídas as palavras em que o acento foi grafado, porém em sílaba diferente da tônica. Os dados em que o acento foi grafado dessa forma somam apenas seis⁴⁷ ocorrências, sendo que em duas delas houve também a troca do tipo de acento. Na tabela 26 constam os exemplos das grafias produzidas desse modo pelas crianças:

Tabela 26 – Exemplos de ocorrências de grafia do acento na sílaba inadequada

Exemplo	Ocorrências
‘tenís’ para ‘tênis’	01
‘sófa’ para ‘sofá’	01
‘virús’ para ‘vírus’	02
‘autômovel’ para ‘automóvel’	01
‘tunéu’ para ‘túnel’	01
total	06

Fonte: Elaboração própria

Esses dados, ainda que em pouca quantidade, remetem àqueles encontrados em Ney (2012) e àqueles extraídos dos textos espontâneos, nos quais as crianças

⁴⁷ Uma criança, do quinto ano, grafou ‘lapís’, porém seu traçado do ‘pingo do i’ se assemelha a um acento agudo. Durante a entrevista, não deixou claro se havia acentuado ou não, ora dizia que sim, ora negava. Optou-se, após análise de todas as palavras escritas no ditado e de suas respostas na entrevista, por considerar os tracinhos grafados como pingos do i, e não acentos, classificando os casos em questão como omissões.

também grafaram o acento, porém em sílabas diferentes das tônicas. Assim como mencionado, a explicação mais plausível para esse tipo de grafia consiste na possibilidade de a criança estar acessando seu léxico ortográfico ao escrever, entretanto, sem apoio no seu conhecimento acerca do funcionamento do acento ortográfico, lança mão da memória visual ao grafar um diacrítico que ela sabe que tem, porém o coloca em outra sílaba. Uma segunda interpretação sugere que as crianças podem ter dificuldade em identificar a sílaba tônica, grafando o acento de modo inadequado. Tais proposições encontram respaldo nas justificativas apresentadas para as referidas trocas:

‘ténis’ – Observa-se que o tipo de acento também foi alterado, até porque a ortografia do português não prevê a incidência do acento circunflexo sobre a vogal ‘i’. Este dado foi produzido por uma criança do terceiro ano, a qual afirma, com convicção, que a sílaba mais forte é a última, que o acento deve ser grafado sobre o ‘i’ e que a forma ‘tênis’, expressa no cartão-gabarito, está errada. Sua dificuldade em perceber a sílaba tônica pode ser subsidiada pelos resultados do teste de sensibilidade ao acento prosódico, já que este sujeito obteve o desempenho mais baixo entre todas as crianças, com 25 acertos.

‘sófa’ – inicialmente, a palavra foi acentuada corretamente. Depois, ainda durante a escrita, a criança apagou e grafou o acento sobre a vogal ‘o’, revelando insegurança ao acentuar. Durante a leitura, pronunciou de modo adequado, na forma oxítona. Quando questionada sobre a sua grafia, revelou o desconhecimento sobre a função do diacrítico, como expresso no trecho a seguir:

- Eu troquei o acento nas...letras

Tu trocou o acento...e por que será?

- Porque eu achei que era ao contrário

Tu achou que era? Então, lê o teu:

- so-fá. Tá igual...

Tá igual?

- É, só muda a escrita, que eu troquei

Só muda a escrita?

- É

Tá, então tu colocou acento na palavra por quê? Quando tu escreveu a palavra, tu botou acento por quê? O que tu queria indicar com este acento?

- Não sei...

Não? Porque primeiro tu botou ali né? [sofá]

- É!

Depois tu apagou com a borracha e botou lá [sófa]. Por quê? Por que tu resolveu trocar?

- *Porque eu achei que tava errado.*

Tu achou que tava errado? E esse aqui, esse sofá com acento no a, tu acha que tá certo ou o teu sofá tu acha que tá certo?

- *O dela [cartão-gabarito]*

O dela? Por quê?

- *Porque ela botou no lugar certo o acento.*

Por que tu acha que esse é o lugar certo, e não o teu?

- *Porque é igual o som quando a gente diz fa fe fi fo fu, fica igual...mas o acento eu não sei pra que serve...ali*

Hum, então aqui nessa palavra tu não sabe pra que serve?

- *Não*

‘vírus’ – há duas ocorrências dessa troca, ambas produzidas por crianças do quinto ano, sendo que uma delas é a mesma que grafou ‘sófa’:

- *Hum, tá igual, só mudei o acento de lugar, que nem sofá...*

As motivações de grafia apresentadas pela segunda criança evidenciam o modo como a informação gráfica disponível pode agir durante o processo de escrita dos aprendizes:

Essa menina botou acento no i. Tu colocou o acento no u. Qual das duas formas tu acha que é a forma adequada de escrever vírus?

- *Vírus...v...vi...*

Tu achas que o acento tem que ser aonde?

- *No i*

No i? E tu colocou no u. Por que tu colocou no u?

- *É a mesma coisa que eu falei do príncipe e do búfalo. Pra mim era vírus porque eu me lembrava que era, tipo...eu não sei por que eu boto ao contrário. Eu lembro, só que eu boto outra coisa...na prova eu acho que já fiz isso também.*

A referência feita às palavras ‘príncipe’ e ‘búfalo’ consistem no fato de que ela já havia visto estas palavras com acento, porém não encontra lógica na necessidade de se acentuar, pois não sabe como o acento pode “diferenciar a palavra”, na expressão dela, querendo referir-se à mudança no timbre.

‘autômovel’ – produzido por um sujeito do quinto ano, sua justificativa baseia-se na similaridade sonora da sílaba ‘to’ à palavra ‘vovô’. Quando faz a leitura, parece segmentar a palavra em duas partes: auto-móvel, produzindo a sílaba ‘to’ um pouco mais proeminente e com uma pausa antes de ‘móvel’. Ao ser questionado sobre a forma escrita no cartão-gabarito, afirma que a sua própria grafia é a correta.

‘tunéu’ – É possível que a criança tenha encontrado dificuldade em perceber o formato prosódico de ‘túnel’, pois, ao ser questionada, revelou que grafou o acento na última sílaba porque pensou que era [tu’nɛw]. É possível que a palavra-alvo tenha sido confundida com ‘tonel’, item lexical também existente na língua e produzido na fala com alçamento da pretônica. Um dado que pode complementar a análise da grafia e sua respectiva justificativa é o desempenho da criança no TP: 28 acertos, sendo a segunda criança com o número mais baixo de acertos.

Em se comparando com os numerosos casos de omissão do acento, os casos de troca acima descritos, embora caracterizem erros ortográficos, atestam que ao menos o diacrítico foi grafado, ou seja, as crianças já atentaram à necessidade de grafia do acento, porém desconhecem o seu modo de funcionamento no sistema ortográfico e/ou têm dificuldades para identificar as sílabas tônicas das palavras.

4.3.1.4 Troca do tipo de acento

Nesta categoria foram incluídas as palavras em que as crianças trocaram o acento agudo pelo circunflexo ou vice-versa. O número de ocorrências também é baixo neste grupo, o qual contempla somente vogais médias e médias baixas, conforme exposto na tabela 27:

Tabela 27 – Exemplos de ocorrências de troca do tipo de acento

Exemplo	Ocorrências
‘bonê’ para ‘boné’	01
‘tênis’ para ‘tênis’	02
‘vovó’ para ‘vovô’	01
total	04

Fonte: Elaboração própria

Considerando-se a função do acento gráfico como um indicador de tonicidade silábica, os casos exemplificados na tabela 27 poderiam ser considerados acertos, já que foram grafados na sílaba tônica da palavra. Entretanto, do ponto de vista da ortografia e da qualidade vocálica expressa pelo tipo de acento grafado, as quatro ocorrências representam erros, pois alteram a informação sobre o timbre das vogais acentuadas.

As trocas efetuadas em **'bonê'** e em uma das ocorrências de **'tênis'** foram grafadas pela mesma criança, do quinto ano. Suas repostas evidenciam, de um lado, sua sensibilidade fonológica, de outro, as incertezas frente aos aspectos gráficos em questão:

O que tem de diferente aí?

- *O...pontinho aqui...eu escrevi um circunflexo*

Tu botou um circunflexo no boné e ela botou o...lembra do nome, te falei agora há pouco?

- *Agudo*

Agudo, é. Então qual dos dois jeitos tu acha que tá certo, o jeito que tu fez ou o jeito que a menina fez?

- *Não sei*

Não sabe? Tu tá acostumada a escrever essa palavra?

- *Não muito*

Não? E por que tu botou esse acentinho aqui no boné? Na hora que tu escreveu a palavra boné, o que tu estava pensando, na hora que tu botou o acento?

- *Por causa que como eu...eu pensei...eu pensei vovô...vovô...então eu pensei que esse acento é maior e boné tem um acento maior, então eu pensei que era assim e coloquei esse [...]*

Aí tu botou o acento do vovô no boné por quê?

- *Por causa que eu me lembrei que vovô era uma palavra e vovô...aí eu pensei porque era uma palavra maior...mais forte aí eu pensei que boné ia ser com esse jeito aí [...]*

Então qual é a diferença entre esses dois acentos, entre esse e esse aqui?

Entre o circunflexo e o agudo?

- *Hum...*

Como é que tu sabe quando que tu tem que usar um e quando é que tu tem que usar outro?

- *No som*

No som? Como é o som? Qual é o som que esse aqui faz?

- *bo-né...né*

Tá, e qual o som que o outro faz?

- *bonê...os dois são iguais*

Os dois são iguais?

- *Pausa...não sei*

Muda alguma coisa? Por que aqui no tênis também né, aqui no tênis a menina botou com circunflexo e tu colocou com agudo. E aí tu leu pra mim e disse que não mudava né? Aí aqui no boné, aí tu fez ao contrário, tu botou circunflexo e a menina botou o agudo. O que muda? Lê pra mim, o boné com agudo:

- *bo-né...*

Tá igual ou tá diferente?

- *Quando eu leio fica igual*

Igual? Então o que tu acha que tem de diferente?

O acento...mas quando eu leio as duas ficam igual

O acento tá diferente, mas quando tu lê fica igual?

Aham

A motivação da segunda ocorrência de 'tênis' para 'tênis', também produzida no quinto ano, revela que a criança ainda tem dificuldades para refletir sobre sua escrita e justificar o porquê da grafia de um tipo de acento ou de outro:

E por que tu resolveu colocar esse acento na hora de escrever tênis?

- *Porque eu acabei trocando os dois...*

Trocando os dois? O que tu acha que esse acento aqui muda na palavra?

- *Não sei...*

Não sabe? E esse aqui...esse aqui da palavra dela, o que tu acha que muda?
 - *Não sei*

Especificamente, no caso de ‘vovó’ para ‘vovô’, cabe reiterar a existência, no léxico, das duas formas, cuja única distinção entre ambas é o timbre da vogal final. A justificativa para a troca, porém, indica uma estratégia de representação da média baixa em que ocorre a permuta pela baixa /a/ para dar conta da abertura do timbre.

O que tem de diferente?

O chapeuzinho

O chapeuzinho? E o que tu botou?

Acento

O acento...e esse aqui (circunflexo) não é acento?

Não, é chapeuzinho! [...]

Por que tu botou esse acento aqui?

Ah, porque eu li vovô, aí eu pensei que era com acento

Aham, tu acha que essa palavra tem acento?

Sim

E tu viu que a menina botou esse que é um chapeuzinho?

Vi

Qual dos dois tu achas que tá certo?

O dela

O dela, por quê?

Ah, porque sim [...]

O que muda entre esses dois? O que tem de diferente?

Esse é um chapeuzinho e esse é um acento assim

Tá, mas o que eles fazem na palavra?

Esse aqui ele fica vovô e esse aqui fica vovô

Fica diferente?

Não!

Pois é, tu acha que duas palavras que estão escritas diferentes dá pra gente ler igual? Porque tu leu igual né?

Aham

Tu acha que dá?

Acho que dá [...]

Então tanto faz botar com o acento ou chapeuzinho, com acento agudo ou circunflexo?

Aham

Não muda nada? Tá, agora eu vou te pedir então pra ti escrever aqui embaixo do teu nome: vovó

[Escreveu ‘vava’]

Vovó?

Aham

Lê pra mim:

Vovó

Que letrinhas são? Que letrinhas tu usou pra escrever vovó?

v-a-v-a

Tu achas que com essas letras faz o som da palavrinha vovó?

Aaaaaahhh, esqueci

Esqueceu do que? Lê pra mim de novo:

O ‘o’ era aqui...

Pode arrumar [...].

[alterou para ‘vova’]

Tá, lê pra mim agora:

Vovó

Vovó?

Aham

E aqui? (aponto para sua grafia no ditado, 'vovó')

Vovô

Vovô. O que muda do vovô pra vovó?

Não sei, acho que não muda nada

Não muda nada, é igual? Fala pra mim, vovô e vovó:

Vovô, vovó

É igual, são palavras iguais?

Eu acho que é

4.3.1.5 Alterações de estrutura silábica

As grafias em que houve *alterações de estrutura silábica* não foram consideradas dados de omissão, pois, ainda que o acento tenha sido suprimido, observa-se a ocorrência de outros fenômenos, tal como apresentados na tabela 28:

Tabela 28 – Exemplos de ocorrências de alterações de estrutura silábica

Exemplo	Ocorrências
'laste' para 'lápiz'	01
'endico' para 'médico'	01
'tesne' para 'tênis'	01
'lampda' para 'lâmpada'	01
total	04

Fonte: Elaboração própria

Dos quatro dados apresentados na tabela 28, três foram produzidos pela mesma criança, uma menina do terceiro ano. Verifica-se que ela produz metáteses⁴⁸ intersilábicas em 'laste' e 'tesne', e intrassilábica em 'endico'. Nos primeiros casos, ao alterar a coda final para medial, elimina-se o peso silábico que justifica a grafia do acento para a manutenção do formato paroxítono das palavras 'lápiz' e 'tênis'. Já em 'endico', há uma reestruturação que forma uma paroxítona. Neste caso, a grafia do acento ainda seria necessária para manter a marcação do acento proparoxítono.

Em 'lampda', produzido por uma menina do quinto ano, a omissão da vogal 'a' originou uma estrutura paroxítona na qual o processo de ressilabificação alterou a posição de /p/, alterando sua posição de onset à um elemento da coda: lamp.da. Esse

⁴⁸ A metátese caracteriza-se pela transposição de fonemas no interior de uma palavra. As metáteses podem ser intrassilábicas (/prato/ > /parto/) ou intersilábicas (/prato/ > /patro/).

processo de síncope em proparoxítonas é comum dentre os falantes do português brasileiro (AMARAL, 2000) e também relatado na escrita, conforme Ney (2012).

Os quatro casos de alterações de estrutura silábica encontrados configuram-se como grafias muito particulares, produzidas em pouca quantidade, mas assim como os demais dados analisados, podem demonstrar indícios das hipóteses infantis sobre os recursos gráficos disponíveis no sistema, em especial, sobre o acento gráfico. As justificativas de grafia para os dados apresentados na tabela 28 são imprecisas e, de modo geral, indicam que as crianças têm dificuldade para explicar os critérios empregados na escrita das referidas palavras.

4.3.2 Entrevistas clínicas

Nesta subseção serão apresentados os dados obtidos a partir das entrevistas clínicas realizadas com as crianças após a produção escrita no ditado de imagens. A descrição e análise dos dados está organizada em três categorias, as quais representam as hipóteses infantis observadas para justificar a necessidade de grafia do acento nos diferentes contextos ortográficos contemplados no ditado de imagens:

- i) justificativas de necessidade de grafia do acento pertinentes a correlatos acústicos – compreende três subcategorias, a saber:**
 - a) justificativas baseadas no timbre vocálico
 - b) justificativas baseadas no alongamento/duração da vogal acentuada
 - c) justificativas baseadas na tonicidade/proeminência/volume

- ii) justificativas de necessidade de grafia do acento pertinentes a correlatos gráficos**

- iii) respostas que remetem à ideia de que o acento gráfico é desnecessário ou que demonstram incertezas e dificuldades em explicar ou justificar sua necessidade**

Considerando a natureza metodológica deste estudo, é importante salientar que as entrevistas clínicas não são lineares, uma vez que seu desenvolvimento ocorre de acordo com as peculiaridades de cada sujeito. Desse modo, os dados referentes

às entrevistas clínicas não são quantificáveis e tampouco passíveis de uma única interpretação. Isso significa, por exemplo, que uma mesma criança pode ter apresentado diferentes justificativas para a mesma palavra, as quais podem estar assentadas em mais de uma hipótese. Na descrição a seguir, devem ser consideradas, portanto, a ideia de concomitância e/ou sobreposição de hipóteses.

4.3.2.1 Justificativas de necessidade de grafia do acento pertinentes a correlatos acústicos

Esta categoria abrange as justificativas das crianças que demonstram hipóteses para a função do acento relacionadas a correlatos acústicos, tais como frequência, ressonância, duração e intensidade. Serão apresentadas inicialmente as hipóteses relacionadas à frequência e à ressonância, as quais podem ser observadas no grupo de respostas alusivas à variação do timbre das vogais acentuadas. Na sequência, pode-se observar as hipóteses referentes ao correlato de duração, através das justificativas de necessidade do acento baseadas no alongamento/duração da vogal acentuada e por último, as justificativas baseadas na tonicidade/proeminência/volume, as quais correspondem ao correlato de intensidade.

4.3.2.1.1 Justificativas baseadas no timbre vocálico

Foram classificadas nesta subcategoria todas as explicações apresentadas pelos sujeitos com menção ao timbre vocálico como critério para a necessidade de grafia do diacrítico. Esta hipótese sobre a função do acento gráfico é a mais frequente entre as respostas das crianças, tanto do terceiro quanto do quinto ano. Além disso, é possível observar que as justificativas de grafia do acento para abertura do timbre são aquelas em que as crianças demonstram ter mais convicção acerca de suas respostas.

A constatação ora apresentada, sobre a hipótese de o acento gráfico funcionar como um indicador de timbre vocálico, é predominante dentre as justificativas correspondentes aos itens cuja vogal tônica é média baixa: ‘boné’, ‘abóbora’, ‘médico’ e ‘automóvel’, todas grafadas com acento agudo. Para estas palavras, a justificativa vinculada ao timbre é unânime entre os 14 sujeitos. Somente uma criança, do quinto ano, atribuiu a necessidade de grafia do acento à tonicidade nessas palavras, e ainda

assim, mencionou a qualidade da vogal como um critério concomitante para a necessidade de utilização do acento. Quando convidadas a tentarem ler as palavras sem o acento, a maioria conserva seu desenho prosódico, alterando somente o timbre da vogal acentuada: [bo'ne]; ['medʃiku], por exemplo.

Entre as explicações referentes ao acento gráfico em vogais médias altas, casos em que se usa o circunflexo, a hipótese a respeito do timbre é menos representativa: para 'tênis', esse critério é apontado somente duas vezes, e para 'vovô', quatro vezes.

Nos contextos que envolvem a tonicidade da vogal baixa, metade das crianças tendem a justificar o acento de 'lâmpada' pelo timbre nasal. Para 'lápiz', há apenas dois registros de hipóteses relativas ao timbre e para 'sofá', um registro. Quando questionadas sobre o modo como estas palavras ficariam sem o acento, as crianças que apresentaram esta hipótese nasalizaram a vogal baixa: [so'fã]; ['lãpis], mantendo seus formatos prosódicos e alterando somente o timbre. O mesmo ocorreu na leitura de 'lâmpada' sem o acento, casos em que se observou a dificuldade das crianças para desnasalizar a vogal tônica.

No quadro a seguir, estão apresentados alguns exemplos⁴⁹ de justificativas de grafia que denotam as hipóteses das crianças sobre a função do acento gráfico atribuída à indicação de timbre:

⁴⁹ Nos quadros ilustrativos foram selecionados os exemplos mais diversificados e representativos.

vogal	palavra	exemplos de justificativas		
/a/	lápiz	Porque também faz um som diferente, LÁPIS... faz um som mais fino Que som mais fino é esse? É que... tipo, fica 'LA', só que às vezes tem algumas palavras que tem 'LÃ'		
/ã/	lâmpada	LÂM-PADA, e aí, esse daqui ele fica mais pra baixo, e o outro fica mais pra cima. E aí esse daqui ficou mais LÂMPADA, LÂM... Ele deixa mais pra baixo (fez sinais com as mãos)		
		Porque o 'a' é diferente precisava, o meu tá correto e o dela também tá correto, porque se a gente não tivesse colocado esse "acento pra aí pra dentro" (") ia ficar LÂMPADA...e aí, com o acento fica LÂMPADA, fica correto, mas como eu tinha dito no príncipe, quando a gente fala, não importa se é com acento ou sem acento, mas na escrita, o jeito correto é com acento.		
/e/	boné	Para ele fazer sentido...BO-NÊ (ênfatisa o timbre aberto) Hum...pra fazer o quê? Pra escrever BONÊ, porque senão fica BONÊ É que nem no médico, diferencia aqui no -NÊ...essa aqui que é 'NÊ' Ah, se tirar o acento do boné fica como a palavra? BONÊ Também pra deixar o 'e' mais agudo, se tirasse ficaria BONÊ...BONÊ		
		médico	Pra formar 'MÊ'...pra dar um som no 'e' que nem a gente tava falando aquela hora MÊ-DI-CO...MÊ...É Porque aí fica MÊ-DICO, se não colocasse acento fica MÊDICO. O MÊDICO, ele tem que ter acento senão ficaria MÊDICO, 'MÊ' O acento deixa o som mais fino Tipo 'metal', não tem acento, aí fica um som mais grosso Serve para deixar a palavra...a sílaba mais aguda A sílaba mais aguda...tá, quando tu quer dizer agudo, tu quer dizer o quê? Mais...mais fino	
			abóbora	Porque se não tivesse ia ficar [a'bobora] Porque senão ia ficar [a'bobora][...] É...com um som...ficaria um som mais grosso pra formar...ABÔ...pra formar o 'BÔ' (...) Aí, sem o acento fica bô...[a'bobora] Deixa ó, faz esse som ó (...) ABÓBORA...ABÓBORA A-BÓ, aí fica tipo, 'BÓ'. Não sei se sem acento também fica, mas eu acho que não.
				automóvel

Quadro 10 – Exemplos de justificativas de necessidade de grafia do acento relacionadas ao timbre vocálico

Fonte: Elaboração própria

Retomando a constituição do sistema vocálico do português brasileiro, segundo Camara Jr. (1970), observam-se sete vogais em posição tônica, cujo número é reduzido diante de nasal, por eliminação das médias baixas. Em posição átona, o sistema apresenta cinco vogais pretônicas, quatro postônicas não-finais e três postônicas finais.

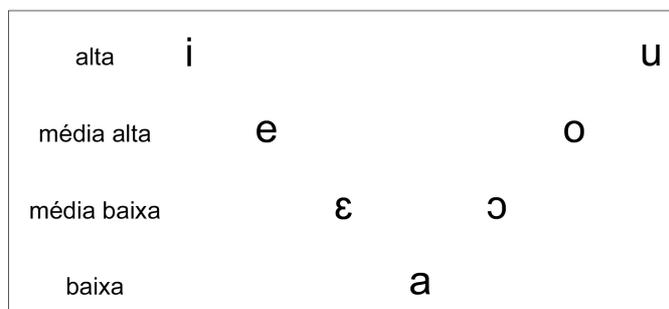


Figura 12 – Sistema vocálico do português brasileiro

Fonte: Camara Jr, (1970)

Utilizando esse sistema como referência, constata-se que a assimetria entre os planos gráfico e fônico nas vogais está justamente na relação entre as letras ‘e’ e ‘o’ que representam as duas camadas de vogais médias e eventualmente casos em que há alternância na pauta átona. Tem-se, portanto, até sete vogais fonológicas: /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/ e cinco vogais gráficas: ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’.

Na perspectiva da fonologia autosegmental, seguindo Clements (1991), Wetzels (1992, p.22) propõe que os traços de abertura determinam a altura das vogais:

abertura	i/u	e/o	ɛ/ɔ	a
aberto 1	-	-	-	+
aberto 2	-	+	+	+
aberto 3	-	-	+	+

Como se pode observar, é o valor do traço [aberto 3], neste modelo, que distingue as vogais médias altas das médias baixas. Em posição átona, portanto, as vogais médias baixas sofrem um processo de neutralização. Isso significa que se a vogal não é acentuada, o traço [aberto 3] é desassociado, promovendo, assim o alçamento das médias baixas, como em /pi'pɔka/ → /pipokeiro/, em que /ɔ/ passa para /o/, por exemplo.

Wetzels (1992) postula duas regras que são condicionadas prosodicamente. Isso significa que os fenômenos em questão dependem da estrutura prosódica da palavra. A primeira condição apontada por Wetzels (op.cit.) abarca as palavras com acento antepenúltimo: o *abaixamento datílico* prevê a proibição de vogais médias altas /e/ e /o/ na sílaba tônica de palavras proparoxítonas. Desse modo, as vogais médias nesta posição tendem a ser baixas, daí a denominação utilizada. O abaixamento datílico atua como uma regra em palavras derivadas (psicólogo; esquelético) e como uma restrição em palavras não-derivadas (médico; abóbora). Sendo uma característica própria de regras lexicais, o abaixamento datílico permite exceções, como nas proparoxítonas ‘pêssego’ e ‘estômago’, nas quais a tônica é uma vogal média alta.

A condição observada no *abaixamento espondeu* compreende as palavras portadoras de sílaba final pesada não-oxítonas, isto é, as paroxítonas acentuadas graficamente. Da mesma forma que no abaixamento datílico, o processo de neutralização das vogais médias pelo abaixamento ocorre na sílaba tônica, como em ‘automóvel’ e ‘pólen’.

Tal configuração do sistema vocálico e seus processos fonológicos permitem afirmar que as vogais médias baixas /ɛ/ e /ɔ/ são inerentes à posição tônica. Logo, as hipóteses das crianças a respeito da incidência do acento gráfico nas vogais médias baixas podem ser consideradas coerentes com o sistema fonológico da língua, já que majoritariamente não se observam contextos em que a vogal média baixa não coincida com a sílaba tônica da palavra.

A relação entre o acento prosódico e sistema de vogais do português brasileiro é representado na tabela 29:

Tabela 29 – Distribuição das vogais do português brasileiro na posição tônica

Vogal tônica	proparoxítonas		paroxítonas		oxítonas	
/i/	26,5%	príncipe	7,9%	livro; vírus	28,3%	siri
/u/	2,6%	túmulo	3,8%	bule; túnel	5%	urubu
/e/	4,4%	pêssego	5,2%	borbolet a; tênis	16,8%	comer; crochê
/ɛ/	12,0%	médico	2,9%	panela; fértil	5,3%	pastel; boné
/o/	7,7%	esôfago	10,6%	cachorro ; cônsul	5,1%	amor; robô
/ɔ/	25,2%	rótulo	2,7%	pipoca; móvel	6,9%	farol; avó
/a/	21,6%	pássaro	66,9%	batata; lápiz	32,5%	pomar; sofá

Fonte: Adaptação de Araújo et alii (2007), com inclusão de exemplos

Entre as proparoxítonas, a vogal tônica predominante é /i/, seguida de /ɔ/ e /a/, com percentuais mais representativos. A distribuição das demais vogais na posição tônica de proparoxítonas é menos numerosa. Na pauta paroxítona, a vogal portadora do acento que predomina é a baixa /a/, com 66,9% do total de paroxítonas. Nas oxítonas, os maiores percentuais são referentes às vogais /a/ e /i/.

A regra de abaixamento datílico referida (WETZELS, 1992) é atestada por meio dos índices observados na pauta proparoxítona: 12% para /ɛ/ versus 4,4% para /e/; 25,2% para /ɔ/ versus 7,7% para /o/. Cabe salientar que os percentuais que abrangem as vogais médias altas são compostos por itens como ‘acadêmico’ e ‘estômago’, nos quais a consoante nasal subsequente à vogal média tônica bloqueia o seu abaixamento, o que contribui para reforçar a regra proposta por Wetzels (op. cit.).

A observação dos contextos de incidência das vogais em posição tônica na língua pode subsidiar a interpretação das hipóteses infantis relacionadas ao acento,

principalmente a que atribui ao diacrítico a função indicadora de timbre, ao passo que as hipóteses das crianças tendem a confirmar o funcionamento da língua. Contudo, as justificativas analisadas nesta subcategoria adquirem mais validade na medida em que são descritas as demais hipóteses.

4.3.2.1.2 Justificativas baseadas no alongamento/duração da vogal acentuada

Dentre as subcategorias em que as hipóteses foram agrupadas, o alongamento da vogal tônica como critério para justificar a pertinência do acento gráfico foi o menos mencionado entre as respostas observadas nas entrevistas. Entretanto, sua descrição é importante na medida em que se constitui como um indício capaz de corroborar a hipótese teórica da correlação entre acento e peso silábico, tendo em vista a duração da vogal acentuada. Esta hipótese foi apontada por algumas crianças quando justificavam a necessidade do diacrítico nas palavras ‘lâmpada’, ‘sofá’, ‘búfalo’, ‘príncipe’ e ‘vovô’. Para uma aproximação dos dados em análise, é pertinente observar alguns excertos de entrevistas que ilustram a referida hipótese:

Sofá. Se o sofá não tivesse acento, ficaria sofá...sofá...sofá. E agora que tem acento fica sofáaaaaa, fica um jeito bem melhor, e também tem um pouquinho...poderia ser um pouco sim, um pouquinho não precisaria ter o acento, um pouquinho não precisaria ter o acento pra mudar a palavra. Sofá...por um lado precisaria ter, só que...sofá... por um lado não precisaria ter... então cada um com um jeito, tipo tem gente que pensa que precisaria ter o acento e tem gente que pensa que não precisa ter o acento no sofá

E o que tu pensa?

Eu penso que teria que ter

Por quê?

Porque senão, não ficaria sofá, so-fá (silabou)

Ficaria como?

Sôfa...sofá...

Sôfa?

É, e com o acento fica so-fáaaaaa

Lê pra mim, sem o acento:

Sôfa...sôfa

Sôfa? Hum...o que mudou? O que mudou de sofá para sôfa?

Porque o ‘A’ ficou meio encolhido, como se ele tivesse com vergonha de falar o que ele representa e já com acento ele fala ááááááá

No trecho apresentado, cujas respostas são de uma menina do terceiro ano, nota-se, em primeiro lugar, a pouca relevância atribuída ao acento gráfico, já que, na sua opinião, ele poderia ser opcional na palavra ‘sofá’, provavelmente influenciada por uma hipótese primária de que o acento serve para marcar o timbre. Além disso, verifica-se a sua percepção em relação à tonicidade, pois ela consegue, inclusive,

alterar a posição do acento de ‘sofá’ para ‘sôfa’, demonstrando habilidade em identificar e produzir o contraste prosódico entre ambas as formas. A terceira constatação possível através desse exemplo é sua capacidade de atribuir a tonicidade da sílaba ao alongamento da vogal, uma vez que, ao supor que o acento deixa a palavra “de um jeito bem melhor”, caracterizando a vogal átona como “encolhida” e a tônica representada por uma vogal longa, a criança revela uma hipótese coerente com as propostas teóricas que postulam a relação entre o peso silábico e duração. O trecho a seguir pertence à mesma entrevista, entretanto, as respostas foram desencadeadas a partir da reflexão sobre a grafia da palavra distratora ‘macaco’⁵⁰:

É porque assim: o ‘A’, tu colocando qualquer acento “de risquinho” nele não vai mudar nada, porque parece que já tem isso no ‘A’, então não tem necessidade de tu colocar no ‘A’

E por que tu botou acento no sofá?

Pra ficar mais ‘A’ do que ele já é (risos)

Ahhh, então vamos voltar. O acento agudo no A não precisa porque ele já é A, mas aí tu foi lá e botou acento no sofá pra ele ser mais ‘A’ ainda?

É, pra ele ficar mais “á” ainda do que ele já é!

As considerações feitas pela menina ratificam a hipótese acerca da função do acento como um marcador de timbre e, ao mesmo tempo, caracterizam a vogal tônica de ‘sofá’ como bimoraica, fato que estaria produzindo o efeito de peso silábico.

O peso silábico, tal como referido no capítulo 2, é determinado pela estrutura interna da sílaba, a qual é constituída por ataque e rima. Quando uma rima é preenchida por apenas uma vogal, a sílaba é considerada leve, como em ‘po’ ou ‘tra’; quando a rima é formada por uma vogal e uma consoante ou por duas vogais, a sílaba é pesada, como em ‘par’ ou ‘lei’. Segundo Collischonn (2005), uma vogal longa também pode conferir peso à sílaba, cuja representação se dá a partir da sequência de dois elementos ‘V’⁵¹ idênticos.

Na perspectiva de Hyman (1985), o peso silábico está relacionado à contagem das moras (μ), as quais são definidas como unidades de tempo que formam as sílabas. Com base nesta ideia, as sílabas pesadas têm duas moras e formam um constituinte.

⁵⁰ Ainda que as palavras distratoras não tenham sido objeto de análise, algumas respostas referentes à estas palavras foram consideradas por apresentarem reflexões importantes para o estudo.

⁵¹ ‘V’ representa a classe ‘vogal’ e ‘C’, a classe ‘consoante’.

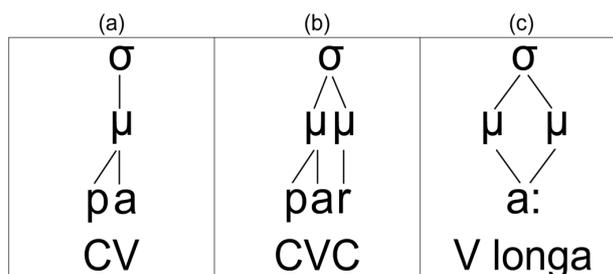


Figura 13 – Representação de moras em sílabas CV, CVC e V longa
Fonte: Elaboração própria

Como se observa nos diagramas recém apresentados, uma sílaba CVC, por exemplo, tem duas moras; já uma sílaba CV, uma mora apenas. Ditongos e vogais longas possuem duas moras, sendo, portanto, elementos capazes de atribuir peso à sílaba.

Em linhas gerais, no português, a duração da vogal não é distintiva. Conforme descrito por Camara Jr. (1970), o sistema vocálico da língua portuguesa originou-se do latim clássico, cujo sistema fonológico de dez vogais alternava a duração correspondente aos cinco grafemas ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’ e ‘u’ entre vogais longas e breves. A transição sincrônica do latim para o português eliminou a duração como um traço distintivo na língua. Para Cagliari (2007, p.99): “A duração dos sons de uma língua só pode ser avaliada quando comparamos uns com os outros”.

Hayes (1995), ao desenvolver a teoria métrica do acento, postulou a assimetria entre pés métricos com base em um universal perceptivo apontado pelos psicólogos Bolton (1894) e Woodrow (1909), os quais propuseram que os grupos de elementos rítmicos percebidos dependem do modo como eles são diferenciados, ou seja, por intensidade ou por duração. Assim, sequências de elementos que alternam a duração tendem a ser percebidas como iâmbicas, enquanto as que se diferem pela intensidade tendem a ser percebidas como trocaicas. Tal proposição vai ao encontro da hipótese aqui descrita, posto que a percepção da oxítônica ‘sofá’, cujo formato prosódico é de um pé troqueu métrico, está relacionada à duração da vogal.

Bisol (1992, 1994), em sua proposta de atribuição do acento em português, defende a regra da Sensibilidade Quantitativa (SQ), a qual projeta a proeminência acentual à sílaba final de rima ramificada, cuja pauta acentual resultante é oxítônica.

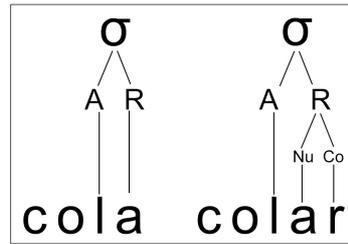


Figura 14 – Representação de sílaba leve e sílaba com rima ramificada

Todavia, há divergências teóricas a respeito do status das oxítonas terminadas em vogal, já que, do ponto de vista de sua estrutura, não constituem rima ramificada. A proposição de Bisol (p. cit.) para estes casos consiste na atribuição do acento por SQ, devido à existência, na forma subjacente, de uma consoante abstrata na sílaba final, que se manifesta na derivação. Este recurso teórico pode ser caracterizado por cataláxis.

A cataláxis, para Hayes (1995), corresponde à presença de uma unidade segmentalmente vazia cuja posição métrica localiza-se à margem direita da palavra, constituindo, portanto, oposição à ideia de extrametricidade. O autor afirma que a posição catalética tem efeitos sobre o pé apenas nas palavras de um número ímpar de moras, permanecendo sem pés, portanto prosodicamente inertes, as palavras com um número par de moras. Logo, numa perspectiva de atribuição do peso silábico em decorrência do número de moras, as oxítonas terminadas em vogal podem ser representadas como nas estruturas a seguir⁵²:

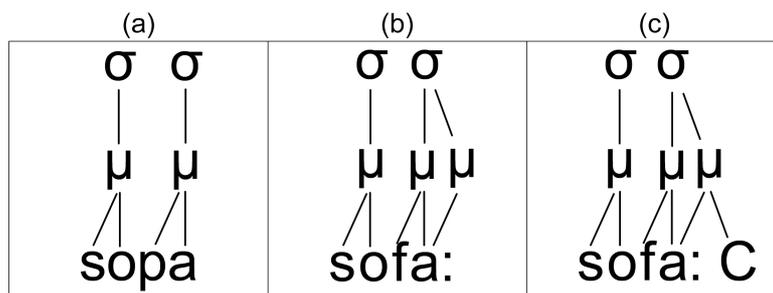


Figura 15 – Representação do peso silábico segundo a contagem de moras
Fonte: Adaptado de Hayes (1995)

⁵² Segundo Hayes (1995) há mais de uma versão para a teoria moraica. Nas representações de McCarthy and Prince (1986) e Hayes (1989) as consoantes de início são anexadas ao nó da sílaba. Outra possibilidade é anexar consoantes iniciais à mora inicial, como na versão representada na figura 15. Hayes (op. cit) enfatiza que tais representações devem indicar que é a vogal /a/ que é portadora de peso, não a consoante.

Nota-se que na representação da figura 15 (a), correspondente à paroxítona terminada em sílaba leve ‘sopa’, há uma mora para cada rima. Já nas representações da oxítona ‘sofá’ em (b) e (c), observa-se a projeção de mais uma mora à direita, o que configura o peso silábico. Em (b), a projeção contempla a vogal longa, em (c) a árvore demonstra a consoante abstrata caracterizada por cataláxis.

No quadro 11 estão elencados outros exemplos de justificativas relacionadas ao acento que fazem alusão à duração da vogal em posição catalética:

palavra	justificativa
sofá	[...] <i>deixa mais...so-fá, sofááá, entendeu?</i>
vovô	<p><i>Vovô teria...sem o acento ia ficar vó...ia ficar...a-é-i-ó, então ia ficar vovô, só que pra ficar vôoooo, tipo quando a gente chama vôoooo, se a gente não chamasse ia ficar vó-vô-vô...também é uma palavra que não teria sentido como eu tinha dito nas outras, com ou sem acento não muda, porque a-e-i-o-u</i></p> <p>E por que será? Por que...precisa ter por quê? <i>Porque vo-vô...vo-vô...vô, e aí precisa ter acento.</i></p> <p>Por que, o que o acento faz nessa palavra? <i>Ele muda a palavra</i></p> <p>Ele muda? <i>-Aham</i></p> <p>O que muda? <i>vo-vô...fica mais...não sei o que ele fica, mas ele muda a palavra</i></p> <p>É, e se a gente tirar o acento, como é que vai ficar a palavra? <i>vo-vo... vo-vo (silabou)</i></p> <p>vo-vo? <i>Aham</i></p> <p>Muda o quê? <i>O jeito de falar, que é vo-vôô (alongou a vogal)</i></p>

Quadro 11 – Exemplos de justificativas que fazem alusão à duração da vogal em posição catalética
 Fonte: Elaboração própria

As justificativas expressas no quadro 11 mostram que as crianças têm dificuldade para explicar a pertinência do acento gráfico sem buscar o apoio na alternância de timbre. Nas explicações referentes a ‘vovô’, o alongamento da vogal como critério para a grafia do acento reforça a hipótese acerca da duração como um contributo ao peso silábico.

No quadro 12 constam excertos que fazem referência à duração da vogal nas proparoxítonas ‘lâmpada’, ‘príncipe’ e ‘búfalo’.

palavra	justificativa
lâmpada	<i>É que nem no do vovô. Lâmp-pada, tipo vô... Vovô...lâmpada. É que nem eu falei que... quando eu disse que ela dividia e ficava lâaaam-pada</i>
	E se botar, fica como? <i>lâmpada</i> (alonga um pouco o -lam) Hum, então o que o chapeuzinho; o acento circunflexo faz aqui nessa palavra lâmpada? <i>Deixa mais agu...mais "conflexo"</i> Mais o que? <i>É, a palavra...</i> Tá, mas me explica com as tuas palavras, o que deixa, o que o acento faz nessa palavra? <i>Deixa mais alto</i> Mais alto? (Concordou) E se a gente tirar, fica como? <i>lâmpada</i> (falou rápido) lâmpada? <i>É, fica mais rápido</i>
	<i>E também porque lendo fica lâââmpada, tipo aqui é a sílaba tônica, então por isso que eu escolhi (...)</i>
	<i>Eu acho que precisa...lâmpada</i> (alongou o a) ... <i>lâ-pada...fica lâmpada...lâmpada...</i> (pequena pausa após -lam)
príncipe	<i>príncipe, príncipe</i> (sussurra). <i>Muda...tipo que nem a lâmpada</i>
	<i>Príncipe, e do jeito com o acento, príncipe</i> (alongou -prin)
búfalo	<i>Pra hum...búfalo, pra dar aquele tom, porque ouvi que búfalo, búfalo...</i> Hum, pra dar que tom? Me explica mais... <i>Pra dar búúúfalo...búfalo</i> Ah, então o que o acento faz na palavra búfalo? <i>Pra dar o som</i> Tá, mas que som? <i>Pausa...</i>

Quadro 12 – Exemplos de justificativas de atribuição do acento gráfico baseadas na duração da vogal
 Fonte: Elaboração própria

Para os exemplos apresentados no quadro 12 cabe ressaltar que as vogais tônicas de 'lâmpada' e 'príncipe' são nasalizadas, logo, o peso é atribuído à presença de uma vogal do tipo VN, portanto, bimoraicas. A referência à duração da vogal acentuada em 'búfalo' pode ser interpretada pelo seu timbre fechado. De acordo com Meillet (1908), apud Miranda (2000, p.13), "é fácil de se compreender a passagem das vogais longas para o timbre fechado, sobretudo porque uma pronúncia mais fechada causa um aumento da impressão de longura".

4.3.2.1.3 Justificativas baseadas na tonicidade/proeminência/força/volume

Tomando-se por base o funcionamento do acento prosódico do português brasileiro, tal como citado no capítulo 02, o acento gráfico constitui-se como um recurso visual capaz de indicar a tonicidade das palavras que fogem à regra da língua. Logo, toda justificativa de grafia do acento que referencie a tonicidade, proeminência, força ou volume pode ser interpretada como uma hipótese coerente com a organização prosódica da língua e com o sistema ortográfico, por estar em consonância com a função primordial do acento na ortografia.

As palavras que tiveram seus acentos justificados pela tonicidade com maior recorrência foram 'búfalo', 'sofá', 'tênis' e 'lápiz', embora todas as palavras tenham recebido pelo menos uma menção à tonicidade da sílaba como critério para a necessidade de grafia do acento. O acento gráfico de 'automóvel' é o que menos foi explicado por esta justificativa, com apenas uma citação entre as entrevistas.

Considerando a tonicidade como referência de análise, os dados desta subcategoria foram agrupados pela posição do acento. O quadro 13 apresenta os excertos das entrevistas relativos ao acento gráfico das oxítonas 'sofá', 'boné' e 'vovô':

palavra	exemplos de justificativa
sofá	(...) ora, porque dá o fá, deixa também mais "coisa" Mais o que? Hã...dá um som no 'a' porque é so-fá...mais forte Ela dá mais som no 'a', no final
	Pra que serve? Pra aumentar o tom, assim, tipo numa sílaba tônica...deixar mais forte, sofá...mais... Pra deixar mais forte? O que é sílaba tônica? Ah, sílaba tônica é... é uma sílaba que tem acento assim, que nem eu te disse, pra deixar a sílaba mais forte Ah. É a sílaba mais forte? Aham Tá, e como será que ficaria essa palavra se não botasse o acento? Sôfa...sôfa Sôfa? Eu acho que sim Vou botar aqui e tu lê pra nós: (tapei o acento) Tipo...sôfa Sôfa? Acho que sim, não sei se tá certo Tá, então...é... qual ficou mais forte tirando aqui (o acento), lê de novo: Sôfa Qual que fica mais forte? O...'o' É? Acho que sim E aí, botando o acento, fica como? Sofá
boné	Por causa que como eu...eu pensei...eu pensei vovó...vovô...então eu pensei que esse acento é maior e boné tem um acento maior, então eu pensei que era assim e coloquei esse
vovô	Quando bota ele fica um som mais grosso, assim, mais forte Quais são as letrinhas que vocês usaram pra escrever vovô? v-o-v-o v-o? Com chapeuzinho! E o que é esse chapeuzinho? É tipo um acento É tipo um acento? E pra que serve? Pra fazer "o" mais forte

Quadro 13 – Exemplos de justificativas de necessidade de grafia do acento relacionadas à tonicidade nas palavras oxítonas

Fonte: Elaboração própria

Os trechos selecionados revelam, de um lado, a hipótese acerca da função do acento gráfico atrelada à sílaba mais proeminente, de outro, a dificuldade das crianças em conceituar a tonicidade observada na sílaba portadora do acento. Apenas uma, das 14 crianças entrevistadas, utilizou a denominação “sílaba tônica” para se referir à sílaba mais proeminente da palavra.

Reitera-se que o pé troqueou mórico – desenho prosódico das oxítonas – é típico da língua portuguesa nas palavras terminadas em sílaba pesada. Quando terminadas em sílabas leves, as palavras oxítonas são explicadas pelo recurso da cataláxis. No que tange à sensibilidade de percepção desta pauta acentual, verificou-se, no teste realizado, que o par oxítona-oxítona concentra um dos menores índices de erros, em ambos os anos (figura 10). A análise estatística evidenciou que entre os pares idênticos, o par oxítona-oxítona (11) é o estímulo que apresenta uma das maiores médias de acertos estatisticamente significativas em relação aos pares contrastivos.

Nos dados de escrita, observa-se que o maior índice de acertos no ditado de imagens é na grafia das oxítonas (64%), seguido das paroxítonas (27%) e das proparoxítonas (23%), conforme expresso na tabela 30:

Tabela 30 – Distribuição dos dados de escrita produzidos no ditado de imagens, por pauta acentual

pauta	acertos		omissões		demais casos		total
	3°	5°	3°	5°	3°	5°	
oxítona	11	16	09	03	01	02	42
	27 (64%)		12 (29%)		03 (07%)		
paroxítona	03	16	28	14	04	05	70
	19 (27%)		42 (60%)		09 (13%)		
proparoxítona	06	10	28	24	01	01	70
	16 (23%)		52 (74%)		02 (03%)		
subtotal	20	42	65	41	06	08	182
total	62		106		14		

Fonte: Elaboração própria

A tendência ao emprego adequado do acento em vocábulos oxítonos é atestada em Ney (2012) e nos dados de escrita espontânea analisados nesta tese⁵³. Em Ney (op.cit.), a distribuição dos dados de acertos de acordo com a posição do acento indica que 49% das ocorrências de grafia adequada do acento (denominadas, no estudo, por acento padrão) foram em palavras oxítonas.

No entanto, do ponto de vista das hipóteses observadas, o formato do pé troqueou mórico parece não ser um critério relevante para o uso do acento nas oxítonas cujas vogais tônicas são médias, já que as justificativas de grafia do acento em ‘vovô’

⁵³ Embora esses dados compreendam, além das oxítonas, os monossílabos tônicos.

e ‘boné’, apresentadas pela maioria das crianças, parecem evidenciar o timbre vocálico como critério primordial para a acentuação. A ideia relacionada à tonicidade, à percepção de uma sílaba mais forte, com “mais som”, é predominante, portanto, na palavra ‘sofá’. As justificativas atribuídas à pertinência do acento em ‘sofá’ dividem-se, de forma equitativa, entre os critérios de tonicidade, como apresentado no quadro 13, memória gráfica e incertezas sobre a sua necessidade de grafia. O critério relacionado à duração da vogal foi observado em menor quantidade nas respostas das crianças, porém, considerando-se a constituição bimoraica da vogal longa como um fator determinante do peso silábico, as justificativas acerca do alongamento da vogal também podem ser interpretadas como critérios atribuídos à tonicidade da sílaba.

A seguir serão apresentados os exemplos que ilustram as hipóteses das crianças sobre o acento gráfico como um marcador de tonicidade nas palavras paroxítonas. Os primeiros excertos são referentes à entrevista realizada com um menino do terceiro ano, os quais indicam suas hipóteses em relação à tonicidade, porém apontando as sílabas átonas como se fossem as tônicas. Esses exemplos demonstram a dificuldade da criança em identificar as sílabas mais proeminentes das palavras:

(...) lapís...o ‘i’ é mais forte

É? Então tu acha que assim é o jeito que se escreve, lapís

Lapís

E se a gente deixar o acento no a, igual a esse menino, como é que fica?

Lápis

E o nome desse objeto aqui é lapís ou é lápis?

Lápis

Lápis? Olha, aqui tá o objeto que tem esse nome. Fala pra mim, me empresta

o...

Lápis

Lápis...ou me empresta o lapís? Como tu acha que é?

Lápis

Lápis? Então qual das duas formas tu acha que é melhor pra se escrever lápis?

A dele

No trecho recém exposto, a criança atribui a necessidade de grafia do acento à tonicidade, porém afirma que este deve ser grafado na vogal ‘i’, por ser esta a mais forte. Após a situação de conflito entre as duas formas, ‘lápis’ e ‘lapís’, o menino concorda que a forma prosódica do item é paroxítona, e, portanto, a grafia expressa no cartão-gabarito, ‘lápis’, é a adequada. A mesma situação se repete quando a grafia da palavra ‘tênis’ é analisada, porém, nesta situação, ele mantém sua hipótese sobre a tonicidade da vogal ‘i’, embora pronuncie a palavra na forma paroxítona:

Quero que tu me diga, com essa imagem aqui, fala pra mim: minha mãe comprou um...

Tênis

novo para mim...Fala de novo, minha mãe comprou um...

Tênis

novo para mim. Tu falou tênis?!

Aham

Ou tênis?

Tênis

tênis ou tenís?

Tenís

Tênis...então tu acha que essa palavra precisa ter acento? Por quê...

Deixa o 'i' mais forte

Ainda que a oscilação entre as formas prosódicas produzidas pela criança indique sua dúvida em relação à percepção do acento, verifica-se que, no que concerne à escrita, suas hipóteses para estas palavras são coerentes com a função primordial do acento gráfico: marcar a tonicidade. Um dado importante que não pode deixar de ser considerado é o baixo desempenho deste menino no teste de sensibilidade ao acento prosódico, no qual somente 25 dos 42 estímulos foram identificados corretamente.

O exemplo que segue, pelo contrário, revela a consciência metalinguística da criança por meio das justificativas apresentadas ao refletir sobre a grafia do acento na palavra 'vírus'. O trecho pertence a uma entrevista realizada com uma criança do quinto ano:

Nessa palavra tu também colocou acento né?

Sim

E aí, o que tu tava pensando na hora?

Porque eu já li vírus, aí eu já vi que era aqui, e eu também achei que tinha

Pois é, e essa criança também botou, tu viu? Vírus

Aham

O que acontece se nós tirarmos o acento dessa palavra?

Vi...fica vírus...não, não fica virús, isso não existe...eu também não sei, também não sei

Se tirar o acento...pode ficar virús...

Não, não porque aí ia tá aumentando aqui no 'u'

Hum, e por que tu achas que aumentaria aí?

Não sei, porque eu...porque eu fui vendo onde tinha diferença aí sem querer, eu falei virús, mas não é virús, só se colocasse algum acento...

Mas se existisse uma palavra virús, tu acha que não poderia ser? Se existisse uma coisa que se chamasse virús, aí como que a gente escreveria?

Aí eu colocava o acento aqui.

Colocava o acento aí...precisaria colocar o acento? Tipo, tu criou um robô...e tu queres botar o nome do robô de virús...o nome dele é virús...como tu escreveria o nome do teu robô?

Aí tinha que colocar o acento aqui...

No u?

Aham

Precisaria colocar?

Aham

Sim? Pra vírus

Sim

E se não colocasse o acento no u?

Senão ficaria vírus

Se não colocasse acento em nenhuma parte da palavra no teu robô vírus...

...ficaria vírus

Vírus? Não ficaria vírus?

Não

Nota-se que o acento é atribuído à tonicidade, entretanto, verificam-se as incertezas sobre a relação entre a fala e a escrita, pois inicialmente ele supõe que a supressão do diacrítico alteraria a tonicidade da sílaba, passando de 'vírus' para 'virús', manifestando, assim, seu conhecimento prosódico internalizado, visto que o acento é atraído pelo peso silábico. Logo após muda de opinião e diz que "sem querer" falou 'virús', e que a tonicidade só seria alterada mediante a grafia de um acento na sílaba final.

No quadro 14 foram elencados outros exemplos de justificativas em que o acento gráfico é atribuído à proeminência da sílaba em paroxítonas:

palavra	exemplos de justificativas
lápiz	<i>Porque ela fica la-pis (silabado). E esse daqui ia ficar lápis, lápis. Ele fica mais agudo.</i>
	<i>Forte...láááápis</i> Ah, o lápis <i>'Lá'...que nem da outra, da lâââmpada</i> Tá, então aqui o lápis, tu botou acento por quê? <i>O 'la' parece mais forte</i> O 'la' parece mais forte. Que o -pis, é isso? <i>Aham</i> E se tu tirar o acento, fica como a palavra? <i>lápiz...lápiz...lápiz</i> O que muda? <i>Em vez de láááápis, fica lápis (fala mais baixo a palavra e não alonga a vogal)</i>
	<i>(...) porque...porque eu coloquei também pra aumentar...pra aumentar a palavra...a sílaba</i>
	<i>É, o 'la' é o som mais forte, eu já sabia que tinha (...)</i>
tênis	<i>Tá deixando a palavra um pouco mais forte e mais aguda</i>
	<i>Tênis...modificando, falando mais forte, porque esse acento aqui parece mais forte</i> O acento circunflexo? <i>É...é mais forte do que esse daqui (o agudo)</i>
	<i>Ora, porque ele, tipo a palavra tênis, 'te', deixa um pouco mais forte a palavra</i>
	<i>Esse é...tipo ficou mais pra baixo, ele ficou tipo tê-nis...tênis</i> Entendi... <i>Mais forte</i> E tu acha que precisa...entendi...tu acha que fica mais forte? <i>Sim, mais... (sinais com as mãos pra cima)</i>

vírus	<i>Pra... dar um som no 'i'</i>
túnel	<i>Deixa um pouquinho mais forte, mas bem pouco, porque o u já é mais forte na palavra túnel</i>
	<i>Pra... 'tu', pra ficar mais agudo</i>
	Hum...então o que muda na palavra? Se tu tivesse que me explicar, o acento muda o que nessa palavra, o que ele muda? <i>Ele muda o u. Porque ele fica tu-nel e o meu ficou tu...tu-nil (pouca diferença)</i>
	Entendi <i>É diferente!</i>
	<i>É forte, túnel...</i> Ah, se não botar acento fica como? <i>túnel (falou baixinho). Tipo simples, túnel</i>
<i>Eu não sei exatamente pra que serve o acento no u... (...)</i> <i>Porque a sílaba tônica é tuuuunel, e eu vi que se ficar sem acento não, não fica muito familiar, aí então eu coloco o acento...porque eu acho que é assim</i> Hum, se tirar o acento do u, a sílaba tônica continua sendo... <i>Aham</i> Qual é a sílaba tônica? <i>O 'tu'</i> Se tirar o acento continua sendo? <i>Aham, só se botar em outra...em outra...em outra sílaba...fica tunél</i> Hum...se a gente colocar o acento na outra sílaba fica tunél? <i>Aham, porque ela só tem duas sílabas</i>	

Quadro 14 – Exemplos de justificativas de necessidade de grafia do acento relacionadas à tonicidade nas palavras paroxítonas
Fonte: Elaboração própria

Nos trechos apresentados, embora seja possível identificar que algumas crianças expressam a tonicidade por meio do alongamento da vogal tônica, suas explicações verbalizam os critérios de tonicidade, força ou volume, diferentemente da subcategoria apresentada em 4.3.2.1.2 Estes dados sugerem, portanto, uma estreita relação entre tonicidade e duração da vogal, as quais são percebidas pelas crianças e manifestas através de suas hipóteses sobre a organização prosódica da língua.

Dentre as hipóteses sobre o acento gráfico em palavras proparoxítonas, foram observadas justificativas alusivas à tonicidade em todas as palavras-alvo, sendo que o maior número de referências a este critério é relativo à palavra 'búfalo', e o menor número corresponde à palavra 'lâmpada'.

Dentre as três pautas acentuais observadas no português, pode-se dizer que o acento gráfico é inerente ao padrão proparoxítono, uma vez que o que é considerado prosodicamente marcado na fonologia é representado graficamente no sistema ortográfico. Trata-se, portanto, de uma regra invariável: todas as proparoxítonas são graficamente acentuadas.

A análise dos dados de aquisição da escrita mostra que o maior índice de erros se concentra nas palavras proparoxítonas. Em Ney (2012) foi verificado um percentual

de 72% de erros de grafia em proparoxítonas. Nos dados de escrita espontânea descritos na seção 4.1 deste capítulo, o índice de acertos em proparoxítonas é de apenas 20%, e nas grafias produzidas no ditado de imagens somente 16 das 70 proparoxítonas foram acentuadas corretamente. Metade dos erros em proparoxítonas correspondem às palavras 'príncipe' e 'búfalo' (somam 27 omissões). Como será discutido mais adiante, as entrevistas indicam que, de um modo geral, as crianças acham que o acento é dispensável na maioria das palavras cuja vogal tônica não sofre variação de timbre. Entre aquelas que manifestaram a concordância a favor da grafia do acento como um indicador de tonicidade, pode-se listar algumas das suas justificativas:

palavra	exemplos de justificativas
lâmpada	<i>Deixa mais alto</i>
	<i>E também porque lendo fica lâmpada, tipo aqui é a sílaba tônica, então por isso que eu escolhi (...) que é a sílaba mais forte da palavra, porque lendo assim ó, fica lâmpada, lendo assim, aí fica...aí vê qual a palavra que sobe</i>
médico	É, o que o acento faz nessa palavra médico? <i>Dá mais som nas vogais</i>
	<i>Por causa que o som fica mais agudo...mais forte, quer dizer</i> O som fica mais forte? Qual som? <i>O 'mé'</i>
	Para quê tu achas que serve esse acento aqui na palavra médico? <i>Ah, pra dar volume assim</i>
príncipe	<i>Deixa mais...um pouco mais de som na palavra inteira</i> Com mais som? Qual é o som que fica, que aumenta? <i>Príncipe, então deixa mais, o 'prin' mais forte</i>
	<i>É como eu te disse...pra... deixar... pra deixar mais forte a sílaba</i>
abóbora	Hum. Então pra que serve esse acento na palavra? Pra que tu acha que ela botou acento na palavra? <i>Pra não ficar tipo, tudo a mesma coisa, aboborá...abó-bo-ra</i>
	Hum, então pra que serve o acento nas palavras? <i>Pra dar...um som maior na palavra</i> Um som maior na palavra, no que da palavra? <i>Nas vogais</i>
	Por que tu achas que o certo é com acento? <i>Porque deixa o 'o' mais forte</i>
búfalo	<i>...tipo...tipo, acho que não...o acento tá aqui...tipo não pra mudar a palavra, mas sim pra fazer dela a sílaba tônica, porque senão...se tivesse aqui essa que seria a sílaba tônica</i> Aham, e tu acha que em todas as palavras é isso que acontece, o acento tá pra marcar a sílaba tônica? <i>Aham, aham, mas em outras também muda</i>
	<i>Porque deixa o 'u' mais forte, búfalo</i> <i>(...) Com acento fala búfalo e sem acento fala bú-fa-lo (silabou)</i> Hum <i>É mais devagar...</i> É mais devagar? <i>É</i>
	<i>Tá, mas só que o acento muda o tom né, do 'u'...</i> Muda o tom do 'u'? <i>É, eu acho...</i>

Quadro 15 – Exemplos de justificativas de necessidade de grafia do acento relacionadas à tonicidade nas palavras proparoxítonas
Fonte: Elaboração própria

Os exemplos citados no quadro 15 ilustram as referências das crianças à tonicidade por meio de diferentes formas de conceituá-la: deixar mais alto; “dar mais som”; “dar mais volume”; “dar um pouco mais de som”; “dar um som maior”; “deixar mais agudo”; “deixar mais forte”; “mudar o tom”; diferenciar (“pra não ficar tudo a mesma coisa”), “pra marcar a sílaba tônica”, “a mais forte da palavra”, entre outras. Pode-se dizer que as diversas formas observadas constituem modos heterogêneos

de expressar o conhecimento linguístico das crianças, tendo em vista que, mesmo que os aspectos ortográficos ainda não estejam consolidados, as diferentes designações observadas para justificar o acento gráfico demonstram sua percepção à existência de uma sílaba mais proeminente que a(s) outras(s).

Na subseção seguinte serão explicitadas as considerações observadas nas entrevistas que reportam a grafia do acento à correlatos gráficos.

4.3.2.2 Justificativas de necessidade de grafia do acento pertinentes a correlatos gráficos

Os dados agrupados nesta categoria apresentam as justificativas baseadas no léxico ortográfico, e, diferentemente da categoria anterior, não constituem uma hipótese sobre a função do acento propriamente dita, visto que na maioria das explicações em que se identificou a recorrência a um conhecimento pré-existente da forma gráfica da palavra, as crianças demonstraram ter mais dificuldade para atribuir uma função de caráter fônico ao diacrítico.

Entre as respostas observadas nas entrevistas, há várias justificativas de grafia do acento que fazem referência à memória gráfica. As palavras-alvo que tiveram seus respectivos acentos explicados com maior frequência a partir de informações visuais previamente conhecidas são 'lápiz', 'tênis', 'vírus' e 'túnel', todas paroxítonas. Tomando-se o formato paroxítono como padrão do português, a suposição de que as crianças encontram mais dificuldade em atribuir uma justificativa à grafia do acento nessas palavras deve ser considerada. Nesse sentido, sendo o acento gráfico utilizado para marcar uma antitendência prosódica, pode-se supor que não restaria outra forma de justificar a existência dos acentos nestas palavras senão por um critério preponderantemente gráfico, já que estes coincidem com a sílaba tônica do padrão paroxítono.

Outras palavras que também tiveram suas grafias explicadas com apoio no léxico ortográfico, porém com menor frequência, são as oxítonas 'sofá' e 'vovô' e as proparoxítonas 'lâmpada', 'príncipe' e 'búfalo'. Nestes itens, no entanto, observou-se que os critérios relacionados ao timbre, duração da vogal ou tonicidade foram mais preponderantes que a informação gráfica. As grafias dos itens lexicais 'boné', 'médico', 'automóvel' e 'abóbora', cujas vogais acentuadas são médias baixas, tiveram

raras justificativas de grafia fundadas na memória gráfica, visto que o critério relacionado ao timbre é quase que unânime para justificar os acentos nestas palavras.

De acordo com Lupker (2013, p.57, grifos do autor), *a memória lexical, ou “léxico”, é um dicionário mental que contém entradas para todas as palavras que um leitor conhece*. Ao conceituar o processo de reconhecimento visual de palavras, o autor defende que qualquer modelo teórico que se proponha a descrever esse processo deve considerar a premissa da interatividade entre os componentes ortográficos, fonológicos e semânticos, os quais são ativados e inibidos mutuamente durante o processamento de uma palavra. Nessa mesma direção, Van Orden e Kloos (2013) elencam uma série de indícios capazes de evidenciar a existência de uma estreita relação entre representações ortográficas e fonológicas no processo de reconhecimento de uma palavra impressa.

Ao retomar grande parte das pesquisas sobre leitura que vêm sendo feitas desde a década de 70, Coltheart (2013), afirma que independente das vertentes teóricas, é consenso que o sistema de leitura opera com duas rotas diferentes que conduzem a palavra impressa à fala. Segundo o autor, o pioneirismo acerca da concepção de leitura por uma dupla rota é atribuído a Saussure em 1922 (SAUSSURE, 1995), no entanto, essa ideia passou a ser aceita entre os pesquisadores da área somente na década de 70. As diferentes rotas de leitura foram originalmente conceituadas por Coltheart (1980) como lexical e não lexical:

A leitura pela rota lexical envolve procurar uma palavra em um léxico mental que contém conhecimento sobre as grafias e pronúncias de sequências de letras que formam palavras reais (e, assim, estão presentes no léxico); a leitura pela rota não lexical não faz referência a esse léxico, mas envolve fazer uso de regras que relacionam segmentos da ortografia com segmentos da fonologia. (COLTHEART, 2013, p. 27)

Desse modo, o modelo prevê que a leitura de palavras pode ocorrer ou pelo reconhecimento visual da forma gráfica de uma palavra já conhecida (rota lexical ou ortográfica) ou pelo processo de decodificação dos grafemas em fonemas (rota sublexical ou fonológica).

Van Orden e Kloos (2013), também referindo a teoria do processo dual, denominam o processo da rota lexical por acesso direto:

O acesso direto toma uma representação visual da palavra como estímulo e a designa a um espaço abstrato no léxico mental. A identificação de uma palavra ocorre em um passo, indo de uma representação visual para uma entrada no léxico mental. Chama-se acesso direto porque cria um atalho que ignora as regras grafonêmicas. (op. cit., p.80)

Partindo dessa ideia, os autores estabelecem uma distinção entre leitores hábeis e inábeis: os últimos percorrem o processo de identificação das palavras por meio da aplicação de regras grafonêmicas, os primeiros passam a ignorar essas regras ao passo que o acesso direto se torna disponível.

Considerando que o alicerce da teoria da dupla rota é assentado na ortografia do inglês, diversas pesquisas desenvolvidas posteriormente no Brasil passaram a validar o modelo para crianças brasileiras. Conforme revisão realizada por Soares (2016), o modelo de dupla rota foi inicialmente contemplado no Brasil no trabalho de Morais (1986), cuja investigação buscou analisar o uso da estratégia fonológica e da estratégia visual utilizadas por crianças brasileiras para ler e escrever nos anos iniciais de escolarização.

No que concerne especificamente à escrita, Soares (op. cit.) afirma que ainda são escassos os trabalhos que abordam a aplicabilidade do modelo de dupla rota, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Contudo, a autora utiliza a ideia de Pinheiro (2008) cujo pressuposto sugere que *a maioria dos argumentos desenvolvidos para explicar a leitura pode ser aplicada, também, aos processos de escrita (PINHEIRO, 2008, p.71)*. Ainda sobre a relação entre leitura e escrita, Soares (op.cit.) retoma a perspectiva construtivista, a qual contesta a separação entre o desenvolvimento dessas duas modalidades. Nas palavras de Ferreiro (2001, p.69): *Não me interessa a leitura nem a escrita, o que me interessa é que tipo de ideias o sujeito constrói sobre o escrito*. Tal premissa converge, pois, com os objetivos propostos na tese aqui desenvolvida.

Tomando como referência a arquitetura básica do modelo de dupla rota proposta por Coltheart et al. (2001), Soares (2016) apresenta o mesmo esquema, porém adaptado para a escrita, cuja representação pode ser observada na figura 16:

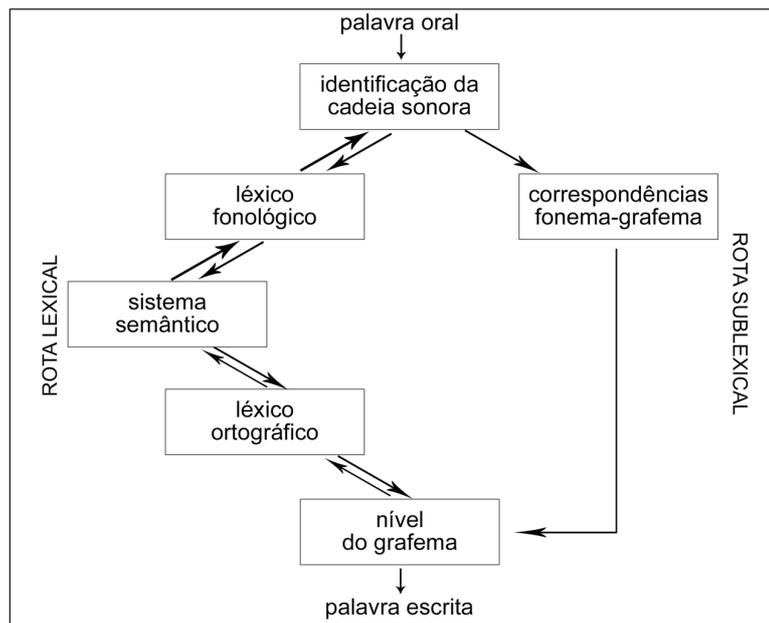


Figura 16 – Adaptação à escrita da “arquitetura básica do modelo de dupla rota em cascata” de Coltheart et al. (2001, p.213)

Fonte: Reproduzido de Soares (2016, p.259)

No âmbito da aquisição da escrita, Miranda (2012) propõe que o processo de construção do léxico ortográfico pode ser representado por uma ideia de reciprocidade entre a informação fonológica, de um lado, e a informação gráfica, de outro. Desse modo, a construção do conhecimento ortográfico é entendida pela autora como uma via de mão dupla, tal como ilustra a figura 17:

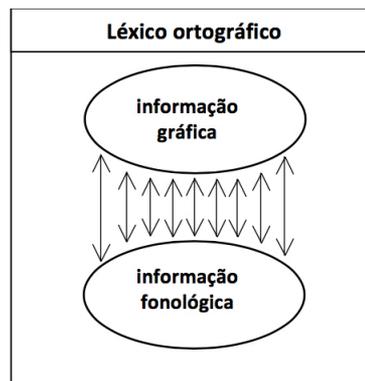


Figura 17 – Processo de construção do léxico ortográfico, segundo Miranda (2012)

Fonte: Reproduzido de Miranda, 2012

Com base nas propostas referidas, os dados aqui analisados podem ser interpretados como resultado da interação entre a informação fonológica e a informação gráfica disponível aos sujeitos, haja vista a concomitância de critérios apresentados para justificar a grafia do acento na maioria das palavras, como no

excerto a seguir, retirado de uma das entrevistas realizadas com as crianças do quinto ano:

Por que tu escolheu botar acento aqui nessa palavra?

[Pausa]...porque eu acho que...porque é o certo...porque...não...porque eu também já li essas palavras

Já leu?

Aham. E também porque lendo fica lâmpada, tipo aqui é a sílaba tônica, então por isso que eu escolhi

Nessa perspectiva, observa-se que quando as crianças mencionam o conhecimento prévio da palavra escrita para justificarem a grafia dos acentos, estão demonstrando que o contato com as práticas letradas pode influenciar suas produções escritas e suas respectivas motivações, ainda que também possam estar mobilizando seu conhecimento fonológico, como no exemplo acima, onde a criança atribui a grafia do acento ao conhecimento prévio da palavra e também à tonicidade.

O quadro 16 mostra diferentes respostas dadas pelas crianças em que se observa a evocação daquilo que Miranda (2012, p.140) caracteriza como *repositório de formas gráficas à disposição dos usuários da língua escrita*:

palavra	exemplos de justificativas relacionadas à memória gráfica
sofá	<i>Pra mim é com acento...eu também já tinha lido e eu escrevia muito sofá, acho que no segundo ano</i>
	<i>É que eu tô acostumado a ir em lojas, aí eu vejo escrito...</i>
	<i>Essa eu sei que tem acento. Sofá eu tenho certeza!</i>
lápiz	Hum
	<i>Só que na hora eu me esqueci dos acentos</i>
	E como tu sabia que essa palavra tem acento?
	<i>Porque eu também li várias vezes essa palavra</i>
	É?
	<i>Aham</i>
	E aí tu sempre viu ela escrita assim?
	<i>Sim</i>
	Quando tu vais escrever...
	<i>Porque...até quando tira o acento a palavra fica meio esquisita pra mim também</i>
É?	
<i>Aham</i>	
O que fica diferente, o que causa...o que tu acha esquisito?	
<i>Porque não tem o acento aqui, fica faltando alguma coisa</i>	
<i>Porque eu já tinha visto essa palavra, com acento</i>	
Já tinha visto? Essa menina também provavelmente já tinha visto né, a gente não sabe por que ela escolheu. E por que tu acha que essa palavra aqui tem acento?	
<i>Não sei</i>	
Pra que se bota acento na palavra lápis?	
<i>[pausa]...sei lá</i>	

	<p>Não sabe? Não</p> <p>E por que tu colocou acento na palavra lápis? Porque eu sempre vi que tinha</p> <p>[...] eu sabia que tinha! Tu sabia que tinha? Como? Porque eu sempre vejo...não sei, eu sempre soube que lápis tinha acento</p>
lâmpada	<p>E aí por que tu escolheu botar esse acento aqui no lâmpada? Porque eu sabia que era com esse acento [...] acho que já tinha visto</p>
tênis	<p>Pra ficar do jeito correto quando se lê Ah, e como tu sabes qual é o jeito correto? Porque, tipo...a gente acompanha na TV, nas revistas, nos jornais. E aí a gente aprende a falar certo e a escrever certo. Ah, entendi. E tu já viu essa palavra escrita? Já Onde? Ah, eu já vi, que uma vez eu tava vendo um encarte que se vende...que se dão nas lojas pra gente ver, aí tinha um preço de um tênis e tinha com acento</p> <p>Porque eu via nas caixas que tava escrito, eu ia muito na Zapataria</p> <p>Eu acho que não me lembro de ter esse acento aqui, é que na hora eu não me lembrei, eu acho que eu já vi tênis com esse acento (^)</p> <p>Por causa que eu vejo na TV aquelas marcas de tênis, que eles botam o nome tênis...</p>
vírus	<p>Pra mim era vírus porque eu me lembrava que era</p> <p>Porque eu já li vírus, aí eu já vi que era aqui, e eu também achei que tinha</p> <p>Acho que eu já vi ela com acento</p>
príncipe	<p>[...] eu tava me lembrando antes que era com príncipe porque quando teve uma prova que tinha, tipo majestade...alteza, realeza, aí tinha o príncipe, como é que se falava pro príncipe. Só que aí eu me lembrava que tinha o acento, só que como eu disse, pra mim, no jeito de falar não tem</p>
vovô	<p>Ora, porque às vezes eu vejo as pessoas escrevendo vovô assim</p> <p>Porque quando eu fazia carta pro meu vô antes, no pré, porque eu me lembro de algumas coisas, e também escrevia assim, tipo, vovó, tem o mesmo acento, só que diferente.</p> <p>Por que tu botou esse acento aí? Porque eu já tinha visto essa palavra escrita com acento Já tinha visto? Sim Então tu te lembrava dela assim? Sim</p>
túnel	<p>E por que tu botou acento no túnel? Porque eu sempre vi com acento Tu sempre vê com acento essa palavra? É E por que tu acha que tem acento nessa palavra? Não sei</p> <p>É que a professora nos dá uns exercícios tem umas coisas que tem túnel, que ela dá o exercício pra botar o acento</p>
búfalo	<p>Mas eu acho que é assim porque eu já li também várias vezes essa palavra</p>

	<p>Não sei, pra mim tinha, porque eu acho que foi que eu tinha visto, que eu me lembrei de quando tu ia, quando tu queria achar um animal aí tu procurava lá no mapa, aí tinha os nomes dos animais que tinha, pra tu encontrar o lugar onde tu quer ir</p> <p>Aonde isso? No zoológico de Sapucaia</p> <p>No zoológico que tu foi? Ah, aí tu leu a palavra búfalo no mapa? Aham</p> <p>E aí tu lembrava que tinha acento? O acento...só que pra mim não tinha o acento</p> <p>Tu achava que não tinha por quê? Quando eu falei tipo...quando eu fui escrever eu falei, só que “dentro de mim”</p> <p>Aham, entendi, tu pensou a palavra É</p> <p>Aí pra ti, quando tu pensou a palavra não tinha? Aham</p>
--	---

Quadro 16 – Exemplos de justificativas relacionadas à memória gráfica
Fonte: Elaboração própria

Com base nos modelos teóricos expostos, pode-se supor que as justificativas relativas ao acento gráfico observadas no quadro 16 representam o acesso das crianças ao repositório de formas gráficas citado por Miranda (2012), ao mesmo tempo em que sugerem o uso da rota lexical expressa na figura 16.

Embora a análise das respostas observadas permita identificar hipóteses de naturezas diferentes para uma mesma palavra, em alguns casos, verifica-se que o argumento da criança é permeado pelo conhecimento de natureza gráfica, relacionado, portanto, ao léxico ortográfico, sem nenhuma relação aos aspectos fonológicos. Porém isso não pressupõe que necessariamente seu conhecimento fonológico a respeito de uma determinada palavra não tenha sido ativado durante seu processo de escrita, leitura e reflexão sobre a grafia, dada a premissa da interatividade mútua entre os componentes ortográficos, fonológicos e semânticos, ideia também apontada por Miranda (2012) ao se referir à via de mão dupla para caracterizar a interação entre a informação fonológica e a informação ortográfica. A interpretação das justificativas das crianças, nestes casos, deve considerar, sobretudo, três fatores distintos:

- O avanço no processo de aquisição da escrita é capaz de influenciar o tipo de conhecimento mobilizado nos processos de leitura e escrita. Soares (2016) conclui que as crianças em fase inicial desta aprendizagem tendem a privilegiar a rota fonológica, e que posteriormente o progresso na escolarização tende a promover a ampliação do léxico ortográfico e a consequente superação da rota fonológica pela rota lexical, ocasionada pelo aumento gradativo das práticas de

leitura e escrita de textos. Miranda (2012, p.140), nesta mesma direção, considera que

[...] nas etapas iniciais de aquisição, a influência dos conhecimentos linguísticos, especialmente aqueles relacionados à fonologia, desempenha papel mais central em se comparando àqueles relativos às práticas de letramento, presentes desde antes e mesmo depois do período escolar. A correlação entre esses dois tipos de conhecimentos tende a mudar com o aumento da escolaridade, pois, à medida que a experiência escolar aumenta, podemos supor que a informação letrada passa a exercer maior influência nas escolhas gráficas dos sujeitos escreventes.

Levando em conta tais considerações, sugere-se que as respostas das crianças em que se observa o predomínio de um conhecimento gráfico pode ser compreendido pelo fato de que estas crianças já superaram a rota fonológica e estejam operando sob a influência da informação gráfica.

- A pouca importância atribuída ao ensino da acentuação gráfica e a forma como este objeto de conhecimento é trabalhado nas escolas, de um modo geral, pautado na reprodução de regras prontas a serem memorizadas, sem qualquer relação com os aspectos prosódicos. Esse fator contribui para que as crianças não se atentem para o uso do acento gráfico, nem tampouco para sua função na ortografia das palavras.
- O desenvolvimento da consciência metalinguística das crianças, isto é, da capacidade de observar, refletir e analisar a língua em seus diferentes aspectos constitutivos. Quanto mais é desenvolvida esta capacidade, mais facilidade a criança tem para refletir e justificar uma determinada grafia (GOMBERT, 1992). Pelo contrário, se a consciência metalinguística é pouco desenvolvida, mais dificuldade ela terá para analisar e justificar um determinado contexto ortográfico. Nesse sentido, dependendo da capacidade de análise de cada indivíduo, pode ser mais fácil para a criança apresentar justificativas de grafias baseadas no seu léxico ortográfico do que hipóteses fundadas no seu conhecimento fonológico.

Na próxima subseção estão apresentadas as manifestações observadas nas entrevistas que foram classificadas pela dificuldade em atribuir uma justificativa ao acento ou pela hipótese de que o acento é dispensável.

4.3.2.3 Respostas que remetem à ideia de que o acento gráfico é desnecessário ou que demonstram incertezas e dificuldades em explicar ou justificar sua necessidade

Os dados enquadrados nesta categoria compreendem respostas de natureza diferentes: os casos em que a criança não consegue justificar ou não atribui uma função ao acento, demonstrando não saber para que serve o diacrítico e os casos em que a criança julga, após a reflexão sobre um determinado contexto ortográfico, que o acento gráfico é dispensável.

Das 14 entrevistas realizadas, as respostas categorizadas pela dificuldade em atribuir uma justificativa ao acento é altamente frequente, em se comparando às demais. Foram registrados inúmeros momentos de pausas diante de algumas perguntas, as quais revelam tanto situações de incertezas quanto mostram a inobservância da incidência do acento gráfico na escrita, pois algumas crianças alegaram nunca terem pensado a respeito disso. Respostas como “*não sei*”, “*sei lá*” ou “*não tenho a menor ideia*” foram muito recorrentes entre as manifestações das crianças.

Entre todos os sujeitos participantes, há dois casos que se opõem em relação aos dados de escrita produzidos: uma menina do terceiro ano omitiu todos os acentos das palavras-alvo e um menino do quinto ano grafou todas as palavras corretamente. Tomando-se os dados de omissão dessa criança do terceiro ano, pode-se supor que o acento gráfico é um elemento relativamente *invisível* no seu processo de escrita. Os trechos selecionados e apresentados a seguir demonstram a sua indiferença em relação à necessidade de grafia do acento:

E tem alguma palavra que tu costuma escrever com acento?

Não

Não? Tu nunca bota acento em nenhuma palavra?

Não

Não, por quê?

Sei lá

Mas tu acha que precisa colocar acento nas palavras?

Acho que sim

Tu acha que precisa?

Mais ou menos, não é em todas que tem que botar

Não é em todas?

É só em algumas

E quais são as palavras que têm que botar?

Ora, vovô, lâmpada, não sei mais que...é que eu não costumo ver palavras com acento

A análise deste excerto indica o modo como a criança está desatenta ao uso do acento gráfico nas palavras. Quando responde sobre quais palavras devem ser acentuadas, salienta-se que ela citou coincidentemente as duas palavras-alvo cujos cartões-gabaritos já haviam sido mostrados, 'vovô' e 'lâmpada'. No quadro 17 estão reproduzidos outros trechos retirados da entrevista em que se observa que o acento gráfico, na sua concepção, é um item eletivo na ortografia:

palavra	exemplos de diálogos
boné	<i>Aqui eu usei as mesmas letras, mas também pode ficar sem o acento porque diz boné, a mesma coisa</i> Diz a mesma coisa? Não precisa ter acento na palavra? <i>Não precisa, mas se quiser pode botar</i> Ah, entendi. Se quiser, pode botar o acento? <i>Aham</i> Por que, e aí fica tudo igual? Tanto faz se botar acento ou não botar? <i>Sim</i>
tênis	Tu já aprendeu sobre esse acento na escola? (circunflexo) <i>Já, só que eu me esqueci, foi lá no... lá no segundo. Eu já tô no terceiro.</i> Sim <i>Aí passa as férias, tudo...</i> Sim, e aí tu esqueceu? <i>Sim</i>
sofá	Então por que tem acento nessa palavra? <i>Não sei...tem um acento só pra ele ficar ali mesmo</i> Só pra ele ficar ali? <i>Aham</i> Se tirar o acento da palavra o que acontece? <i>Sofá também</i>
túnel	<i>Ora, porque...porque fica, mas também sem o acento fica igual o do túnel, mas pode ficar com acento ou sem se quiser!</i> [...] Tu acha que se quiser botar acento na palavra bota, e se não quiser não tem problema, não muda nada? <i>Aham</i>
príncipe	E aí, tu não botou acento no príncipe por quê? <i>Não sei, porque eu acho que também fica a mesma coisa</i>

Quadro 17 – Exemplos de diálogos que demonstram que a grafia do acento pode ser opcional

Fonte: Elaboração própria

O exemplo correspondente à palavra 'tênis' indica, inclusive, que ela já teve pelo menos algum contato com o ensino explícito voltado à acentuação gráfica anteriormente, no entanto, parece que o acento gráfico ainda não foi incorporado minimamente às suas práticas de escrita. De um modo geral, estes exemplos se

mostram coerentes com os dados de escrita produzidos por ela, visto que, como referido, nenhuma palavra-alvo do seu ditado foi escrita com acento gráfico.

Entretanto, foram observadas duas situações diferentes em que as crianças demonstraram dificuldade e insegurança para apresentar uma hipótese capaz de justificar a pertinência do diacrítico: os casos em que o acento foi utilizado e os casos que, embora a criança não tenha grafado o acento, ela manifesta concordância com a sua necessidade de grafia após ser convidada a refletir sobre a forma presente no cartão-gabarito, comparando as duas escritas.

Reiterando o que foi referido na subseção 4.3.2.1.1, na qual são apresentadas as hipóteses relacionadas ao timbre, as palavras portadoras de vogais tônicas de altura média baixa ‘automóvel’, ‘abóbora’, ‘boné’ e ‘médico’ tiveram seus acentos predominantemente justificados pela hipótese de abertura do timbre e são as que menos motivaram respostas inseguras entre as crianças. Para a grafia dessas palavras são escassas as respostas entre as entrevistas em que se verifica a dificuldade das crianças para atribuir uma função ao acento. Os exemplos que representam estes casos estão no quadro 18:

palavra	exemplos de diálogos
boné	<p><i>Não...esse daqui tá o certo (cartão-gabarito)</i></p> <p>É? Por quê?</p> <p><i>Porque tem um acento e boné tem acento.</i></p> <p>Tem acento?</p> <p><i>Aham</i></p> <p>Por que tem que ter acento?</p> <p><i>Assim...eu acho que não muda, não sei. Aí então...é que eu acho que muda porque...assim o meu tá errado</i></p> <p>Lê pra mim o teu, sem acento</p> <p><i>Bo-né (silabou)</i></p> <p>Agora lê esse aqui com acento</p> <p><i>Boné...né</i></p> <p>Mudou alguma coisa?</p> <p><i>Não...</i></p> <p>Por que será que essa palavra precisa de acento?</p> <p><i>Não sei</i></p> <p>Não sabe? Mas o que tua prof te ensinou, que tu me disse agora?</p> <p><i>Que às vezes, hã...dá volume</i></p> <p>Dá volume? Então tu achas que o acento tá fazendo o que aqui nessa palavra?</p> <p><i>Não sei...</i></p>
médico	<p>Se a gente escrever a palavra médico sem acento...</p> <p><i>Mas eu acho que precisa do acento</i></p> <p>Precisa? Por quê?</p> <p><i>Só não sei explicar, mas eu acho que precisa do acento</i></p> <hr/> <p><i>Médico, aí ela colocou com acento e eu não coloquei...e eu acho que o jeito certo é...com acento</i></p> <p>Tu acha que é com acento?</p> <p><i>Aham</i></p>

	<p>E por que tu acha que é com acento? <i>Porque é mé-dico</i></p> <p>E porque tu não colocou? <i>Não sei, eu me esqueci</i></p> <p>Esqueceu? <i>Aham</i></p> <p>Hum...e o que acontece se não tiver o acento nessa palavra? <i>Médico...</i></p> <p>Olha, vou tapar com meu dedo <i>mmmédico, médico com acento...mê-dico, médico (sussurro)</i></p> <p>Fica como? <i>Médico</i></p> <p>Médico? <i>Médico (risos)</i></p> <p>Fica diferente? <i>Fica</i></p> <p>Então pra que serve o acento nessa palavra? <i>Pra...ficar mais...mais, tipo médico. Mé-dico. Fica mais...não sei</i></p> <p>Fica mais o que? <i>Pausa...não sei</i></p>
abóbora	<p><i>O dela ficou mais...assim... ficou mais...tipo ela ficou mais com abóbora e o meu ficou abóbora (pequena diferença no volume de produção do -bó)</i></p> <p>Então o dela tu acha que ficou mais pra cima⁵⁴? <i>Tipo mais...hãã...não sei dizer...</i></p> <p>Pode pensar, não tem problema...tu não tá lembrando da palavra que tu quer usar? <i>Aham (concordou)</i></p> <p>Ficou mais para o que... <i>abóbora...abóbora...eu não sei como dizer isso!</i></p>

Quadro 18 – Exemplos de diálogos que demonstram a dificuldade das crianças para justificar a pertinência do acento nas vogais médias baixas

Fonte: Elaboração própria

Dentre as palavras cujo acento pareceu ser mais difícil de ser explicado pelas crianças estão ‘tênis’, ‘búfalo’, ‘vírus’, ‘príncipe’ e ‘túnel’, em casos mais numerosos, e ‘lâmpada’, ‘lápiz’, ‘sofá’ e ‘vovô’, em respostas menos frequentes. Tomando-se a hipótese que mais prevalece nas entrevistas, a qual atribui ao acento gráfico a função indicativa de timbre, é possível interpretar a dificuldade encontrada pelas crianças para justificar o acento nas vogais altas e na vogal média na palavra ‘tênis’, uma vez que /i/ e /u/ não alteram timbre e não há ocorrência no português brasileiro de vogais médias baixas diante de nasal, limitando, portanto, uma possível alternância de timbre da vogal /e/ nessa situação. Postula-se, nesse sentido, que estes contextos podem ser mais complexos para as crianças, já que a altura vocálica não é alterada mediante

⁵⁴ Essa pergunta, embora pareça indutiva, foi feita porque durante a leitura da palavra acentuada no cartão-gabarito a criança fez sinais com as mãos, indicando “algo mais pra cima”, além de já ter utilizado o termo em outros momentos da entrevista.

a supressão ou troca do tipo de acento⁵⁵. O quadro 19 exhibe uma amostra de diálogos que indicam a dificuldade de argumentação a respeito da pertinência do acento nas vogais altas:

palavra	exemplos de diálogos
vírus	<p><i>Sei lá, porque parece que fica igual</i> Parece que fica igual? <i>Sim</i> Então qual das duas formas tu acha que é, vírus com acento ou sem acento? <i>Pausa...eu acho que é com acento</i> Tu acha que é com? <i>Sim</i> Por quê? <i>Acho que eu já vi ela com acento</i> Já viu ela com? <i>Acho que sim, mas eu pensava que era sem acento</i> Pensava que era sem? Tá, mas por que tu acha que essa palavra tem acento, o que tu acha que o acento faz na palavra? <i>Sei lá</i> Não sabe? <i>Não</i></p>
	<p>E o que...nessa palavra aqui, vírus, o que o acento tá fazendo no i? <i>Não sei...</i> Não sabe? <i>Não [...]</i> Tá, então me diz uma coisa: tu acha que essa palavra precisa de acento ou essa palavra não precisa de acento? <i>Precisa...o i precisa</i> Precisa, por quê? <i>Não sei, eu botei de bolinha, mas eu acho que precisa, eu acho que é assim que se bota</i> É? O que muda? Olha, lê pra mim sem: <i>vi-rus (silabou) vírus. Vi-rus, vi-rus, fica a mesma coisa</i> Fica a mesma coisa? <i>Aham</i> Então por que precisa? <i>Não sei, eu nunca aprendi porque tem esse...</i> Então essa palavra tu acha que é o mesmo caso do lápis e do tênis, que tu tinha me dito, que acha que são palavras que precisa mas tu não sabe o que muda? <i>Sim, sim</i></p>
príncipe	<p>Pra que mesmo que serve o acento? <i>A sora disse que era pra aumentar assim</i> Pra aumentar o que? <i>Assim, o volume</i> Pra aumentar o volume? E aqui nessa palavra príncipe, tu achas que o acento tá aumentando o volume? <i>Não</i> Não? Então por que será que tem acento? <i>Não sei</i> Precisa ter acento nessa palavra? <i>Acho que sim, não sei</i></p>

⁵⁵ Neste caso, a troca refere-se somente à vogal média, pois na nossa ortografia as vogais altas só podem ser acentuadas graficamente com o tipo agudo.

túnel	<p>Tá, então vamos lá, pra túnel então, vamos olhar pro que tu escreveu. Nessa palavra túnel, por que tu botou o acento? <i>Porque eu pensei que tinha acento</i></p> <p>Tu pensou que tinha? <i>Sim</i></p> <p>Tá, o que tu acha que o acento tá fazendo nessa palavra? <i>Ah, não sei</i></p>
búfalo	<p><i>Eu acho que é da palavra mesmo...</i></p> <p>Da palavra? Como assim? <i>É, eu acho que fizeram assim mesmo</i></p> <p>Ah, fizeram a palavra assim? <i>É inventaram assim a palavra</i></p> <p>Ah, inventaram. E por que será que tem algumas palavras que têm acento e outras não têm? <i>Não sei!</i></p> <hr/> <p>Tá, e porque tu achas que aqui (boné) muda e aqui não muda (búfalo)...ou aqui no vírus ou no príncipe? <i>[Longa pausa...balança a cabeça demonstrando dúvida]</i></p> <p>Por que será que no boné se botar o acento ou não botar muda né. E porque essas aqui tu me disse que não muda, tu achas que não muda? <i>[...] É que geralmente as pessoas falam que tem que botar o acento, porque o certo é com acento</i></p> <hr/> <p>E o que o acento faz nessa palavra, tu acha que precisa ter acento nessa palavra? <i>Acho que sim</i></p> <p>Mas por que, o que ele faz nessa palavra? <i>Como eu disse, diferencia a palavra</i></p> <p>Mas diferencia como? <i>Eu não sei!</i></p>

Quadro 19 – Exemplos de diálogos que demonstram a dificuldade das crianças para justificar a pertinência do acento nas vogais altas

Fonte: Elaboração própria

Os diálogos expostos no quadro 19 explicitam, como recém postulado, que os contextos ortográficos em que se observa o acento gráfico nas vogais altas parecem oferecer maior complexidade às crianças na tarefa de refletir sobre o acento e formular uma hipótese para sua função. Tal complexidade poderia ser atribuída a dois fatores: primeiro, a invariabilidade do timbre nas vogais /i/ e /u/; segundo a dificuldade em perceber marcações prosódicas quando a tonicidade envolve esta qualidade vocálica, tal como apontado no teste de sensibilidade ao acento prosódico. Nesse sentido, ao tentar estabelecer uma relação entre o acento gráfico e a alteração de timbre nestas vogais, as crianças podem constatar que esta opção não é válida, pois o timbre não varia nesse contexto. Da mesma forma, ao tentar estabelecer uma relação entre o acento gráfico e o acento prosódico, é possível que as crianças não consigam atribuir uma função ao diacrítico devido ao fato de não identificarem a tonicidade das sílabas acentuadas em função da qualidade da vogal.

O exemplo, a seguir, pode subsidiar essa hipótese, visto que a criança demonstra ter a consciência metalinguística bem desenvolvida mas, no entanto, revela incertezas a respeito da vogal /u/ na palavra 'búfalo':

Eu acho que tá certo assim... mas eu não sei exatamente para que serve esse nessas letras

É?

Algumas letras não sei, tipo u... búfalo, búfalo, búfalo

Por que, o que tem o u?

O u...

Por que tu achas que... o que tu achas assim sobre o u que ele poderia ter acento ou não ter acento?

Eu não sei... não sei explicar sobre o u

O que o u tem de diferente das outras vogais? Por que tu achas que o u não... o que o u tem de diferente do a, do e, do o?

Não, tipo... pausa... tipo em algumas posições assim, tipo se fosse aqui ó, eu ia saber ó, tipo bufa... bufalu ia ficar mais forte... não sei... eu acho

Hum, tá e vamos tentar ler a palavra sem o acento, lê pra mim:

Bufa... bu... búfalo... bufa, não sei... búfalo, búfa, bufa, eu acho que... não sei, eu acho que é assim mesmo, mas tirando o acento eu não sei

Não sabe? E se a gente...

Mas eu acho que é assim porque eu já li também várias vezes essa palavra

Já leu... e se a gente... tá... ela tá na forma correta?

Aham

Mas se por acaso a gente quisesse brincar de mudar, se a gente pegasse esse acento e botasse pra cá (sílabas 'lo') como é que ficaria a palavra?

Bufaló

Bufaló?

Bu-bufaló, viu, eu falei e não mudou nada

Hum

Mas acho que é assim pra dar um toque mais bonito na frase, sei lá, na palavra. Mas eu acho que serve pra alguma coisa. Mas eu vejo desse jeito

Aham, tá bom, bota aqui então. Gostei da tua resposta, um toque mais bonito... tu acha que o acento dá um toque mais bonito?

Aham, tipo, por exemplo o 'h'. O 'h' também, o 'h', tipo se botar no início da frase, numa vogal assim, tipo... ficaria húfalo, não mudava nada, só pra ficar mais bonita a fra... a palavra

Hum, então o H só deixa a palavra mais bonita, mas não muda nada?

Não, muda sim, tipo se colocar no meio, no 'l' e do 'o' ficaria bufa... bufalhó

Sim

Mas se colocar no início...

No início não muda?

Não

E tu acha que aqui o acento tá fazendo a mesma função do 'h' nesse início? Ele só tá pra bonito e não tá mudando nada? É isso?

Eu acho que sim, mas deve estar mudando alguma coisa só que eu não sei

Hum

Mas eu vejo desse jeito

Ainda a respeito das hipóteses referentes à vogal /u/, o trecho a seguir indica o modo como a criança percebe esta vogal:

É que não tem como falar 'u' com acento, eu acho que o 'u' não foi feito pra usar com acento porque eu não con... ninguém ia conseguir falar com acento
Tu achas que o 'u' não foi feito pra falar com acento?
Eu acho que não!

Em síntese, a análise destes trechos, bem como dos diálogos elencados no quadro 19 pode ser subsidiada pela discussão acerca do *status* fonológico das vogais altas. (BONILHA, 2005; GORDON, 1999; WETZELS, 2002). Os resultados obtidos por meio do teste de sensibilidade ao acento prosódico indicam que as crianças têm mais dificuldade para perceber contrastes e semelhanças prosódicas em unidades compostas por vogais altas.

No que concerne à vogal /i/, as possibilidades de interpretação das dificuldades observadas vão além dos aspectos fonológicos, dada sua representação gráfica na escrita. Reitera-se, assim, o aspecto gráfico que caracteriza a letra utilizada para representar essa vogal. Sendo o único grafema correspondente aos fonemas vocálicos que possui um elemento suspenso, como já citado, é esperado que as crianças possam confundir o pingço do i com o acento gráfico. Tem-se, portanto, uma condição de ordem gráfica a ser considerada, além das características fonológicas das vogais altas já mencionadas. No quadro 20 estão expostos alguns exemplos que mostram como o aspecto gráfico da letra 'i' pode interferir na utilização e na justificativa do acento gráfico pelas crianças:

exemplos de diálogos
<p>Se coloca acento no i? Não! Não? <i>Eu acho que não!</i> Não? Por quê? <i>Não sei, eu nunca vi a professora explicar alguma coisa assim</i> É? O que tu já viu a prof explicar sobre acento? <i>Que...ela só falou que podia botar acento no a, no é, no ó e no u. Não me lembro dela ter explicado no i...</i></p>
<p>E em príncipe, tu falou que precisa ou não precisa? <i>Não precisa</i> Não? E em alguma outra palavra a gente bota acento no i? <i>Não</i> Tu lembra de alguma palavra que se bote acento no i? <i>Não</i> Não? Não tem nenhuma palavra que precise botar acento se for no i? Tu não te lembra de nenhuma? <i>Aham (diz que não)</i></p>
<p><i>Não tem nada de diferente...é... minha professora ensinou a botar uma bolinha nesse daqui</i> Como é, a professora ensinou o que? <i>Que...vi-ru...eu acho que é com esse coisinha aqui, eu boto sempre bolinha em cima</i> Tá, então no 'i' tu bota uma bolinha? <i>Aham</i></p>

<p>E aqui tem um acento... (cartão-gabarito)</p> <p><i>É...um nunca vi um acento no 'i'!</i></p> <hr/> <p><i>O pontinho aqui. É que eu só faço uma bolinha e ela fez retinho assim pro lado</i></p> <p>Ah, e o que é, o que muda isso?</p> <p><i>Não muda nada! [...]</i></p> <p>Por que tu achas que ela fez um risquinho assim, ao invés de fazer uma bolinha?</p> <p><i>Também não sei</i></p> <p>Não? E tu, sempre quando tu escreve uma palavra...tu bota uma bolinha no 'i'?</p> <p>Concorda</p> <p>Não? Tu nunca faz um tracinho?</p> <p>Concorda</p> <p>Não? Tu nunca coloca...aquele, igual que tu colocou no boné?</p> <p><i>Não, só faço um pontinho</i></p> <p>Um pontinho?</p> <p><i>E quando é BONÉ, daí eu boto esse aqui (acento agudo)</i></p> <p>Tá, mas se for com 'i', que nem aqui, tu nunca bota?</p> <p><i>Não, nunca botei</i></p>
--

Quadro 20 – Exemplos de diálogos referentes a possibilidade de grafia do acento na letra 'i'
 Fonte: Elaboração própria

Além das dificuldades demonstradas pelas crianças para justificar a acentuação gráfica nas vogais /i/ e /u/, constatou-se que a grafia do acento em 'tênis' também parece suscitar dúvidas, como referido anteriormente. Os exemplos que seguem ilustram essa constatação:

exemplos de diálogos
<p><i>Aham. Tênis. Tênis tá certo, pra ficar Ê, mas também eu...a gente bota o acento... mas tirando o acento ia ficar tênis também. Então, se eu escrever com ou sem acento...hã...eu acho que não teria problema, só que o jeito correto é tênis, só que não precisaria, só que pra escrever correto teria que colocar o acento mesmo, mas não é necessário.</i></p> <p>E por que tu botou, se não é necessário?</p> <p><i>Ah, pra ficar correto.</i></p> <p>Mas por que tu acha que é correto com acento? Como tu sabes disso, que é o correto?</p> <p><i>Aí, aí eu não sei...</i></p>
<p>Tá, esse acento faz o que na palavra?</p> <p><i>Não sei...</i></p> <p>Não sabe? Se nós tirar o acento, ficar sem nada, fica como a palavra?</p> <p><i>Tênis</i></p> <p>Fica igual?</p> <p><i>[concorda]</i></p> <p>E precisa então do acento na palavra?</p> <p><i>Eu acho que sim, pra ficar certo!</i></p>
<p><i>Eu esqueci do acento... mas a palavra em si tá igual</i></p> <p>Tá igual a palavra e tu esqueceu do acento. Na verdade tu tinha posto o acento e apagou...</p> <p><i>Ê, só que eu não sabia se tava certo...não sabia se era com ou sem acento, aí eu tirei</i></p> <p>Tá, me explica por que tu resolveu tirar? Tu ficou em dúvida por quê?</p> <p><i>Porque...ah, não sei por que. Eu não sabia se era com ou sem</i></p> <p>E tu resolveu tirar por quê? Como tu tomou essa decisão?</p> <p><i>Porque eu pensei que não tivesse</i></p> <p>Tu pensou que não tivesse?</p> <p><i>Sim</i></p> <p>Tu acha que tem acento essa palavra ou tu acha que não precisa de acento nessa palavra?</p> <p><i>Precisa</i></p> <p>Precisa por que...por que precisa ter acento na palavra tênis?</p> <p><i>Sei lá...</i></p>
<p>É... porque tu não colocou quando tu escreveu, não é? Então por que tu achas que o jeito que ela escreveu está certo, com esse acento no 'e'?</p> <p><i>Como posso explicar... [pausa grande, negativas]</i></p> <p>Por que tu achas que essa menina botou o acento? Porque tu não botou não é? E essa menina botou...Por que tu achas que ela botou?</p> <p><i>Porque o certo seria com esse aqui (aponta para o circunflexo) e eu botei sem esse aqui [...] é que eu não me lembro como se explica</i></p>

Quadro 21 – Exemplos de diálogos que demonstram a dificuldade das crianças para justificar a pertinência do acento na palavra 'tênis'

Fonte: Elaboração própria

As palavras-alvo que contemplam a vogal /a/ na posição tônica tiveram seus acentos justificados pelas quatro hipóteses categorizadas e, de um modo geral, não apresentaram tantos casos de dificuldades para atribuir uma função ao acento gráfico pelas crianças. Dentre as situações em que se observam incertezas sobre a grafia do acento sobre a vogal baixa, foram selecionados os seguintes exemplos:

palavra	exemplos de diálogos
sofá	<p>Tá, mas como tu acha que se escreve a palavra? <i>Como assim? É assim, com acento</i></p> <p>Tu acha que essa menina escreveu a palavra certa ou tu acha que tu escreveu certo? <i>Ela escreveu certo</i></p> <p>Por que tu acha? Se tu falou que não muda... <i>É, não muda, mas...eu não sei</i></p> <p>Não sabe? <i>Não</i></p>
lápiz	<p>Então por que tu acha que essa palavra tem que ter acento? <i>Não sei, é que botaram aí</i></p> <p>Quem botou? <i>Não sei, a minha mãe disse que tinha que ter acento, as professoras dizem que tem que ter acento</i></p>
	<p>E por que tu acha que essa palavra aqui tem acento? <i>Não sei</i></p> <p>Pra que se bota acento na palavra lápis? <i>[pausa] ... sei lá</i></p> <p>Não sabe? <i>Não</i></p>
lâmpada	<p>Tu acha que precisa ter acento na lâmpada? <i>Aham, precisa</i></p> <p>Por quê? <i>[Pausa] não sei...</i></p> <p>Não sabe? <i>Não</i></p>
	<p><i>Não sei...lam...lâmpada. Acho que precisa</i></p> <p>Precisa, por quê? <i>Ah, não sei</i></p>
	<p><i>Mas...é com esse daqui...eu não sei como explicar, mas é com esse daqui!</i></p> <p>Ah, entendi, essa palavra precisa ter, mas tu não sabe explicar por quê? <i>Precisa...precisa</i></p>
	<p><i>[Pausa]...lâmpada, fica igual, na hora que a gente vai escrever fica diferente</i></p>

Quadro 22 – Exemplos de diálogos que demonstram a dificuldade das crianças para justificar a pertinência do acento na vogal /a/

Fonte: Elaboração própria

Para os casos exemplificados no quadro 22, é importante destacar a nasalização da vogal na palavra ‘lâmpada’. Embora o diacrítico seja utilizado para marcar o acento antepenúltimo, numa perspectiva de atribuição do acento à marcação de timbre, as crianças podem constatar a impossibilidade de permutar o timbre nasal para o timbre aberto da vogal /a/ em função da presença da consoante nasal na estrutura da sílaba ‘lâm’. Desse modo, não conseguem atribuir uma função para o acento, embora concordem com a sua necessidade. Já nas palavras ‘sofá’ e ‘lápiz’, o argumento que prevalece é o de que “o acento não muda nada no som”, sem que se estabeleça uma relação com a tonicidade da sílaba acentuada.

Os dados apresentados a seguir demonstram a síntese dos casos em que as crianças avaliaram, após a reflexão sobre os diferentes contextos ortográficos, que o acento gráfico é dispensável. A avaliação final sobre a pertinência do acento em cada palavra-alvo foi realizada no último momento da entrevista. Utilizando os cartões-gabarito, as crianças foram convidadas a selecionar e organizar as palavras em dois grupos: as que precisam de acento gráfico e as que não precisam de acento gráfico. O critério a ser utilizado para a definição de cada grupo consistiu no ato de avaliar, a partir das hipóteses acerca da função do acento gráfico discutidas ao longo da entrevista, quais palavras precisam ser acentuadas graficamente, ou seja, onde o acento exerce alguma função, e quais palavras poderiam ter o acento dispensado porque não se identifica uma função para o diacrítico.

A tabela a seguir representa a síntese da classificação proposta pelas 14 crianças a respeito da necessidade de atribuição do acento gráfico em cada palavra. Cada linha da tabela corresponde à classificação individual por sujeito. As células brancas indicam que a palavra-alvo precisa ser acentuada, as células acinzentadas indicam que a respectiva palavra não precisa ser acentuada.

Tabela 31 – Resultado da classificação final a respeito das palavras que precisam ou não precisam ser acentuadas graficamente

palavra-alvo	boné	abóbora	médico	auto-móvel	sofá	lápiz	lâmpada	vovô	tênis	túnel	búfalo	vírus	príncipe
3º ano													
5º ano													
precisa	14	14	13	11	09	09	09	08	06	06	03	02	02
não precisa	00	00	01	03	05	05	05	06	08	08	11	12	12
total	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

Fonte: Elaboração própria

Verifica-se que das 182 possibilidades de classificação das palavras-alvo, 106 delas, indicadas pelas células brancas, foram reunidas entre o grupo dos itens que *precisam* ser acentuados e 76 foram atribuídas ao grupo de vocábulos que *não precisam* ser acentuados. É possível observar que as quatro primeiras colunas – referentes às palavras-alvo cujas vogais tônicas são as médias baixas /ɛ/ e /ɔ/ –, contêm o maior número de células brancas, ao passo que as quatro últimas colunas – correspondentes às palavras-alvo cujas vogais tônicas são as altas /i/ e /u/ –, há predominância de células acinzentadas. Nas colunas localizadas no meio da tabela, referentes às palavras ‘sofá’, ‘lápiz’, ‘lâmpada’, ‘vovô’ e ‘tênis’, a distribuição entre os dois grupos é mais equilibrada.

Estes dados corroboram as constatações que vêm sendo assinaladas nesta análise: se a grafia do acento nas vogais médias baixas é considerada pertinente pela maioria das crianças, a hipótese que predomina é aquela relacionada ao timbre. Se entre as vogais altas, as quais não sofrem variação de timbre, o acento é considerado

dispensável, esta hipótese é reforçada. O contraste observado na tabela 31 indica, portanto, que as hipóteses das crianças acerca da função do acento gráfico são predominantemente elaboradas a partir da qualidade da vogal e que a pauta acentual parece não ter relevância na classificação realizada pelas crianças.

A subseção seguinte descreve os dados obtidos a partir da escrita de pares mínimos contrastivos.

4.4 Os dados de escrita e as respostas das crianças em situações de conflito cognitivo: os pares mínimos contrastivos

A escrita e reflexão relativa a pares de palavras prosodicamente contrastivas foi a última atividade realizada com os sujeitos durante o processo de coleta de dados. O objetivo do instrumento visou suscitar o conflito cognitivo ao propor a escrita de duas palavras que se diferenciam unicamente por seu formato prosódico⁵⁶ na fala e, conseqüentemente, pela grafia do acento na escrita.

Como descrito na metodologia, o instrumento é composto por sete frases diferentes com lacunas a serem preenchidas pelas palavras-alvo. É válido ressaltar que das formas acentuadas graficamente nos sete pares, cinco delas contemplam a grafia do acento na vogal /a/: ‘secretária’, ‘fábrica’, ‘prática’, ‘sabiá’ e ‘babá’. Entre os outros dois pares, um deles contempla a vogal média baixa /ɛ/ na forma acentuada pelo diacrítico, ‘exército’ e o outro tem o acento na vogal alta /i/, neste caso para marcar o hiato: ‘país’, assim como em ‘sabiá’.

O instrumento foi aplicado ao mesmo grupo de sujeitos que participou da escrita do ditado de imagens e das entrevistas clínicas correspondentes aos dados produzidos no ditado, porém uma criança do terceiro ano não chegou a realizar essa atividade dos pares contrastivos, somando, assim, 13 participantes nesta última etapa, sendo 6 do terceiro e 7 do quinto ano.

O instrumento proporcionou a escrita de um total de 91 pares de palavras: 49 do quinto ano e 42 do terceiro ano. Tal como descrito nos procedimentos de aplicação, as crianças preencheram as lacunas vazias disponíveis em cada frase conforme elas foram ditadas pela pesquisadora, sem nenhum tipo de intervenção. As crianças foram orientadas a escrever da forma que sabiam. Depois da grafia dos sete pares, elas

⁵⁶ A exceção é para o par exercito-exército, no qual ocorre mudança do timbre vocálico da vogal média na passagem desta da posição pretônica para a tônica.

eram convidadas a ler todas as frases para que então se desse início à entrevista clínica.

A entrevista clínica foi orientada pelos princípios piagetianos, de modo a se promover o conflito entre as duas possibilidades de grafia, buscando obter justificativas relacionadas à cada forma escrita. Ao longo da entrevista as crianças tinham liberdade para alterar suas grafias, principalmente após a problematização referente a cada par. Os dados de escrita coletados por meio deste instrumento estão divididos, portanto, entre grafias **pré-entrevista** e grafias **pós-entrevista**. As grafias pré-entrevista são as formas iniciais produzidas pelas crianças, no momento em que as frases foram ditadas, sem intervenção. As grafias pós-entrevistas consistem nas formas gráficas finais, as quais são produto das decisões tomadas pelas crianças após a reflexão acerca de cada palavra do par. Desse modo, os dados de escrita podem ser observados na sua forma inicial, pré-entrevista e na sua forma final, pós-entrevista.

Assim como na seção anterior, a descrição e análise dos dados estão divididos em duas partes: dados de escrita e entrevistas clínicas.

4.4.1 Dados de escrita dos pares mínimos contrastivos

Considerando as formas gráficas pré e pós-entrevista, os dados de escrita foram classificados em quatro categorias diferentes de acordo com as escolhas gráficas das crianças. Dentro desta classificação, as grafias foram agrupadas da seguinte forma:

- (i) *Pares idênticos entre si* – compreende todas as grafias idênticas, isto é, palavras que foram escritas iguais em ambas as lacunas.
- (ii) *Pares que se diferenciam entre si pela grafia do acento, o qual foi utilizado de forma adequada* – engloba todos os pares que se diferenciam entre si mediante a grafia do acento na palavra adequada e na sílaba adequada.
- (iii) *Pares que se diferenciam entre si pela grafia do acento, o qual foi utilizado de forma inadequada* – engloba os pares que se diferenciam entre si por meio da grafia do acento, no entanto, este foi utilizado de modo inadequado, ou seja, foi sinalizado na palavra que não deveria receber o acento ou grafado na sílaba trocada.

- (iv) *Pares que se diferenciam entre si pela grafia de letras diferentes* – refere-se aos pares que se diferenciam entre si pela sequência de grafemas, ou seja, foram utilizadas letras diferentes para escrever cada palavra do par.

A partir dessas categorias, os dados de escrita foram organizados em dois quadros, apresentados a seguir, que mostram as formas gráficas produzidas antes da entrevista e depois da entrevista. Cada linha do quadro corresponde a um sujeito, ao passo que cada coluna corresponde a uma das frases que compõem o instrumento.

Para melhor visualização, os dados foram identificados por cores diferentes, as quais correspondem às categorias recém descritas.

Pares idênticos entre si – cor vermelha

Pares que se diferenciam entre si pela grafia do acento, o qual foi utilizado de forma adequada – cor verde

Pares que se diferenciam entre si pela grafia do acento, o qual foi utilizado de forma inadequada – cor azul

Pares que se diferenciam entre si pela grafia de letras diferentes – cor amarela

pré	1	2	3	4	5	6	7
3° ano	secretaria	fabrica	esersito	pais	pratica	sabia	babá
	secretaria	fabrica	esersito	pais	pratica	sabia	baba
	secretária	fabrica	exercito	pais	prática	sábiá	babá
	secretária	fabrica	exercito	pais	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	ersecito	pais	praticá	sabia	babá
	secretaria	fabrica	exersito	pais	pratica	sabia	baba
	cerquelaria	fabrica	ezezesito	pais	partica	sabia	baba
	cequertara	fabirca	ezantos	pais	partica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	ezercito	pais	pratica	sabiar	baba
	secretaria	fabrica	exersito	pais	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	ezersito	pais	pratica	sabia	baba
	secretária	fabrica	ezercito	pais	pratica	sabia	baba
5° ano	secretaria	fabrica	ercesito	paes	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	ercesito	pais	pratica	sabia	baba
	secretaria	fábrica	exercito	pais	pratica	sabiá	babá
	secretária	fábrica	exercito	país	prática	sabia	baba
	secretaria	fábrica	exercito	pais	prática	sabiá	babá
	secretaria	fábrica	exército	pais	pratica	sabia	baba
	secretária	fábrica	exército	pais	prática	sabiá	babá
	secretaria	fabrica	exercito	país	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	exercito	país	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	exercito	país	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	esercito	pais	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	esercito	pais	pratica	sabia	baba
	secretária	fabrica	exercito	pais	pratica	sabiá	babá
	secretaria	fábrica	exército	país	prática	sabia	baba

Quadro 23 – Formas gráficas produzidas para representar as palavras dos pares mínimos contrastivos pré-entrevista

Fonte: Elaboração própria

pós	1	2	3	4	5	6	7
3° ano	secretaria	fabrica	esersito	pais	praticá	sabiá	babá
	secretaria	fabrica	esérsito	páis	pratica	sabia	baba
	secretária	fábrica	exercito	pais	prática	sábiá	babá
	secretária	fabrica	exército	país	pratica	sábia	baba
	secretaria	fabricá	ersecito	páis	praticá	sábia	babá
	secretária	fabrica	exersito	pais	pratica	sabia	baba
	cerquelaria	fabríca	ezezesito	pais	partica	sabia	bába
	cequrtaria	fabírca	ezantos	pasi	parteca	sabi	bába
	secretária	fabrica	ezercito	pais	pratica	sabiar	baba
	secretária	fabrica	exersito	país	pratica	sabia	babá
	secretaria	fabrica	ezersito	pais	prática	sabiá	babá
	secretária	fabricá	ezercito	paiz	pratica	sabia	baba
5° ano	secretaria	fabrica	ercesito	paes	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabricá	ercesito	pais	pratica	sabia	baba
	secretaria	fábrica	exercito	pais	pratica	sabiá	babá
	secretária	fábrica	exercíto	país	prática	sabia	baba
	secretaria	fábrica	exercito	pais	prática	sabiá	babá
	secretária	fábrica	exército	país	pratica	sabia	baba
	secretaria	fábrica	exercito	pais	prática	sabiá	babá
	secretária	fabrica	exército	país	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	exercito	pais	pratica	sábia	babá
	secretaria	fabrica	exercito	páis	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	esercito	pais	pratica	sabia	baba
	secretaria	fabrica	esercito	pais	pratica	sabia	baba
secretária	fabrica	exercito	pais	prática	sabiá	babá	
secretaria	fábrica	exército	país	prática	sabia	baba	

Quadro 24 – Formas gráficas produzidas para representar as palavras dos pares mínimos contrastivos pós-entrevista

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, há diversas alterações gráficas entre as palavras escritas antes da entrevista e as palavras escritas depois da entrevista. São poucas as crianças que não manifestaram o desejo de alterar suas grafias ao longo da entrevista clínica, mantendo, assim, a sua grafia inicial. Os dados expostos nos quadros 23 e 24 foram sintetizados na tabela 32:

Tabela 32 – Distribuição das grafias dos pares mínimos contrastivos observadas pré e pós entrevista clínica, por ano

ano	pares com grafias idênticas		pares com grafias diferentes entre si								total
			grafia adequada do acento		grafia inadequada do acento		grafemas		subtotal		
	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	
3°	27	07	04	13	04	11	07	11	15	35	42
5°	20	17	17	21	11	10	01	01	29	32	49
total	47	24	21	34	15	21	08	12	44	67	91

Fonte: Elaboração própria

Verifica-se que dos 91 pares escritos, 47 deles foram grafados exatamente da mesma forma, ou seja, mais da metade dos pares foram escritos de modo idêntico pelas crianças. Esse dado pode revelar que, embora as crianças percebam os contrastes prosódicos entre as palavras, estão pouco atentas para sua representação gráfica. Entretanto, após a realização das entrevistas, o número de pares idênticos cai praticamente pela metade, somando 24 grafias idênticas. A representação da figura 18 indica a diferença entre pares escritos idênticos e pares escritos diferentes entre si pré e pós entrevista:

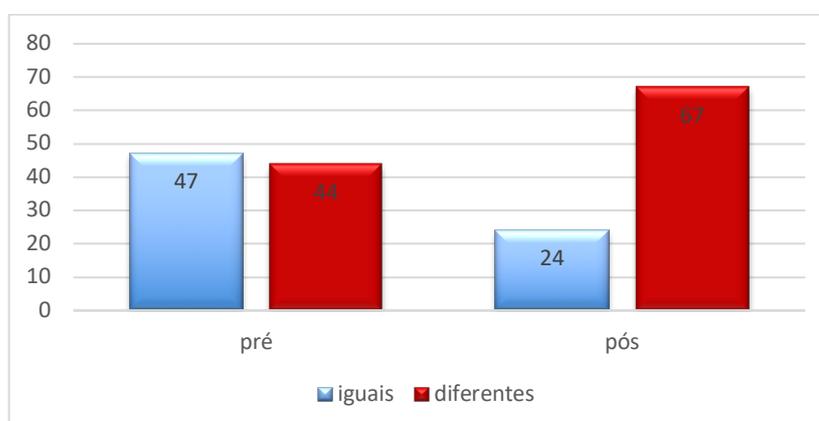


Figura 18 – Distribuição das grafias dos pares mínimos contrastivos iguais e diferentes entre si pré e pós entrevista clínica

Fonte: Elaboração própria

Como referido, é possível notar que dos 91 pares, mais da metade escrita antes da entrevista é idêntica (47), e que esse número diminui consideravelmente (24) após a problematização feita ao longo da entrevista. O número de pares diferenciados entre si aumenta de 44 observados antes da entrevista para 67 pós-entrevista. Destes 67 pares, a maioria (34) foi discriminada por meio da grafia adequada do acento. Em 21 grafias de pares observadas pós-entrevista, as crianças perceberam que poderiam utilizar o acento para marcar a distinção prosódica entre as palavras, porém não empregaram o acento adequadamente: ou sinalizaram a palavra do par que não é acentuada graficamente ou grafaram o acento em sílaba diferente da tônica. Entre os pares graficamente diferenciados entre si observa-se também, nas formas pós-entrevista, um total de 12 pares cuja distinção gráfica se dá pelo uso de grafemas diferentes nas palavras.

No que se refere às grafias do terceiro ano, os dados da tabela 32 indicam uma mudança expressiva entre os pares escritos de forma idêntica pré e pós entrevista, pois estes passam de 27 antes da entrevista para apenas 7 depois da entrevista. Já nos dados do quinto ano, essas alterações não são tão contrastantes.

Considerando os objetivos desta tese, salienta-se que o dado esperado seria a grafia adequada do acento em uma das palavras do par, cujas formas estão identificadas pela cor verde. Porém, as grafias inadequadas do acento, cujos pares estão na cor azul, também podem ser analisadas como um indício sobre as hipóteses acerca do acento gráfico, já que, ao constatarem o contraste prosódico, tomaram a decisão de grafar um acento em algum lugar para marcar tal distinção. A figura 19 contempla somente os pares escritos pós entrevista cuja distinção se dá pela grafia do acento. As colunas em azul representam as grafias inadequadas, e as verdes, as adequadas.



Figura 19 – Pares diferenciados pela grafia do acento pós-entrevista
Fonte: Elaboração própria

A distribuição ilustrada no gráfico da figura 19 indica que o maior número de acertos corresponde ao par babá-baba (9 grafias), seguida do par pais-país (6 grafias), e exercito-exército (5 grafias). Os pares secretaria-secretária, prática-prática e sabiá-sabia tem 4 grafias adequadas e o par que tem menor número de distinções gráficas indicadas pelo acento de forma adequada é fábrica-fabrica. Em relação aos pares em que o acento foi grafado de forma inadequada, observa-se que para o par exercito-exército, cuja distinção prosódica motiva a alternância de timbre entre /e/ e /ɛ/, não há casos de grafias inadequadas, ou seja, as crianças identificaram corretamente a palavra do par que deveria receber o acento, bem como a sílaba a ser acentuada. Esse dado vem a corroborar a hipótese sobre a função do acento como um marcador de timbre.

Também chama a atenção o par babá-baba, com apenas um registro inadequado do acento entre 10 grafias diferenciadas entre si pós-entrevista. Este par também é o que menos foi escrito de forma idêntica pelas crianças antes da entrevista, somando apenas quatro casos. A interpretação para esse dado pode sugerir a influência do léxico ortográfico, visto que a palavra ‘babá’ é comum em textos e atividades desenvolvidas no processo de alfabetização, embora a influência do formato oxítono não seja descartada.

Tal como referido, o segundo par com maior número de grafias adequadas (6) do acento pós-entrevista é pais-país, contexto em que o acento marca o hiato. Esse dado suscitou o conflito sobretudo nas crianças que achavam que a letra ‘i’ não recebia acento gráfico, pois já tem o “pingo do i”. No entanto, o acento gráfico na pauta oxítona pode ser atribuído à percepção prosódica do pé troqueu mórico, visto que os dados analisados em Ney (2012), bem como os dados de escrita espontânea (seção 4.1) e de escrita controlada (seção 4.3) convergem em relação à predominância de grafias adequadas do acento nas oxítonas. Nesse sentido, ao constatar a necessidade de distinguir graficamente o contraste observado em pais-país, as crianças podem ter refutado a hipótese de proibição do acento na letra ‘i’.

Também pode-se observar que os pares fábrica-fabrica e prática-prática apresentam formas gráficas pré e pós-entrevista bem diferentes, mesmo sendo pares semelhantes em relação ao número de sílabas (3), vogais que ocupam as rimas (/a/, /i/, /a/) e formatos prosódicos (proparoxítona-paroxítona). Tal discrepância pode ser atribuída à dificuldade das crianças em identificar a sílaba tônica no formato prosódico marcado, embora consigam facilmente perceber o contraste prosódico entre pares

mínimos, conforme apontam os resultados do teste de sensibilidade ao acento prosódico (seção 4.2).

Tomando-se por referência de análise as pautas acentuais, verifica-se que o maior número de acertos pós-entrevista (19) corresponde aos pares com formato oxítone-paroxítone ou vice-versa (pais-páís; sabiá-sabia; babá-baba). Já os pares com formato proparoxítone-paroxítone ou vice-versa (secretaria-secretária; fábrica-fabrica; prática-pratica; exercito-exército) registram 15 acertos. No entanto, retirando as grafias corretas do par exercito-exército, as quais podem sofrer a influência do timbre vocálico, observa-se que de apenas 10 pares com este formato foram escritos corretamente.

A análise qualitativa dos pares diferenciados entre si pela grafia inadequada do acento demonstra a sensibilidade das crianças ao acento paroxítone, considerado o padrão da língua portuguesa:

ocorrências	1	2	1	2
grafias	secretaria	fábrica	páís	pratica
	secretaría	fábrica	país	prática

Quadro 25 – Exemplos de grafias inadequadas do acento em pares escritos diferentes entre si pós entrevista

Fonte: Elaboração própria

Nos exemplos observados, verifica-se que o acento foi grafado em desacordo com a norma ortográfica, contudo, em consonância com a sílaba tônica da palavra. Especificamente as duas ocorrências observadas para ‘fábrica-fábrica’ revelam uma forma de generalização da regra de uso do acento: *se não é possível grafar de modo idêntico duas palavras prosodicamente diferentes, é necessário marcar com o acento as sílabas tônicas de ambas, para diferenciá-las.*

Dentre os pares identificados pela cor amarela, em que se observa o uso de sequências de letras diferentes para escrever cada palavra do par, algumas grafias também indicam uma forma de diferenciação coerente com a motivação prosódica:

pais-país	sabiá-sabia
pais	sabia
pasi	sabi
pais	sabiar
paiz	sabia
paes	
pais	

Quadro 26 – Exemplos de pares diferenciados entre si pela grafia de letras diferentes
Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, a grafia de ‘pasi’ para ‘pais’ representa uma estratégia de diferenciação após o conflito entre as duas formas. A criança produziu uma metátese, cuja forma final resulta em oxítone em decorrência do peso silábico atribuído a vogal alta. Já em ‘paiz’, a estratégia de diferenciação consiste na substituição da letra ‘s’ pela letra ‘z’, também conferindo peso à sílaba final, assim como na palavra ‘raiz’. Em ‘paes’ para ‘pais’ a estratégia utilizada é na paroxítone, representando um dado bastante coerente com o funcionamento da língua, onde se observa o alçamento de vogais médias postônicas finais.

Entre os dados observados para a distinção de sabia-sabiá, as formas gráficas utilizadas também são pertinentes: ‘sabi’ grafado para ‘sabia’ elimina a vogal átona final, cuja grafia resulta em oxítone, mantendo a tonicidade da sílaba ‘bi’ na palavra. Já em ‘sabiar’ a estratégia de grafia da coda se soma às hipóteses descritas na seção 4.3 a respeito do peso silábico em posição catalética: ao acrescentar o ‘r’ na palavra, a criança produz o formato oxítono e resolve o problema de grafias idênticas, utilizando-se de um recurso bastante coerente com o funcionamento da língua, sobretudo se consideradas as formas verbais no infinitivo, todas oxítonas, cujo apagamento da coda final é uma regra entre falantes do português brasileiro.

Em síntese, os dados de escrita produzidos neste instrumento permitem algumas constatações a respeito da relação entre o conhecimento fonológico e o conhecimento ortográficos dessas crianças:

- (i) A ocorrência de 52% de grafias de pares idênticos pré-entrevista reforça a ideia de que as crianças dos anos iniciais estão pouco atentas à necessidade de grafia do acento, sobretudo no terceiro ano. Essa ideia é

mais validada se considerados os 24 pares que as crianças deixaram iguais mesmo após a problematização acerca das grafias.

- (ii) As alterações gráficas realizadas pelas crianças ao longo das entrevistas (conforme tabela 32) demonstram que elas podem ser sensíveis aos contrastes prosódicos e que o ato de refletir sobre uma determinada grafia é capaz de fazer com que as crianças estabeleçam relações entre os aspectos prosódicos e os aspectos gráficos.
- (iii) O timbre aberto da vogal média baixa é um fator relevante para a identificação da sílaba acentuada.
- (iv) Dos 55 pares diferenciados pela grafia do acento pós-entrevista, representados no quadro 24, o maior número de acertos observados é nos pares cuja palavra acentuada é oxítônica: babá, sabiá e país; dado que atesta ser o formato do pé troqueu mórico um contexto favorável para identificação da sílaba tônica e grafia do acento, provavelmente em decorrência da percepção do peso silábico final, já que nestas palavras não há diferenciação de timbre.
- (v) O fato de discriminar o contraste prosódico entre um par mínimo, como realizado neste instrumento, ou no teste de sensibilidade ao acento não significa que as crianças consigam identificar as sílabas tônicas das palavras com facilidade. Os resultados aqui descritos mostram que elas conseguem discriminar as diferenças entre os pares, porém em alguns casos encontram dificuldades para escolher qual palavra do par acentuar e qual sílaba da palavra escolhida acentuar. Para além dos 21 casos de grafias inadequadas no par, observou-se também algumas situações em que a criança preferiu deixar as palavras idênticas porque não sabia onde grafar o acento.

4.4.2 Entrevistas clínicas sobre a escrita dos pares mínimos contrastivos

As entrevistas clínicas realizadas após a grafia dos pares nas lacunas foram norteadas tanto por questões padronizadas, utilizadas com todas as crianças para desencadear a reflexão, como por questões adequadas a cada situação, conforme orienta o método clínico. Dada a natureza do instrumento e considerando o fato de que as crianças já haviam participado da entrevista anterior, inferindo, portanto, que o

objeto de análise era o acento gráfico, estas entrevistas foram um pouco mais sucintas que aquelas realizadas após o ditado de imagens.

Como descrito no procedimento de aplicação, as crianças eram convidadas a ler todas as frases após a conclusão da escrita e depois, passava-se à leitura individual de cada frase para reflexão. Após leitura individual da frase as crianças eram questionadas sobre quais palavras haviam sido escritas nas lacunas, para que se partisse para análise do par de forma isolada, pois a percepção do contraste prosódico entre pares isolados é diferente de quando estes mesmos pares estão inseridos em frases. A problematização iniciava como no exemplo abaixo:

Lê de novo a 1 pra mim:

Minha mãe foi à secretaria pegar o boletim com a secretária da escola.

Tá, então vamos ver. As palavras que faltavam aí pra preencher a frase, quais são?

Oi?

As palavras que faltavam pra completar, as palavras que tu escreveu...

Secretaria e secretária

Essas palavras são iguais ou são diferentes?

Diferentes

A problematização a respeito das formas produzidas para cada par foi desencadeada dessa mesma forma para os sete pares. De um modo geral, as crianças concordavam que as palavras eram diferentes, umas fazendo menção ao significado, outras às diferenças de natureza fônica. Foram raras as situações em que a criança afirmou que as palavras do par eram iguais. Nestes casos, a estratégia utilizada foi a simulação, com o par de palavras não discriminado, do teste de sensibilidade ao acento. Os pares foram falados e as crianças deveriam dizer se eram iguais ou diferentes. Também se utilizou do significado das palavras para auxiliar na diferenciação. A estratégia se mostrou exitosa, pois todas as crianças passaram a concordar com a oposição prosódica não discriminada inicialmente⁵⁷.

Tomando-se a distinção entre os pares, nos casos de grafias idênticas a criança era levada a refletir a partir da seguinte pergunta: *É possível duas palavras diferentes serem escritas iguais?* Algumas das respostas estão elencadas no quadro 27:

⁵⁷ Em consonância aos princípios metodológicos da entrevista clínica, na simulação, tomou-se o cuidado para não induzir a resposta: a criança podia escolher igual, diferente ou não sei, tal como no TP.

É possível duas palavras diferentes serem escritas iguais?
<p>É que a gente fala diferente, mas quando vai escrever as duas são iguais</p> <p>É, mas e quando a gente tá lendo, como a gente vai saber se a palavra é secretária ou secretaria? Como a gente faz pra saber?</p> <p>Por que as duas são iguais... [...] o jeito de falar é diferente...eu não sei explicar</p> <p>[...]</p> <p>É difícil achar o erro, porque as duas são iguais...</p>
<p>E a gente pode, então, escrever duas palavras iguaizinhas e na hora de falar, falar diferente?</p> <p>Ela se confunde... (a pessoa que for ler)</p> <p>Se confunde? E como se faz pra não se confundir, será que tem algum jeito de fazer pra não se confundir?</p> <p>Não</p> <p>Não tem o que fazer pra não se confundir?</p> <p>Não</p> <p>Tem que ler, mas tem que cuidar pra não se confundir, porque as duas são iguais!</p>
<p>Como saber, se as palavras estão escritas iguais?</p> <p>Eu pergunto pra pessoa</p> <p>E se tiver sozinho, lendo um livro?</p> <p>Não sei...</p> <p>O que a gente poderia fazer para diferenciar?</p> <p>Não sei</p>
<p>Como quem vai saber o que tá escrito?</p> <p>Não sabe...pensam...</p> <p>Como?</p> <p>Combinando as palavras</p>
<p>Podem duas palavras escritas iguais dizerem coisas diferentes?</p> <p>Sim</p> <p>Sim?</p> <p>Não sei</p> <p>O que poderia ser feito pra resolver isso?</p> <p>Não sei...</p>
<p>Tá, mas tu achas que a gente pode...cada pessoa escrever de um jeito? E aí quando a gente vai ler as coisas que as pessoas escrevem todo mundo se entende?</p> <p>Não, eu acho que a gente tem que saber tipo, a professora...tu não sabe, aí tua professora te pergunta, aí tu pensa secretária...mas eu não sei se é secretária ou secretaria, aí tu vai colocar qualquer um, aí tua professora vai perguntar: o que tu escreveu aí? Aí, como eu vou dizer pra ela o que eu escrevi se eu não sei?</p> <p>Ah, fabrica e fábrica...fabrica...aquela fábrica fabrica...é muito famosa porque fabrica chocolates ... mas é a mesma coisa!</p> <p>É a mesma coisa?</p> <p>[Pausa, reflexão] ... Então vou te dizer que nem eu falei: a gente pode ler dessa forma, mas se fala de outra.</p> <p>É?</p> <p>É, pra mim pode ser assim, mas se eu não sei e aí tu sabe</p> <p>Tá, mas me diz uma coisa: tu achas que a gente pode ter duas palavras escritas iguaizinhas, e aí como é que a gente sabe na hora que vai ler? Como é que a pessoa que tá lendo vai saber como pronunciar a palavra? Como falar aquela palavra, se elas são iguaizinhas, olha...</p> <p>Não sei...</p>

Quadro 27 – Exemplos de respostas dadas sobre a possibilidade de grafias idênticas para representar palavras diferentes

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que algumas crianças não conseguem propor uma forma de resolver o problema das grafias idênticas, mesmo já tendo participado da escrita do ditado de

imagens e da entrevista subsequente ao ditado. Há casos em que a criança propõe a grafia do acento para um par e para outro não. Em último caso, foram utilizados os cartões-gabarito para mostrar, numa situação hipotética, a forma como outras crianças haviam escrito as palavras. O diálogo a seguir, realizado com uma criança do terceiro ano, ilustra uma dessas situações:

Assim ó, como que tu achas que a gente, quando está lendo uma coisa...as pessoas escrevem pra outras lerem ou pra gente mesmo né, tu escreve coisas pra ti mesma ler, vamos supor, tu tem o teu caderno, tu tem um diário, tu podes escrever coisas pra ti mesma ler...uma lista, de alguma coisa que tu vai fazer pra ti mesma ler. Ou tu podes escrever uma carta pra mim, ou tu podes escrever um bilhete pra tua professora, ou tu podes escrever pra tua mãe, um cartão de natal, então a gente escreve por vários motivos, pra gente mesmo ler e pra outras pessoas lerem.

E pode ser que as pessoas achem que a gente escreveu duas vezes a mesma coisa...
Exatamente! Tu entendeu? E o que tu achas...como será que a pessoa que vai ler o que a gente escreveu vai entender?

Eu acho que a pessoa tinha...alguém tinha que inventar outra forma de se escrever

Ah, tinha que ter outra forma de escrever aquela palavra?!

Ou tu podia tipo, agora, hoje em dia, tipo quando a gente vai mandar uma mensagem no celular pras pessoas a gente “beijos” aí a gente coloca “bjs”, a gente podia pronunciar...alguma pessoa podia tipo colocar dessa forma numa palavra pra gente saber qual era e na outra como se escreve

Ah, mas vamos ver como as outras crianças fizeram?

Aham

A palavra é fábrica né...tem vários jeitos que as crianças resolveram escrever. Aqui, olha só. Tu me disse agora que a gente tinha que procurar um outro jeito de escrever aquela palavra que fosse diferente pra que as pessoas quando fossem ler entendessem né? Olha, tem algumas crianças que escreveram assim (entreguei os cartões)

E esse vai aqui...aaaaaaaaaaaaahhhh, já sei

...e umas crianças escreveram assim

Aqui tá certo e aqui tá certo. Ó, pra ficar fáabrica...fabrica

Tá, então me explica:

Não é só o l que muda, o acento também...ó...fábrica...porque aqui ficou fabrica, porque não tá com acento. E aqui agora ficou fábrica.

Tá, botando...o que acontece aqui se botar o acento?

Botando o acento fica fábrica e sem o acento fica fabrica

Hum, e aí tu achas que isso resolve então aquilo que tu falou...que tu falou que as pessoas tinham que achar uma nova forma de escrever a palavra pras pessoas entenderem?

Aham

Os excertos acima mostram que a criança não havia cogitado a possibilidade de grafia do acento como diferenciação entre o par fábrica-fabrica, mas bastou visualizar os dois cartões-gabaritos, um com acento e outro sem, para imediatamente se dar conta da possibilidade de utilizar o acento gráfico como uma forma capaz de indicar visualmente as distinções prosódicas observadas. Cabe destacar que na frase anterior essa criança havia mencionado e utilizado o acento no par secretaria-secretária, porém acabou grafando o diacrítico nas duas, mantendo-as iguais.

A terceira pergunta norteadora das reflexões consistia, portanto, em verificar o que poderia ser feito para resolver o problema relacionado às grafias idênticas:

Quando vai falar é diferente, mas quando vai escrever, se escreve tudo igual

E como a pessoa que vai ler vai saber? O que podemos fazer?

Botando um acentinho...

Diante das decisões gráficas observadas para diferenciar os pares entre si, a quarta questão norteadora foi feita a todas as crianças:

Como tu escolheu em qual das duas tu irias por o acento? Como saber se uma palavra precisa ou não de acento gráfico?
Pelo som mais alto, na hora de falar
Eu tento me lembrar, pergunto pra professora
Pelo som
As que tem o som mais alto tem acento e tem umas que não tem o som mais alto, tipo baba, e aqui, babá...
Entre babá e baba, como fez pra saber qual precisava?
Pensei
No que?
Eu sempre ouvi assim, sempre li
Lendo a palavra
Como é que tu faz pra saber quando a palavra tem, quando ela precisa ter acento e quando ela não precisa. Porque tem algumas palavras que tem acento, precisa, e tem umas que não precisam né, pratica não precisa, pais não precisa, exercito não precisa, fabrica não precisa, secretaria não precisa, né?
Aham
Então tem um grupo de palavras que a gente escreve com acento e tem um grupo de palavras que não se escreve com acento. Como é que tu faz pra saber quando a palavra precisa ter o acento e quando não precisa?
Eu só...só leio a palavra, aí já dá pra sab... aqui pais, a gente já lê pais...eu acho...que a gente já lê...
Tu já lê a palavra e já sabe se precisa ou não?
Aham
E como tu faz pra descobrir quando a palavra tem acento e quando ela não tem?
hã...pausa...eu não sei muito bem...
É?
É, eu só vejo assim...se a palavra fica, fica, fica bonita com o acento, tipo...aí eu vejo se tem acento ou não...acho que é mais ou menos assim

Quadro 28 – Exemplos de respostas que demonstram os critérios utilizados pelas crianças para identificar a necessidade de grafia do acento nas palavras

Fonte: Elaboração própria

Os exemplos do quadro 28 mostram diferentes estratégias para identificar a necessidade de grafia do acento. As respostas mais frequentes fazem referência à altura do som ou à memória gráfica. Para que a reflexão acerca das grafias fosse aprofundada, as crianças foram questionadas a respeito do critério utilizado para grafar o acento na palavra:

Como saber qual parte da palavra deve ser acentuada?
Onde tem o som mais alto Como, dá um exemplo: Exército, exercito, o som é diferente, muda o jeito de falar
Vejo onde é mais destacado Vendo o som mais forte Como se sabe se uma palavra tem o som mais forte se ela não tem acento? Quando tem dúvida, cantando...às vezes eu canto ou boto direto onde eu acho que é Eu escuto se é mais alto ou mais baixo e boto
Como tu escolhe onde vais botar? No mais agudo Quando tu diz mais agudo, o que tu quer dizer? Mais alto
Por causa da pronúnciação No som mais alto
Como tu escolhe onde vai botar o acento? Ora, porque a nossa professora do segundo ano falou que tem que botar o acento nas vogais Nas vogais? Sim, a, é, i, ó, u Tá, mas quais são as vogais que tem na palavra fabrica? O a e o i [...] E aí como tu fez pra escolher em qual vogal botar o acento? Porque eu achei que era essa [acentuou fabricá para fabrica] Por que? Porque parece que ali tem um acento...é só pensar e achar onde tu quer colocar! Ah, eu faço...eu vejo onde sobe...eu falo assim: prááática, aí eu vejo, aqui, sobe aqui, prátiiica, aí eu vejo assim, aí a gente sabe onde deve colocar o acento Hum, eu já...eu já...eu já vejo assim, se é...se ela fica familiar com acento ou não A gente tem que ver as diferenças aí tem que saber aqui pra ti colocar o acento. Os acentos só vão no a, no e, no i, no o e no u. Então tu vai ter que ver nas palavras quais são e aí tu vai colocar o acento.

Quadro 29 – Exemplos de respostas que demonstram os critérios utilizados pelas crianças para grafar o acento nas palavras

Fonte: Elaboração própria

Essas respostas indicam a predominância de um critério prosódico na definição da sílaba a ser acentuada. Esse dado sugere que o acento gráfico não é entendido como algo irregular e imprevisível pelas crianças, assim como supõem diversos materiais didáticos. Também é possível observar que as respostas já demonstram mudanças em relação às hipóteses acerca da função do acento gráfico, aqui muito mais atreladas à tonicidade.

O trecho a seguir evidencia o modo como o padrão prosódico é percebido como normal, ao passo que a oxítone é percebida como a forma marcada, e que, portanto, deve ser alterada graficamente (na hipótese da criança, duplamente acentuada):

[...] quero que tu prestes atenção no som, no som, só no que estou te falando tá? Lembra daquele [teste] que a gente fez dos fones de ouvido?

Aham

Como era?

Tu colocava os fones, aí alguém falava salavi...salavá e aí te aparecia 3 opções: se tu queria repetir, se não era iguais ou se eram iguais

Isso, e aí se eu te disser sabia...sabiá

São diferentes

Diferentes. O que tem de diferente? Pensa no som...sabia...sabiá

Porque sabia é quando a gente pergunta alguma coisa pra pessoa e sabiá é o nome de um bicho...de um passarinho

Entendi...e o som? O que muda no som dessa palavra?

Sabiá, sabia...

O que muda?

O ac...os a...ficam mais...uns ficam normais e outros ficam aaaaaa

É? Qual fica normal?

O sabia

O sabia fica normal. E o sabiá fica como?

Diferente

Fica diferente? Então tu quer deixar assim? Tu quer deixar a palavra escrita assim?

Aham

Com dois acentos? [sábíá]

Sim

Tu acha que precisa de dois acentos na palavra?

Sim

Por quê?

Porque senão não ficaria sabiá

A análise dos dados obtidos a partir deste instrumento permitiu que algumas constatações feitas ao longo da análise dos demais dados coletados fossem aqui ratificadas: (i) as crianças que integraram a pesquisa têm grande facilidade para perceber os contrastes prosódicos da língua; (ii) espontaneamente, as crianças, tanto do terceiro quanto do quinto ano estão pouco atentas à grafia do acento no seu processo de escrita. No entanto, quando convidadas a refletir sobre o acento gráfico e sua função na ortografia, elas demonstram, ainda que de modo implícito, seu conhecimento sobre o sistema prosódico, sobre o sistema vocálico e suas hipóteses acerca da relação entre estes sistemas e a escrita.

Com base na questão de pesquisa que orienta esta tese – quais as hipóteses infantis sobre o acento gráfico? –, este capítulo será finalizado com todas as respostas obtidas ao longo das 27 entrevistas que apresentam a generalização da função do acento gráfico na escrita.

4.5 Afinal, para que serve o acento gráfico na nossa escrita?

Se a função do acento ortográfico é tratada de modo ambíguo pelas tradicionais gramáticas (CEGALLA, 2008; BECHARA, 2009) e pelos livros didáticos de língua portuguesa (NEY e MIRANDA, 2010), a questão “*para que serve o acento gráfico?*” constitui-se, sem dúvida, numa pergunta um tanto ou quanto complexa para ser respondida por aprendizes da escrita, tanto do ponto de vista do conhecimento sobre o acento gráfico e sua função, quanto em relação às capacidades metacognitivas necessárias para formular uma resposta correspondente à questão.

Ao longo das entrevistas, desencadeadas a partir da grafia de palavras-alvo motivadas por imagens ou pela grafia de pares mínimos contrastivos, foi possível suscitar, entre uma situação e outra, a reflexão sobre qual seria a função do acento gráfico, no sentido de que as crianças pudessem fazer generalizações a respeito do funcionamento do diacrítico no sistema ortográfico, sem atribuir a funcionalidade do acento a um contexto específico. Este capítulo é encerrado, portanto, com as respostas das crianças para esta questão. O capítulo seguinte apresenta as conclusões e as considerações finais da tese.

Para que serve o acento gráfico na nossa escrita?
Entrevista – Ditado de imagens
Longa pausa [silêncio] Não sei...
Para formar uns sons diferentes???
Pra deixar o som mais forte, pra deixar a palavra mais aguda, mais tipo á, é, i, ó, u, entendeu? Deixa as palavras mais agudas
A sora disse que era pra aumentar assim [...] assim, o volume
Ah, a sora falou que aumenta
Pra aumentar a palavra
Assim, esse daqui (agudo) é pra aumentar assim, dar volume e o outro é diminuir
Aquele acento que é o chapeuzinho fica pra dentro, tipo ô, e o acento assim (agudo) é pra ficar tipo á
Colocaram os acentos pra ficar mais correto as palavras; para as palavras ficarem mais corretas
Ele deixa mais pra baixo, mais pra cima
Ele ia mudar a palavra e ia deixar a palavra certa
O acento deixa o som mais fino, ele muda pro som ficar mais fino
Pra deixar o som mais fino...pra deixar mais diferente do que as outras...
O acento, ele é pra deixar o som mais fino [...]
É, esse daqui é pra deixar o som mais fino (agudo) e esse é pra deixar mais grosso (circunflexo)
Pra nada!
Entrevista – pares mínimos contrastivos
Ah, muda o som de algumas letras e quando não tem o som fica normal
Dá um destaque na palavra...deixa um som destacado
Dá um som diferente
Aumenta, aumenta, aumenta a...a sílaba, pra ela ficar mais forte
Pra diferenciar uma palavra da outra
E nas palavras que não têm nenhuma parecida?
Não sei...
É pra dar o som!
E a palavra que não tem acento [gráfico] não tem som?
Tem, mas é só pra dar um som mais alto!
Pra diferenciar o som
Pra diferenciar a palavra...eu acho
Pra mudar e tipo porque tem várias palavras parecidas então o acento serve pra mudar a palavra
Mas o quê da palavra? Mudar o quê?
O que precisa pra... tipo, não sei, depende da palavra
Serve pra mudar as palavras iguais
E se for uma palavra que não tem nenhuma outra igual?
Mas se precisa pra ficar essa palavra tem que colocar
[...] Então o acento serve pra mais uma coisa?
Aham
Pra quê?
Pra ficar a palavra exata

Quadro 30 – Exemplos de respostas dadas pelas crianças sobre a função do acento gráfico
 Fonte: Elaboração própria

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão apresentadas as considerações finais referentes à análise dos dados, a partir da retomada dos objetivos propostos nesta Tese. Cada um dos objetivos será posto em diálogo com os resultados obtidos.

O objetivo geral desta tese buscou **investigar as hipóteses de crianças dos anos iniciais sobre o acento gráfico, verificando possíveis relações entre: (i) o modo como o acento é utilizado pelas crianças; (ii) o modo como o acento é justificado pelas crianças; e (iii) o funcionamento prosódico do português brasileiro.**

Com base no objetivo geral, foram delineados três objetivos específicos:

- Identificar, descrever, analisar e comparar as hipóteses de crianças estudantes do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Pelotas/RS sobre o acento gráfico;
- observar as sistematicidades referentes ao uso do acento gráfico apresentadas nos dados de escrita produzidos pelas referidas crianças, comparando-os com os dados analisados durante a pesquisa de mestrado (NEY, 2012);
- verificar e discutir as possíveis relações existentes entre as justificativas apresentadas pelas crianças sobre a utilização que fazem do acento e os dados de escrita produzidos por elas.

Tomando-se como referência os objetivos propostos, pode-se concluir que o trabalho investigativo permitiu que se atingisse, a contento, as finalidades desta pesquisa. Como forma de orientar a síntese das conclusões, estas serão apresentadas de acordo com cada objetivo específico:

- (i) *Identificar, descrever, analisar e comparar as hipóteses de crianças estudantes do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Pelotas/RS sobre o acento gráfico.*

Os diferentes instrumentos de coleta de dados de escrita contribuíram para que este objetivo fosse cumprido. No entanto, os recursos metodológicos que permitiram a identificação, descrição e análise das hipóteses das crianças sobre o acento gráfico foram o ditado de imagens, a escrita de pares mínimos contrastivos e suas respectivas entrevistas clínicas. A análise dos dados coletados a partir destes instrumentos possibilitou constatar que:

- As crianças que participaram do estudo elaboram **hipóteses relacionadas à função do acento baseadas em correlatos acústicos** – justificativas baseadas no timbre vocálico, no alongamento/duração da vogal acentuada ou na tonicidade/proeminência/volume; **baseadas em correlatos gráficos** – cujas justificativas assentam-se no léxico ortográfico; bem como **apresentam justificativas que remetem à ideia de que o acento gráfico é desnecessário ou que demonstram incertezas e dificuldades em explicar ou justificar sua necessidade.**

- De modo geral, **as crianças da pesquisa estão pouco atentas ao uso do acento gráfico na escrita** - Os índices de omissão do acento observados nos dados de escrita, o conjunto de respostas dadas pelas crianças que manifestam a ideia de que o acento é dispensável e, sobretudo, a dificuldade das crianças para perceber a necessidade de grafia do acento entre pares prosodicamente contrastivos subsidiam esta constatação.

- Para a maioria das crianças participantes, **o acento serve para marcar o timbre, e não a tonicidade** - Essa hipótese sobre a função do acento gráfico é predominante entre as justificativas para as grafias apresentadas pelas crianças na entrevista clínica realizada após o ditado de imagens. Além disso, os dados de escrita analisados mostram que o emprego adequado do diacrítico ocorre nas vogais médias, principalmente nas médias baixas. Em oposição, as vogais altas, as quais não variam o timbre, são as que mais registram a supressão do acento. A atividade realizada no final da entrevista clínica referente ao ditado de imagens consolida esta hipótese: a classificação final dos itens que, segundo as hipóteses das crianças,

precisam e não precisam ser acentuados (tabela 31) ratifica o que as crianças já haviam externado ao longo da entrevista: **o acento gráfico é necessário nas palavras cujas vogais tônicas admitem variação de timbre, logo, o acento é dispensável nas palavras cujas vogais tônicas não admitem variação de timbre.** As grafias do acento no par exercito-exército e suas respectivas justificativas corroboram a hipótese do acento vinculado ao timbre, visto que as crianças tiveram facilidade em escolher a palavra e a sílaba a ser acentuada neste par, o único do instrumento em que se observa a alternância dos timbres fechado e aberto da vogal média coronal.

- **As crianças que participaram da pesquisa são sensíveis à duração das vogais tônicas, principalmente da vogal baixa /a/.** O conjunto de hipóteses a respeito da função do acento gráfico classificadas pela referência à duração da vogal evidencia esta sensibilidade. Este dado se mostra de grande relevância para os estudos sobre o acento do português, sobretudo aqueles baseados nas teorias morais e na hipótese da cataláxis.

- Embora o acento gráfico não seja atribuído primariamente à marcação de tonicidade, observa-se que quando a hipótese acerca da função do diacrítico está atrelada à sílaba mais proeminente, **as crianças participantes têm dificuldade para conceituar a tonicidade observada na sílaba portadora do acento.** Os exemplos de justificativas de grafia baseadas na tonicidade demonstram os modos heterogêneos utilizados pelas crianças para expressar o seu conhecimento prosódico, tendo em vista que, mesmo que a relação entre os aspectos ortográficos e fonológicos ainda não estejam consolidados, as diferentes designações observadas para justificar o acento gráfico demonstram sua percepção à existência de uma sílaba mais proeminente que a(s) outras(s).

- **O uso do acento gráfico pelas crianças integrantes da pesquisa é, em grande parte, motivado por informações advindas do léxico ortográfico -** O contato das crianças com materiais escritos desde cedo e o avanço na escolarização favorecem a memorização das formas gráficas disponíveis na escrita. A grafia do acento também pode ocorrer, portanto, motivada pelo acesso à memória visual. Na busca pelas hipóteses das crianças acerca da função do acento gráfico, foi possível verificar que o registro do acento também pode ser motivado pelo conhecimento da forma gráfica da palavra, sem que haja uma hipótese assentada nos aspectos fônicos. A diferença entre os dados de grafia do acento nos dois anos ratifica tal

constatação: o desempenho ortográfico das crianças do quinto ano é melhor do que das crianças do terceiro ano.

- **Embora as crianças que participaram da pesquisa consigam discriminar os contrastes prosódicos, em alguns casos encontram dificuldades para identificar a sílaba tônica nas palavras** - Os dados de grafia do acento na palavra e/ou na sílaba inadequada dos pares contrastivos, bem como os dados de grafia do acento na sílaba inadequada no ditado de imagens demonstram tal dificuldade. Além dos dados de escrita, as justificativas apresentadas para essas grafias reafirmam esta constatação.

Considera-se que as constatações recém apresentadas sintetizam os resultados observados e que atendem o objetivo proposto. O segundo objetivo consistiu em:

- (ii) *Observar as sistematicidades referentes ao uso do acento gráfico apresentadas nos dados de escrita coletados, comparando-os com os dados analisados durante a pesquisa de mestrado (NEY, 2012).*

Do mesmo modo como exposto acima, este objetivo foi alcançado no desenvolvimento da pesquisa, posto que os dados de escrita foram descritos e analisados com vistas a se observar as sistematicidades e tendências em relação ao uso do acento pelas crianças. No âmbito deste objetivo, é possível concluir que:

- **O acento é omitido na maioria dos dados de escrita espontânea. O percentual de omissões representa 63,9% do total de contextos-alvo de acentuação gráfica encontrados nos textos espontâneos produzidos a partir da oficina Passeio ao Zoológico. O percentual de omissão do acento gráfico no ditado de imagens é de 58%.** Entre os pares contrastivos, **o percentual de omissão do acento é de 50,5%** nos dados produzidos antes da entrevista. Esses índices são maiores do que aqueles encontrado por Ney (2012), na pesquisa de mestrado, cujo estudo também analisou a grafia do acento em textos espontâneos das séries iniciais. Na ocasião, **o percentual de omissões do acento somava 48% dos dados**, considerando um *corpus* composto por pouco mais de 3.000 contextos-alvo.

- **O percentual de acertos de grafia do acento nos textos espontâneos é de 33,5%**, sendo que no terceiro ano esse índice é de 22,3% e no quinto é de 40,5%. **O percentual de acertos em palavras acentuadas graficamente no ditado de imagens é de 34%**. O índice de acertos no quinto ano (46%) representa mais da metade do índice do terceiro (22%). **Esses dados vão ao encontro da análise relativa à grafia do acento realizada em Ney (2012), na qual o percentual de acertos é de 46,4%**. Ney (op. cit.) também verificou que **os índices de acertos aumentam gradativamente ao longo das quatro séries dos anos iniciais**, sendo que a quarta série foi selecionada pela rodada estatística como sendo a etapa escolar mais favorecedora ao emprego adequado do acento gráfico nas produções escritas infantis.

- **As crianças participantes do estudo acertam a grafia do acento preferencialmente em oxítonas e monossílabos tônicos**. Nos textos espontâneos analisados nesta tese, **61,8% dos acertos são em palavras oxítonas ou monossílabos tônicos**, 27,7% em paroxítonas e 20,4% em proparoxítonas. **Entre os dados do ditado de imagens, 64% das palavras-alvo acentuadas corretamente são oxítonas**, 27% paroxítonas e 23% proparoxítonas. A análise destes dados atesta que **oxítonas e monossílabos tônicos configuram-se como estruturas prosódicas que favorecem a grafia adequada do acento**, ao passo que as paroxítonas e proparoxítonas podem representar mais dificuldade de grafia aos aprendizes. Em Ney (2012), a análise do efeito da variável *posição do acento* na utilização do acento gráfico indicou resultados que ratificam as conclusões desta tese: **o percentual de acertos em oxítonas e monossílabos tônicos é de 61% em relação ao total de ocorrências**. Os valores da análise estatística indicaram que “as crianças parecem ter mais facilidade em identificar a sílaba tônica e grafar corretamente o acento nos vocábulos oxítonos e monossílabos tônicos” (NEY, op. cit., p.72).

- Em relação à qualidade da vogal, verificou-se que **o registro adequado do acento incide preferencialmente nas vogais médias e o maior índice de omissão ocorre nas vogais altas**. Os dados de escrita espontânea mostram que **61% do total de acertos de grafia do acento corresponde às vogais médias**, 32% à vogal baixa e apenas 6% às vogais altas. Entre as palavras-alvo do ditado de imagens observa-se que dos 62 acertos de grafia do acento, **64,5% referem-se às vogais médias e o maior número de omissões é observado nas vogais altas**. Segundo Ney (2012),

as crianças tendem a grafar o acento de forma adequada preferencialmente nas vogais médias. O resultado da análise estatística sobre o efeito da variável qualidade da vogal realizada por Ney (2012) aponta para a tendência das vogais altas ao favorecimento do erro na grafia do acento.

- Em se considerando as sistematicidades em relação aos dados de escrita analisados, conclui-se que o segundo objetivo listado também foi cumprido. As conclusões a respeito das tendências de utilização do acento gráfico corroboram os dados de escrita analisados na dissertação de mestrado (NEY, 2012). O terceiro e último objetivo complementa os anteriores:

(iii) *Verificar e discutir as possíveis relações existentes entre as justificativas apresentadas pelas crianças sobre a utilização que fazem do acento e os dados de escrita produzidos por elas.*

Assim como os outros recém expostos, este objetivo cumpre-se na medida em que se observa, nos dados analisados, a seguintes considerações:

- **Foram verificadas relações entre os dados de escrita produzidos pelas crianças e suas respectivas justificativas** – As discussões a respeito dessas relações foram apresentadas de modo integrado à descrição e análise dos dados. É importante retomar, aqui, os dados obtidos no teste de sensibilidade ao acento prosódico. Embora não contemplado explicitamente entre os objetivos propostos, a confecção e aplicação deste teste permitiu a obtenção de dados de extrema importância para a discussão da relação entre as grafias produzidas pelas crianças e suas justificativas correspondentes. Nesse sentido, os resultados obtidos no teste subsidiaram a análise realizada.

Entre as relações verificadas e discutidas, pode-se citar:

- **A relação entre a grafia correta do acento nas vogais médias, principalmente nas médias baixas e a hipótese predominante e seguramente apontada pelas crianças acerca da função do acento gráfico como um marcador de timbre.** Essa relação se mostra mais consolidada quando se observam os dados de percepção do acento, os quais revelam as vogais médias baixas como fatores estaticamente favoráveis à discriminação e identificação de semelhanças e contrastes prosódicos. O predomínio de palavras-alvo cuja vogal tônica é média baixa na

classificação realizada pelas crianças dentro do grupo de itens que precisam ser acentuados graficamente ratificam tal relação.

- A hipótese acerca do acento gráfico para marcar o timbre vocálico é validada também na relação observada entre os dados de escrita: **os altos índices de omissão concentrados nas vogais altas se mostram coerentes com as dificuldades encontradas pelas crianças para atribuir uma justificativa para o acento nestas vogais.** Os dados relativos à necessidade ou não de grafia apresentados pelas crianças reforçam essa relação: **se não há variação de timbre, não há motivo para utilizar o acento.** Os dados referentes ao teste de sensibilidade ao acento prosódico vão ao encontro dessa discussão: **as vogais altas consistem em fatores capazes de dificultar a percepção do acento prosódico.** Defende-se a proposição, **portanto, de que as hipóteses das crianças em relação ao acento gráfico como um marcador de timbre podem estar relacionadas à percepção prosódica, visto que quanto mais alta é a vogal, mais difícil é a percepção do acento prosódico.**

Em síntese, esta tese permitiu constatar que as crianças que participaram da pesquisa desconhecem a função do acento gráfico como um marcador de tonicidade. Suas hipóteses sobre o diacrítico estão relacionadas predominantemente à marcação de timbre. Embora identifiquem as semelhanças e diferenças prosódicas da língua, as crianças têm dificuldades para identificar a sílaba tônica das palavras.

Os dados analisados nesta tese não são generalizáveis. Contou-se com a participação de crianças estudantes do terceiro e do quinto ano de uma escola da rede municipal de Pelotas. Entretanto, os resultados aqui observados podem contribuir para orientar ações teórico-metodológicas voltadas ao ensino da acentuação gráfica numa perspectiva de valorização do conhecimento linguístico das crianças, bem como das hipóteses elas elaboram a respeito do acento gráfico no processo de aquisição da escrita.

Embora o foco da tese não contemple a proposição de intervenções didáticas, os resultados obtidos podem subsidiar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para que o ensino da acentuação gráfica seja pautado pelo funcionamento prosódico da língua e pelo conhecimento fonológico das crianças, sobretudo pelas hipóteses que elas constroem sobre o acento gráfico e sua função na escrita.

Tomando-se por base as hipóteses das crianças que participaram deste estudo, é importante que os conceitos, os materiais didáticos e as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula sejam repensadas, de modo que sejam explicitadas as relações entre o acento gráfico e o acento prosódico, evidenciando, assim, que a função deste diacrítico na ortografia do português está relacionada à marcação de tonicidade, e não à variação do timbre vocálico. A atividade de escrita de pares mínimos contrastivos, por exemplo, configura-se como uma estratégia que pode ser adaptada para a sala de aula, uma vez que é capaz de mobilizar o conhecimento da criança a respeito do acento gráfico, suscitando a reflexão e a análise por meio do conflito entre estruturas prosódicas diferentes cujas formas gráficas diferenciam-se unicamente por meio do acento gráfico.

Sabe-se, no entanto, que o desenvolvimento de intervenções didáticas que considerem as relações entre o sistema fônico e o sistema gráfico pressupõe o conhecimento, por parte do professor, sobre o funcionamento da língua e o modo como tais relações se estabelecem. Espera-se, pois, que esta tese possa oferecer algum subsídio aos docentes e demais profissionais que atuam no processo de aquisição da escrita, com vistas à qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido ao longo deste processo.

Referências

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.

_____. 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.

_____. 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.

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.

_____. **Um estudo sobre o estatuto fonológico dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB a partir de dados orais e ortográficos produzidos por crianças de séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2012.

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

AZEVEDO, R. Q. **Formalização fonético-fonológica da interação de restrições na produção e na percepção da epêntese no Português Brasileiro e no Português Europeu**. Tese de Doutorado. Pelotas/RS: UCPEL, 2016.

_____. 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.

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, 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.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo, Parábola, 2011.

BARBOSA, J.M. **Fonologia e morfologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

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.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BISOL, L. 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: PUCRS, 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. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: 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.

_____. Fonologia da nasalização. In: ABAURRE, M.B.M.; CASTILHO, A.T. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Vol II: a construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013.

BISSEX, G.L. **Gnys at Wrk: a Child Learns to Write and Read**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

BONFERRONI, C. E. **Teoria statistica delle classi e calcolo delle probabilità**. Pubblicazioni del R Istituto Superiore di Scienze Economiche e Commerciali di Firenze, 1936.

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.

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

_____. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

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

CARRAHER, T.N. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48.ed. revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEZAR, K.P.L. **Acentolândia: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) UEM, Maringá/PR, 2009.

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

CLEMENTS, G. N. **Place of articulation in consonants in vowels: a unified theory**. Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory, n.5, 1991.

COLLISCHONN, G. Acento secundário em português. **Letras de Hoje** (98). Porto Alegre/RS: PUCRS, v.29, n.4, p.43-53, 1994.

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

_____. A sílaba em português. In: BISOL, L. (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4.ed. revista e ampliada. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2005.

COLTHEART, M. Reading phonological recoding and deep dyslexia. In: COLTHEART, M.; PATTERSON, K.; MARSHAL, J. C. (Orgs.) **Deep dyslexia**. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

_____; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, J. DRC: A dual-route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological Review**, **108**: 2001.

_____. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.) **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

COULMAS, F. **The blackwell encyclopedia of writing systems**. John Wiley Professoio, New Jersey, 1999.

CRYSTAL, D. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

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.

_____. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2010.

_____. 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.

EHRI, L.C. Development of the Ability to Read Words. In: BARR, R. et al (Orgs.) **Handbook of Reading Research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, v.2, 1991.

_____. Development of the Ability to Read Words: Update. In: RUDDELL, R.B.; RUDDELL, M.R.; SINGER, H. (Orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 4 ed. Newark: International Reading Association, 1994.

_____. Learning to Read and Learning to Spell are One and Same, Almost. In: PERFETTI, C.A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Orgs.) **Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.

_____. Phases of Development in Learning to Read Words. In: OAKHILL, J.; BEARD, R. (Orgs.) **Reading Development and the Teaching of Reading**. Oxford: Blackwell, 1999.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

FISHER, R. A. **The design of experiments**. Edimburgo: Oliver and Boyd, 1935.

FRITH, U. Beneath the Surface of Development Dyslexia. In: PATTERSON, K.E.; MARSHALL, J.C.; COLTHEART, M. (orgs.) **Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. London; Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985.

GENTRY, J.R. Spelling Genius at Work: an Analisis of Development Spelling in "Gnys at Wrk". **The Reading Teacher**, v.36, n.2, 1982.

_____. **The Science of Spelling**. Portsmouth: Heinemann, 2004.

_____. **Assessing Early Literacy**. Portsmouth: Heinemann, 2007.

GOMBERT, J. **Metalinguistic Development**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

GORDON, M. Weight-by-position adjunction and syllable structure. **Lingua**, 112, 2002.

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

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

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

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

HYMAN, L. M. **A Theory of Phonological Weight**. Dordrecht: Foris, 1985.

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

KALINOVSKI, E.F.Z. **Acentuação gráfica na escrita inicial: a circulação da criança por práticas de letramento e de oralidade**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEM, Maringá/PR, 2017.

_____; CAPRISTANO, C. O acento gráfico em enunciados escritos infantis. **Anais do X ENAL**. Florianópolis, UFSC, 2016.

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

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

KRESS, G. Writing and Learning to Write. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. (orgs.) **The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling**. Oxford: Blackwell, 1996.

_____. **Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy**. London/New York, 1997.

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.

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.

LITTLE, R.C; MILLIKEN, G.A.; STROUP, W.W.; WOLFINGER, R.D.; SCHABENBERBER, O; OLIVER, P.D. **SAS System for Mixed Models**. 2nd. Ed. Cary, NC: SAS Institute Inc., 2006.

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: Globo, 1991.

_____. **Grande manual de ortografia**. 3 ed. São Paulo, Globo, 2012.

LUPKER, S. Reconhecimento visual de palavras: teorias e estudos. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.) **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

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.

MCCARTHY, J. J.; PRINCE, A. **Prosodic Morphology**. Linguistics Department Faculty Publication Series. 13. 1986 [1996].

MEILLET, A. **Introduction a L'étude Comparative des Langues IndoEuropéenes**. Paris: Librairie Hachette, 1903 [1908].

MIRANDA, A. R. M. **A metafonia nominal**. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre/RS, 2000.

_____. 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.

_____. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. In: LEFFA, W.; ERNST, A. (Orgs.). **Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa**. 1ed. Pelotas: EDUCAT, 2012, v. 1, p. 135-155.

_____. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Linguística** (Madrid), v. 30, p. 45-80, 2014.

_____; MATZENAUER, C.L.B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. In: **Cadernos de Educação**. Fae/PPGE/UFPel. Nº35, Jan/Abr, Pelotas, 2010.

MORAIS, A. G. de. **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português**. Recife. Dissertação (Mestrado em Psicologia) UFPE, 1986.

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

NESPOR, M.; VOGEL, I. **La prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1994 [1986]

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

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

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.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. 2. ed. Campinas: Livro Pleno, 2008.

RAUBER, A. S.; RATO, A.; KLUGE, D. C.; SANTOS, G. R.; FIGUEIREDO, M. **TP - Testes de Percepção/Tarefas de Treinamento Perceptual**. Software. Worken Engenharia de Sistemas, 2012.

READ, C. Preschool Children's Knowledge of English Phonology. **Harvard Educational Review**, v.41, n.1, 1971.

_____. Lessons to Be Learned from the Preschool Orthographer. In: LENNEBERG, E.H.; LENNEBERG, E. (orgs.) **Foundations of Language Development: a Multidisciplinary Approach**. New York: Academic Press, v.2, 1975.

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.

_____. **A grafia da nasalidade por alunos de FLE: uma discussão sobre a relação fonologia-ortografia**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas/RS, 2011.

SÂNDALO, F. **Acento e sonoridade**. Artigo apresentado na reunião da ABRALIN, Florianópolis, 1999.

SÂNDALO, F.; ABAURRE, M.B. Acento secundário em duas variedades de português. Uma análise baseada na OT. In: ARAÚJO, G. A. de et. al. **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola, 2007.

SANTIAGO-ALMEIDA, M.M. O acento segundo Fernão de Oliveira In: ARAÚJO, G. A. de et. al. **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 26ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCARPA, Ester. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: LAMPRECHT, Regina (Org.) **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1999.

SELKIRK, E. The syllable. In: VAN DER HULST, H.; SMITH, N. (Orgs.) **The Structure of Phonological Representations (Part II)**. Dordrecht: Foris, 1982.

_____. On derived domains in sentence phonology. **Phonology Yearbook 3**. 1986.

SEYMOUR, P.H.K. Early Reading Development in European Orthographies. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. (Orgs.) **The Science of Reading: a Handbook**. Oxford: Blackwell, 2005.

SILVA, C.S.R. Ciclo de alfabetização. Verbetes In: **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

VAN ORDEN, G. C.; KLOOS, H. A relação entre fonologia e leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.) **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

VYGOTSKY, L.S. A pré-história da língua escrita. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WETZELS, L. Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 23, p. 19-56, 1992.

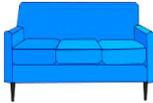
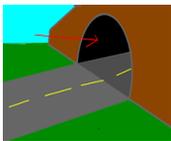
_____. **Uma avaliação dos argumentos contra a relevância do peso silábico na atribuição do acento primário no português brasileiro**. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional de Fonologia. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A - Estímulo visual utilizado como recurso para produção textual



Apêndice B - Ditado de imagens

Nome: _____ Data: ___/___/___

Apêndice C - Termo de Consentimento



**Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 196/96)

Prezados pais ou responsáveis:

O estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre Aquisição da Escrita desenvolvida pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Luanda Alvariza Gomes Ney e sua orientadora, Profª Ana Ruth Moresco Miranda, na EMEF Ministro Fernando Osório. O objetivo do estudo é investigar o modo como as crianças se apropriam do sistema de escrita do português. Para a realização da pesquisa, serão realizadas oficinas de produção textual e tarefas relacionadas ao processo de leitura e escrita, as quais serão aplicadas pela pesquisadora responsável.

Lembramos que a participação desta pesquisa é livre e voluntária e que a identificação dos alunos será confidencial, não sendo divulgada em nenhuma etapa da pesquisa.

Informamos ainda que as atividades serão realizadas nos horários das aulas e não irão prejudicar o andamento escolar do aluno.

Pretendemos, ao final do trabalho realizado, contribuir para com a pesquisa científica e para a educação do nosso país.

Sem mais, agradecendo pela colaboração,

Profª Luanda Alvariza Gomes Ney e Profª Ana Ruth Moresco Miranda

Endereço Profissional: Universidade Federal de Pelotas

Faculdade de Educação - Departamento de Ensino

Programa de Pós-Graduação em Educação

Rua Coronel Alberto Rosa, 154

CEP: 96010-770

Pelotas – RS

Telefone: (0xx) 53 3284-5533

Recorte aqui -----

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, estudante da turma _____, após ter sido devidamente sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos a serem adotados e ter a garantia de ser esclarecido sobre qualquer dúvida bem como ter a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento, dou meu consentimento para que se efetive o estudo.
Pelotas, julho de 2017.

Assinatura do responsável