

LUCIVAN DE SOUSA BARRETO

**ACENTUAÇÃO DAS PALAVRAS PAROXÍTONAS À LUZ DA TEORIA
LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves

MOSSORÓ - RN
2018

A dissertação **Acentuação das palavras paroxítonas à luz da teoria linguística: uma proposta de intervenção no 9º ano do Ensino Fundamental**, autoria de **Lucivan de Sousa Barreto** foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como quesito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dissertação defendida e aprovada em 27 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves
(Presidente - UERN)

Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho
(Examinador externo - UFERSA)

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa
(Examinador interno - UERN)

MOSSORÓ - RN
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas duas razões para continuar essa jornada: Nadja Nunes Soares, minha esposa e mulher, e meu primogênito, Artur Soares Barreto. Ela, com seu jeito firme, deu-me oportunidade para me dedicar e ele, pela sua inquietude e esperteza, me aliviava das tensões que um trabalho com esse desperta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que em meio ao turbilhão de afazeres me manteve firme nos propósitos que Ele mesmo designou.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos, consequentemente fortalecendo a aprendizagem na sala de aula.

Ao prof. Dr. Gilson Chicon Alves. A soberba e o pedantismo, muito comum neste nível de conhecimento, não respingaram no profissional que é. Ele realmente faz jus ao título de orientador, direcionando caminhos. Não como imposição, mas com sutileza, fazendo-me enxergar as nuances firmes que trabalhos como esse exigem.

Aos meus colegas de mestrado: Claudiana Almeida, Danuta Sena, Girlene Ferreira, Inajara Pereira, Karla Santos, Mara Oliveira, Marcos de Oliveira, Priscila Carvalho, Synara Fernandes, Vera Freitas, Victor do Carmo e, em especial, Edilene Fernandes. Foi meio que natural... quando percebi estávamos fazendo todos os trabalhos juntos e dividindo as mesmas angústias que dois anos intensos como esses em que se estuda e trabalha ao mesmo tempo provocam. Quero dizer que teria sido ainda mais difícil sem sua ajuda. Obrigado mesmo e que não termina por aqui... Somos professores. Teremos uma vida para dividir estratégias...

À minha mãe, Maria Sinhar de Sousa Barreto (*in memoriam*). Todas as minhas conquistas também foram por ela. Sempre quis lhe dar orgulho. Mas... ela não está mais aqui pra vê-las. Uma perda irreparável. Perda essa ainda não compreendida... As respostas dos porquês ainda rondam minha cabeça... Mas acreditar em Deus me ajuda a saber que os motivos estão certos e organizados por quem, de fato, sabe o que é melhor. Faça-se a tua vontade, não a minha.

A mim, é... A mim mesmo. Pode, para quem não me conhece, parecer egoísmo e é. Mas também é um exercício. Estou aprendendo a dizer não. Sempre fui um diferente

normal na minha família, mas percebi que a idade nos faz querer parar de agradar. Estou aqui por que estudei. Meu perfeccionismo me exaure muitas vezes, mas me faz querer ser sempre melhor. Meus objetivos na vida são maiores que qualquer coisa, pois passa pelos planos de Deus.

“Tudo que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco do destino da escola na mão, deve ser feito. Tudo que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós”

Paulo Freire.

Barreto, Lucivan de Sousa. Intervenção no 9º ano do ensino fundamental quanto às regras de acentuação das palavras paroxítonas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Campus Central. UERN, 2018.

RESUMO

Partindo da realidade da sala de aula, muitos problemas persistem na aprendizagem da Língua Portuguesa em sua forma padrão. Esses percalços são constantemente trabalhados pelos professores, mas, na maioria das vezes, não conseguem ser superados. Um deles é o trabalho com a acentuação, que é desenvolvido desde o sexto ano. Contudo, os alunos chegam ao novo ano produzindo texto com equívocos acentuais. Com intuito de intervir no problema, esta pesquisa apresenta uma metodologia reflexiva para o ensino de acentuação do Português Brasileiro, tendo em vista o grande número de inadequações acentuais ocorridas nas produções escritas em sala de aula. Nesse sentido, buscamos maneiras de trabalhar o assunto, fugindo das aulas tradicionais, comumente lecionadas, na quais as regras são apresentadas aos alunos todas de uma única vez, em forma de lista, para que a decorem e passem a aplicar na escrita, sugerindo ao professor uma prática que auxilie na consolidação das regras de acentuação do Português Brasileiro, desenvolvendo uma metodologia mais reflexiva, que não só capacite acentuar, ou não, as palavras, mas também justificar esse uso, ou ausência dele. Para tanto, nos utilizamos dos estudos de diversos autores, entre eles: Alves (2010), Bechara (2009), Leale Roazzi (2007), Moraes (2007), Possenti (2007), Roche (2011), Saconni (2010), que nos deram a sustentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa e criação dos métodos a serem aplicados e sugeridos aos professores. Esse trabalho, de forma geral, pretende contribuir com as aulas de acentuação, hoje vistas como tema de aula tradicional; contudo, seu assunto é tão importante quanto o modismo textual, pois uma interpretação correta, mas uma escrita desastrosa desestabiliza o aprendizado considerado eficaz. Quanto aos resultados, mostraram-se positivos, uma vez que os alunos, em sua maioria, começaram a compreender as regras de acentuação, não como algo convencionado, mas como premissa de um padrão anteriormente observado.

Palavras-chave: Acentuação. Gramática autoral. Metodologia Reflexiva. Regras de acentuação.

Barreto, Lucivan de Sousa. Intervenção no 9º ano do ensino fundamental quanto às regras de acentuação das palavras paroxítonas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Campus Central. UERN, 2018.

ABSTRACT

Taking the classroom reality as the main spot, many problems affect the Portuguese language learning in its pattern form. These factors are constantly worked by teachers, but, in the most of the times, they can't be surpassed. One of them is the work with accentuation which is developed since the sixth grade, but the students come to the new grade doing texts with accentual errors. With the attitude to solve this problem, this paper presents a reflexive methodology for the Brazilian Portuguese teaching accentuation, analyzing the huge number of accentual errors occurred in the written productions in classroom. This way, we are searching manner to work with this subject, running away a little from traditional classes commonly taught, which all the rules are presented to the students in only one turn, in list form, for the them to decorate it, and use it in the written form, suggesting the teacher a practice that helps in the consolidation of the Brazilian Portuguese accentuation rules, developing a methodology more reflexive not only to capacitate on accenctuating or not the words, but also to justify its use or lack of it. To build this paper, we study a lot of writers, like: Alves (2010), Bechara (2009), Leale Roazzi (2007), Morais (2007), Possenti (2007), Roche (2011), Sacconi (2010), and others, which gave us a theory for the development of the search and elaboration of methods, in order to use them to be applied and suggested for the teachers. This paper, in a general manner, intends to contribute with the accentuation classes, because it's a traditional class subject, but it is so importante as the textual modism, because a correct interpretation, but a terrible written text can destroy the learning considered effective. About the results, if they are positive, once the students, in their majority, begin to comprehend the accenctuation rules not as something convetioned, but as na alternative of a pattern observed previously.

KEY WORDS: Accenctuation. Author grammar. Reflexive methodology. Accenctuation rules.

LISTAS DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Estrutura interna das sílabas “cri” e “per” (COLLISCHONN, 2005, p.104)</i>	<i>24</i>
<i>Figura 2 - Recorte da apostila dos correios - 2015</i>	<i>49</i>
<i>Figura 3 - Capa e contracapa da minigramática autoral</i>	<i>51</i>
<i>Figura 4 - Resolução do grupo de palavras proparoxítonas do segundo instrumental pelo aluno 02.</i>	<i>71</i>
<i>Figura 5- Resolução do grupo das palavras paroxítonas do segundo instrumental pelo aluno 03.</i>	<i>71</i>
<i>Figura 6 - Resolução do grupo das palavras oxítonas do segundo instrumental pelo aluno 08.....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 7 - Resolução do grupo das palavras monossílabas tônicas do segundo instrumental pelo aluno 13.....</i>	<i>73</i>

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1 - Ficha simplificada para consulta</i>	<i>37</i>
<i>Quadro 2 - Regras especiais</i>	<i>38</i>
<i>Quadro 3 - Metodologia usada na intervenção.....</i>	<i>47</i>
<i>Quadro 4 - Palavras sem acento na primeira produção.</i>	<i>67</i>
<i>Quadro 5 - Segundo instrumental: palavras por grupo para serem acentuadas.</i>	<i>69</i>
<i>Quadro 6 - Palavras com acentuação inadequada da segunda produção.</i>	<i>136</i>
<i>Quadro 7 - Resumo prático das oposições.</i>	<i>143</i>
<i>Quadro 8 - Metodologia pós-intervenção</i>	<i>145</i>

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 - Resultado da proparoxítona “simpática”.</i>	<i>74</i>
<i>Gráfico 2 - Resultado da proparoxítona “lúcido”.</i>	<i>74</i>
<i>Gráfico 3 - Resultado da proparoxítona “sólido”.</i>	<i>75</i>
<i>Gráfico 4 - Resultado da proparoxítona “cômodo”.</i>	<i>76</i>
<i>Gráfico 5 - Resultado da paroxítona “caráter”.</i>	<i>77</i>
<i>Gráfico 6 - Resultado da paroxítona “látex”.</i>	<i>77</i>
<i>Gráfico 7 - Resultado da paroxítona “hífen”.</i>	<i>78</i>
<i>Gráfico 8 - Resultado da paroxítona “fácil”.</i>	<i>78</i>
<i>Gráfico 9 - Resultado da paroxítona “bíceps”.</i>	<i>79</i>
<i>Gráfico 10 - Resultado da paroxítona “táxi”.</i>	<i>80</i>
<i>Gráfico 11 - Resultado da paroxítona “vírus”.</i>	<i>80</i>
<i>Gráfico 12 - Resultado da paroxítona “álbum”.</i>	<i>81</i>
<i>Gráfico 13 - Resultado da paroxítona “álbuns”.</i>	<i>81</i>
<i>Gráfico 14 - Resultado da paroxítona “rádom”.</i>	<i>82</i>
<i>Gráfico 15 - Resultado da paroxítona “ímã”.</i>	<i>83</i>
<i>Gráfico 16 - Resultado da paroxítona “órfão”.</i>	<i>83</i>

Gráfico 17 - Resultado da paroxítona “árduos”.	84
Gráfico 18 - Resultado da oxítona “vatapá”.	85
Gráfico 19 - Resultado da oxítona “igarapé”.	85
Gráfico 20 - Resultado da oxítona “avó”.	86
Gráfico 21 - Resultado da oxítona “refém”.	86
Gráfico 22 - Resultado da oxítona “parabéns”.	87
Gráfico 23 - Resultado da monossílaba tônica “vá”.	88
Gráfico 24 - Resultado da monossílaba tônica “pás”.	88
Gráfico 25 - Resultado da monossílaba tônica “pé”.	89
Gráfico 26 - Resultado da monossílaba tônica “mês”.	89
Gráfico 27 - Resultado da monossílaba tônica “pó”.	90
Gráfico 28 - Resultado da monossílaba tônica “pós”.	90
Gráfico 29 - Resultado para o padrão –l.	92
Gráfico 30 - Resultado para o padrão –n.	93
Gráfico 31 - Resultado para o padrão –r.	94
Gráfico 32 - Resultado para o padrão –x.	95
Gráfico 33 - Resultado para o padrão –ã ou –ãs .	96
Gráfico 34 - Resultado para o padrão –i ou –is.	97
Gráfico 35 - Resultado para o padrão –us.	98
Gráfico 36 - Resultado para o padrão –um ou –uns.	99
Gráfico 37 - Resultado para o padrão –ons.	100
Gráfico 38 - Resultado para o padrão –ps.	101
Gráfico 39 - Resultado para o padrão “ditongo”.	102
Gráfico 40 - Resultado para a palavra “amigo”.	104
Gráfico 41 - Resultado para a palavra “felicidade”.	105
Gráfico 42 - Resultado para a palavra “fácil”.	106
Gráfico 43 - Resultado para a palavra “vírus”.	107
Gráfico 44 - Resultado para a palavra “sótão”.	108
Gráfico 45 - Resultado para a palavra “tórax”.	109
Gráfico 46 - Resultado para a palavra “Álbum”.	109
Gráfico 47 - Resultado para a palavra “revólver”.	110
Gráfico 48 - Resultado para a palavra “rubrica”.	111
Gráfico 49 - Resultado para a palavra “nó”.	112
Gráfico 50 - Resultado para a palavra “pé”.	113
Gráfico 51 - Resultado para a palavra “café”.	114
Gráfico 52 - Resultado para a palavra “Amém”.	114
Gráfico 53 - Resultado para a palavra “Amapá”.	115
Gráfico 54 - Resultado para a palavra “Macapá”.	116
Gráfico 55 - Resultado para a palavra “Pará”.	116
Gráfico 56 - Resultado para a palavra “até”.	117
Gráfico 57 - Resultado para a palavra “ré”.	118
Gráfico 58 - Resultado para a palavra “candomblé”.	118
Gráfico 59 - Resultado para a palavra “Ebó”.	119
Gráfico 60 - Resultado para a palavra “Exu”.	120
Gráfico 61 - Resultado para a palavra “iemanjá”.	120
Gráfico 62 - Resultado para a palavra “Tererê”.	121
Gráfico 63 - Resultado para a palavra “Curió”.	122
Gráfico 64 - Resultado para a palavra “lá”.	122
Gráfico 65 - Resultado para a palavra “Canadá”.	123
Gráfico 66 - Resultado para a palavra “Panapaná”	124

<i>Gráfico 67 - Resultado para a palavra “Paraná”.</i>	<i>125</i>
<i>Gráfico 68 - Resultado para a palavra “também”.</i>	<i>125</i>
<i>Gráfico 69 - Resultado para a palavra “táxi”.</i>	<i>127</i>
<i>Gráfico 70 - Resultado para a palavra “lápiz”.</i>	<i>127</i>
<i>Gráfico 71 - Resultado para a palavra “zíper”.</i>	<i>128</i>
<i>Gráfico 72 - Resultado para a palavra “Caráter”.</i>	<i>128</i>
<i>Gráfico 73 - Resultado para a palavra “bala”.</i>	<i>129</i>
<i>Gráfico 74 - Resultado para a palavra “Fogo”.</i>	<i>130</i>
<i>Gráfico 75 - Resultado para a palavra “fóssil”.</i>	<i>131</i>
<i>Gráfico 76 - Resultado para a palavra “estéril”.</i>	<i>132</i>
<i>Gráfico 77 - Resultado para a palavra “míssil”.</i>	<i>132</i>
<i>Gráfico 78 - Resultado para a palavra “bônus”.</i>	<i>133</i>
<i>Gráfico 79 - Resultado para a palavra “vírus”.</i>	<i>133</i>
<i>Gráfico 80 - Resultado para a palavra “ônix”.</i>	<i>134</i>

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 – Grupo que não participou na metodologia.</i>	<i>139</i>
<i>Tabela 2 - Grupo que participou da metodologia.</i>	<i>139</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2. ACENTO GRÁFICO E FONOLÓGICO: VISÕES DIFERENTES, MAS COMPLEMENTARES PARA UM ENSINO EFICAZ.....	16
2.1 O acento fonológico	18
2.2 O acento gráfico de acordo com o Novo Acordo Ortográfico	27
2.3 Gramática reflexiva	39
3. COMO CHEGAMOS ÀS CONCLUSÕES.	42
3.1 O porquê da pesquisa.....	42
3.2 Metodologia	42
3.2.1 <i>Campo</i>	43
3.2.2. <i>Local</i>	43
3.2.3. <i>Sujeitos da pesquisa</i>	44
3.3 Passo a passo da pesquisa.....	45
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	63
4.1 Análise do primeiro instrumental	64
4.2 Análise do segundo instrumental.....	69
4.3 Análise do terceiro instrumental: A minigramática autoral.....	91
4.4 Resolvendo pela gramática autoral.....	104
4.5 Acentuando as oxítonas sem pesquisa	112
4.6 Acentuando as paroxítonas sem pesquisa.....	126
4.7 Análise da produção escrita pós-metodologia	134
4.8 Conclusão dos resultados	138
4.9 Dialogando com outros trabalhos.	140
5.0 O trabalho de pós-intervenção	144
CONCLUSÃO	150

REFERÊNCIAS152

INTRODUÇÃO

Em nossa experiência como professores do Ensino Fundamental II, de uma escola pública localizada na sede do município de Palhano - CE, pudemos observar que os alunos, mesmo estudando as regras de acentuação desde o 6º ano, primeira etapa deste segmento, chegam ao 9º ano sem internalizá-las. Essa comprovação é feita quando solicitamos uma produção ou mesmo um exercício simples de acentuação.

Levando em consideração que a escrita na forma padrão da língua portuguesa é uma das principais modalidades que a escola ensina e que esse conhecimento será cobrado, não só durante toda a vida escolar do aluno, mas também em situações comunicativas mais formais de escrita, das quais ele participará ao longo da vida, pretendemos, nesse trabalho, intervir no ensino das regras de acentuação do Português Brasileiro.

Como acentuação é um tema amplo e as regras de uma dissertação exigem uma delimitação para alcançarmos objetivos claros, fizemos um recorte do assunto. Embora as inadequações ocorram nas monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, elegemos as paroxítonas para fazermos nossa intervenção. Essa escolha não se deu de forma aleatória, mas baseada em quantitativos de inadequações em produções escritas, como veremos no capítulo IV, e observações em sala.

Esses quantitativos referem-se às produções comuns solicitadas nas aulas de Língua Portuguesa. Não raro, em respostas dissertativas, às vezes de duas linhas, os acentos não são usados pelos alunos. Indagados, a resposta é quase sempre: “Ah! É só um acento, não faz diferença...”. Em adição, em aulas específicas de acentuação, notamos claramente que, ao chegarmos às regras das paroxítonas, os alunos tendem a se dispersar ao verem aumentar, consideravelmente, o número de regras.

Para a realização desse trabalho, fizemos uma pesquisa de intervenção no ensino dessas regras. Em resumo, o percurso da metodologia usada seguiu a seguinte sequência: primeiro, ministramos uma aula, usando as regras apresentadas diretamente em uma lista, em uma sequência de normas que dizem quando se deve usar os acentos gráficos.

Em seguida, solicitamos uma produção dissertativa. Posteriormente, aplicamos um exercício com uma lista de palavras que os alunos acentuaram e que serviu de base para a contabilização dos acertos e inadequações. Com intuito de comparação, solicitamos outra atividade, em que as regras das paroxítonas não foram explicitadas como no livro didático, com o objetivo de que os próprios alunos construíssem as regras, a partir de semelhanças entre as palavras usadas no exercício.

No que diz respeito ao embasamento teórico dessa pesquisa, fizemos um estudo sobre o acento em duas visões: o acento gráfico e o acento fonológico. Embora com ênfase no primeiro, cerne de nosso trabalho, o estudo do acento fonológico serviu para firmar as bases em nosso aprofundamento teórico e nos lembrar de algumas lacunas, sobre a temática, ainda vigentes na escola.

Alicerçando teoricamente esse trabalho, utilizamos os estudos de Alves (2010), Bechara (2009), Leale Roazzi (2007), Morais (2007), Possenti (2007), Roche (2011), Sacconi (2010), entre outros. As obras selecionadas fundamentaram nossa pesquisa sobre o assunto, algumas com a visão tradicional, como Evanildo Bechara e Luís Antônio Sacconi, que serviram para ilustrar o significado, também importante, da Gramática Normativa. E outras, de cunho mais reflexivo, como Alves e Possenti, trazendo o uso mais contextualizado e funcional do acento.

De forma pontual, esse trabalho compõe-se das seguintes partes: Introdução – faremos um resumo do trabalho a ser desenvolvido, bem como o porquê da pesquisa e as perspectivas de trabalho; 2º capítulo – fundamentamos a pesquisa com autores renomados, em consonância com o nosso objeto de estudo, indo desde a visão fonológica até os estudos mais atuais de uso do acento gráfico, pautado no Novo Acordo Ortográfico; 3º capítulo – tratamos do passo a passo metodológico usado para a realização, detalhando desde o seu planejamento até a execução das atividades e as observações em sala. E no 4º capítulo – fizemos uma análise minuciosa dos dados coletados, bem como seu resultado mediante nossos objetivos.

Pelo exposto, torna-se relevante essa pesquisa a fim de contribuirmos para a melhoria das aulas de acentuação, de maneira que os alunos internalizem ou, pelo menos, saibam usar as regras quando solicitados, compreendendo a lógica do princípio que levou à formulação de determinada norma de acentuação dessas palavras, fugindo apenas dos conceitos prontos e facilmente esquecidos.

2. ACENTO GRÁFICO E FONOLÓGICO: VISÕES DIFERENTES, MAS COMPLEMENTARES, PARA UM ENSINO EFICAZ.

Neste capítulo, nós iremos descrever a abordagem do acento do ponto vista gramatical e fonológico. O texto irá trazer a pormenorização dos autores sobre o assunto, visando sempre o objeto de estudo e sua aplicabilidade nas aulas de língua materna. É importante deixar claro, desde já, que a visão fonológica do acento não é o cerne de nossa pesquisa, ela serve de completude do assunto e vislumbra uma possível falha no conteúdo que a escola adota.

Nesse cenário escolar, é sempre muito comum ouvir de nossos alunos que o português é difícil e que eles não sabem falar “direito”. Essa constatação, embora contenha um equívoco muito discutido da língua, que é a diferença entre o português e a gramática, é baseada em conteúdos por eles estudados na escola e quase nunca aplicados quando solicitados no percorrer de sua vida escolar. Em outras palavras, o que eles querem dizer é que não sabem usar as regras de gramática quando as circunstâncias assim as exigem.

Essa oscilação nos força a fazer algumas reflexões quanto à gramática normativa, pois, embora hoje seu ensino seja considerado por algumas escolas como facultativo, acreditamos ainda ser indispensável para o aprendizado da modalidade formal da Língua Portuguesa. A esse respeito, Bechara (2009, p.52) escreve: “Cabe à gramática normativa [...] elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social”.

Não estamos, também, dando aqui suprema importância à gramática tradicional em detrimento da leitura e interpretação de texto, que são, desnecessário dizer, o centro do ensino da língua, porém nossa prática revela que “não basta expor os alunos aos textos: é preciso levá-los à prática efetiva de certos gargalos da língua padrão” (ROCHA, 2011, p.9). Hoje, é muito comum utilizarmos exercícios de interpretação para trabalhar acentuação, mas o resultado é, digamos, incompleto, uma vez que quase sempre a regra não é explícita e acreditar que o aluno fará associação da norma para as outras palavras, sem um aprofundamento, é uma utopia. Associado a isso, “Outro fator que apresenta relação com o desempenho em ortografia é a frequência de uso das palavras. Por fim, o conhecimento explícito das

normas ou princípios morfológicos também é fator de alta produtividade da escrita ortográfica” (LEAL; ROAZZI, 2007, p.100).

Possenti (1996, p.16), em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, deixa claro que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”, não abrindo margem para qualquer outra interpretação. Essa ideia hoje difundida de que não se deve ensinar gramática na escola baseia-se no famoso clichê de que é difícil aprender a norma padrão culta.

Para o autor, essa tese é uma inverdade, pois os falantes são, sim, capazes de aprender e que essa complexidade é possível de ser apreendida, sendo

As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. (POSSENTI, 1996, p.17)

Mas, que estratégias escolares discutíveis são essas, afinal? Usando outro autor para exemplificar, podemos dizer que são aquelas em que os professores ditam “pequenos textos (ou lista de palavras), faz-se a correção coletiva (colocando o modelo correto no quadro-negro) e pede-se aos alunos que corrijam o que erraram.” (MORAIS, 2007, p.57). O próprio autor atenta para o fato de haver, nesses exercícios, um caráter apenas de verificação, sem um objetivo claro de criação de estratégias de reflexão, que ajudem os estudantes a avançar.

Embora sejam uma das estratégias, essas tarefas

pecam por alguns traços comuns:

- Em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de verificar se ele está escrevendo corretamente ou não;
- Levam o aluno a assumir ante a ortografia uma atitude mecânica, passiva, de quem aprende “repetindo”, imitando um “modelo certo”, de modo que ele pode chegar a cumprir as exigências do professor (e acertar!) sem ter deduzido ou inferido nada.” (MORAIS, 2007, p. 57)

E sugere que

É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para aprendizagem de regras [...] Crianças com ótima ortografia conseguem muitas vezes explicar perfeitamente as regras a seu modo, com seu linguajar, sem ter que dominar precocemente expressões próprias da gramática normativa (MORAIS, 2007, p.73).

É nesse sentido que trabalhamos as regras de acentuação, uma vez que esse assunto é estudado, como já dissemos, desde o 6º ano e os alunos chegam ao 9º ano sem internalizar essas normas. É comum as produções dos alunos apresentarem palavras sem acentos, com acentos em posições equivocadas e outros tipos de inadequações.

2. 1 O acento fonológico

Enquanto na gramática tradicional o acento gráfico é definido exclusivamente pela questão de força expiratória, como veremos detalhadamente na próxima seção, nas teorias fonológicas de base gerativista, outras questões são discutidas, como, por exemplo, a possível propriedade distintiva do acento.

[...] o conhecido sábia – sabia – sabiá. Apesar de terem a ortografia diferente, estas palavras têm os mesmos fonemas e o que as distingue é apenas a posição do acento. [...] o acento é um fonema do tipo especial, porque ele não aparece colocado linearmente entre os segmentos, mas sim, se superpõe a eles. Ele se acrescenta a segmentos e, por isto, é chamado de supra-segmento¹. (BISOL, 2005, p. 142)

Do excerto acima já podemos, de certa forma, questionar as famosas regras de acentuação das palavras da gramática normativa. Elas são iguais,

¹ Na tradição fonética, além dos segmentos que correspondem a sons definidos pelos alfabetos fonéticos, há elementos supra-segmentais que podem ser de dois tipos: a) elementos que modificam segmentos, como a labialização, a palatalização, a nasalização, ou seja, elementos tidos como portadores de uma articulação secundária; b) elementos diferentes dos segmentos em natureza fonética e que caracterizam unidades maiores do que os segmentos, sendo pelo menos da extensão de uma sílaba. Os elementos do tipo (a) são mais conhecidos como “elementos supra-segmentais” propriamente ditos (tom, entonação, tessitura), e os do tipo (b) são mais conhecidos como “elementos prosódicos” (duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo...) [...] - Com adaptações. (CAGLIARI, 1992, p.1)

fonemicamente falando. Não há terminações diferentes para evidenciar uma norma. Então, como explicar o acento em três posições diferentes, seja ele gráfico ou fonológico? A resposta é dada pela mesma autora nas páginas que se seguem, sendo, nesses casos, “uma das informações idiossincráticas a respeito da palavra, informação esta que deveria ser memorizada junto com o significado e a distribuição da mesma” (BISOL, 2005, p.143).

Essa exceção, embora não dê conta dos diversos exemplos da língua, serve-nos de base para alguns questionamentos em sala de aula. Os livros geralmente trazem, em seus exercícios, casos que possam ser resolvidos usando as regras gramaticais de acentuação. Contudo, haverá sempre, por parte de alguns alunos mais dedicados, indagações como a de “sábia, sabia, sabiá”, que causarão desconforto, caso o professor não conheça essas reflexões fonológicas da língua.

Exceções à parte, algumas regularidades são, com algumas diferenças, comuns à Gramática Tradicional e à Fonologia. Um exemplo são as três únicas possibilidades de caimento do acento nas três últimas sílabas na língua portuguesa. Agora, restrita à Fonologia, citamos outro elemento que é a questão da relação de dominância. Numa afinidade direta, a sílaba pronunciada com mais força domina as proferidas com menor intensidade, impondo “uma melodia a essas palavras” (ALVES, 2010, p.145).

Essa melodia dependerá da posição em que se encontrar o acento na palavra, ou seja, em qual sílaba. Autores como Câmara Júnior, Bisol e Lee (citados por ALVES, 2010) comungam da chamada *janela trissilábica*, ou seja, os acentos só ocorrerão nas três últimas sílabas das palavras, o que, na Gramática Tradicional, levará à classificação em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Embora concordem quanto às três possibilidades de caimento do acento, os estudos diferem quanto à previsibilidade.

[...] Câmara Júnior (1970), defendem a ideia de que o acento seja livre (imprevisível), outros, como Bisol (1992) e Lee (1995) acreditam que ele seja fixo (previsível). Se ele é livre, não há regras que predigam o local exato onde ele pode cair, diferentemente, se é fixo, então é preciso reconhecer que ele seja fixo por força de alguma regra fonológica ou morfológica. (ALVES, 2010, p. 150).

O autor Câmara Júnior, em *Estrutura da Língua Portuguesa* (1997, p. 63), explicita que o acento “pode incidir na última, penúltima, antepenúltima, ou mais raramente, quarta última [sílabas] do vocábulo”, reconhecendo outra possibilidade fora das três canônicas no ensino de acentuação na escola. E desfaz a base gramatical desse ensino quando afirma que

[...] o acento é livre [...] 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 situação. (CAMARA JR, 1997, p.64).

Exemplificando, continua:

Assim o mais comum é serem oxítonos os vocábulos terminados em –r, mas há, não obstante, açúcar, alcáçar e assim por diante e até revólver, substantivo, em oposição com o infinitivo verbal revolver. O mesmo se pode dizer a respeito dos vocábulos terminados em –l ou por **arquifonema**² nasal (hábil, ao lado de abril, servem, ao lado de convém e assim por diante). (CAMARA JR, 1997, p. 65).

Amenizando esse caos normativo, Bisol elenca três regularidades em relação ao acento no português que pode, em sala de aula, servir, de alguma forma, como base geral para o ensino do assunto, de maneira a ser uma espécie de regra geral para depois partirmos para as especificidades, numa junção com as regras de ortografia. Vejamos a seguir:

a) o acento somente pode cair sobre uma das três sílabas da palavra; b) a posição do acento na penúltima sílaba é a preferida, quando a palavra for terminada em vogal; c) a posição do acento sobre a última sílaba é preferida, quando a palavra for terminada em consoante. (BISOL, 2005, p.145)

² Quando a alteração anula a distinção entre dois ou mais fonemas, diz-se que houve uma neutralização entre eles e o resultado articulatório é o ARQUIFONEMA; pode acusticamente corresponder a um dos fonemas ou ser um como que denominador comum de todos eles, contendo apenas os traços distintivos em comum. A neutralização é o resultado extremo da variação posicional, como em português a da distinção entre /s/: /z/ : // : /ʒ/ em posição final diante de pausa (ex.: pus, luz, flux têm uma mesma consoante final, que na pronúncia mais geral luso-brasileira é um [ʃ] atenuado em seu chiamento) (CAMARA, 2001, p. 19)

Enquanto temos uma tentativa da gramática normativa de simplificar o assunto, criando regras e, às vezes, perdendo-se entre elas, a Fonologia mostra a problematização do acento. Não é só a intensidade, mas também a duração, entonação, qualidade da vogal acentuada e variações em elementos vizinhos àquela que recebeu o acento. Tudo isso são subsídios para a acentuação.

Por isso, a proeminência de uma vogal, ou melhor dizendo, de uma sílaba acentuada, é sempre relativa ao contexto fonológico e não pode ser estabelecida em graus absolutos. Os estudos do acento têm, por esta razão, privilegiado a percepção do pesquisador ou de falantes nativos da língua no levantamento dos dados. Embora esta percepção esteja sujeita à interferência de fatores tais como velocidade da fala, posição da palavra na sequência fonológica, ênfase, etc. considera-se que existe um padrão regular [...] (BISOL, 2005, p.160)

Podemos observar claramente que, embora a Fonologia reconheça a complexidade do acento, ainda assim, mostra-se disposta a reconhecer os padrões. Essa é uma razão importante do ponto de vista didático. Porque o currículo escolar abandona as observações fonológicas e volta-se exclusivamente para os aspectos gramaticais? Seria um comodismo docente? Ou um comodismo geral? Vindo desde os autores dos livros didáticos que, teoricamente, mantêm uma relação maior com a prática de formação continuada.

Mas afinal, que padrão é esse? Convencionalmente, chamamos de padrão acentual do português que, desde sua origem até os dias atuais, passou por diversas transformações. Ferreira Netto, em *Introdução à Fonologia da Língua Portuguesa* (2001), retoma as gramáticas tradicionais para ilustrar, usando Bechara, um dos mais conceituados gramáticos, que será explorado com mais precisão na próxima seção, a visão gráfica do acento.

As gramáticas tradicionais da língua portuguesa estabelecem três possibilidades de posição do acento (BECHARA, 1999:86): Proparoxítonos – Na antepenúltima sílaba da direita (mé – di – co); Paroxítonos – Na penúltima sílaba da direita (di – fí – cil); Oxítonos – Na última sílaba da direita (so – fá). [com adaptações] (FERREIRA NETTO, 2001, p. 172)

Contudo, reconhecendo uma visão reducionista da gramática normativa, apresenta outros detalhamentos para essas posições:

a) Oxítonos terminados em vogal (sílabas leves): so – fá e ca – fé; b) Oxítonos terminados em consoante ou em vogal assilábica (sílabas pesadas): lu – gár e a – mór; c) Paroxítonos terminados em sílabas leves: ca – bé – ça e es – pér – ta; d) Paroxítono terminado em sílabas pesadas: di – fí – cil e re – pór – ter; e) Proparoxítonos com sílabas postônicas exclusivamente leves: cáus – ti – co e fi – lo – ló – gi – co. f) Proparoxítono com sílabas pesadas postônicas não-finais: pê – nal – te. [com adaptações] (FERREIRA NETTO, 2001, p. 172)

Para o autor, esses elementos deveriam ser levados em consideração para compreendermos o padrão acentual da língua. Contudo, regras assim não são observadas pela escola. Sequer o aluno chega a saber que todas as palavras são acentuadas como em “cabeça”, porém, é um acento fonológico e não gráfico. Essa é uma questão que gera conflitos quando, por exemplo, o aluno utiliza verbalmente as palavras para reconhecer a sílaba mais forte. E aqui, uma pergunta retórica: se, nas aulas de acentuação, tentamos fazer com que o aluno perceba o padrão do acento, então por que não utilizarmos algumas reflexões da Fonologia?

Collischonn (2005) exemplifica, metricamente, o comportamento do acento em estudos recentes da fonologia, apresentando dois modelos teóricos: o de Halle e Vergnaud (1987) e o de Hayes (1991). Esses modelos utilizam a grade métrica, estrutura em níveis, para analisar os constituintes da palavra, cada sílaba em sua intensidade, colocando-as em colunas, que evidenciarão os elementos em análise, ou seja, na última linha, o asterisco simbolizará a sílaba mais forte da palavra. No primeiro modelo, “[...] a grade é enriquecida pela informação sobre a estrutura de constituintes cujos limites são indicados por parênteses” (COLLISCHONN, 2005, p. 137) e a força da sílaba por um asterisco. Vejamos o exemplo:

(				*		linha	2	
(	*	.		*	.	)	linha	
(	*	*	)	(	*	*	)	linha
	Bor	bo			le	ta	0	

Em uma espécie de níveis, os acentos vão perdendo força até ficar o que nós chamamos de sílaba tônica, em que, na linha 0, cada asterisco constitui uma sílaba e todas são fortes. É como se nesse nível houvesse uma maior sensibilidade e todas as sílabas fossem percebidas como intensas. Na linha 1, diminuindo a sensibilidade, somente as cabeças aparecem, ficando as sílabas mais fracas grafadas com um “.”. E no último nível, apenas a cabeça de toda a sequência consegue aparecer. Logo, essa sílaba contém o que chamamos de acento primário, o principal da palavra, todas as palavras têm um, terminando como cabeças finais as sílabas “bor” e “le”.

O exemplo dado traz o que os autores chamam de constituintes binários, ou seja, dois grupos de duas sílabas, mas exemplos como

$$\begin{array}{ccccccc} & & & * & & & * \\ (& * &) & (& * & * &) & (& * & * &) \\ & \text{in} & & \text{de} & \text{pen} & & \text{den} & \text{te} \end{array}$$

levantam uma questão sobre os elementos das palavras quando não existem sílabas para formar os constituintes binários. Na própria teoria, esses casos formam o *constituente degenerado*, que “consiste em um elemento somente, mas que também tem uma cabeça, como em qualquer constituinte” (COLLISCHONN, 2005, p.137). E apresenta outro exemplo para vermos o comportamento da sílaba “in” na linha 2.

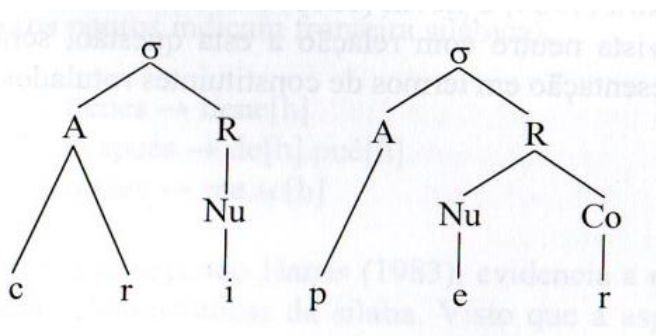
$$\begin{array}{ccccccc} & & & & & & * \\ (& * &) & (& * & * &) & (& * & * &) \\ & \text{in} & & \text{de} & \text{pen} & & \text{Den} & \text{te} \end{array}$$

Para o segundo modelo, Bisol apresenta a teoria métrica de Hayes (1991), que traz o conceito de *peso silábico*. Para chegar a esse conceito, é importante retomarmos o de sílaba, que “é uma unidade fonológica, ou seja, prosódica. E, como todo constituinte, a sílaba tem uma cabeça que, em português, é sempre uma vogal, o elemento de maior sonoridade, e tem os dominados, as consoantes ou glides que a cercam.” (BISOL, 2005, p.245). Assim, “a sílaba é composta de um aclave (posição de

ataque), culminando em um pico (núcleo), que é seguido de declive (posição de coda) [...]” (HORA, 2012, p. 72). E, para que seja considerada pesada, um fator determinante é a sua constituição, ou seja, quanto mais elementos, na maioria das vezes, mais peso. Assim, “uma sílaba [indicada pela letra grega σ] consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). (Qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia)”. (COLLISCHONN, 2005, p.102).

Observemos a figura abaixo:

Figura 1 – Estrutura interna das sílabas “cri” e “per” (COLLISCHONN, 2005, p.104)



Fonte: Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro (2005)

Acima temos a análise das sílabas “cri” e “per” das palavras latinas “lacrima” e “peperci”, usadas por Bisol. Na primeira análise, embora haja três elementos, ela não é a mais pesada, pois a rima só se constitui de uma vogal, sendo assim considerada sílaba leve. Já “per” é uma sílaba pesada, pois traz, em sua estrutura interna, uma rima com uma vogal e uma consoante. Dessa forma, “podemos definir a distinção entre sílabas pesadas e leves como uma distinção entre sílabas com rima ramificada e sílabas com rima não-ramificada.” (COLLISCHONN, 2005, p. 105)

Para Hayes (citado por COLLISCHONN, 2005, p.140), há

[...] somente três tipos de sistema de acento: (a) os sistemas insensíveis ao peso silábico, com constituintes de cabeça à esquerda, (b) os sistemas sensíveis ao peso, com constituintes binários de cabeça à esquerda e (c) os sistemas com constituintes binários de cabeça à direita. A cada um desses sistemas corresponde um tipo de pé: o troqueu silábico, o troqueu mórico e o iambo [...]

Sendo pé “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” (COLLISCHONN, 2005, p.246). Contudo,

[...] Se, na segmentação de uma palavra, restar uma sílaba, ela não recebe estrutura, isto é, não se forma um pé sobre ela, exceto se o padrão da língua aceitar pés degenerados. Há línguas, como o português, em que monossílabos recebem acento (pé, lê, já), ou seja, há pés com um só elemento métrico (uma mora). Portanto, o português admite pés degenerados. (COLLISCHONN, 2005, p. 141)

Exemplificando o troqueu silábico, ou seja, com “um pé dissilábico, com proeminência inicial, que conta sílabas, ignorando sua estrutura” (COLLISCHONN, 2005, p. 140):

(* .)
σσ

Vejamos agora com a palavra paroxítona bala, na qual podemos observar o asterisco simbolizando a sílaba mais forte, a cabeça, e o ponto, a fraca. Caracterizando a proeminência de cabeça à esquerda.

Bala
(* .)

Para o troqueu mórico, que considera o peso silábico, “conta as moras (unidades de tempo de que as sílabas são constituídas) [...]. A [...] “cada duas moras forma um pé, com a cabeça à esquerda. Sílabas pesadas têm duas moras, portanto,

elas formam sozinhas um pé” (COLLISCHONN, 2005, p.140). Assim, temos as seguintes estruturas:

$$\begin{array}{ccc} (* & .) & \text{ou} & (*) \\ \sigma & \sigma & & \sigma \end{array}$$

Usando novamente a mesma a palavra bala, também com cabeça à esquerda, temos o asterisco simbolizando a sílaba mais forte e o ponto a sílaba mais fraca. Assim, também, cabeça à esquerda.

$$\begin{array}{ccc} \text{Bala} & \text{ou} & \text{Bala} \\ (* & .) & (*) \end{array}$$

Diferenciando dos troqueus, “o *iambo* tem proeminência final, isto é, o elemento final mais forte fica à direita. Esta é a principal diferença entre troqueu mórico e iambo, já que este também considera o peso da sílaba” (COLLISCHONN, 2005, p. 140). Podendo, a construção de pés, dar-se da direita para a esquerda, ou da esquerda para a direita. Ilustrando, temos:

$$\begin{array}{ccc} (. & *) & \text{ou} & (*) \\ \sigma & \sigma & & \sigma \end{array}$$

Exemplificando o iambo, temos a palavra café. Os símbolos asterisco e ponto são, respectivamente, sílaba mais forte e fraca. Contudo, como vimos no excerto acima, a proeminência é final, ou seja, a cabeça fica à direita, constituindo a principal diferença com o troqueu mórico.

Café ou Café

(. *) (*)

Como vemos, há muitos elementos para considerar na teoria do acento e, em resumo, nenhum deles é mencionado no estudo didático em sala de aula. Não queremos aqui defender o aprofundamento acadêmico do acento no ensino regular, e isso nem seria possível na maturação cognitiva na qual nossos alunos encontram-se. Mas, dizer que o ensino de acentuação é falho devido apenas às regras que foram elaboradas outrora, é um erro, digamos, consciente. Há, claro, muitas reflexões, pontos que ligam, outros que se repelem ou até mesmo se opõem, mas o fato é que algumas regras já foram estabelecidas e não conseguem tornar-se operacionalizáveis para os alunos. Cada autor em sua teoria, em algum momento, depara-se com situações nas quais não consegue aplicar a regra e cria as exceções, gerando uma sobrecarga de normas que, ao chegarem às escolas, inviabilizam um ensino prático.

Hoje, a “decoreba” das regras é abominada, mas ainda é usada de forma mascarada. Nem sempre por culpa do professor, mas por uma complexidade do próprio sistema de ensino, uma vez que a acentuação é apenas mais um dos conteúdos do currículo e, mesmo sabendo de sua complexidade, ainda assim não é dedicado mais tempo ao seu ensino. Muito pelo contrário. Por ser hoje quase um assunto “tabu”, associado ao ensino tradicional, o professor faz de maneira rápida e prática, valendo-se das regras explicitadas pelos gramáticos tradicionais. Quanto ao aprendizado, é algo questionável, pois, como dissemos em nossa introdução e repetimos agora, grande parte dos alunos chega ao 9º ano com grande dificuldade em acentuar as palavras.

2.2 O acento gráfico de acordo com o Novo Acordo Ortográfico

Apresentado um pouco da visão fonológica, é hora de nos voltarmos para a óptica tradicional, que também embasa este referencial teórico. Ela é, digamos assim, a essência desse trabalho, uma vez que, em tese, foram as regras dela que trabalhamos para que fossem absolvidas e postas em prática pelo alunado. E antes

de aprofundarmo-nos no Novo Acordo Ortográfico, trazemos, em linhas gerais, as informações comumente postas nos livros didáticos, com o objetivo de serem o ponto de partida para entendermos como chega o assunto às salas de aulas.

Comecemos, então, por Bechara (2009), conceituado gramático e representante brasileiro do novo Acordo Ortográfico, que define acentuação como “o modo de proferir um som ou grupo de sons com mais relevo do que outros” (2009, p.86). E esse relevo é o que ele chama de acento, mais especificamente, acento de intensidade, pois requer, em sua execução, um maior esforço expiratório.

Em uma palavra, nem todas as sílabas são pronunciadas com a mesma intensidade. Há uma sílaba que é pronunciada com mais intensidade do que as outras, denominada tônica. As outras, a depender da posição da tônica, são classificadas como átona pretônica ou átona postônica. Vejamos o exemplo a seguir, para entendermos a organização das sílabas tônicas e pretônicas em uma palavra:

<i>A</i>	<i>Mi</i>	<i>Za</i>	<i>De</i>
Átona Pretônica	Átona Pretônica	Tônica	Átona Postônica

Na língua portuguesa, a posição da sílaba tônica classifica os vocábulos de duas ou mais sílabas em: a) oxítonos: quando o acento recai na última sílaba (Ex.: **Amém**); b) paroxítonos: quando o acento recai na penúltima sílaba (Ex.: **fórum**) e c) proparoxítonas: quando o acento tônico recai na antepenúltima sílaba (Ex.: **Árvore**).

É a partir dessa classificação que as regras são explicitadas. Vejamos, inicialmente, de forma geral, as principais:

a) Monossílabos: levam acento agudo ou circunflexo os monossílabos terminados em -a, -as, -e, -es, -o, -os; b) Oxítonos: levam acento agudo ou circunflexo os oxítonos terminados em: -a, -as, -e, -es, -o, -os, -em, -ens; c) Paroxítonos: -i, -is, -us, -r, -l, -x, -n, -um, -uns, -ão, -ãos, -ã, -ãs, -os, -on(s); d) Proparoxítonos: levam acento agudo ou circunflexo todos os proparoxítonos. (SACONI, 2010, p. 37- 41)

A gramática tradicional traz ainda a distinção do acento, vejamos:

Acento de intensidade e significado da palavra – O acento de intensidade desempenha importante papel linguístico, decisivo para a significação da palavra. Assim, *sábia* é adjetivo sinônimo de *erudita*; *sabia* é forma do pretérito imperfeito do indicativo do verbo *saber*; *sabiá* é substantivo designativo de conhecido pássaro. **Acento principal e acento secundário** – Em rapidamente, a sílaba *ra* possui um acento de intensidade menos forte que o da sílaba *men*, e se ouve mais distintamente do que as *átonas* existentes nas palavras. Dizemos que a sílaba *men* contém o acento principal e *ra* o acento secundário da palavra. A sílaba em que recai o acento secundário chama-se [...] subtônica. (BECHARA, 2009, p. 87)

Continuando, o autor acrescenta:

Acento de insistência e emocional – O português também faz emprego do acento de intensidade para obter, com o chamado acento de insistência, notáveis efeitos. Entra em jogo ainda a quantidade da vogal e da consoante, pois, quando se quer enfatizar uma palavra, insiste-se mais demoradamente na sílaba tônica. Os escritores costumam indicar na grafia este alongamento enfático repetindo a vogal da sílaba tônica: [...] *Mentiiiiiiiiira* [...] **Acento de intensidade na frase** – Isoladas, as palavras regulam sua sílaba tônica pela etimologia, isto é, pela sua origem; mas na sucessão de vocábulos, deixa de prevalecer o acento da palavra para entrar em cena o acento da frase ou *frásico*, pertencente a cada *grupo de força*. (BECHARA, 2009, p. 88)

Chamando-se,

[...] *Grupo de força* à sucessão de dois ou mais vocábulos que constituem um conjunto fonético subordinado a um acentoônico predominantemente: *A casa de Pedro é muito grande*. Notamos aqui, naturalmente, dois grupos que se acham indicados por barra. No primeiro as palavras *a* e *de* se incorporam a *casa* e *Pedro*, ficando um conjunto subordinado a um acento principal na sílaba inicial de *Pedro*, e um acento secundário na sílaba inicial de *casa*. No segundo grupo de força, as palavras *é* e *muito* se incorporam foneticamente a *grande*, ficando o conjunto subordinado a um acento principal na sílaba inicial de *grande* e outro secundário, mais fraco, na sílaba inicial de *muito*. (BECHARA, 2009, p. 88)

Citando novamente Bechara, agora em outro livro, *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* (2006), o reconhecimento da valorização das regras sempre foi um fato no ensino da Língua Portuguesa, mesmo

[...] sem que ficassem bem definidos os limites da eficácia [desse] método. Esse ensino acabava dando frutos entre os alunos, muito mais pela participação consciente e adesão a um sistema linguístico diferente daquele a que poderíamos chamar natural, do que pela manipulação das regras e conceitos aprendidos na aula de gramática. Mais valiam aos alunos, para aquisição dos recursos idiomáticos que lhes permitissem desenvolver e aperfeiçoar as formas de expressão mais elevadas, o convívio com os textos escritos e o contato com as pessoas que, falando ou escrevendo, manejavam cabalmente o idioma, do que a lição de gramática ou o exemplo vivo do gramático, em geral mau escritor por ter embotada a espontaneidade de expressão pelo permanente policiamento de obediência às regras por ele ensinadas. (BECHARA, 2006, p.35)

Tratando-se de alunos do Fundamental II, as regras gerais já constituem motivo de desestímulo devido ao grande número de terminações, o que dizer, então, se toda essa realidade acentual fosse posta no currículo? A verdade é que eles tendem sempre a acentuar as palavras pronunciando-as oralmente, como se a sílaba mais forte fosse sempre acentuada graficamente. Acresçam-se ainda a inúmeras observações, exceções e casos especiais que desfazem a regra, tão cara aos alunos em diversas palavras no Português Brasileiro.

Em tese, de forma geral, são as informações básicas que os alunos recebem de nossos livros didáticos ou pesquisas online sobre o assunto. Como sabemos, é tudo muito restrito, informações principais que não irão abranger as particularidades da língua, além de ser apenas um conjunto de regras a serem observadas e executadas, sem uma reflexão e, quando aparecem casos que não são resolvidos pelas normas, entra em cena a unanimidade da famosa “exceção”, posta como a solução para tudo. Ou seja: decore.

Essa simplicidade com que o assunto é tratado nas escolas não reflete a complexidade já reconhecida pelo próprio país. Ainda é possível ouvir de alguns leigos, ou até mesmo de professores, enunciados como: “tudo seria mais fácil se escrevêssemos do jeito que falamos!”. Discursos como esse trazem em si um desejo impossível, do ponto de vista ortográfico. Essa sonhada relação biunívoca da língua trará, na verdade, muito mais problemas. Imagine a quantidade de letras, formas

gráficas, que teríamos que inventar, para cada vez que pronunciássemos de forma diferente um fonema. Acreditamos este não ser o caminho. Contudo, também não sabemos se estamos no percurso certo, mas o fato é que há uma grande tentativa para amenizar os conflitos: o Novo Acordo Ortográfico. Criticado e louvado ao mesmo tempo, faz unificações ortográficas na Língua Portuguesa para padronizar a escrita entre os países que também têm o Português como língua oficial.

Em síntese, a ortografia “abrange três ciclos: [...] o da *ortografia fonética* (do século XIII ao XVI), *ciclo pseudoetimológico* (do século XVI até 1904) e a *fase simplificada* (dessa data até hoje)” (AZEREDO, 2009, p. 18). Essa última fase, embora ganhe o nome de simplificada, o que contradiz, de certa forma, o que dissemos anteriormente, ganha esse nome em comparação às normas das fases anteriores, o que a torna, sim, mais simples.

O primeiro ciclo é o do período arcaico da língua, quando a escrita procurava basear-se na pronúncia. Os copistas não grafavam letra que não fosse pronunciada, por exemplo, como o caso do h inicial. No fim desse ciclo, a influência latina se fez sentir e a escrita começou a se distanciar da pronúncia. Escreveu-se, por exemplo, *nocte* por *noite* e *fructo* por *fruito* ou *fruto*. (AZEREDO, 2009, p. 18)

Na sequência, temos o

[...] segundo ciclo, o pseudoetimológico, a escrita sofreu forte influência greco-latina por influxo do pensamento da Renascença. A grafia do latim passa a ser o modelo da escrita do português, que, então, absorve usanças ortográficas clássicas. É o tempo dos *rh* (como em *rhomboidal*), *th* (como em *theatro*), *ph* (como em *phosphoro*) e *ch* (com som de *\k*, como em *chrisma*). Esse desenvolvimento dificultou a escrita e chegaram a fixar-se grafias errôneas para algumas palavras como *egreja* e *eschola*. No final desse ciclo, já ocorre uma tentativa de simplificação do sistema ortográfico. (AZEREDO, 2009, p. 18)

Por último,

O terceiro ciclo, ou fase simplificada, surgiu com o trabalho do foneticista português Gonçalves Viana, que publicou em 1904 o livro *Ortografia*

Nacional, no qual desenvolve uma análise da história interna da língua e estuda suas tendências fonéticas. Os fundamentos de sua tese, em síntese, eram: a) eliminação dos símbolos de etimologia grega (**th**, **ph**, **ch** \k\, **rh**, **y**); b) eliminação de consoantes “mudas”: sancto – santo, septe – sete; c) regularização da acentuação gráfica. (AZEREDO, 2009, p. 18)

É sobre esse último fundamento, o da regularização da acentuação gráfica, que iremos tratar. Cabe aqui, ainda, lembrar que os estudos de Gonçalves Viana, embora de suma importância para as bases da ortografia praticada no Brasil e em Portugal, não constitui essencialmente a norma hoje vigente. O que se tornou fundamento atualmente em nossa ortografia veio do Formulário Ortográfico, aprovado pela Academia Brasileira de Letras em 1943, sofrendo alterações em 1945, com a supressão do circunflexo diferencial; em 1990, foi retomada novamente a ideia de unificação entre os países Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e o Brasil.

Mas afinal, por que unificar? Simples: eliminar problemas na redação de documentos de tratados internacionais e em publicações de obras de interesse público, além de problemas de natureza política e pedagógica, que não cabe aqui detalhar. Contudo, vale lembrar que

A unificação da ortografia [...] não implica a uniformização ou unificação da língua em qualquer de seus aspectos (vocabulário, construção gramatical, pronúncia). As variedades de uso fazem parte da língua e jamais estão sujeitas aos efeitos de atos normativos emanados de qualquer autoridade pública. E mesmo no âmbito do Acordo Ortográfico, embora, as regras ortográficas sejam as mesmas para todos os países que o assinam, passa-se a admitir, em certos casos, duplas grafias correspondentes à diferença das normas cultas de pronúncia do português. (AZEREDO, 2009, p. 21)

Essa unificação começou a valer a partir de 2009, para documentos oficiais e para a mídia. No ensino público, somente a partir de 2010, de forma concomitante com as regras antigas, e em 2012 de forma obrigatória. Assim, veremos agora as regras de acentuação, de acordo como o Novo Acordo Ortográfico, a começar pelas oxítonas, sendo o acento agudo empregado

a) Nas vogais abertas a, e, o – seguidas ou não de s – dos monossílabos tônicos, ou quando ocupam a última sílaba dos vocábulos oxítonos: já, é, pós, pontapé, paletós. Obs.: A vogal de certas palavras, nas pronúncias cultas da língua, pode ser aberta ou fechada, admitindo, portanto, o acento agudo ou o acento circunflexo: bebê, bebé. O mesmo vale para: cocó e cocô, ró e rô (designação de letra do alfabeto grego). Ao lado das formas judô e metrô são também admitidas judo e metro (paroxítonas). (AZEREDO, 2009, p. 34)

É relevante deixar claro aqui que nem tudo foi alterado pelo Novo Acordo Ortográfico, como alguns leigos pensam. Pelo contrário, as alterações foram somente as necessárias para amenizar as diferenças de escrita. Assim, regras como a citada anteriormente e todas as normas de acentuação das oxítonas foram mantidas:

b) Em formas verbais que se tornam oxítonas terminadas pela vogal aberta a, em virtude da conjugação com os pronomes –lo(s) ou –la (s): dá-la (de dar+la), habitá-la-ás (habitar + la + ás)”; c) Em oxítonas com mais de uma sílaba, terminadas em **–em** ou **–ens**: *harém, parabéns*. (AZEREDO, 2009, p. 35)

Em relação a essas duas regras, cabem duas observações: a primeira é que a acentuação das formas verbais obedece às mesmas regras das palavras *habitarás* e *compôs*, que são oxítonos terminados em **–as** e **–os**. A essas formas podem juntar-se pronomes pessoais átonos. Em caso de ênclise, pronome depois do verbo, retiramos as consoantes finais **–r**, **–s**, e **–z** e fazemos a acentuação das vogais **–a**, **–e**, **–o** da sílaba tônica. A segunda, em relação à regra c), é que verbos derivados de *ter* e *vir*, na 3ª pessoa do plural recebem acento circunflexo e não agudo, como em *provêm*.

O uso do circunflexo é regido dessa forma:

a) Em oxítonas terminadas nas vogais fechadas **e** ou **o**, seguidas ou não de **s**: *lê(s)* (verbo *ler*), *robô (s)*; b) Em formas verbais que se tornam oxítonas terminadas pelas vogais fechadas **e** ou **o**, em virtude da conjugação com os pronomes **–lo (s)** ou **–la (s)**: *tê-la* (de *ter* + *la*), *compô-la* (de *compor* + *la* e de *compôs* + *la*); c) Na forma verbal **pôr**, para distingui-la da preposição **por**. (AZEREDO, 2009, p. 35)

Vistas as regras de acentuação das oxítonas, passemos às das palavras paroxítonas, ou seja, palavras em que a sílaba tônica é a penúltima. O Novo Acordo

Ortográfico observa, logo na introdução, que as paroxítonas normalmente não são acentuadas. Aqui damos fundamento à observação feita na introdução dessa pesquisa. A grande maioria dos erros dos alunos recai sobre as paroxítonas e talvez esse seja o motivo que, inconscientemente ou por força da estrutura da língua, faz com que, na escrita, nossos alunos não utilizem acento gráfico, ou costumem errar em palavras paroxítonas.

Vejamos os preceitos que foram mantidos:

a) Nas paroxítonas cuja vogal tônica é **a, e, o** (abertas), **i, u**, terminadas em **l** (*lavável*), **n** (*éden*), **x** (*tórax*), **s** (*bíceps*), **r** (*açúcar*), **ã** [s] (*órfã* [s]), **ão** [s] (*sótão* [s]), **ei** [s] (*jóquei* [s]), **i** [s] (*júri* [s]), **um**, **uns** (*álbum*, *álbuns*) e **us** (*vírus*). As respectivas formas do plural dessas palavras normalmente seguem a mesma regra (*laváveis*, *tórax*, *bíceps*), salvo algumas (*almíscares*, *cadáveres*, *açúcares*) que passam a proparoxítonas. As paroxítonas terminadas em **-ens** não são acentuadas: *edens*, *hifens*, *liquens*. (AZEREDO, 2009, p. 36)

Permitindo a dupla grafia, “Algumas paroxítonas cujas vogais tônicas em fim de sílaba são seguidas de **m** ou **n** apresentam oscilação de timbre nas pronúncias cultas da língua, acarretando oscilação de acento gráfico: *fémur*, *fêmur*, *ónix*, *ônix*.” (AZEREDO, 2009, p. 39). Com relação aos ditongos abertos **ei** e **oi**, houve alteração, uma vez que, se constituírem a sílaba tônica, não serão mais acentuados.

Finalizando as regras em relação ao acento agudo, também permanece em duas opções de escrita: “a primeira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo pode ou não pode receber acento gráfico, para distinguir-se da primeira pessoa do plural do presente do indicativo: *amámos*, *amamos*”. (AZEREDO, 2009, p. 37).

Para o acento circunflexo, empregamos

a) nas paroxítonas cuja vogal tônica é **a, e, o** (fechadas), terminadas em **l** (*cônsul*), **n** (*plâncton*), **r** (*câncer*), **x** (*ônix*), **ão** [s] (*benção*), **eis** (*têxteis*), **i** [s] (*têxteis*), **i** [s] (*mênfis*), **us** (*ânus*). As respectivas formas do plural dessas palavras normalmente seguem a mesma regra, com exceção de algumas (*cônsules*, *cânceres*, *âmbares*), que passam a proparoxítonas; b) Nas 3ªs pessoas do plural dos verbos **ter** e **vir**, afim de se distinguirem das terceiras pessoas do singular: *têm*, *vêm*; c) em **pôde** (3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo) para se distinguir de **pode** (3ª pessoa do singular do presente do indicativo); d) **Facultativamente** em **dêmos** (1ª pessoa do plural do presente do subjuntivo), para se distinguir de **demos** (1ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo), e em **fôrma** (substantivo), para se distinguir

de **forma** (substantivo ou verbo no presente do indicativo ou no imperativo). (AZEREDO, 2009, p. 38)

Continuando, agora só com as alterações feitas pelo Novo Acordo Ortográfico:

e) Não se emprega o acento circunflexo nas 3ª pessoas do plural do presente do indicativo ou do subjuntivo dos verbos **crer, dar, ler, ver** e seus derivados: *creem, deem, leem, releem*. Obs.: Não confundir com as formas da 3ª pessoa do plural dos verbos **ter, manter, reter** etc., que conservam o acento: (eles) *têm, mantêm, retêm* etc.; f) não se emprega o acento circunflexo nas paroxítonas terminadas em **oo** (hiato): *enjoo, voo* (substantivo e verbo); g) Não são assinaladas com acento gráfico as seguintes **palavras homógrafas** (palavras de mesma grafia, mas significados diferentes [...]) para (verbo) pela[s] (verbo e substantivo), polo [s] (substantivo), para (preposição), pela[s] (per + la), pelo[s] (per + lo e substantivo); polo [s] (por + lo [s] antigo e popular); h) Não se emprega acento gráfico para distinguir paroxítonas com a mesma grafia (homógrafas) mas pronúncias diferentes (heterofônicas): governo (substantivo) e governo (do verbo governar); acordo (substantivo), acordo (verbo). (AZEREDO, 2009, p. 39)

O Novo Acordo Ortográfico ainda traz cinco regras de acentuação das vogais tônicas grafadas com **– ie – u** das palavras oxítonas e paroxítonas, das quais quatro foram mantidas e uma alterada, no caso, a número três:

1. Levam acento agudo o **i** e o **u**, quando representam, em posição tônica, a segunda vogal de um hiato, desde que não estejam seguidos de **l, m, n, nh, r** e **z**: *país, ciúme*; mas, *rainha, paul, ruim, ruins*. O plural de *paul* é *pauis*, também sem acento gráfico (**u** tônico, formando hiato, e seguido de uma semivogal). **2.** Recebem acento agudo as formas oxítonas de verbos em **–air** e **–uir** quando se combinam com formas pronominais enclíticas: *atraí-lo* (de *atrair + lo*), *possuí-la-ás* (de *possuir +la +ás*). **3.** Não recebem acento agudo as palavras paroxítonas cujas vogas tônicas **i** e **u** são precedidas de ditongo decrescente: *feiura, boiuno, baiuca*. **4.** Recebem acento agudo as palavras oxítonas cujas vogais tônicas **i** e **u** são precedidas de ditongo: *Piauí, tuiuiús*. **5.** Não recebem acento agudo os ditongos tônicos **iu, ui** precedidos de vogal: *distraiu, pauis*. (AZEREDO, 2009, p. 39)

Para os verbos que são acentuados, há três normas. Vejamos:

a) Arguir e redarguir não mais têm acento gráfico agudo no **u** tônico das formas rizotônicas: *arguis* (úis), *argui* (úi), *redarguem* (úem). **b)** Verbos como

aguar, enxaguar, apaziguar, aproximar, delinquir têm dois paradigmas: 1. Com **u** tônico em formas rizotônicas sem acento gráfico: *averiguo, averiguas, averigue, delinquis* (1ª e 2ª pessoas do presente do indicativo, na forma europeia). 2. Com o **a** ou **i** dos radicais tônicos e acentuados graficamente: *averiguo, averígue; delínques; águo, águe, enxágue* (em uso no Brasil). [...] Verbos em **-inguir** cujo **u** não é pronunciado e verbos em **-ingir** possuem grafias regulares: *atingir, atinjo, atinjas, distinguir, distingue, distinguimos*. (AZEREDO, 2009, p. 40)

No tocante à abolição do acento agudo nas formas verbais abrangidas que fala o item b) e à eliminação do trema, é relevante lembrar que essa alteração deu origem a outras homografias: *argui* (3ª pessoa do plural do presente do indicativo) com **u** tônico; e *argui* (2ª pessoa do singular do imperativo afirmativo) com “**u**” também tônico. *Arguis* é grafada comumente para a 2ª pessoa do singular com “**u**” tônico) e para a 2ª pessoa do plural com o “**i**” tônico do presente do indicativo. Já com *delinquis*, tanto grafa a variante europeia da 2ª pessoa do singular do presente do indicativo com o “**u**” tônico (tu delinquis), quanto a 2ª pessoa do plural desse mesmo tempo, nas normas europeia e brasileira, com tonicidade no “**i**” (vós delinquis).

Em relação a proparoxítonas, regra que primeiro aprendemos devido sua simplicidade:

1. Todas as proparoxítonas são acentuadas. Recebendo acento agudo se a sílaba tônica é constituída de vogal ou ditongo aberto; recebem acento circunflexo, se a sílaba tônica é constituída de vogal ou ditongo fechado: *tomógrafo, récita, ânimo, cáustico, plêiade*. Incluem-se na mesma regra em ditongos crescentes: *divisória, amêndoa*. 2. Algumas proparoxítonas, reais e aparentes, cujas vogais tônicas em fim de sílaba são seguidas de **m** ou **n**, apresentam oscilação de acento gráfico: *gênero, género; Antônio, António*. (AZEREDO, 2009, p. 41)

É inevitável constatar a complexidade do assunto. E não estamos também exigindo uma perfeição ortográfica em um aluno em aprendizado. Estamos, sim, buscando alternativas pedagógicas para fazer os alunos, nessa etapa escolar, escrever de acordo com o que se espera de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental. São muitas regras, exceções e casos especiais na acentuação do Português Brasileiro. Contudo, nos livros didáticos, essa complexidade, como dissemos anteriormente, não é apresentada, talvez por uma questão didática mesmo: ninguém diz que algo é difícil, se esse algo deve ser aprendido.

A visão que os livros didáticos trazem, em sua maioria, corrobora a de Henriques (2012), autor de *Fonética, Fonologia e Ortografia*, que diz que

As regras de acentuação se baseiam em critérios bastante práticos, que partem da verificação do quantitativo existente no léxico da língua portuguesa de cada um dos grupos de tonicidade, com os objetivos de: 1) acentuar o menor número possível de palavras; 2) empregar o acento com a finalidade de garantir uma única pronúncia para a palavra. (HENRIQUES, 2012, p. 53)

Assim,

[...] como o menor contingente de palavras portuguesas é proparoxítonas, a regra determina que todas sejam acentuadas. A seguir, opondo-se os outros dois contingentes, a regra examina quais as terminações com a menor incidência entre as oxítonas e as paroxítonas e determina o emprego de acento nos grupos minoritários. [...] as questões envolvendo ditongos e hiatos não ficam resolvidas pelas regras básicas, novamente se tomam as ocorrências desses encontros vocálicos para se determinar o emprego de acento nos grupos de menor frequência. Isso explica, por exemplo, por que nos ditongos abertos a regra só menciona ÉI, ÉU e ÓI, que têm menor ocorrência do que seus correspondentes fechados: não há em português o ditongo aberto ÓU [...] (HENRIQUES, 2012, p.53)

É comum também as regras serem apresentadas de forma simplificada, para facilitar a memorização inicial dos alunos. Vejamos um exemplo no quadro 01, dado por Cláudio Cezar Henriques (2012):

Quadro 1 - Ficha simplificada para consulta

**FICHA PRÁTICA DE CONSULTA
PARA ACENTUAÇÃO DAS PALAVRAS DO PORTUGUÊS**

ACENTUAÇÃO GRÁFICA		
Regras Gerais		
	Terminados (as) em:	Têm acento?
Monossílabos tônicos	A(s), E(s), O(s)	SIM
Oxítonas	A(s), E(s), O(s); EM, ENS	SIM
Paroxítonas	A*(s), E*(s), O*(s); EM; ENS; AM	NÃO*
Proparoxítonas	Qualquer letra	SIM
* essas terminações não fazem parte de ditongo (+M) nem são nasais.		

FONTE: *Fonética, Fonologia e Ortografia* (2012)

Observemos as regras dispostas em três colunas: a primeira, com a classificação, a segunda, com as terminações e a terceira, com a afirmação ou negação em relação à presença do acento. Embora essa seja uma estratégia louvável do ponto de vista pedagógico, para ajudar na consolidação das principais regras, recai na mesma base de ensino de acentuação na qual as terminações são decoradas para saber qual e onde cairá o acento.

Também de maneira prática, agora para as famosas regras especiais, ou seja, para aquelas palavras que não obedecem às regras gerais e para as palavras que sofreram alteração pelo Novo Acordo Ortográfico, temos no quadro 2, do mesmo autor, outro para facilitar, digamos assim, a pesquisa das palavras que não se enquadram no quadro (1), ou seja, é difícil enquadrar as regras de acentuação do Português Brasileiro em um só quadro, uma prova de suas “intermináveis” exceções, tão reclamadas pelos estudantes.

Quadro 2 - Regras especiais

ACENTUAÇÃO GRÁFICA Regras Especiais	
1. Ditongo: éi, éu, ói (apenas em oxítonas e em monossílabos) 2. Hiatos: 1ª vogal (em ditongos só nas oxít.) +Í(s), [U(s)] [sem NH]	2. Acentos diferenciais: a) de timbre: <i>pôde</i> [e <i>fôrma(s)</i> , opc] b) de tonicidade: <i>pôr</i> c) de número: eles (prefixo+) <i>têm</i> eles (prefixo+) <i>vêm</i>
LATINISMOS: <i>álibi</i> – <i>fórum</i> – <i>harmônium</i> – <i>memorândum</i> – <i>múndie tónus</i> .	

FONTE: *Fonética, Fonologia e Ortografia* (2012)

Por fim, por mais que apresentemos tabelas resumitivas, os chamados “bizus”, que os alunos solicitam nas aulas, o número de regras sempre é motivo de desestímulo. É preciso uma nova tentativa para tornar essas regras mais aplicáveis ou, pelo menos, compreensíveis para os alunos, dedicando mais tempo ao seu ensino e não as expondo como algo pronto, acabado, feito por alguém, para ser executado. O aluno deverá chegar a uma conclusão por observação, assim como os pesquisadores da língua, pois, se regras foram estabelecidas é porque há um padrão que outrora foi observado.

2.3 Gramática reflexiva

Quando unimos as visões fonológica e gráfica do acento, nosso instinto de professor parece dizer que não dará certo. Os alunos mal conseguem absorver os conceitos básicos das regras de acentuação da gramática tradicional, o que pensar se ainda acrescentarmos outra visão que, os alunos nunca viram e que, de certa forma, destrói os primeiros conceitos ainda mal absorvidos?

Contudo, essa resistência pode ser ainda resquício dos moldes seguros e tradicionais que, inconscientemente, queremos manter em nossas aulas, pois sabemos que o novo sempre dará mais trabalho e que é preciso mais planejamento, realinhamento de percurso, enfim, disposição e didática. Essa didática passa primeiro pelo reconhecimento de que os resultados não estão bons e que é preciso uma intervenção para melhorá-los.

Mas como ser didático ensinando regras de acentuação? Deveríamos abandonar a gramática e dedicarmo-nos única e exclusivamente à interpretação de texto? Assim, as regras viriam por associação, com os escritos dos bons autores? Embora perguntas retóricas em sua intenção de construção, elas possuem reflexões bem interessante, pois

não significa propor que a escola seja só “prática”, não reflita sobre as questões da língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades [...] (POSSENTI, 2004, p.56)

E que prioridades são essas? Resumem-se em fazer pensar. Não obedecer às instruções sem entendê-las. Enfim, refletir. Quando vamos ligar pela primeira vez um aparelho novo, lemos o manual e pronto, está conectado. Contudo, a ligação inicial exige diversos passos que só precisam ser feitos uma única vez, as demais são mais simplificadas. Imaginemos se daqui a uma semana tivéssemos que fazer novamente... Estaríamos capacitados? Provavelmente não. Ficaríamos presos aos manuais, às regras... Não houve reflexão, não houve aprendizado eficaz. Assim,

Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas (nossos alunos) [...] será sem dúvida um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante, isto é, a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. Este ensino terá que ser estruturado não como um estudo e trabalho que encara a gramática como uma teoria a ser utilizada em análises linguísticas. Este ensino será construído sobre a concepção que vê a gramática como o próprio estudo e trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido em textos. (TRAVAGLIA, 2004, p.34)

Em síntese, devemos fazer uso de uma gramática reflexiva que, segundo Travaglia (2001, p. 130), “[...] é constituída por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução [...]”. Assim, partiremos do que os alunos já sabem sobre acentuação, para colocarmos em discussão as regras que eles ainda não dominam, objetivando a aprendizagem de novas habilidades linguísticas, utilizando-se de exemplos que facilitem o entendimento dos elementos da língua, em atividades em sala de aula. Ainda conforme Travaglia (2001, p. 33):

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados; representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

Nesse sentido, nosso trabalho com a Gramática Reflexiva volta-se para a inovação do ensino, por uma mudança de metodologia. Pois, as atividades foram construídas de maneira a levar os alunos a (re)descobrir fatos já estabelecidos, as regras, ou “criá-las”, a partir de suas próprias observações, desenvolvendo o protagonismo do falante e do escritor, capacitando-lhes para situações que exigem escrita formal, por exemplo.

Em suma, queremos descartar a ideia de trazer as regras prontas para serem lidas e obedecidas, como é comum no ensino de acentuação do Português Brasileiro, sem mascarar essa mesma metodologia com paródias, que levem apenas

a ajudar a decorar as mesmas normas. Queremos fazer com que os alunos tenham o mesmo raciocínio de quem elaborou as gramáticas. Como construíram essa ou aquela regra? Baseado em quê? Por que determinada palavra tem acento e aquela outra não? Enfim, queremos mais proporcionar um ensino reflexivo do que se estar ensinando.

3. COMO CHEGAMOS ÀS CONCLUSÕES

Definido “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento de um método científico” (GIL, 1989, p.43), este capítulo apresenta, em detalhes, as etapas da pesquisa, que vão desde o objetivo até os procedimentos da análise, passando, claro, pela própria escolha da metodologia, informações quanto ao local de coleta dos dados, características dos participantes, o modo como foram coletados, procedimentos de análise, entre outros detalhes que devem ficar evidentes em um trabalho científico.

3.1 O porquê da pesquisa

Como “o objetivo da pesquisa é descobrir respostas para problemas diante de procedimentos científicos” (GIL, 1989, p. 43), esse trabalho objetiva intervir no ensino das regras acentuação das palavras paroxítonas, sugerindo novos métodos que tornem o aluno autor do próprio conhecimento. Assim, ele não receberá as regras prontas, advindas de autores canônicos, mas deverá, por observação, perceber o padrão e construir as normas, a partir de suas próprias análises.

3.2 Metodologia

Classificada como de campo, uma vez que foi “desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo estudado” (GIL, 2002, p. 53), essa pesquisa ainda se intitula como qualitativa, pois “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (MARCONI, 2001, p. 269); quantitativa, sendo que o pesquisador utiliza informações numéricas para analisar os resultados (MARCONI, 2011), tendo, assim, pesquisa quanti-qualitativa, na qual se coletam os dados e depois os interpreta e, por fim,

definindo-se, em linhas gerais, como pesquisa-ação, pois permite “a análise, coletas de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la” (ANDRÉ, 2002, p.31), com o intuito claro de orientar, corrigir e avaliar as ações e decisões. Sendo assim, verificamos uma aproximação entre os procedimentos metodológicos da pesquisa com o trabalho a ser executado.

Usando outro autor para corroborar nossa intenção, Thiollent (1985, p. 14) escreve que

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

3.2.1 Campo

Para esta subseção, detalharemos o local e os participantes dessa pesquisa. Tanto a escola como a turma foram escolhidas, não só porque atingem os perfis que esta pesquisa exige, mas também por serem locais de trabalho do próprio pesquisador. Assim, corroboramos a ideia do próprio Mestrado Profissional — PROFLETRAS — que se volta para a intervenção propriamente dita na sala de aula, no caso, uma intervenção feita pelo próprio professor, que também é o pesquisador. E “como desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser fidedignos” (GIL, 2002, p.52).

3.2.2. Local

Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública, zona urbana da cidade de Palhano - CE, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação da própria cidade, regida pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

– CREDE – 10. Essa Instituição de ensino é voltada para o Ensino Fundamental II, ou seja, 6º ao 9º ano. Funcionando nos turnos matutino e vespertino.

Pela manhã, funcionam quatro salas de aula, laboratório de informática em condições questionáveis (computadores comprados em 2003, funcionando parcialmente, com internet muito lenta e apenas alguns computadores), cozinha, banheiros dentro do prédio e adaptados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala dos professores, biblioteca (com acervo defasado), coordenação/direção e secretaria na mesma sala, despensa, almoxarifado e pátio coberto. À tarde, funcionam mais quatro salas de aula, mantendo as mesmas condições descritas no turno matutino.

Quanto aos equipamentos, a escola dispõe de TV, DVD, impressora, datashow, câmera fotográfica e ventiladores em todas as salas. Cabe ressaltar aqui um projeto do Governo do Estado do Ceará chamado Mais Educação, que funciona na escola. Ele, entre outras ações, tem o objetivo de ajudar os alunos a superar dificuldades nas disciplinas. Assim, os alunos com baixo rendimento frequentam outro turno, para atividades lúdicas, esportes, artes e reforço escolar.

3.2.3. *Sujeitos da pesquisa*

A turma selecionada foi a do 9º ano A. Como dito na introdução deste trabalho, essa turma é regida pelo próprio pesquisador e foi ela que apresentou os problemas de acentuação que o incomodavam. Ela tem matriculados 28 (vinte e oito) alunos, contudo 2 (dois) foram transferidos, para estudar em outra cidade, e 1 (uma) encontrava-se em licença maternidade. A frequência da turma é muito boa, com faltas ou ausências esporádicas. A idade dos alunos varia de 14 a 16 anos, sendo 17 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, dos quais 21 são da sede do município e somente 07 da zona rural. O professor-pesquisador ministra as aulas de Língua Portuguesa e as demais disciplinas, como História, Geografia, Artes, Religião, Matemática, Geometria, Ciências e Produção Textual são regidas por outros professores graduados e/ou especialistas. A turma é considerada pelos professores como boa em relação ao aproveitamento dos conteúdos das disciplinas, havendo, claro, casos que fogem à regra, mas, no geral, tem rendimento superior à turma da

tarde. Assim, já podemos, de certa forma, desconsiderar falta de empenho nos estudos, o que fortalecerá os resultados.

3.3 Passo a passo da pesquisa

O ponto de partida de todo trabalho científico é a “questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (GIL, 2002, p.23), em outras palavras, o problema. Para esta pesquisa, ele foi formulado mediante observações nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano. Naturalmente, ele não foi selecionado de imediato, nem é o único. Há muitos problemas para serem solucionados, falhas na aprendizagem da norma culta da Língua Portuguesa que se estendem, muitas vezes, ao Ensino Superior.

Contudo, nas produções textuais ou em respostas curtas de exercícios simples em sala de aula, as ausências de acento nas palavras deixavam-nos inquietos. Geralmente, seguíamos o “protocolo”: ministrávamos as aulas relativas à acentuação e, no decorrer do ano, corrigíamos, pondo nós mesmos os acentos ou sublinhando as palavras, para o aluno corrigir posteriormente. Sendo que, na maioria das vezes, eles dificilmente voltavam às regras, para ver o porquê da palavra estar destacada.

Outro ponto que fortalecia nossa inquietude era o fato de esses alunos estudarem essas regras desde o 6º ano, ou seja, já há quatro anos vendo o assunto e ainda assim não conseguiram absorver, mesmo as consideradas mais simples. E, quando indagados sobre o porquê desse não uso, a resposta vem sempre vigorosa: “é só um acento, não faz diferença. O senhor entendeu. Então pronto!” Respostas como essas trazem à tona ainda o clássico problema do contexto, que é saber usar a língua de acordo com as diversas situações sociocomunicativas, e que nossos alunos embora já tenham, em algum momento, discutido a questão, insistem em ignorar.

Dos fatos relatados acima, chegamos finalmente à escolha e definição da nossa questão-problema: Quais fatores levam os alunos do 9º ano A, da Escola Pública X, da sede do município de Palhano – CE, não acentuarem as palavras paroxítonas, a despeito das intervenções feitas desde o 6º ano? São três anos vendo e revendo as regras... No mínimo, aquelas mais usadas deveriam estar em processo

de consolidação. Seria apenas desleixo de uma juventude acostumada à rapidez e corretores ortográficos dos *iphones*? Ou falhas nas metodologias usadas em sala?

Cabe aqui, novamente, explicarmos o recorte feito no assunto acentuação. Como dissemos na introdução desse trabalho, fundamentados em autores consagrados, é preciso em pesquisa científica sermos objetivos e, como o assunto é muito amplo e abre possibilidades para outros estudos, optamos por eleger as paroxítonas para esse trabalho. Essa eleição não é por acaso, uma vez que, veremos com mais detalhes posteriormente, são essas as palavras mais acometidas de inadequações.

E, para tentarmos encontrar quais as respostas para as perguntas que nos afligem, elaboramos uma metodologia que visasse uma intervenção nessa sala de aula, “em especial ao processo de ensino/aprendizagem, apresenta[ando] potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas ou aprimorar as já existentes” (DAMIANE, 2012, p. 2).

Em resumo, a pesquisa seguiu a seguinte metodologia: em princípio, ministramos uma aula, usando uma apostila para o concurso dos Correios, na qual as regras são apresentadas diretamente pelo autor, em uma lista. Por conseguinte, solicitamos uma produção dissertativa e, posteriormente, a resolução de um exercício com uma lista de palavras, que os alunos acentuaram, e que serviu de base para a contabilização dos acertos e inadequações. Foram usadas, para essa etapa, 04 aulas em aplicação dos exercícios e uma semana posterior, para contabilização dos acertos e erros.

Em seguida, elaboramos uma atividade em que as regras das paroxítonas não foram explicitadas, para que sejam construídas/percebidas pelo aluno, a partir de semelhanças entre as palavras usadas no exercício. Essa atividade foi pensada para ser uma espécie de minicapítulo de acentuação, no qual o aluno fosse o próprio autor. Para esta ação, foram usadas 06 aulas.

Depois da construção desse minicapítulo, no qual o aluno registrou suas descobertas (regras), ele foi estimulado a testar sua minigramática em outra atividade, de maneira a percebermos o processo de internalização das regras das paroxítonas. Feito o exercício, passamos a uma nova contabilização dos dados e observamos se houve uma melhora na assimilação das regras de acentuação das palavras paroxítonas, realizadas em mais 04 aulas.

Para facilitar a visualização das ações que foram desenvolvidas, observemos a tabela:

Quadro 3- Metodologia usada na intervenção.

Ação	Hora/aulas ou dias	Data
Produção dissertativa / Aula usando as regras de acentuação já pronta e aplicação dos exercícios impressos.	04 h/a	07 e 08/11/2016
Contabilização de acertos e inadequações	5 dias após a aplicação dos exercícios	09 a 12/11/2016
Aplicação dos exercícios com semelhança de acentuação entre as palavras e confecção do minicapítulo de gramática autoral	06 h/a	14, 15 e 21/11/2016
Aplicação de duas atividades: a primeira com direito à pesquisa pelo minicapítulo e outra sem uso de fontes de análise.	04 h/a	22 e 28/11/2016
Contabilização dos erros, acertos e comparação do antes e depois dos próprios alunos perceberem as semelhanças entre a acentuação e as palavras.	5 dias após a aplicação dos exercícios	29/11 a 4/12/2016

FONTE: do autor.

Observando a tabela, notemos que foram necessárias doze aulas, no mínimo, em sala de aula, com o assunto. Sem contabilizar as retomadas feitas posteriormente, ou mesmo os estudos feitos em casa, pelo professor/pesquisador. Se levarmos em consideração a amplitude da pesquisa, utilizamos, praticamente, dois meses para a etapa de aplicação na escola.

Vistas as etapas de maneira geral, passemos ao detalhamento das ações. A começar pelos procedimentos comuns de autorização, pela própria gestão da escola. Ressaltamos aqui que não houve qualquer impedimento por parte dos gestores da escola, pelo contrário: ao explicarmos o objetivo, foram solícitos, criando expectativas em relação aos resultados, solicitando, inclusive, que, ao final, seja

apresentada a pesquisa ao corpo docente, para incentivar o trabalho com projetos nas salas de aula.

Assim, iniciamos com as quatro primeiras aulas, que serviram de comparação na pesquisa, em uma espécie de antes e depois da metodologia aplicada. Aos 07 de novembro de 2016, segunda-feira, às 07h00min, iniciamos a aula com a frequência, totalizando a presença de vinte e seis alunos. A coordenação justificou a ausência de dois alunos, por problema no transporte escolar, de responsabilidade da prefeitura da cidade. Em seguida, iniciamos uma conversa informal para descontrair e retomamos o conteúdo da aula anterior, sobre o gênero textual conto – fizemos a correção do exercício de casa e iniciamos, de fato, a pesquisa.

Esse primeiro momento usou a primeira aula. Na segunda, solicitamos uma produção dissertativa, que continha o seguinte enunciado: “2017 está chegando... Ano Novo! Tempo de fazer planos para a sua vida. O que você quer que aconteça no ano que se iniciará? O que você irá fazer para que seus planos se tornem realidade? Reflita um pouco e escreva suas impressões nas linhas abaixo.” Os objetivos dessa produção são, além de comprovar, para essa pesquisa, os apontamentos que fizemos em relação ao uso dos acentos por parte desses alunos, servir também para contabilizarmos, por meio das escritas deles, onde ocorrem as maiores inadequações, se nas oxítonas, nas paroxítonas ou nas proparoxítonas, ou seja, servir de comparação de dados, que serão apresentados em nosso terceiro capítulo.

Na terça-feira, 08 de novembro de 2017, às 7h00min, demos continuidade aos trabalhos. Iniciamos a rotina com a frequência, momento de descontração e retomamos um pouco sobre a produção. Fizemos então as mesmas perguntas do enunciado, mas agora, oralmente, e discutimos alguns pontos relevantes sobre os estudos, como a dedicação para alcançarmos resultados positivos.

Por conseguinte, entregamos uma cópia das regras de acentuação a cada aluno. Esse material foi retirado de uma apostila dos Correios, de 2015, uma vez que o assunto não é contemplado no livro didático do 9º ano, escolhido para este ano, sendo trabalhada a temática mais por uma necessidade real dos alunos. Optamos ainda por fazer o estudo da acentuação como um todo, não direcionamos a pesquisa para as paroxítonas. A ideia foi observar como o estudo se dá na escola, desde a forma, passando pela quantidade de aulas usadas, até a recepção pelo sujeito final: o aluno.

Observemos, abaixo, um recorte da apostila:

Figura 2 - Recorte da apostila dos correios - 2015

REGRA DAS PAROXÍTONAS

Acentuam-se as **paroxítonas**

1) terminadas em **l, n, r, x, ps**: *útil, fóssil, ágil, hifen, pólen, próton, mártir, caráter, açúcar, tórax, látex, ônix, fórceps, bíceps...*

2) terminadas em **um(uns), i(s), us, ã(s), ão(s), ei(s)**: *fórum, albuns, júri, táxis, oásis, ônus, vírus, imã, órfãs, órgão, bênçãos, põnei, jóqueis...*

Observações:

a) **não se acentua** o plural das paroxítonas terminadas em **en**: *hifens, liquens, regimens...*

b) **acentua-se** o plural das paroxítonas terminadas em **on**: *prótons, nêutons, íons...*

FONTE: Apostila para o concurso dos Correios (2009)

Assim, fizemos a explanação, sempre tomando o cuidado de lermos e explicarmos todas as regras com os alunos e, só depois, solicitar que digam o que entenderam. Feito isso, solicitamos a resolução do exercício abaixo, com direito à pesquisa no material estudado.

VAMOS TREINAR ACENTUAÇÃO?

GRUPO 01
Simpatia / lucido / solido / comodo
GRUPO 02
Carater / latex / hifen / facil / biceps / taxi / virus / album / albuns / radom / imã / orfãos / arduos
GRUPO 03
vatapa / igarape / avo / refem / parabens
GRUPO 04
va / pas / pe / mes / po / pos

FONTE: do autor.

Dessa forma, no grupo 01, os alunos precisariam reconhecer que todas as palavras proparoxítonas são acentuadas. Para o grupo 02, deveriam observar, nas palavras paroxítonas, as terminações em -l, -n, -r, -x, -ã(s), i(s), us, um, (uns), nos, os, ditongo (seguido ou não de s), para acentuá-las. No grupo três, os alunos atentariam para a terminação em -a(s), -e(s), -o(s) e -em(ens) nas oxítonas. E para o grupo 04, deveriam reconhecer as monossílabas tônicas terminadas em -a(s), -e(s) e -o(s).

Como vemos, o exercício é bem simples, trazendo as palavras aleatoriamente, com o objetivo de que o aluno reconhecesse nelas algum elemento que encaixasse nas regras estudadas e, assim, acentuasse de forma consciente. Com essa atividade, esperamos que os alunos continuassem acentuando de forma inadequada as palavras, uma vez que isso ocorrera durante toda sua vida escolar: receberam as regras prontas e não conseguiam aplicar. Assim, comprovaremos a falha nessa metodologia usada desde sempre por nossas escolas.

É importante deixar claro que tivemos o cuidado de discutir o significado das palavras com os alunos, antes de iniciar o exercício propriamente dito, assim puderam ouvir a pronúncia correta emitida pelo professor e optamos também por omitir apenas um acento gráfico quando a palavra tinha mais de um como em “órfãos”, por exemplo, para que não excedêssemos ainda mais em regras, em uma única palavra. Os dias que se seguiram, 09 a 12/11/2016, foram para análise e interpretação dos dados que, no capítulo 4, veremos com mais profundidade.

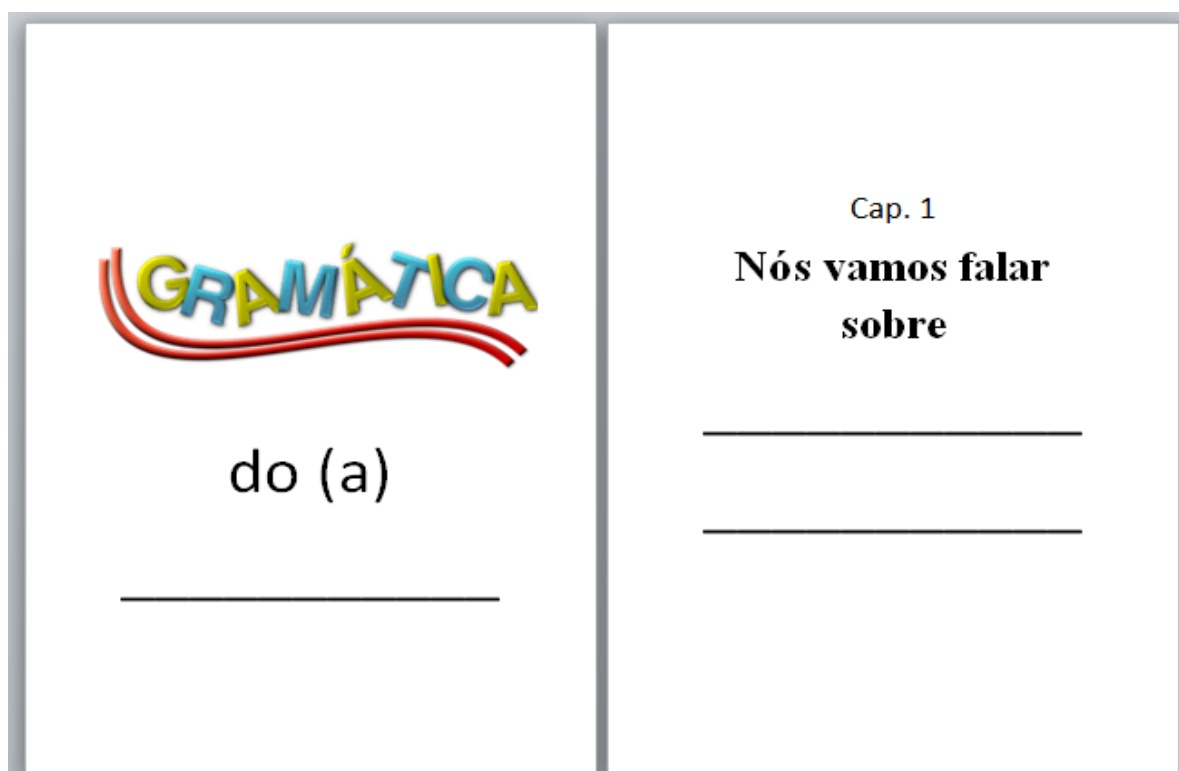
Na semana posterior, voltamos ao assunto. Datada em 14 de novembro de 2016, a 5ª aula de nosso trabalho trouxe o capítulo autoral da minigramática pelos alunos. Sequencialmente, iniciamos a aula falando da importância de acentuar corretamente as palavras, pois, diferentemente das redes sociais ou situações informais das quais participamos diariamente, há ambientes e situações mais formais que exigem de nós uma escrita correta e é preciso estarmos preparados para esses momentos. Diante da discussão, explicamos que eles iriam fazer outro exercício diferente do último em que eles mesmos seriam os novos gramáticos da Língua Portuguesa.

Em um formato de impressão em livro, o conteúdo está todo lacunado. Todos os conceitos e regras em relação ao assunto, especificamente das paroxítonas, não estavam escritas. Nesse material há apenas exemplos, palavras que são

acentuadas pela mesma regra, de maneira que o aluno observe o padrão e descubra que elas recebem o acento gráfico por força de uma mesma norma.

Antes de distribuirmos, perguntamos à turma para que servia uma gramática? Uns responderam estudar, outros, pesquisar. Com a última resposta, falamos um pouco da função da pesquisa e entregamos a cada aluno o material abaixo, que detalharemos, à medida que for sendo disposto nestas páginas.

Figura 3 - Capa e contracapa da minigramática autoral



FONTE: do autor.

As duas primeiras folhas têm dois objetivos. A primeira, lógico, é nomear os trabalhos por alunos e a segunda é mostrar que iremos aprofundar nosso estudo nas paroxítonas. E até essa delimitação fizemos de maneira que os próprios alunos percebessem, com perguntas do tipo: Qual grupo de palavras vocês acham mais difícil? Por quê?... E assim fomos delimitando a temática.

A seguir, temos as questões iniciais da minigramática, formuladas pelo pesquisador:

1. O que é uma **sílaba tônica**?

Ex.: Sólido

2. Em quais posições a sílaba tônica pode aparecer?

Ex.: Urubu, dócil, máximo.

3. A gramática classifica as palavras de acordo com a posição da sílaba tônica. Vamos lembrar!

Ex.: Urubu

Ex.: Dócil

Ex.: Máximo

4. **Regras das Paroxítonas**, ou seja, _____

Nas questões de 1 a 4, temos uma retomada do assunto pré-requisito para o trabalho com a acentuação. Optamos por fazer isso porque quisemos revisar as bases para avançarmos gradativamente para o conteúdo. Assim, na 1) esperamos que os estudos feitos e os conhecimentos adquiridos em anos anteriores levem a escrever um conceito que envolva o conhecimento de que, quando pronunciamos a maioria das palavras, damos uma força maior de voz a uma de suas sílabas. A sílaba que soa mais forte chama-se tônica; a outra, ou as outras, é/são átonas, ou seja, as fracas. Na 2), esperamos que os alunos, a partir das palavras “Urubu”, “dócil” e

“máximo”, reconheçam que a sílaba tônica pode recair em três posições: na última, na penúltima e na antepenúltima. Na questão 3), ainda tendo como observação as palavras “Urubu”, “dócil” e “máximo”, esperamos que os alunos reconheçam que a gramática classifica, a depender da tônica, as palavras em três grupos: oxítona, paroxítona e proparoxítona. E, finalizando as revisões, em 4) queremos fazer o recorte do assunto. Esperamos que os alunos, com ajuda do professor, utilizem os conceitos anteriores e, em uma espécie de paráfrase, escrevam o significado de paroxítonas, que são palavras em que a sílaba tônica recai somente na penúltima sílaba.

Seguindo, os encorajamos ao restante da escrita, dissemos que agora iremos iniciar o capítulo da minigramática autoral com o tema das paroxítonas, ou seja, das palavras que têm como sílaba tônica a penúltima. Desse modo, respaldados, supostamente, em um conhecimento até agora consolidado, iniciamos a interpretação das regras pelos alunos. Vejamos abaixo como o material foi disposto para eles escreverem as próprias regras de acentuação:

A. _____

Ex.: Útil, lavável, cônsul.

B. _____

Ex.: Pólen, hífen, hifens.

C. _____

Ex.: Ímpar, cadáver, açúcar.

D. _____

Ex.: Tórax, córtex, índice.

E. _____

Ex.: Ímã, ímãs, órfã.

F. _____

Ex.: Júri, Júris, lápis.

G. _____

Ex.: Vírus, húmus, bônus.

H. _____

Ex.: Fórum, fóruns, álbum, álbuns.

I. _____

Ex.: Nêutrons, prótons. Elétrons.

J. _____

Ex.: Bíceps, Quéops, fórceps.

As questões de A a J trazem apenas os exemplos para os alunos observarem o padrão e escreverem a regra, de acordo com o que entenderam. E foi exatamente isso que orientou a metodologia. Lemos juntos os grupos de palavras e fomos perguntando o que havia em comum entre elas. Esperamos que em A) os alunos percebam que as palavras “útil”, “lavável” e “cônsul” terminam em –l e que todas são acentuadas na mesma posição, penúltima. Assim devem formular uma regra que normatize que palavras paroxítonas terminadas em –l são acentuadas.

Em B), que traz as palavras “pólen”, “hífen” e “hifens”, os alunos deverão perceber que são paroxítonas, ou seja, a sílaba tônica recai sobre a penúltima sílaba e terminam em –n, contudo, há o plural –ns que não recebe acento. Assim a regra deverá ser formulada com essa observação, escrevendo que se deve acentuar as

palavras paroxítonas terminadas em –n, caso haja plural, o acento não deve ser usado.

Em C), com as palavras “ímpar”, “cadáver” e “açúcar”, os alunos precisam reconhecer o padrão, ou seja, observar que todas as palavras são paroxítonas e terminam com a letra –r, formulando uma regra que explicita que as palavras paroxítonas terminadas em –r devem ser acentuadas.

Em D), com terminações em –x, das palavras “tórax”, “córtex” e “índex”, os alunos devem perceber o final das palavras, reconhecendo a sílaba tônica na penúltima sílaba, assim, paroxítona, e formular que palavras paroxítonas terminadas em –x também são acentuadas.

Em E), que traz os exemplos “ímã”, “ímãs” e “órfã”, os alunos deverão reconhecer o final –ã das palavras paroxítonas e notar também que, ao pluralizar, não haverá perda do acento. Devendo formular, por exemplo: Acentua-se as palavras paroxítonas terminadas em –ã, seguida ou não se –s.

Em F) colocamos as palavras “júri”, “júris” e “lápiz”. Esperamos que os alunos percebam que o padrão muda, assim devem observar que as palavras são paroxítonas e terminadas em –i, contudo, caso ocorra seu plural –is, elas continuarão com o acento gráfico.

Em G), tendo como exemplo “vírus”, “húmus” e “bônus”, os alunos deverão perceber o padrão –us de terminação. Formulando a norma de maneira a deixar claro que palavras paroxítonas terminadas em –us recebem acento gráfico.

Em H) o padrão alterna-se, nas palavras “fórum”, “fórums”, “algum” e “álbuns”. Os alunos deverão notar dois padrões, –um e –uns, podendo formar dessa maneira ou dizer que são acentuadas as palavras paroxítonas terminadas em –um e seus plurais.

Em I), voltando ao padrão único, temos “nêutrons”, “prótons” e “elétrons”. Assim, devem perceber que todos os três exemplos terminam em –ns e são paroxítonas, ou seja, têm sua sílaba tônica na penúltima, devendo escrever que palavras paroxítonas terminadas em –ns são acentuadas.

Por fim, em J) temos as palavras “bíceps”, “Quéops” e “fórceps”, trazendo a terminação –ps. Esperamos assim que os alunos percebam e escrevam no espaço destinado que todas as palavras paroxítonas terminadas em –ps são acentuadas graficamente.

Elaboradas as normas de acentuação de acordo com observações dos padrões e diferenças observadas pelos próprios alunos, chegamos às últimas regras, K) e L). Elas dizem respeito à terminação das palavras em ditongo. Sabemos, pela nossa experiência em sala, que os alunos precisavam reativar, ou mesmo aprender, esse conceito antes de criar uma regra que o envolva, por isso, achamos por bem retomá-lo.

K. Você lembra o que é **ditongo**? Conceitue.

No espaço acima esperamos que o aluno conceitue o que é ditongo, a partir de estudos anteriores, de maneira que fique claro o conceito, para contribuir com a norma que se segue. Assim, eles deverão escrever que se trata de um encontro vocálico, ou seja, entre duas vogais, sendo uma vogal e a outra uma semivogal, formando, assim, o ditongo.

L.

Ex.: Sítio, sítios, cárie, cáries, órgãos.

Em L) temos as terminações –oi, -ios, -ie, -ies, -ãos, ou seja, não são terminadas em letras fixas, como nas questões anteriores. Queremos aqui que os alunos percebam que as palavras “sítio”, “sítios”, “cárie”, “cáries” e “órgãos” terminam em ditongo. E assim, formulem que palavras paroxítonas terminadas em ditongo são acentuadas, inclusive se estiverem no plural. Dando prosseguimento, perguntamos: “Que relação existe entre a regra e os padrões observados por você?”.

Que relação existe entre a regra com os padrões observados por você?

O objetivo dessa pergunta é comprovar se os alunos perceberam que as regras foram criadas a partir de um padrão e que essa é a melhor maneira de aprendermos acentuação. Finalizamos, assim, o trabalho com a gramática autoral.

Chegando, em sala, à 3ª semana de aplicação de pesquisa, dia 22 de novembro de 2016, aplicamos o exercício final do trabalho. Ele serviu de comparação com o exercício aplicado no dia 07 de novembro de 2016. Ou seja, para compararmos o aprendizado das regras das paroxítonas quando ensinamos com regras prontas e quando os próprios alunos criam as regras, a partir dos padrões observados por grupo de palavras.

Observemos abaixo o exercício solicitado:

Circule a sílaba tônica, acentue as palavras e depois justifique o acento com apoio de sua gramática, caso ele ocorra.

1. Amigo :

O comando da questão pede para o aluno acentuar, ou não, a palavra e depois justificar. Nessa etapa do exercício, o aluno pôde consultar sua gramática autoral. Assim, em 1, esperamos que ele não acentue a palavra amigo, pois, embora seja paroxítona, termina em –o. E na minigramática autoral que ele fez, não há regra para palavras paroxítonas terminadas em –o.

2. Felicidade:

Em 2, os alunos também deverão perceber que a palavra felicidade é paroxítona, contudo termina em –e, devendo formular sua resposta com base nesses apontamentos.

3. Facil:

Em 3, esperamos que os alunos lembrem que palavras paroxítonas terminas em –l são acentuadas.

4. Virus:

Em 4, deve-se evidenciar a terminação em –us das palavras paroxítonas.

5. Sotao:

Em 5, esperamos que o aluno perceba o ditongo e acentue. Dessa forma, sua formulação deve ser escrita afirmando que palavras paroxítonas terminadas em ditongo recebem acento.

6. Torax:

Em 6, a terminação –x deve evidenciar a regra que paroxítonas com essa terminação devem ser acentuadas.

7. Album

Em 7, a terminação -um deve evidenciar a regra que paroxítonas terminadas em –um devem ser acentuadas. O aluno poderá também acrescentar que, nessa norma, também é acrescida do plural, ou seja, –uns.

8. Revolver:

Em 8, esperamos, além de encontrar a sílaba tônica “vol”, perceba que termina em –r e que palavras paroxítonas terminadas em –r recebem acento gráfico.

9. Rubrica

Por fim, em 9, esperamos que o aluno não acentue a palavra rubrica e justifique a não acentuação dizendo que não há regra para paroxítona terminada em –a. Concluída essa parte do exercício, passamos para a segunda. Vejamos abaixo o que foi pedido no exercício:

Agora, sem apoio da sua minigramática, continue acentuando as palavras abaixo.

1 – No	1 - Taxi
2 - Pe	2 - Ziper
3 - Cafe	3 - Lapis
4 - Chui	4 - Bala
5 - Amapa	5- Fossil
6- Macapa	6 - Fogo
7 - Para	7 - Escola
8 - Ate	8 - Carater
9 - Re	9 - Vaso
10- Candomble	10 - Virus
11 - Ebo	11 - Bonus
12 - Exu	12 - Pote
13 - Iemanja	13 - Brinco
14 - Terere	14 – Textil
15 - Curio	15 - Pano
16 - La	16 - Bloco
17 - Canada	17 - Missil
18 - Panapana	18 - Frase
19 - Parana	19 - Esteril
20- Tambem	20 –Onix

Aqui, o aluno não podia mais pesquisar; eles resolveram pelos conhecimentos que absorveram ao longo da pesquisa. Para tanto, recolhemos todas as gramáticas autorais produzidas pelos alunos e solicitamos a resolução. É importante destacar que, nessa segunda etapa, não usamos somente palavras paroxítonas, foco desse trabalho, pois, como explicitado anteriormente, faremos uma comparação das regras ministradas quando se ensina com regras prontas e quando os alunos apreendem o padrão que levou à formulação das regras. Esse momento também se deu de forma breve, uma vez que não havia mais a exigência de justificar

o acento ou a ausência dele. Assim, esperamos que os alunos acentuem de forma adequada, como mostramos abaixo:

1 – Nó	1 - Táxi
2 - Pé	2 - Zíper
3 - Café	3 - Lápis
4 - Chuí	4 - Bala
5 - Amapá	5- Fóssil
6- Macapá	6 - Fogo
7 - Pará	7 - Escola
8 - Até	8 - Caráter
9 - Ré	9 - Vaso
10- Candomblé	10 - Vírus
11 - Ebó	11 - Bônus
12 - Exú	12 - Pote
13 - Iemanjá	13 - Brinco
14 - Terere	14 – Têxtil
15 - Curió	15 - Pano
16 - Lá	16 - Bloco
17 - Canadá	17 - Míssil
18 - Panapaná	18 - Frase
19 - Paraná	19 - Estéril
20- Também	20 – Ônix

Por fim, orientamos a produção de um pequeno texto, com o objetivo de vermos a aplicação das regras de acentuação no texto. Essa produção levou o restante da aula. Resolvemos deixar livre esse momento, queríamos que, a partir da convivência e debates sobre o assunto, naturalmente escrevessem e aplicassem as observações feitas por eles mesmos. Vejamos abaixo como foi solicitado:

Escreva um pequeno texto dizendo o que não está legal na escola e que deveria ser mudado neste ano de 2017.

Nesse momento, encerramos a metodologia aplicada no 9º ano, da Escola X, no município de Palhano – CE, que interviu no processo de aprendizagem das regras de acentuação das palavras paroxítonas. Queremos ressaltar que não houve qualquer mudança de percurso no período da aplicação. Seguimos detalhadamente o processo planejado no projeto de pesquisa, assim, acreditamos piamente que os objetivos foram alcançados em sua totalidade.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Aplicados todos os instrumentais de avaliação, é chegado o momento de debruçarmo-nos nos resultados de meses de pesquisa e criação de estratégias metodológicas, a fim de intervirmos no ensino de acentuação dos alunos do 9º ano da escola “X”, localizada na sede do município de Palhano - CE. Turma composta por 28 alunos matriculados, dos quais 25 realizaram a pesquisa, uma vez que uma aluna encontrava-se em licença maternidade e dois foram transferidos. Como dito no capítulo introdutório, essa turma é considerada, pela escola, como boa, no que tange à aprendizagem, contudo, em suas produções escritas, a ausência ou a inadequação do uso dos acentos gráficos é algo que precisava de uma intervenção.

Para nossa análise, construímos gráficos a partir dos instrumentais aplicados em sala, de forma a comparar o antes e depois da metodologia utilizada, bem como a aprendizagem das normas de acentuação ministradas de forma tradicional, relacionando as regras e outra, mais reflexiva, fazendo os próprios alunos perceberem que o padrão acentual das palavras gera um regulamento de uso do acento, regras estas que irão nortear, assim como acentuamos, ou deixamos de acentuar os vocábulos.

Assim, analisamos gráficos de palavra por palavra usadas no instrumental, com o objetivo claro de verificar a aprendizagem e a aplicação das regras de acentuação após os alunos terem participado de uma aula tradicional, ou seja, como acontece na maioria das vezes nas escolas, trazendo as regras dispostas em uma lista e todas de uma única vez, como se fossem instruções a serem executadas, sem reflexão, só obedecendo. Em seguida, analisamos, novamente, palavra por palavra, através de dados tabulados, os resultados após uma aula na qual faz-se o contrário: as regras não foram dispostas, não estavam prontas, os alunos construíram as regras a partir de observação do padrão das palavras, como se fossem os autores de sua própria gramática.

Essa comparação entre dados levará a um possível caminho para ensinar acentuação de forma eficaz, uma vez que, como explicitado anteriormente no primeiro capítulo, os alunos veem as regras de acentuação desde o 6º ano, e mesmo assim chegam ao 9º ano com um déficit de aprendizagem nesse assunto. Assim, o percurso

desse trabalho dará subsídios para formular uma nova metodologia, que utilize mais a análise pelo aluno do que obediência a regras.

Enfim, realizar um ensino baseado na reflexão. Ensino este que, segundo Travaglia (2002), deve passar por três eixos: para que se ensina, o que se ensina e, conseqüentemente, como se ensina. E é sobre esse último eixo que esse trabalho foca, usando uma metodologia reflexiva, baseada nas próprias orientações dos PCNs, documento básico orientador do Ensino Fundamental, que nos diz: “[...] quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística” (PCN, 1997, p. 30),

4.1 Análise do primeiro instrumental

Analisemos então o primeiro instrumental. Ele solicitava que os alunos escrevessem sobre seus planos para o ano de 2017. Vejamos novamente o enunciado: “2017 está chegando... Ano Novo! Tempo de fazer planos para a sua vida. O que você quer que aconteça no ano que se iniciará? O que você irá fazer para que seus planos se tornem realidade? Reflita um pouco e escreva suas impressões nas linhas abaixo.”

Esperávamos que os alunos escrevessem livremente para podermos comprovar a hipótese que as regras de acentuação ainda não estavam consolidadas nessa turma. É relevante lembrar ainda que não obtivemos a autorização para divulgação de nomes, da escrita e de fotos dos alunos, assim adotaremos o código sequencial.

Vejamos, aleatoriamente, algumas redações na íntegra, com destaque para as inadequações de acentuação:

Aluno 07:

“Refletir sobre meus planos para o futuro? É bem **difícil** eu responder o que quero ser quando crescer, parece até pergunta de criança.

Mais pra falar a verdade, desenhar é o meu forte e para chegar até lá preciso de um bom estudo. E nesse ano me esforçarei o **maximo** para tudo o que quero, eu consiga e como diz minha mãe: “Não depender de **ninguem**.”

Mais não é **so** o estudo que eu quero, mais sim “paz e amor” isso sim agente precisa. Hoje em dia é comum **violencia**, eu não acho que tudo se resolve na “porrada”.

Tem tantas coisas que eu quero que aconteça em 2017, mais para isso acontecer vou correr atrás do que eu quero certo! Não basta ficar pensando que Deus vai ficar fazendo tudo para você, por que não vai adiantar. Não adianta ter todos esses sonhos se não correr atrás.”

Aluno 09:

“Ano novo começou, 2017 já está entre nós gente!, e eu fiz alguns planos para esse ano, tudo bem que não os melhores planos era 2017, **más** até que esta bom!

Primeiro: Me tornar um aluno melhor, esse sempre vai ser o primeiro até porque meu futuro depende dele.

Segundo: Ser mais **intimo** com algumas pessoas, **alias**, deixar de lado outras, até porque **ninguem** merece, né?

Terceiro: Emagrecer, tô muito gordo, eu gosto de mim assim, **más** isso já está afetando minha saúde, então, tem que emagrecer né?

Quarto: Minha tatuagem, sempre quis fazer uma e depois que minha tia falou que ia me deixar fazer uma, fiquei mais animado.

Quinto: Matizar o cabelo, não vejo a hora de ver meus cabelos brancos!

Sexto e **ultimo**: Fazer o ENEM, tirar uma nota boa, passar pra uma faculdade de moda e só.

Bom!, esses são os meu planos pra 2017, feliz ano novo!

Aluno 10:

“Eu quero parar muito feliz e saúde este novo ano de 2017. eu quero, não fica de recuperação e conseguir tudo o que eu quiser neste ano de muita felicidade nos meu planos para minha vida.

E termina os meus estudos, conseguir um emprego e ajuda os meus pais parentes eu vou fazer que tudo o que eu quero ser realizar vou batalhar muito para que meus sonhos vire realidade.

Vou foca bastante nos meus sonhos, para que ele ser realizado muito mais **rapido** deus vai me ajudar muito nessa batalha que no final virá muitas **vitorias** e bastante conquistar pela frente.”

Aluno 13

“Eu quero que nesse ano eu consiga passar de ano na escola e quero conhecer pessoas novas. Eu queria que nesse ano de 2017 tenha muita paz e alegria, que chova mais aqui no nordeste principalmente na minha cidade em Palhano. Quero ter também muitos jogos de interclasse com o time da nossa sala e poder **tambem** ganhar o interclasses se possível.

Para meu planos de 2017 se realizarem eu vou ter que estudar mais e **tambem** viajar mais e **tambem** viaja mais. Vou ter que me esforçar mais nos esportes principalmente no futebol para que meu time seja o campeão. Eu quero que consiga realizar todos os meu planos para 2017.”

Aluno 16:

“Em 2017 eu tenho muitos planos para a minha vida, o primeiro plano que eu quero é arrumar um bom emprego, fazer curso de odontologia que é a **facúldade** que quero **exércer**, mas para que isso aconteça eu tenho que me esforçar e me dedicar mais nos estudos, melhorar as notas para entrar em uma boa **facúldade** e que eu também consiga passar de ano.

Bom nesse ano quero paz, Amor e principalmente “união” entre minha **familia**. Desejo construir uma casa para meus pais para que a gente saia do aluguel, mas não **so** eu me esforçar, mas sim minha **“familia”** desejo e peço a deus que ele abras portas de emprego e que me der muita saúde pois isso é o que peço mais a deus, porque em primeiro lugar a minha saúde e depois aos meus desejos.”

Aluno 21

“Neste ano de 2017 os meus planos é que eu consiga melhorar meus estudos tirando boas notas, e que eu consiga passar de ano sem ficar de recuperação e aprender mais, e prestar mais atenção nas aulas,

Agora na minha vida pessoal pra esse ano, eu quero ser mais respeitoso e **amigável** com minha **familia** e todos ao meu redor e que eu consiga ter **paciencia** com os outros.”

Aluno 24

“Neste ano de 2017, que já começou com **cháve** de ouro, é mais um ano repleto de **alêgria** e paz. Este ano gostaria de estudar mais um pouco para que no futuro eu possa engreçar na faculdade que desejo.

Portanto este ano queria que tivesse um bom inverto, para acabar essa **sêca** que maltrata o sertão, mas para isso temos que horar mais e pedir que Deus olhe para esse povo do sertão.

Deste modo este ano poderia ter um **nôvo** projeto para tirar as pessoas que moram nas ruas e dar um lar para elas.”

Sem levar em consideração os erros de concordância, paralelismo sintático, pontuação, regência, ortografia, coerência e outros, a acentuação é algo recorrente. Como vemos, palavras do cotidiano, usadas com frequência apresentam inadequações. Para esse primeiro instrumental, apresentaremos apenas algumas observações. Não consideramos necessário expor todos os textos na íntegra aqui, pois essa ação não é necessária para atingir o objetivo do uso desse instrumental, que é, como dissemos, comprovar o uso inadequado e o não uso dos acentos gráficos por parte dos alunos dessa turma. Assim, faremos as observações necessárias e apresentaremos as palavras e quantidades até o ponto de comprovarmos nossas hipóteses iniciais, pois muitos dados se repetem.

A seguir, apresentamos o Quadro 4 com as palavras sem acento encontradas nesta atividade de redação:

Quadro 4 - Palavras sem acento na primeira produção.

ALUNO	PALAVRAS SEM ACENTO GRÁFICO
01	
02	Colegio - tecnico – varios.
03	Familia.
04	So – familia (3).
05	Familia – ai – inteligencia – vitoria- familia – necessario.
06	Alguem .
07	Difícil– maximo – ninguem – so – violência.

08	Saude – médio.
09	Intimo- alias – ninguem – ultimo – más (2)
10	Rapido – vitorias.
11	Tambem (3) – familia.
12	Tambem – alem – nos.
13	Tambem (3)
14	Saude – familia.
15	ALUNO TRANSFERDIDO PARA OUTRA ESCOLA.
16	Facúldade (2) – exercér – familia (2).
17	Matematica – tambem – páz – varios – saude (2)- dificil.
18	Possiveis – tambem – nos.
19	LICENÇA MATERNIDADE
20	Atras – politica.
21	Amigavel – familia – paciencia.
22	ALUNO TRANSFERIDO PARA OUTRA ESCOLA.
23	Tambem – familia – videos (2).
24	Cháve – seca – alegria – nôvo.
25	Tres – tambem.
26	Episodios – dificil- horario - importancia - provavel - admiravel.
27	Tambem – area.
28	Fisica – saida.

FONTE: do autor.

*palavras com acento inadequado ou sem acento, encontradas nas redações do primeiro instrumental.

Como vemos, todos os alunos, exceto um, escreveram palavras com alguma inadequação acentual. É importante observar aqui que não foi determinado o número de linhas. Produção de até 6 (seis) linhas, como a dos alunos 03, 12 e 14, por exemplo, contém erros, ou seja, não podemos atribuir lapsos de escrita, mas falta de conhecimento do assunto. Outro ponto que podemos descartar é o descuido, uma vez que há repetição de palavras sem a acentuação adequada como em 04, 11, 13, 16, 17 e 23. Ou seja: não é esquecimento, eles realmente desconhecem o uso do acento

gráfico nas palavras “família”, “também”, “vídeos” que se repetem em seus textos, sem os devidos acentos.

Outra questão interessante observada está nos alunos 16 e 24 que, além de desconhecerem as regras de acentuação, desconhecem, naturalmente, as regras de não acentuação. Observemos: Faculdade, exercér, chávê, sêca, alêgria e nôvo. Todas elas acentuadas. Para “faculdade”, o erro está no acento desnecessário e no reconhecimento da sílaba **–cul** como a tônica. Já para as palavras “exercer”, “chave”, “seca”, “alegria” e “novo”, o erro ocorre somente no uso do acento, pois a tônica foi corretamente reconhecida. Para esses alunos, sempre que houver uma tonicidade é preciso que haja também um acento gráfico corresponde.

Assim, concluímos como verdadeira a hipótese inicial levantada para esta pesquisa. Hipótese esta que julgava que os alunos no 9º ano A, da escola X, no município de Palhano, não haviam consolidado as regras de acentuação, a despeito das intervenções feitas desde o 6º ano. Prova para essa conclusão está em produções simples, como as apresentadas, menos de seis linhas escritas, e os alunos escreveram palavras com alguma inadequação, isso sem contar, erros ortográficos que não cabem nesta pesquisa discutir.

4.2 Análise do segundo instrumental

Dando prosseguimento a nossa análise, estudemos os resultados do segundo instrumental, reproduzido novamente aqui para facilitar a visualização das palavras usadas. O objetivo desse instrumental, como dissemos no capítulo anterior, é comparar o ensino das regras de acentuação de forma tradicional, usando lista de normas, com o trabalho voltado para a reflexão, fazendo o aluno perceber os padrões que geraram as regras. Ele nos serviu também para descobrir qual grupo de palavras esta sala tem mais dificuldade para aplicar as regras, afunilando esse trabalho.

Assim, após o estudo dessas regras em forma de lista, foram entregues aos alunos as palavras abaixo, para serem acentuadas:

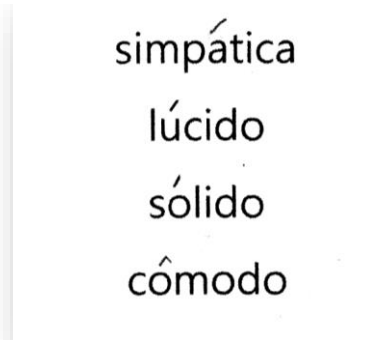
Quadro 5 - Segundo instrumental: Palavras por grupo para serem acentuadas.

GRUPO 01

Simpatica Lucido Solido Comodo
GRUPO 02
Carater Latex Hifen Facil Biceps Taxi Virus Album Albuns Radom Imã Orfãos Arduos
GRUPO 03
Vatapa Igarape Avo Refem Parabens
GRUPO 04
Va Pas Pe Mes Po Pos

Vejamos abaixo algumas resoluções a partir do scanner do exercício original, escolhido de forma aleatória:

Figura 4 - Resolução do grupo de palavras proparoxítonas do segundo instrumental pelo aluno 02.

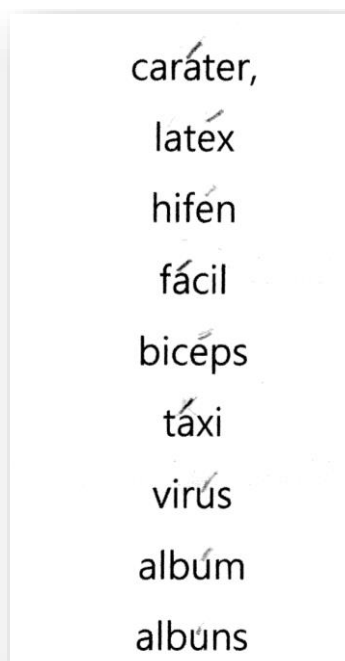


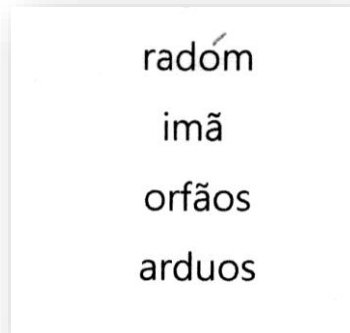
* Recorte do segundo instrumental do aluno 02, que solicitava a acentuação do grupo de palavras proparoxítonas.

Como vemos, para este grupo, o das proparoxítonas, o aluno 02, a partir do estudo feito de forma tradicional, conseguiu acentuar adequadamente as quatro palavras propostas, compreendendo a regra considerada mais simples do assunto (toda proparoxítona é acentuada), conseqüentemente, reconhecendo corretamente a sílaba tônica.

Observemos a reprodução do próximo grupo:

Figura 5- Resolução do grupo das palavras paroxítonas do segundo instrumental pelo aluno 03.



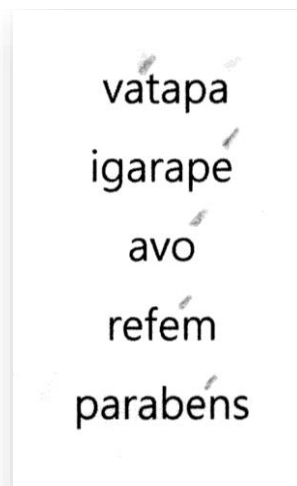


* Recorte do segundo instrumental do aluno 03, que solicitava a acentuação do grupo de palavras paroxítonas.

O aluno 03 não obteve êxito na acentuação de todas as paroxítonas, ele, assim como muitos outros, como veremos detalhadamente mais adiante, não conseguiram, a partir de uma aula nos moldes tradicionais, absorver as regras que regem esse grupo.

Vejamos agora um exemplo das oxítonas:

Figura 6 - Resolução do grupo das palavras oxítonas do segundo instrumental pelo aluno 08.

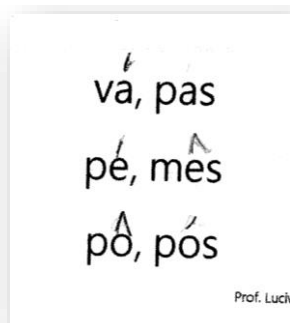


* Recorte do segundo instrumental do aluno 08, que solicitava a acentuação do grupo de palavras oxítonas.

O aluno de número 08 parece não ter consolidado as regras, oscilando no reconhecimento da sílaba tônica. Assim, para esse aluno, e outros da sala, as regras das oxítonas não foram absorvidas para serem colocadas em prática, depois de terem sido estudadas na forma tradicional.

Por fim, analisemos o último grupo do segundo instrumental: o das monossílabas tônicas.

Figura 7 - Resolução do grupo das palavras monossílabas tônicas do segundo instrumental pelo aluno 13.



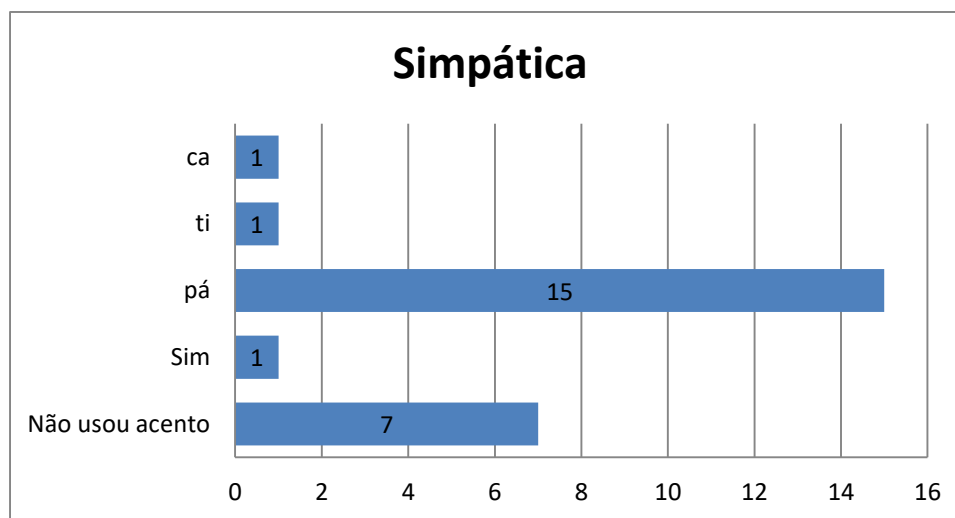
* Recorte do segundo instrumental do aluno 13, que solicitava a acentuação do grupo de palavras monossílabas tônicas;

O último grupo, o das monossílabas tônicas, também traz alguns deslizes. Para o aluno de número 13, não foram tantos, contudo, esse aluno, mesmo depois de todas as palavras terem sido pronunciadas pelo professor para facilitar o timbre aberto ou fechado, equivocou-se na palavra “pó”, escrevendo com o acento circunflexo em vez do agudo, como esperado, deixando também de acentuar o vocábulo “pás”.

Antes de analisarmos os gráficos, é importante deixar justificada aqui a opção escolhida de analisarmos palavra por palavra, ao invés de analisá-las em grupo. Essa escolha não foi aleatória, mas fundamentada na riqueza de detalhes e ampliação de possíveis leituras, uma vez que, se optássemos por uma análise em grupo, os resultados ficariam reduzidos em acertos ou erros, ficando uma visão reducionista demais para um assunto tão amplo e cheio de nuances. Assim, teremos um número considerável de gráficos, mas esse ônus garante a qualidade das análises, sendo omitidos somente os gráficos que tiverem semelhanças perfeitas em sua estrutura com outra palavra analisada, ficando explicitados, no corpo do texto, os dados da omissão, caso aconteça.

Assim, iniciemos nossa análise pela proparoxítona “simpática”, primeira palavra do grupo 01:

Gráfico 1 - Resultado da proparoxítona “simpática”.

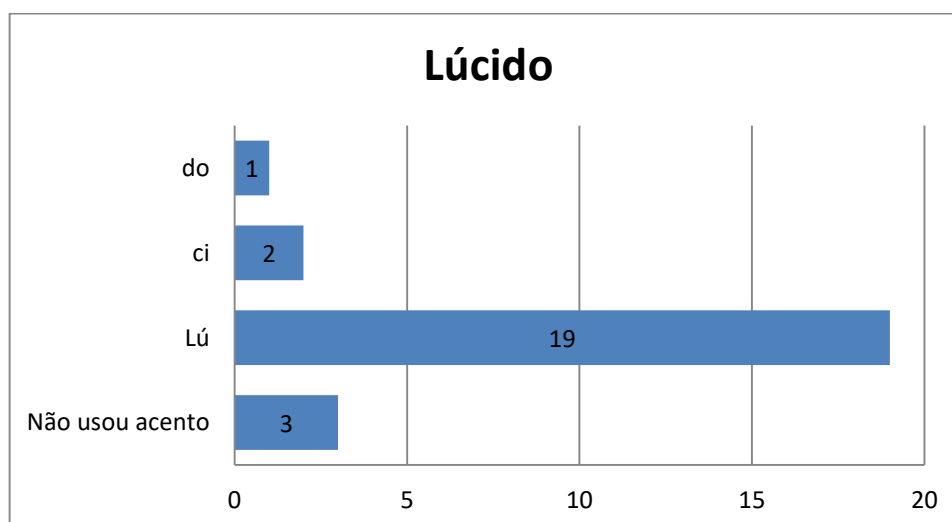


FONTE: do autor.

Dos vinte e cinco (25) alunos que resolveram o instrumental, somente 15 acentuaram adequadamente a palavra “simpática”, colocando o acento agudo na sílaba **–pá**, ou seja, somente 60% da turma, mesmo depois de estudar as regras em uma lista completa, conseguiram aplicá-las. Os demais, que somam 12%, acentuaram inadequadamente as outras sílabas e 28% achavam que a palavra em discussão não era acentuada. Embora a maioria dos alunos tenha acertado, é importante ressaltar aqui que estamos falando da regra mais básica do assunto na qual diz que toda proparoxítona é acentuada.

Analisemos agora os resultados da segunda palavra do exercício:

Gráfico 2 - Resultado da proparoxítona “lúcido”.

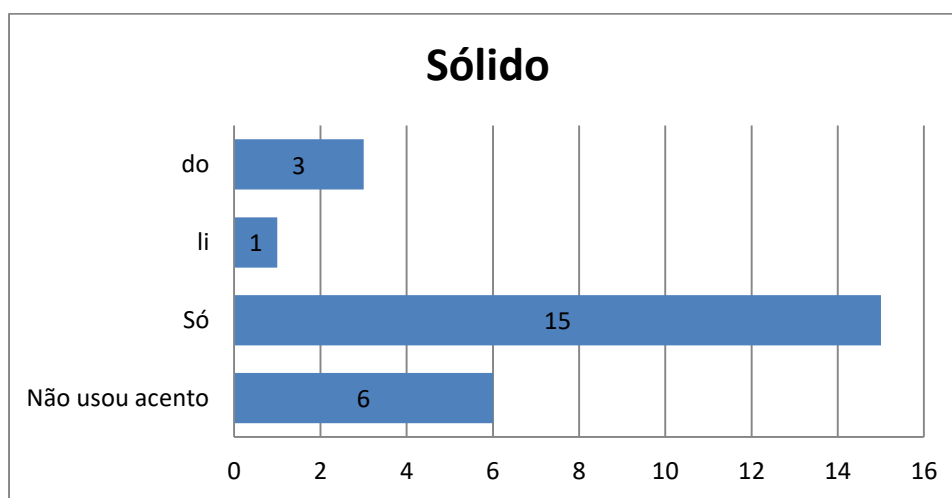


FONTE: do autor.

Para esta palavra, o percentual de acertos foi maior, 76% dos alunos acentuaram a sílaba **–lú**, num total de 19 (dezenove) alunos. Acreditamos que o fato da palavra ser trissílaba ajudou na percepção da sílaba tônica, contudo esse fator parece não colaborar com os 24% que não acertaram, havendo ainda 12%, ou seja, 3 alunos, que entenderam que a palavra **lúcido**, proparoxítona, não deveria ter acento gráfico.

Passemos à análise da terceira palavra: **Sólido**.

Gráfico 3 - Resultado da proparoxítona “sólido”.

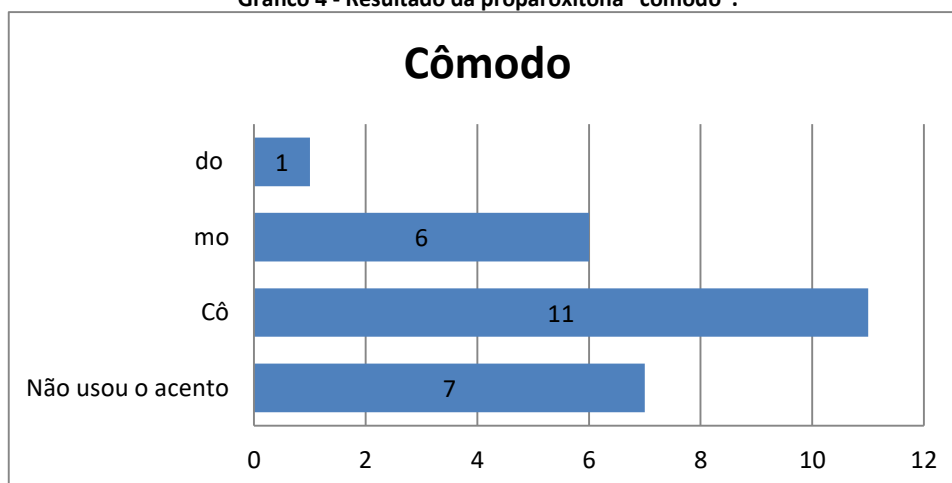


FONTE: do autor.

Novamente aqui, a maioria da sala acertou o acento na sílaba **–só**, 60%. Chama atenção ainda os 24% que acham que a palavra “sólido” não é acentuada, o que fragiliza o que chamamos de regra básica de que toda proparoxítona é acentuada. Mas o que, de fato, causa estranhamento, são os acentos postos em sílabas átonas como em **–li** e **–do**. Embora o percentual seja pequeno, essas inadequações vêm ocorrendo desde a primeira palavra do instrumental, no grupo 1.

E por fim, do grupo 01, temos “cômodo”:

Gráfico 4 - Resultado da proparoxítona “cômodo”.



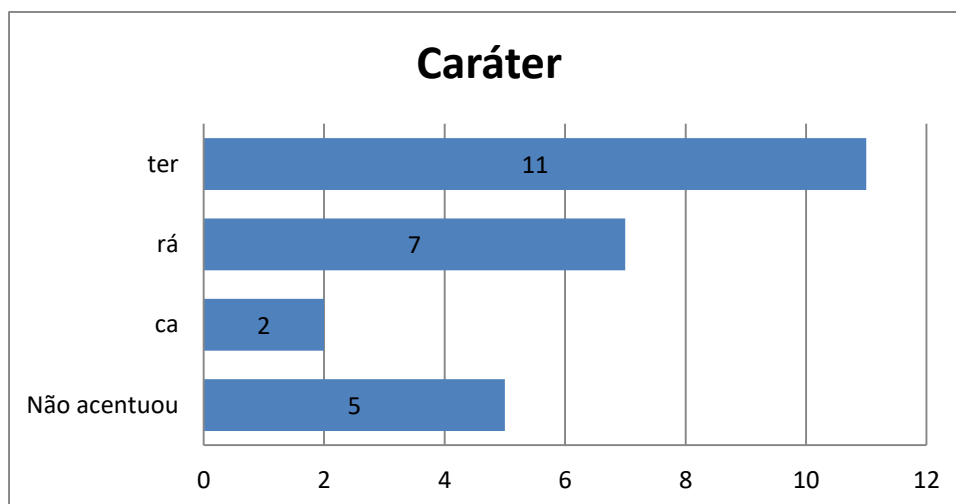
FONTE: do autor.

A última proparoxítona traz resultados mais críticos. Somente 44% da turma, 11 (onze) alunos, acentuaram a sílaba **–cô**, somando 56% os que não compreenderam as regras de acentuação quando dispostas numa lista para leitura e aplicação em palavras. Destes, 28%, 7 (sete) alunos acreditavam que a palavra não tinha acento gráfico, 24%, 6 (seis) alunos achavam que o acento recaía na sílaba **–mo** e 4%, apenas 1 (um) aluno acentuou a sílaba **–do**.

Esses primeiros resultados já nos apontam para a comprovação da não consolidação do assunto acentuação na turma do 9º ano A, da Escola X, no município de Palhano-CE. Embora em todas as três palavras usadas o maior percentual de acerto tenha ocorrido na sílaba adequada, não podemos desconsiderar que o número dos que não acertaram também é significativo. É preciso reconhecer as falhas no ensino do tema. Um exemplo é a acentuação em sílabas átonas, que nos faz entender que o aluno não sabe sequer reconhecê-las na palavra, regra primordial para acentuar adequadamente.

Passemos à análise do grupo 02, das paroxítonas. Observemos os gráficos a seguir:

Gráfico 5 - Resultado da paroxítona “caráter”.

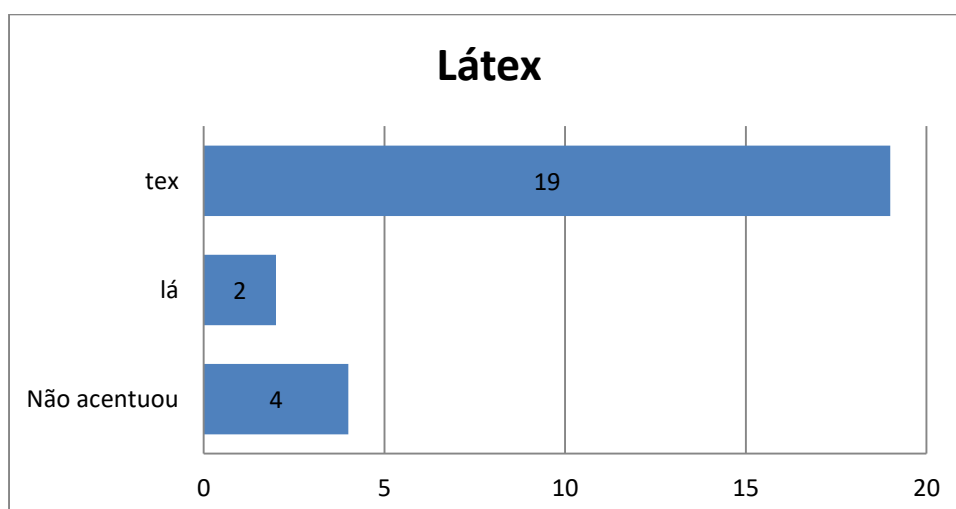


FONTE: do autor.

Como podemos observar, a maioria da turma considerou inadequadamente que a sílaba tônica da palavra “caráter” é **-ter**, acentuando-a. Não utilizando a regra das paroxítonas terminadas em **-r**, ou seja, somente 28% da turma, 7 (sete) alunos acentuaram adequadamente, somando-se 72% os alunos que não consolidaram a norma, sendo que destes, 20%, 5 (cinco) alunos, entenderam que não deveriam acentuar, 8%, 2 (dois) alunos, acentuaram a sílaba **-ca** e 44%, 11 (onze) alunos puseram o acento na sílaba **-ter**.

Situação semelhante ocorreu com a palavra “látex”:

Gráfico 6 - Resultado da paroxítona “látex”.

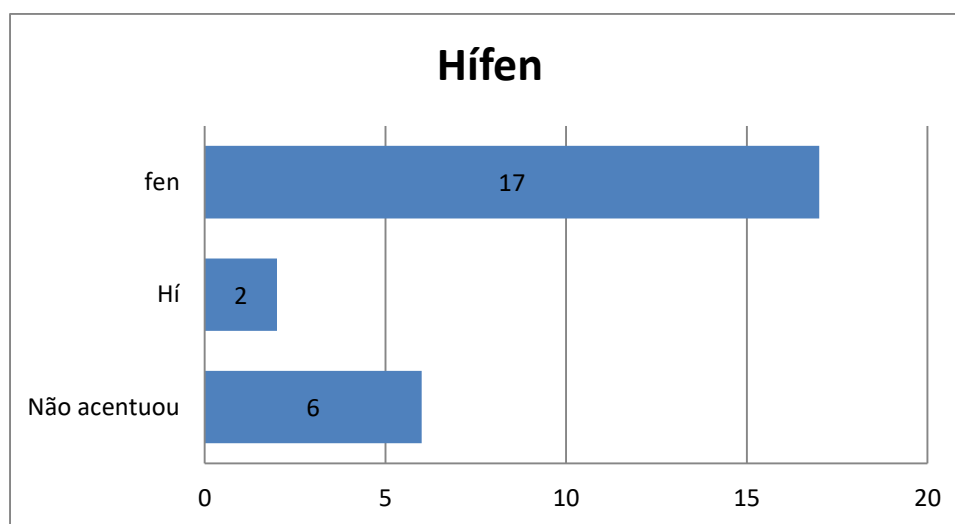


FONTE: do autor.

Em um percentual maior, um total de 76% da turma, 19 (dezenove) alunos, reconheceram erroneamente a sílaba **-tex** como a mais forte, consequentemente, acentuando-a.

Repetindo resultados, apresentamos o gráfico para a palavra “hífen”:

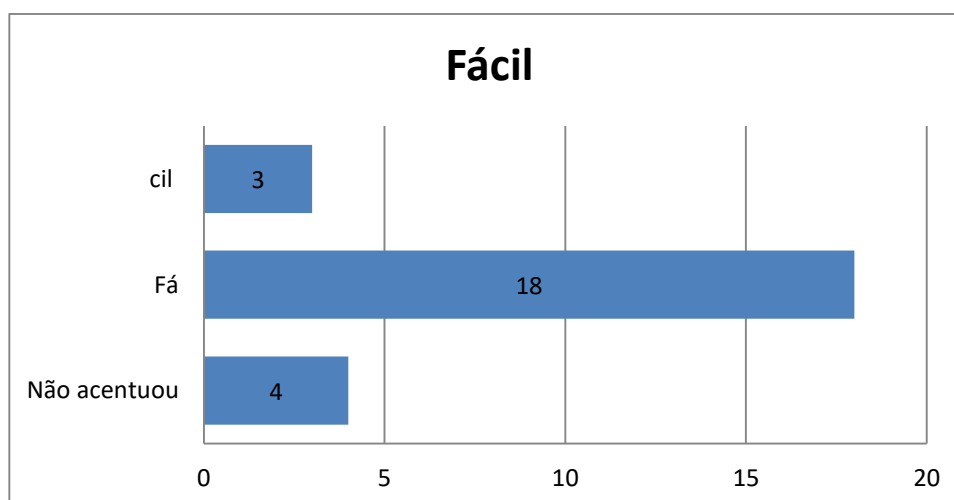
Gráfico 7 - Resultado da paroxítona “hífen”.



Com 68%, 17 (dezessete) dos alunos acentuaram a sílaba **-fen**. Enquanto somente 2 alunos, totalizando em porcentagem 8% da turma de 25 alunos, reconheceram que a sílaba tônica da palavra hífen é **-hí**, enquanto 24%, 6 (seis) alunos, achavam que ela não deveria ser acentuada graficamente.

Destoando do padrão até agora, apresentamos os resultados obtidos do vocábulo “fácil”:

Gráfico 8 - Resultado da paroxítona “fácil”.

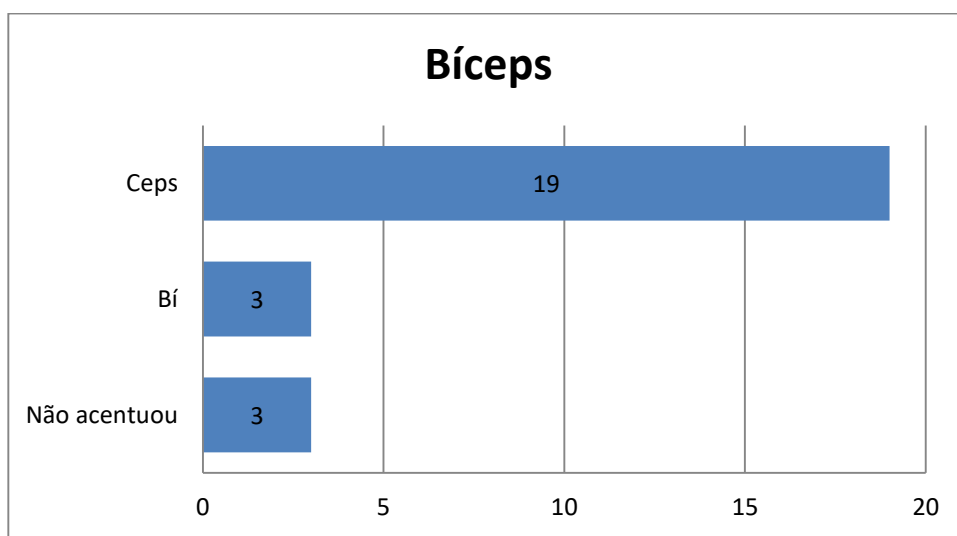


FONTE: do autor.

Nele, a maioria da turma reconhece que o acento deveria cair sobre a sílaba **-fá**. Acreditamos que o fato dessa palavra ser de uso mais comum tenha ajudado na hora de perceber a sílaba tônica, contudo, ainda não é 100% da turma. Observemos que, enquanto 72%, 18 (dezoito) alunos, reconhecem, outros 28%, 7 (sete) alunos, diante de uma palavra do cotidiano, cometem inadequações, seja desconsiderando o acento ou acentuando outra sílaba que não a tônica.

Próxima:

Gráfico 9 - Resultado da paroxítona “bíceps”.

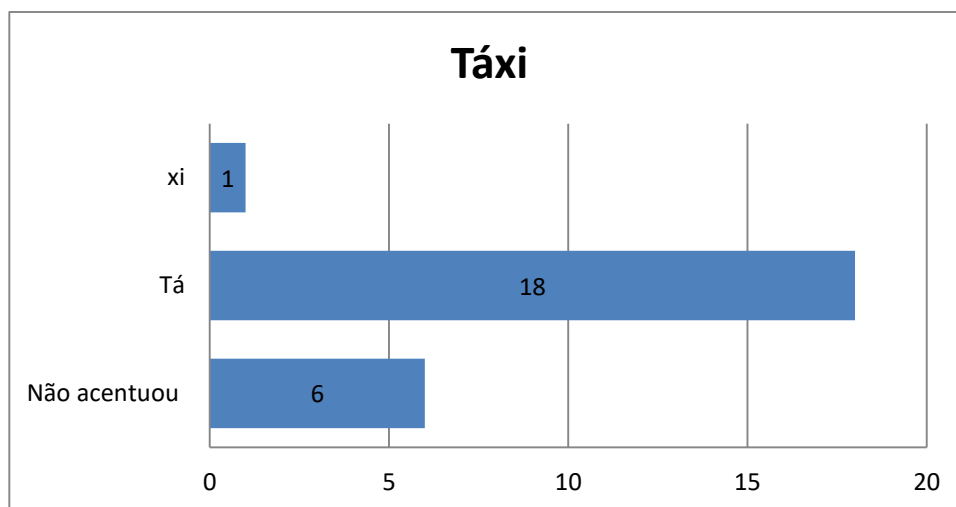


FONTE: do autor.

“Bíceps” é a quinta palavra do grupo 02. Apresentando um percentual de erros de 88%. Destes, 12%, 3 (três) alunos não acentuaram e 76%, 19 (dezenove) alunos, acentuaram a sílaba **-ceps**. Enquanto somente 12%, 3 (três) alunos conseguiram fazer uso da regra das paroxítonas terminadas em **-s**.

Na sequência:

Gráfico 10 - Resultado da paroxítona “táxi”.

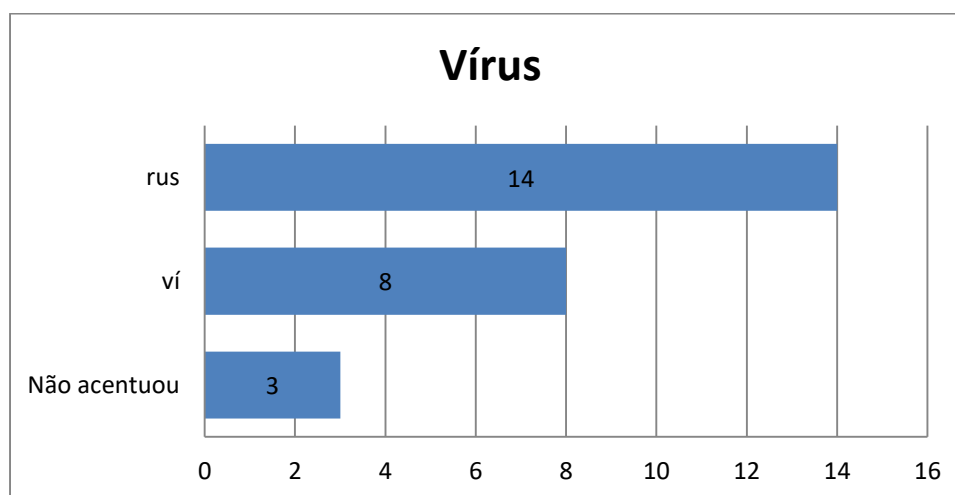


FONTE: do autor.

Semelhante à situação de “fácil”, a palavra “táxi” também obteve o maior percentual de acertos, 72%, 18 (dezoito) alunos, contra 24%, 6 (seis) alunos, que entenderam que não deveria ter acento e 4%, apenas 1 (um) aluno, acentuou inadequadamente a sílaba **–xí**.

Prosseguindo:

Gráfico 11 - Resultado da paroxítona “vírus”.



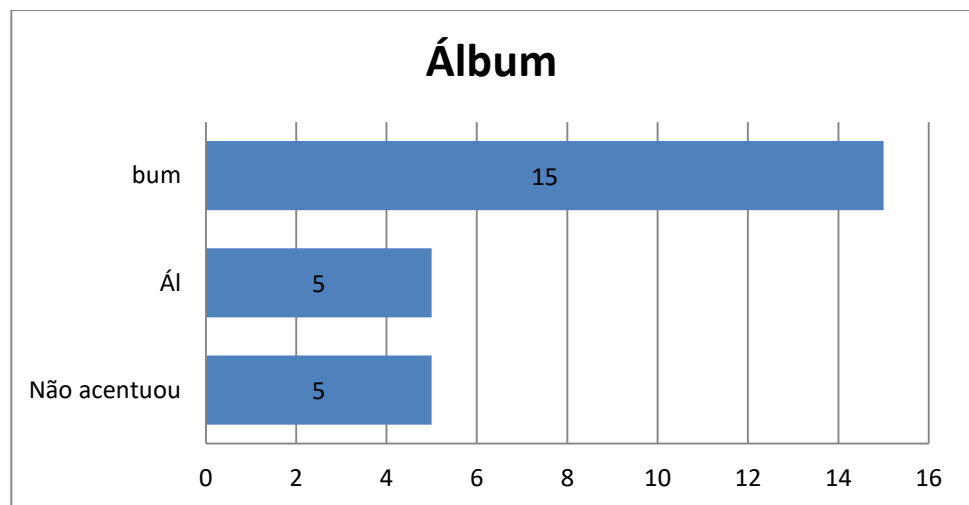
FONTE: do autor.

A maioria dos alunos, depois de terem revisado as normas de acentuação de forma tradicional, ainda assim, escreveram a palavra em questão como “virús”, 56% da turma, 14 (quatorze) alunos. A regra era clara: palavras paroxítonas terminadas em **–us** devem ser acentuadas. Contudo, como as regras são postas em

uma sequência, há muitas informações para serem consolidadas e, como não houve reflexão, acreditamos que há uma grande probabilidade de o aluno não conseguir aplicá-las.

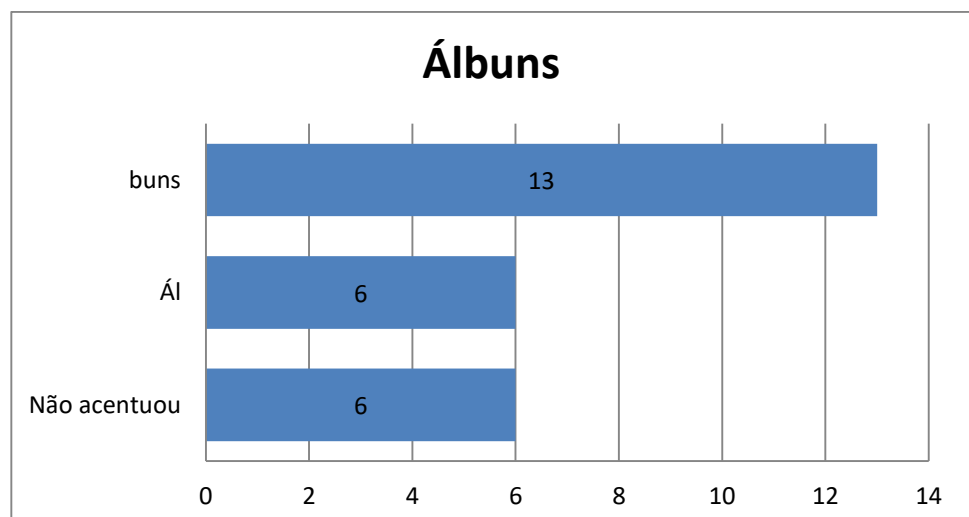
Propositalmente, o exercício trazia as palavras “álbum” e “álbuns”, a fim de os alunos perceberem que essa paroxítona, ao ser posta no plural, não perde o acento. Observemos agora como os alunos resolveram:

Gráfico 12 - Resultado da paroxítona “álbum”.



FONTE: do autor.

Gráfico 13 - Resultado da paroxítona “álbuns”.



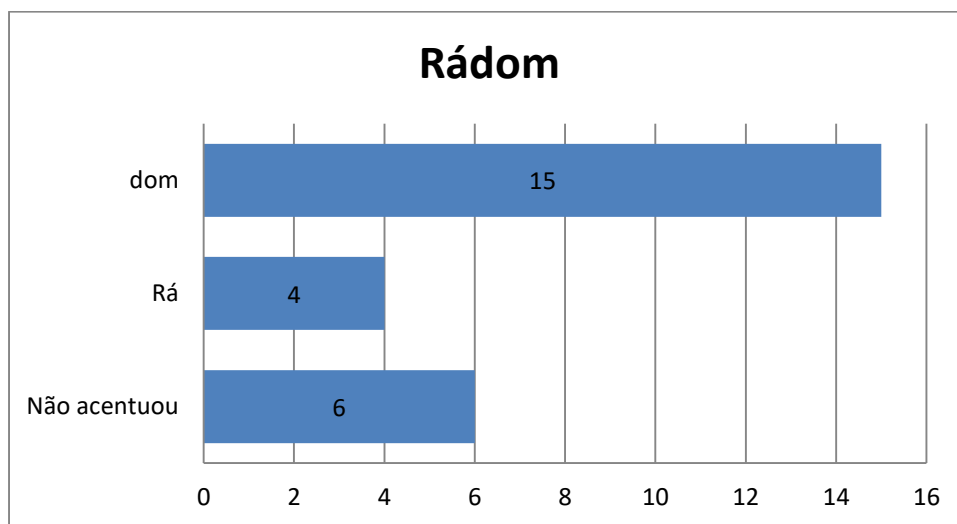
FONTE: do autor.

Como podemos observar, as inadequações continuam a prevalecer, os alunos continuam não reconhecendo a sílaba tônica da palavra, forçando, muitas

vezes para a sílaba final. Demonstrando não haver qualquer resquício da regra das paroxítonas terminadas em **-um** e seus plurais.

Observemos agora a sequência final de palavras do grupo 02:

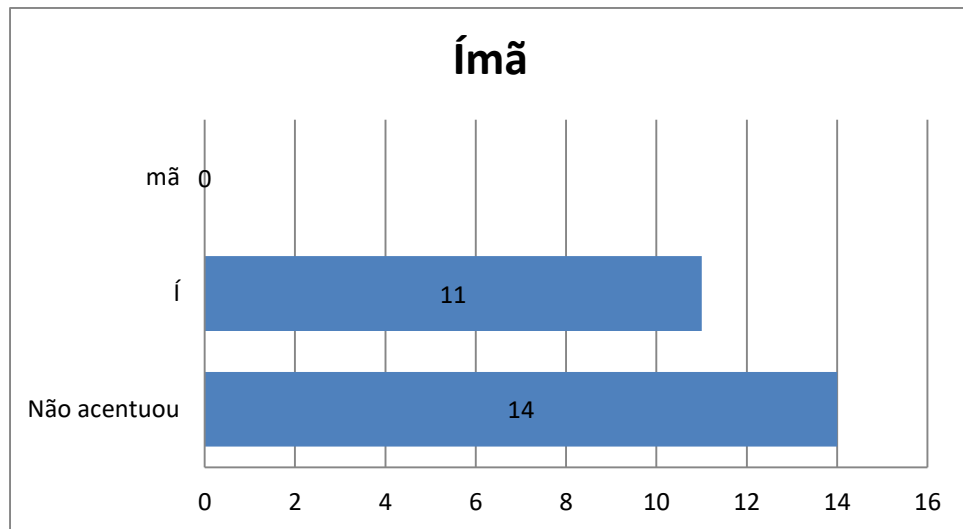
Gráfico 14 - Resultado da paroxítona “rádom”.



FONTE: do autor.

Para “rádom” o resultado foi 60%, 15 (quinze) alunos, reconhecendo de forma equivocada a sílaba **-rom** como tônica, acentuado-a. Enquanto 24%, 6 (seis) alunos, acreditavam que o vocábulo em questão não detinha acento gráfico e somente 16%, 4 (quatro) alunos, acentuaram adequadamente a sílaba **-rá**. Acreditamos que o fato de essa palavra não ser conhecida pelos alunos ajudou nesse percentual de inadequações, contudo, antes da aplicação tivemos o cuidado de conceituar e pronunciar para os alunos palavras que acreditamos não ser familiares.

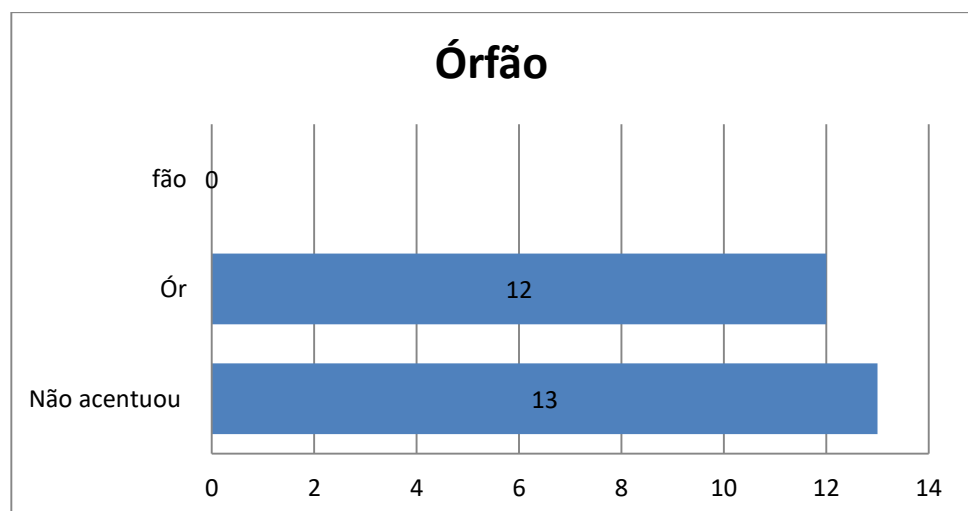
Gráfico 15 - Resultado da paroxítona “ímã”.



FONTE: do autor.

Para a palavra “ímã”, cabe uma análise. O vocábulo já foi posto no exercício com o sinal gráfico til (~), o que reduz, de certa forma, a possibilidade de caimento do acento. Ficando assim duas opções: ou acentua a sílaba –i ou considera a palavra sem acento gráfico. E os resultados impressionam: ainda assim a maioria da turma, 56%, ou seja, 15 alunos, deixaram de acentuar, acreditando que a palavra não tinha acento, enquanto 44%, 11 (onze) alunos, reconheceram a tônica adequadamente, acentuando com o agudo.

Gráfico 16 - Resultado da paroxítona “órfão”.

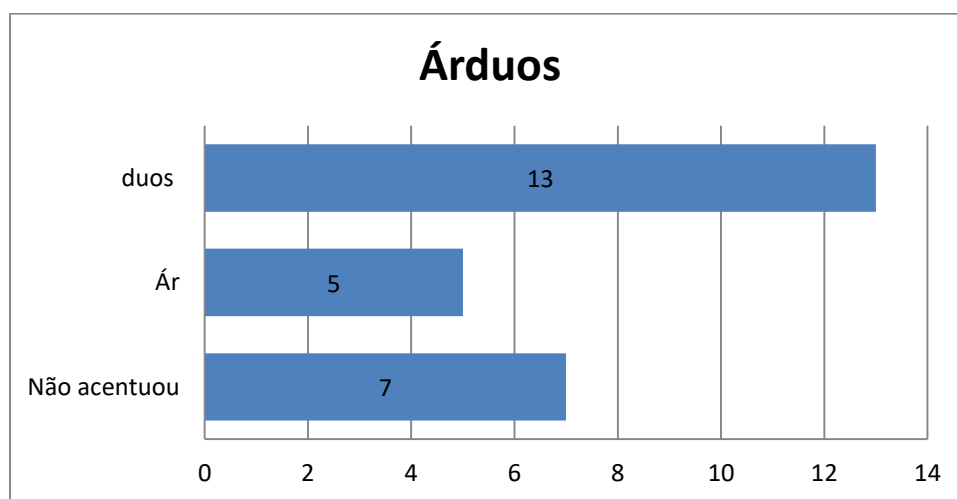


FONTE: do autor.

Seguindo o mesmo padrão e análise, temos “órfão”, no qual 48%, 12 (doze) alunos, acentuaram adequadamente a sílaba **–ór**, enquanto 52%, 13 (treze) alunos, deixaram de acentuar.

E, finalizado o grupo das paroxítonas, temos:

Gráfico 17 - Resultado da paroxítona “árduos”.

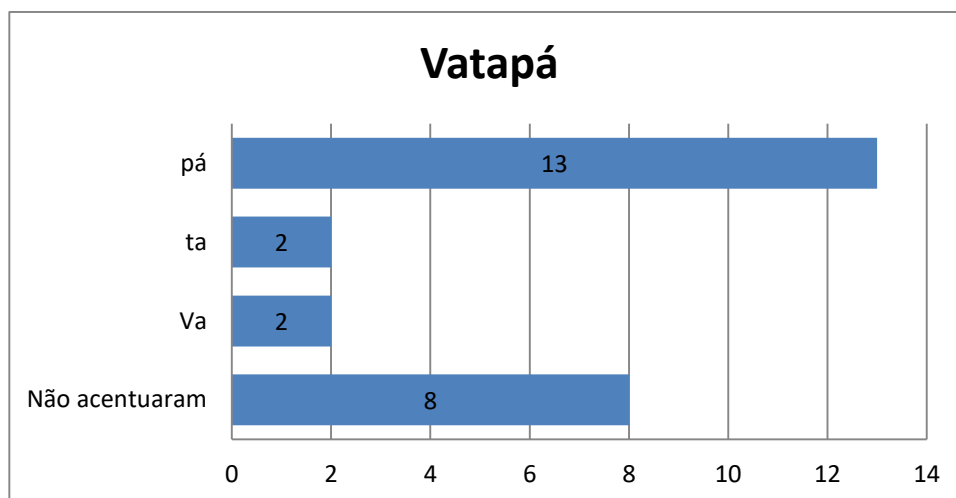


FONTE: do autor.

Como vemos, as regras de acentuação continuam não sendo usadas, variando as inadequações entre a ausência do acento e acentuação inadequada de sílabas átonas. Das 13 (treze) palavras paroxítonas apresentadas, somente duas, “fácil” e “táxi”, tiveram o maior percentual de acerto, as demais obtiveram mais inadequações. É importante lembrar aqui que não é um percentual mediano como o das proparoxítonas do grupo 01, resultados como o de “látex”, por exemplo, 19 dos 25 alunos, ou seja, 72% da turma consideraram a sílaba **–tex** como a tônica, demonstrando total inobservância das normas de acentuação, sem evocar aqui o princípio básico, que é o de reconhecer qual sílaba é a mais forte da palavra.

Agora, observemos os resultados do grupo 3, das oxítonas que, assim como nos dois grupos anteriores, foram dispostas para que os alunos as acentuassem de acordo com a norma padrão. A primeira palavra solicitada para acentuação foi “vatapá”.

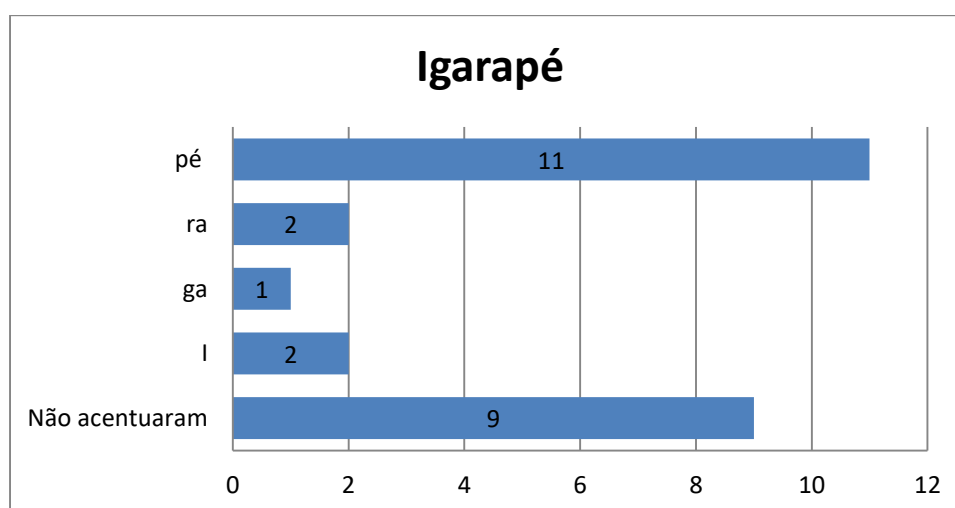
Gráfico 18 - Resultado da oxítone “vatapá”.



FONTE: do autor.

Notemos que a maioria, 52%, ou seja, 13 (treze) alunos, reconheceram a sílaba **–pá** como tônica e a acentuaram, contudo, somam 48% os que variaram entre não acentuar ou acentuar uma das duas átonas, **–ta** ou **–va**.

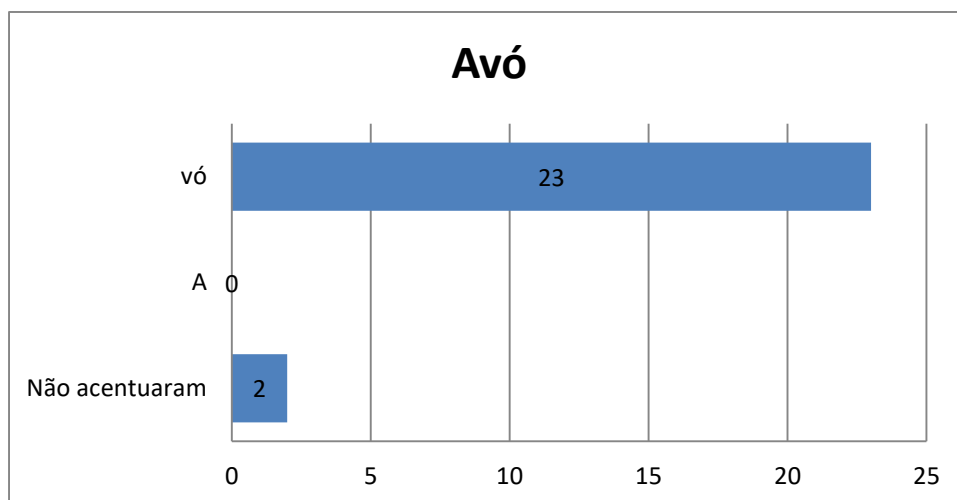
Gráfico 19 - Resultado da oxítone “igarapé”.



FONTE: do autor.

Com “igarapé”, o percentual de acerto foi menor, 44%, 11 (onze) alunos, enquanto 56% não observaram as normas de acentuação.

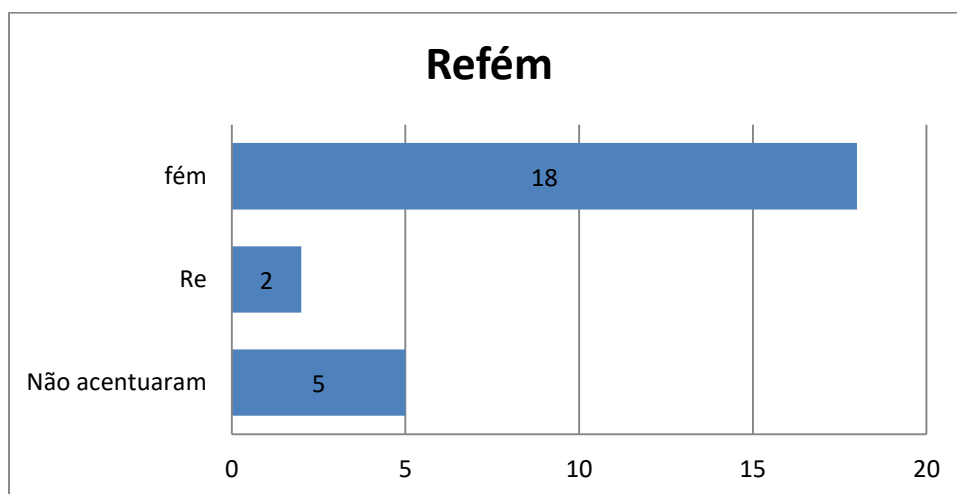
Gráfico 20 - Resultado da oxítone “avó”.



FONTE: do autor.

Com a palavra “avó”, o resultado foi melhor, 92% da turma, 23 (vinte e três) alunos acertaram. Entretanto, uma ressalva antes de analisarmos como positivo: é fato que essa palavra é bastante usual. Assim, suspeitamos que esse resultado pode advir mais de um automatismo do que reflexão.

Gráfico 21 - Resultado da oxítone “refém”.

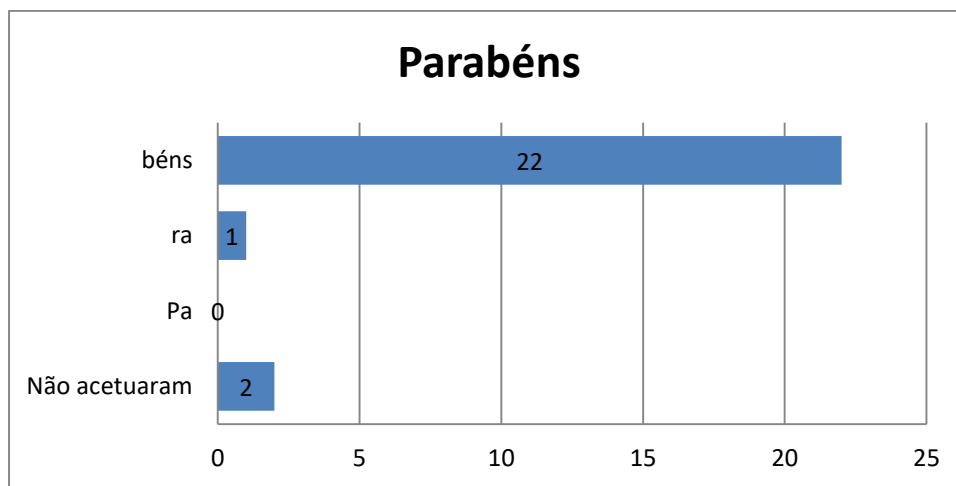


FONTE: do autor.

Para essa palavra, obtivemos também um bom resultado, 72%, 18 alunos reconheceram a sílaba **–fém** como a tônica e a acentuaram, aqui já descartamos, de certa forma, o automatismo do uso corriqueiro da palavra. “Refém” não é tão usual como “avó”. Assim, acreditamos que, se não houve uma reflexão baseada nas regras

de acentuação, ao menos um reconhecimento da sílaba tônica por 18 (dezoito) alunos da sala.

Gráfico 22 - Resultado da oxítona “parabéns”.

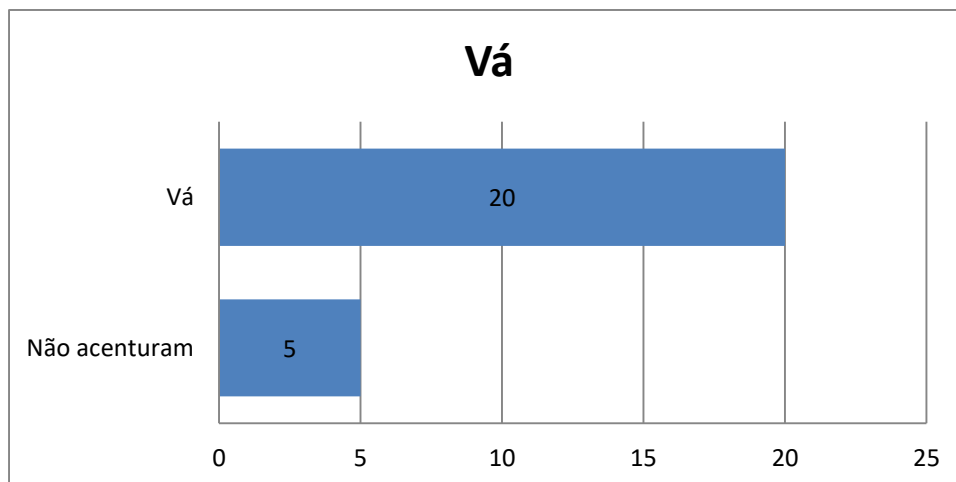


FONTE: do autor.

A última palavra do grupo 03, oxítota, foi “parabéns”. Com 88%, 22 (vinte e dois) alunos acentuaram a sílaba **–béns**, enquanto 8%, 2 (dois) alunos não acentuaram nenhuma das sílabas e 4%, ou seja, um único aluno acentuou a sílaba **–ra**. De forma geral, em todas as palavras oxítotas propostas, os maiores percentuais de colocação de acentos recaíram na sílaba adequada. Mas, é relevante destacar a grande quantidade de erros, mesmo depois de o conteúdo ter sido revisto, como dissemos, de forma tradicional, relacionando as regras de acentuação prontas, em forma de lista.

Finalizando esse instrumental, solicitamos aos alunos que continuassem a acentuar as palavras do grupo 04. Essas palavras são as monossílabas tônicas que, como o próprio nome já anuncia, só têm uma sílaba e é tônica. A regra diz que, sendo uma palavra monossílaba tônica terminada em **–a**, **–e** ou **–o**, seguida ou não de **–s**, deverá ser acentuada. Vejamos os resultados, a começar com a palavra “vá”.

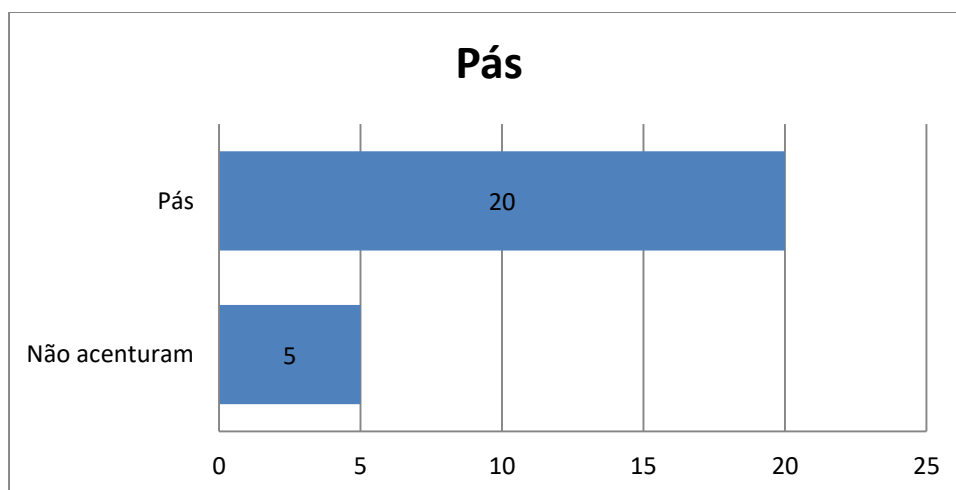
Gráfico 23 - Resultado da monossílaba tônica “vá”.



FONTE: do autor.

Como as palavras são monossílabas, os alunos só tinham duas opções: ou acentuavam a sílaba/palavra, ou consideravam que o vocábulo em questão não possuía acento. No gráfico acima, podemos perceber que a maioria, num total de 80%, 20 (vinte) alunos consideraram que a palavra “vá” tinha acento. Apenas 20%, 5 (cinco) alunos deixaram de acentuá-la, desobedecendo à regra.

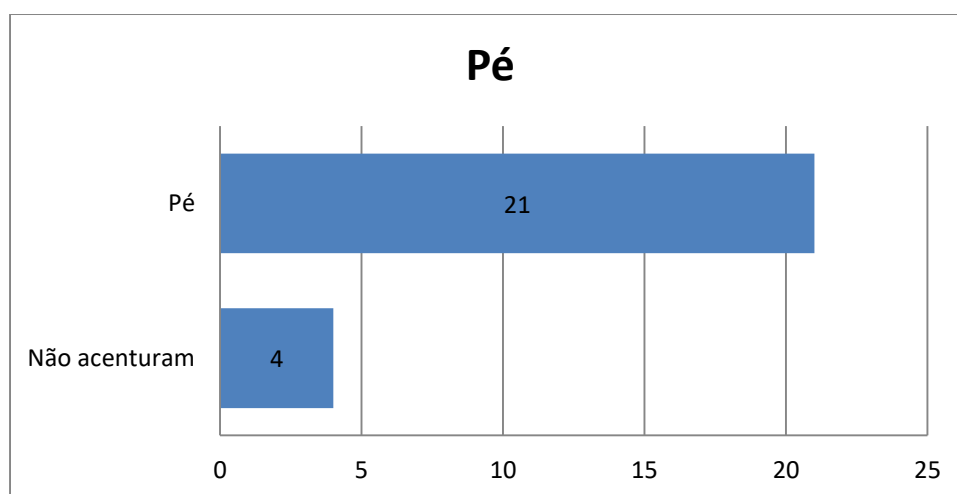
Gráfico 24 - Resultado da monossílaba tônica “pás”.



FONTE: do autor.

Em “pás”, o mesmo se repete, 80% dos alunos, 20 (vinte) dos 25 (vinte e cinco) alunos que participaram da pesquisa acentuaram adequadamente a palavra, enquanto 20%, 5 (cinco) alunos, equivocaram-se ao não a acentuar.

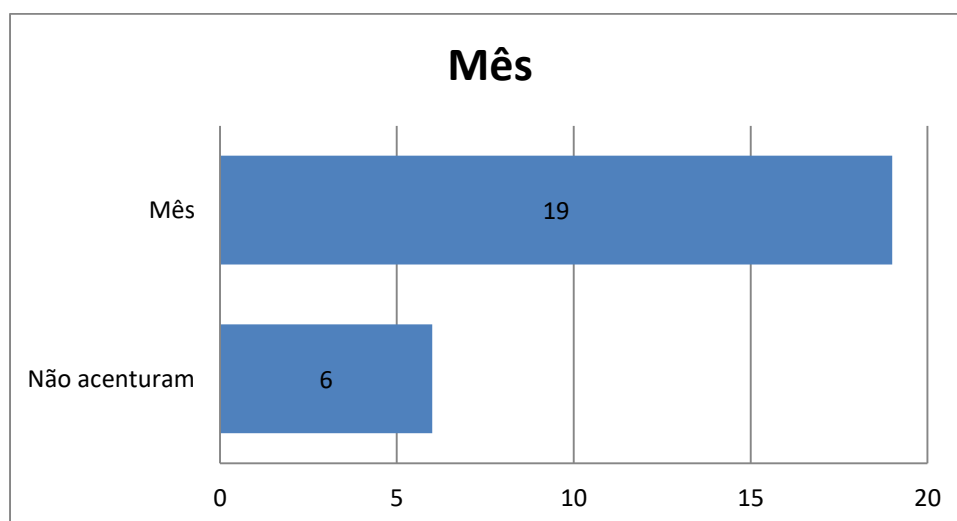
Gráfico 25 - Resultado da monossílaba tônica “pé”.



FONTE: do autor.

O percentual em “pé” eleva-se, 84%, 21 (vinte e um) alunos, um a mais que o resultado anterior, da palavra “pás”. Aqui, acreditamos ser o mesmo princípio discutido anteriormente. O fato dessa palavra já ser do domínio, faz a quantidade de acertos crescer.

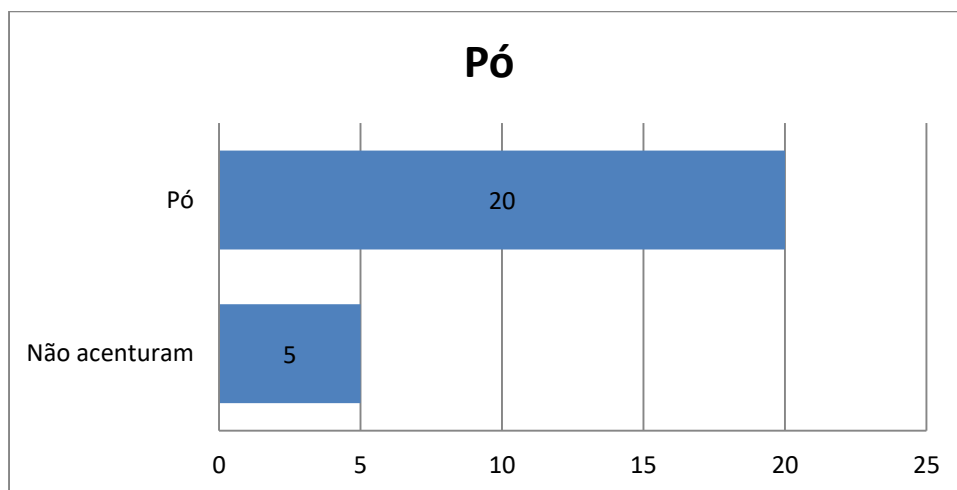
Gráfico 26 - Resultado da monossílaba tônica “mês”.



FONTE: do autor.

Na palavra “mês”, há uma redução dos que acentuaram, 76%, 19 (dezenove) alunos acentuaram de forma adequada. Entendemos que “mês” também deveria ser uma palavra bem conhecida dos alunos, mesmo assim, 6 (seis) alunos não a acentuaram, totalizando 24%.

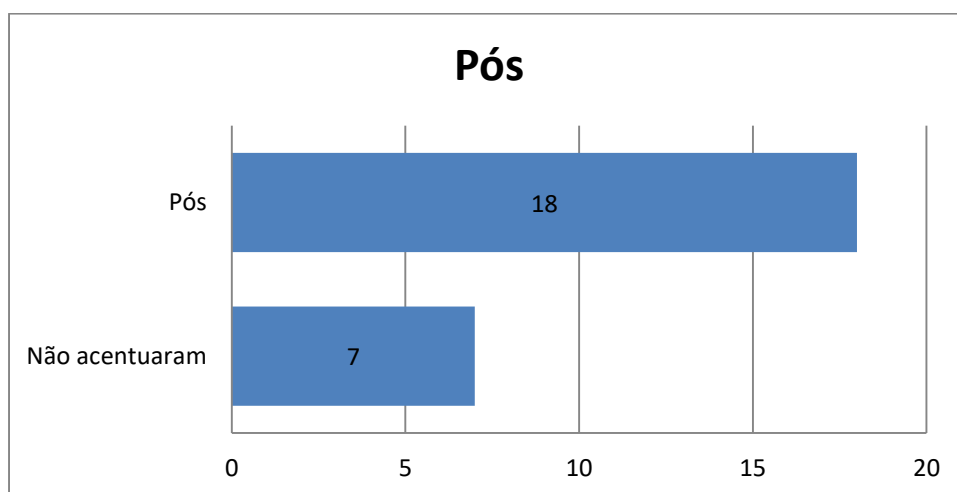
Gráfico 27 - Resultado da monossílaba tônica “pó”.



FONTE: do autor.

Mantendo a média, 80%, 20 (vinte) alunos acentuaram a palavra “pó”, mas 20%, 5 (cinco) alunos não refletiram a regra e consideraram que a mesma não deveria receber acento gráfico.

Gráfico 28 - Resultado da monossílaba tônica “pós”.



FONTE: do autor.

Como última palavra do grupo 4, “pós” teve o menor número de acertos em relação à acentuação adequada, 72%, 18 (dezoito) alunos acentuaram e 28%, 7 (sete) alunos, consideraram que a palavra em questão não detinha acento gráfico. De forma geral, as palavras monossílabas tônicas tiveram, por parte dos alunos, um bom percentual de acertos, em um total de quase 80% da turma, o que nos faz entender que esse não é o grupo de maior problema em relação à consolidação das regras de acentuação do Português Brasileiro. Assim, em comparação entre os grupos de palavras apresentados, as paroxítonas obtiveram mais inadequações, confirmando assim, outra hipótese prevista no projeto de pesquisa.

4.3 Análise do terceiro instrumental: a minigramática autoral

Passemos agora à análise da peça chave da pesquisa: o capítulo autoral da minigramática feita pelos próprios alunos. Realizada nos dias 15, 16 e 21 de novembro de 2016, essas aulas tiveram grande aproveitamento de cunho pedagógico. Enquanto pesquisadores, desde já, queremos registrar aqui o desenrolar positivo desse momento. Aos apresentarmos a proposta, os alunos mostraram-se receptivos e empolgados em realizá-la, o que ocasionou um certo empenho nas resoluções propostas.

Esse é o terceiro instrumental para análise da pesquisa. Como detalhado no capítulo anterior, ele traz as palavras paroxítonas dispostas de acordo com a regra de acentuação que as rege, contudo não há a regra em si, mas apenas as palavras, e os alunos deveriam perceber o padrão e formular a norma de acentuação. Para tanto, logo no início foi feita uma espécie de revisão sobre o que é sílaba tônica, as posições em que ela pode aparecer, ou seja, última, penúltima e antepenúltima, e a classificação dessa tônica, de acordo com suas posições - oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas.

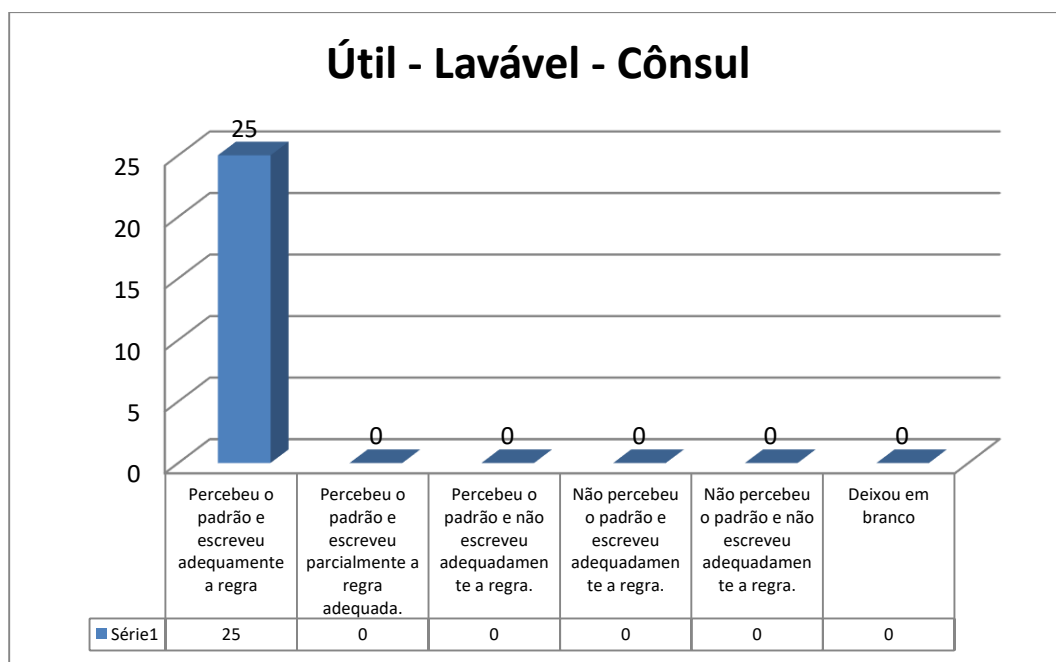
Para servir de exemplo, resolvemos, coletivamente, o primeiro grupo, o das palavras “útil, lavável e cônsul”. Solicitamos que verificassem o que se repete nas palavras, o que está igual, que padrão pode ser observado. Quando a maioria identificou, pedimos que marcassem a letra que constitui o padrão, no caso, a **-l**. Continuamos instigando: o que mais há de semelhanças entre essas palavras? Nesse

momento, a percepção não foi tão rápida, acreditamos ser, talvez, pela diferença dos acentos, tendo a presença nas duas primeiras de agudo e a última de circunflexo.

Ainda no processo de auxiliá-los, pedimos que descobrissem em que posição encontrava-se a sílaba tônica. Assim, todos perceberam que todas estão na penúltima sílaba, ou seja, são palavras paroxítonas, o que constitui a segunda semelhança. Dessa forma, orientamos para a percepção do acento, conseguindo então a terceira conclusão: todas as três são acentuadas. E a partir daqui direcionamos a atividade com as indagações: Como poderíamos formular uma regra para essas palavras? Notem o padrão observado por vocês. Como ele pode nos ajudar na hora de decidir se uma palavra terá acento ou não?

Assim, explicamos aos alunos que eles mesmos, sem a ajuda do professor, deveriam notar esses padrões e criarem as regras que regeriam a acentuação de determinadas palavras. Enfim, ser escritor da sua própria gramática. Analisemos os resultados:

Gráfico 29 - Resultado para o padrão –l.



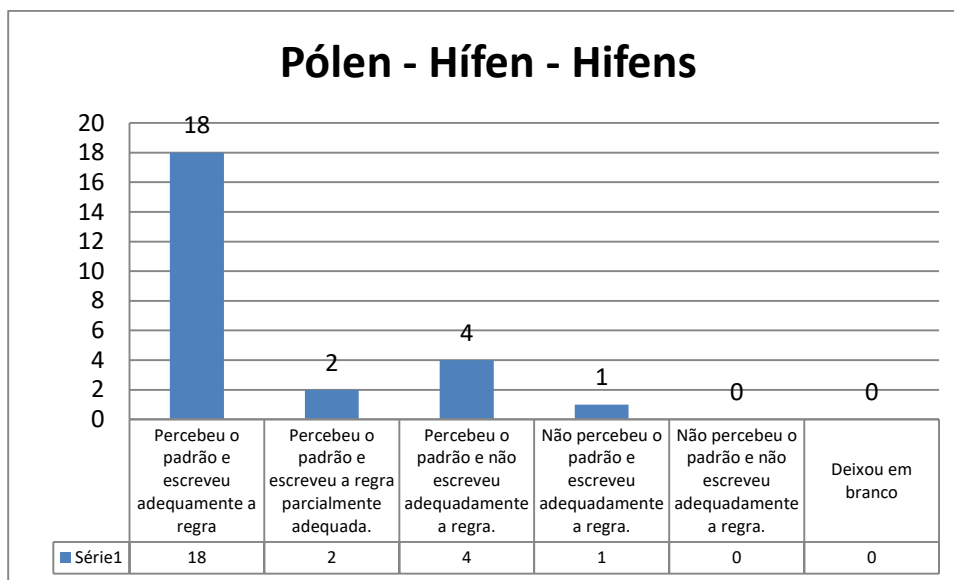
FONTE: do autor.

Esse primeiro gráfico não nos serve como dado para nossa pesquisa, uma vez que serviu apenas de modelo para os alunos. O grupo de palavras “útil, lavável e cônsul” foi explorado até que os alunos notassem o padrão das paroxítonas

terminadas em **-l** e, assim, formulassem uma regra, em cujo texto estivesse escrito algo como “Todas as palavras paroxítonas terminadas em **-l** serão acentuadas”.

Observemos o segundo gráfico:

Gráfico 30 - Resultado para o padrão **-n**.



FONTE: do autor.

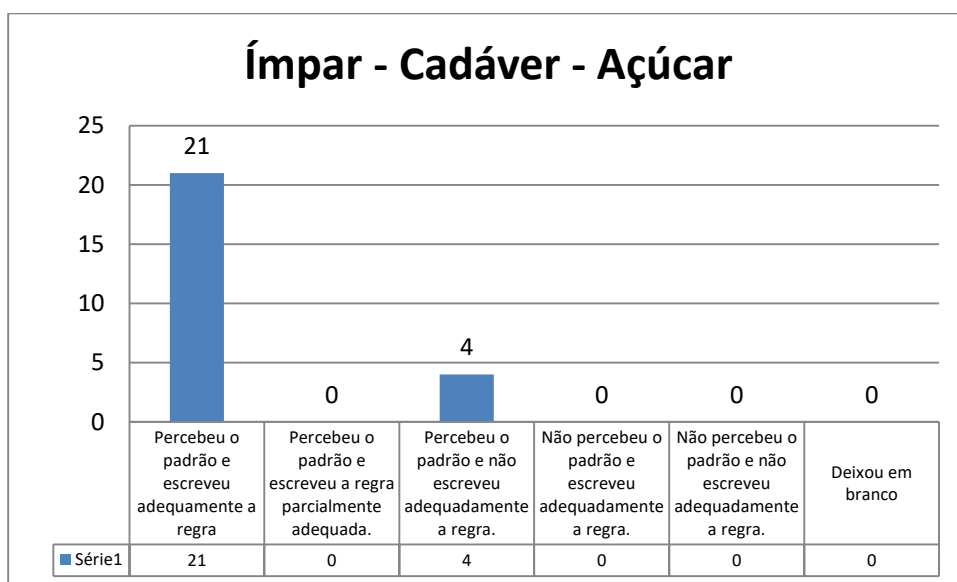
Nele, 72%, 18 (dezoito) alunos reconheceram que o grupo de palavras “Pólen, hífen e hífans” são paroxítonas, ou seja, têm sua sílaba tônica na penúltima, e perceberam que, quando terminam em **-n**, recebem acento gráfico, mas quando terminam em **-ns**, ou seja, se a palavra estiver no plural, não haverá acento. Ainda no mesmo gráfico, temos 16%, 4 (quatro) alunos que perceberam o padrão **-n/-ns**, mas escreveram de forma inadequada a regra em si, 8%, 2 (dois) alunos perceberam o padrão, mas redigiram respostas parcialmente corretas, como “palavras paroxítonas terminadas em **-n** e **-ns** recebem acento gráfico” e 4%, em números concretos, 1 (um) aluno, não reconheceu nenhum padrão e escreveu uma regra sem qualquer ligação com a esperada.

Vejamos algumas das regras escritas pelos alunos na íntegra:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 01:** “Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em n. Porém, quando está no plural não se acentua.”
- Percebendo o padrão e escrevendo a regra parcialmente adequada:

- **Aluno 10:** “Acentua as palavras terminadas em n e não acentua as outras porque sai do plural”.
- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 20:** O aluno marcou as terminações em –n e –ns nas palavras “pólen, hífen e hifens”, escrevendo “paroxítonas terminadas em n e ns são acentuadas”.
- Não percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 24:** “Acentua as palavras terminadas em r”

Gráfico 31 - Resultado para o padrão –r.



FONTE: do autor.

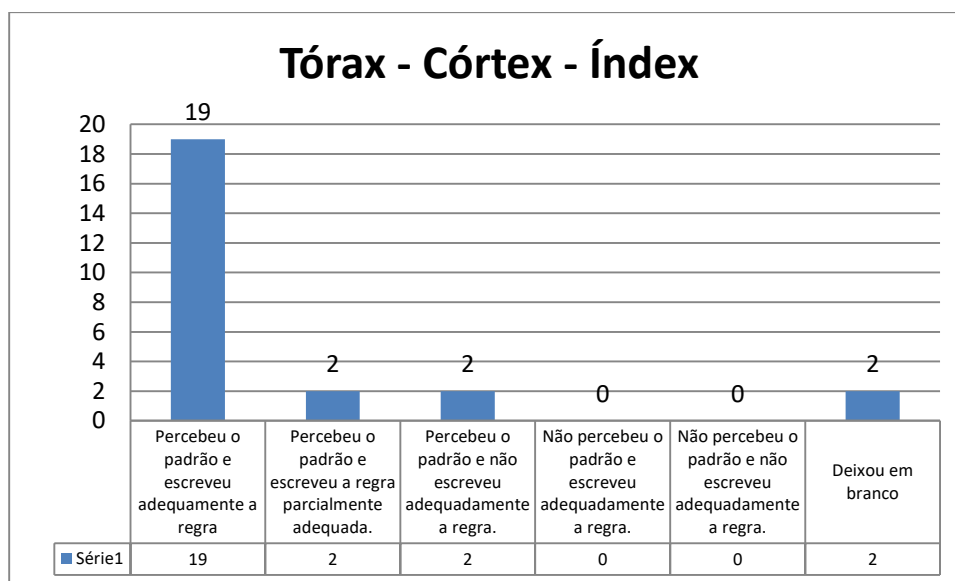
No grupo de palavras “ímpar, cadáver e açúcar”, o número dos que perceberam o padrão e redigiram adequadamente a regra se eleva um pouco, 84% da turma, 21 (vinte e um) alunos, enquanto 16%, 4 (quatro) alunos, perceberam o padrão, mas não escreveram de forma adequada. Por não haver a exceção do plural, como na regra anterior, esse fato tornou a elaboração mais direta, escrevendo, em sua maioria, “acentuam-se todas as palavras paroxítonas terminadas em **-r**”.

Vejamos mais algumas transcrições:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 02:** “Acentua-se as palavras paroxítonas terminadas em r.”

- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 11:** O aluno marcou as terminações em –n e –ns nas palavras “pólen, hífen e hifens”, escrevendo “paroxítonas terminadas em n e ns são acentuadas”.

Gráfico 32 - Resultado para o padrão –x.



FONTE: do autor.

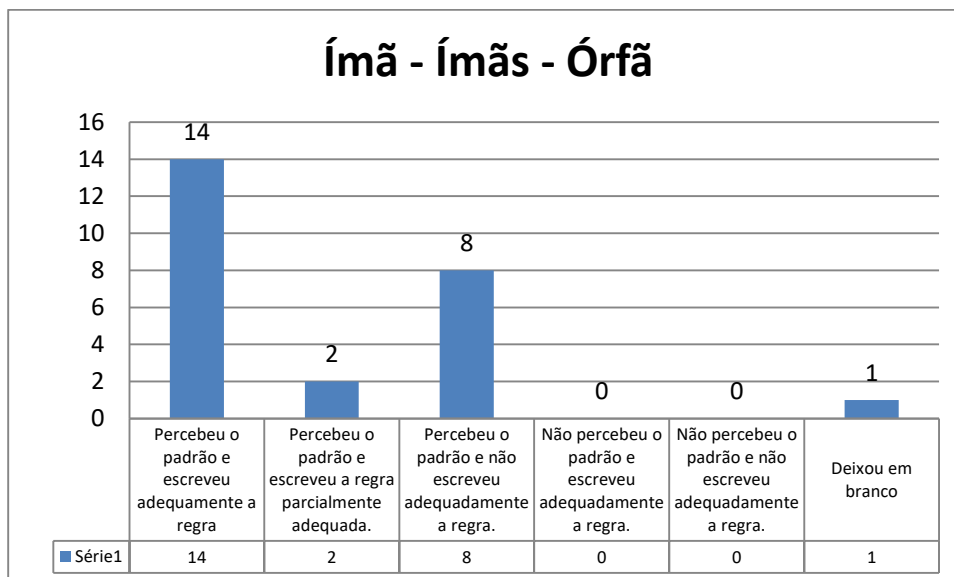
Para “tórax, córtex e índex”, tivemos 76%, 19 (dezenove) alunos que perceberam o padrão e escreveram adequadamente a regra. Enquanto 8%, 2 (dois) alunos perceberam a terminação em –x, mas não souberam redigir de forma adequada, escrevendo “que todas as palavras terminadas em –x recebem acento”, equivocando-se porque nem todas as palavras terminadas em –x são acentuadas, somente as paroxítonas terminadas em –x. Esse resultado ainda traz 8%, 2 (dois) alunos que perceberam a terminação igual, mas escreveram regras sem qualquer nexos e 8%, 2 (dois) alunos que deixaram em branco o espaço destinado à elaboração da norma que regeria a acentuação desse grupo de palavras.

Observemos algumas das respostas:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 03:** “Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em (x).”
- Percebendo o padrão e escrevendo a regra parcialmente adequada:
 - **Aluno 11:** “Acentua as palavras terminadas em x”.

- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 14:** O aluno marcou a terminação –x, mas escreveu “paroxítonas são acentuadas no final de x”

Gráfico 33 - Resultado para o padrão –ã ou –ãs .



FONTE: do autor.

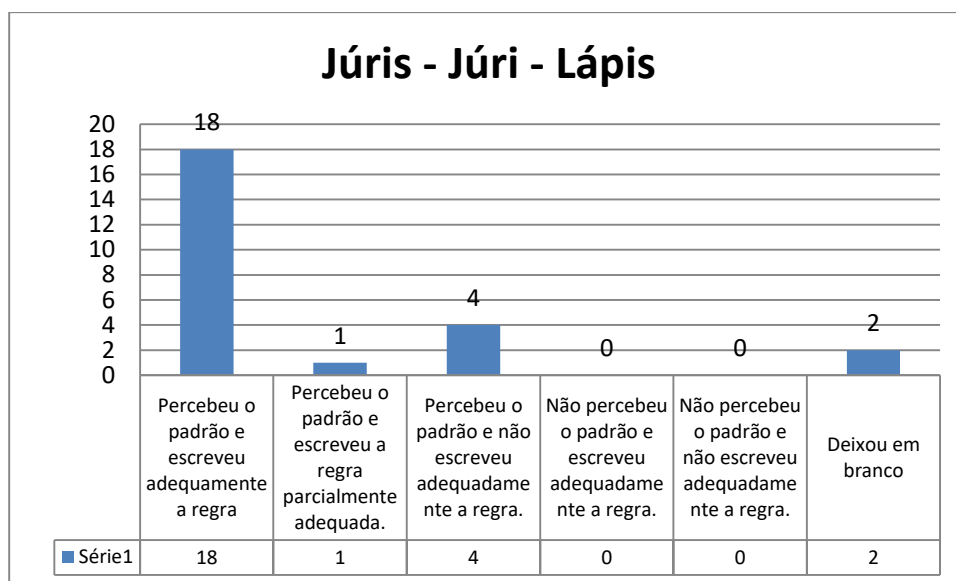
Analisando o quinto gráfico dos resultados do terceiro instrumental, temos uma diminuição considerável dos que perceberam o padrão. Em oposição ao grupo “pólen, hífen e hifens” o aluno deveria ter observado que no grupo “ímã, imãs e órfã” o plural não retira o acento gráfico. Acreditamos que os alunos fizeram essa comparação, por isso esse resultado. Temos ainda 32% da turma, ou seja, 8 (oito) alunos perceberam a terminação, mas redigiram de forma inadequada a regra, como, por exemplo, “palavras terminadas em –ã recebem acento, mas se estiver no plural, não”, por associação à regra explicitada anteriormente. Apenas 4%, 01 (um) aluno deixou em branco e 8%, 02 (dois) alunos perceberam a repetição da terminação, mas ao escreverem, equivocaram-se.

Notemos:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 04:** “Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em ‘ã’ e seus plurais”.
- Percebendo o padrão e escrevendo a regra parcialmente adequada:

- **Aluno 17:** “Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em ã, ãs e seus plurais”
- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 18:** Acentua-se palavras terminadas em paroxítonas.

Gráfico 34 - Resultado para o padrão –i ou –is.



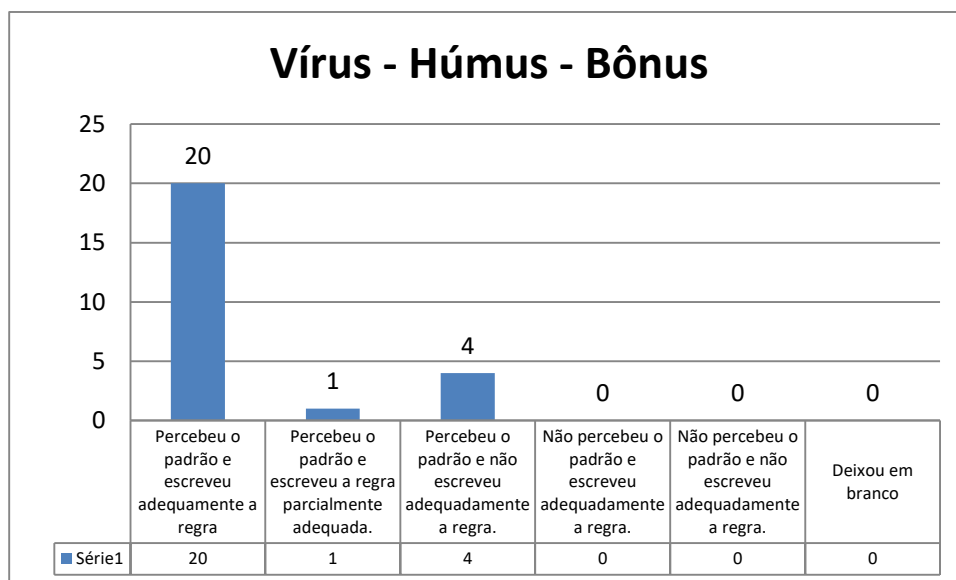
FONTE: do autor.

O sexto gráfico traz os seguintes resultados: 18 alunos, 72% da turma, perceberam que as palavras terminam em **–i**, **–is**, redigindo que “palavras paroxítonas terminadas em **–i** ou **–is** devem ser acentuadas”. Somente 4%, apenas 01 (um) aluno escreveu parcialmente a regra correta, enquanto 16%, 4 (quatro) alunos equivocaram-se totalmente na norma e 4%, 2 (dois) alunos, deixaram em branco.

Mais algumas respostas:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 05:** “Acentuam-se as palavras paroxítonas com a penúltima sílaba mais forte, e, terminadas em ‘i’ e ‘is’”.
- Percebendo o padrão e escrevendo a regra parcialmente adequada:
 - **Aluno 04:** “Acentuam-se as palavras terminadas em ‘i’ e ‘is’”.
- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 07:** O aluno conceituou em vez de criar a regra, escrevendo “São paroxítonas porque terminarão em ‘i’ e ‘is’”.

Gráfico 35 - Resultado para o padrão –us.



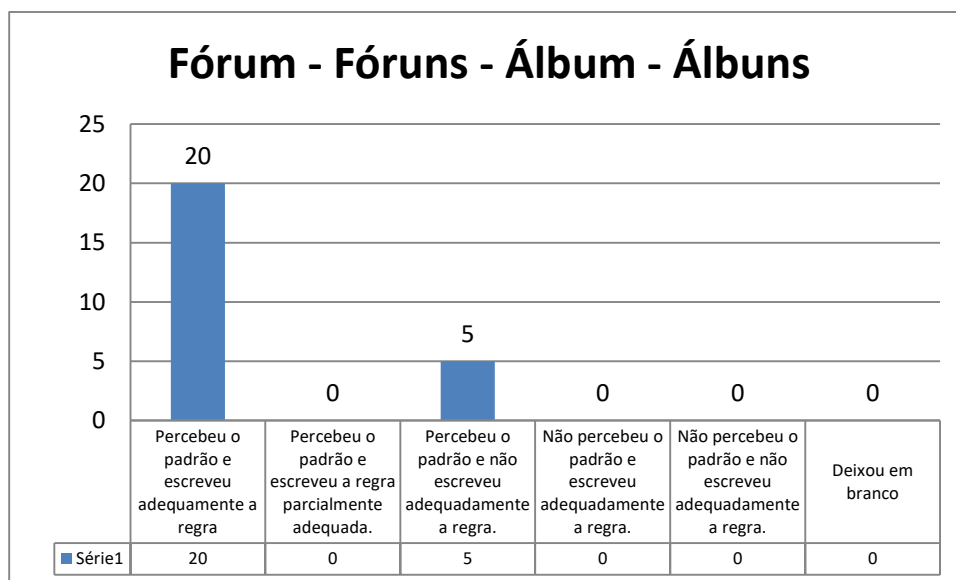
FONTE: do autor.

Elevando um pouco mais, o grupo “vírus, húmus e bônus” teve 80% de acertos da regra com percepção de padrão, em um total de 20 (vinte) alunos. Apenas 1 (um) aluno, 4%, escreveu inadequadamente a regra, esquecendo de mencionar na escrita que não são todas as palavras que terminam em **–us**, mas somente as paroxítonas e 4 (quatro) alunos, 16%, não reconheceram a terminação e não redigiram a regra adequadamente.

Vejamos como os alunos redigiram:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 16:** “Acentuam-se palavras paroxítonas terminadas em ‘us’”.
- Percebendo o padrão e escrevendo a regra parcialmente adequada:
 - **Aluno 25:** “Acentua-se palavras terminadas em ‘us’ paroxítona”.
- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 27:** “Acentuam-se paroxítonas ‘us’”.

Gráfico 36 - Resultado para o padrão –um ou –uns.



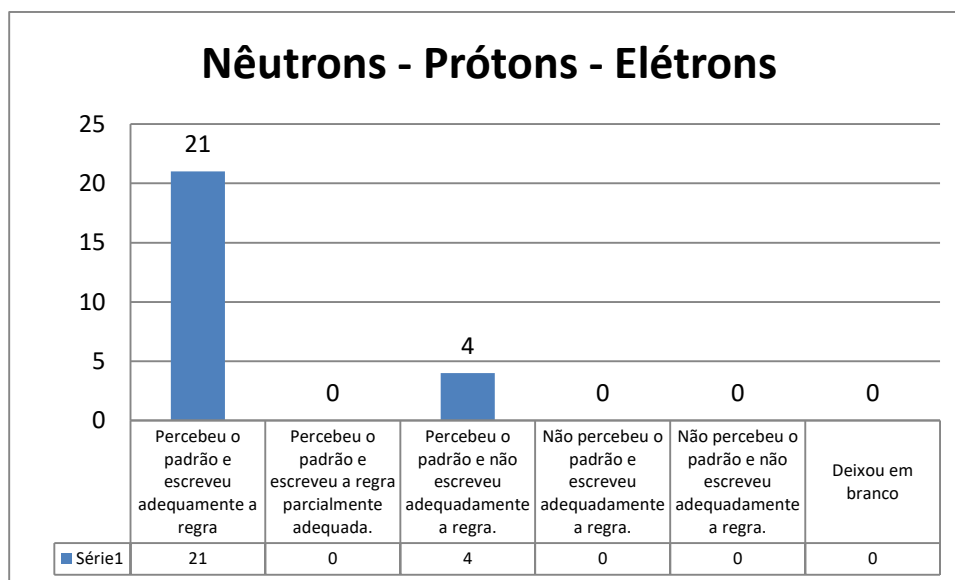
FONTE: do autor.

Para o oitavo gráfico dos resultados do terceiro instrumental, podemos verificar que a maioria da turma, 20 (vinte) alunos, 80%, novamente, perceberam que as palavras “fórum, fóruns, álbum e álbuns” têm terminação em **–um** ou **–uns**, elaborando a regra e explicitando nela que são palavras paroxítonas terminadas em **–um** ou **–uns**, recebendo assim acento gráfico. Os outros 5 (cinco) alunos escreveram, embora consideremos mais falta de atenção do que aplicação de conhecimento, que “palavras terminadas em **–m** e **–n** serão acentuadas”, quando, na verdade, deveriam escrever que “palavras paroxítonas terminadas em **–um** ou **–uns** receberão acento gráfico.”

Abaixo mais algumas transcrições:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 10:** “Acentua-se todas as palavras paroxítonas terminadas em um ou uns”
- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 11** “As palavras terminadas em u, um”.

Gráfico 37 - Resultado para o padrão –ons.



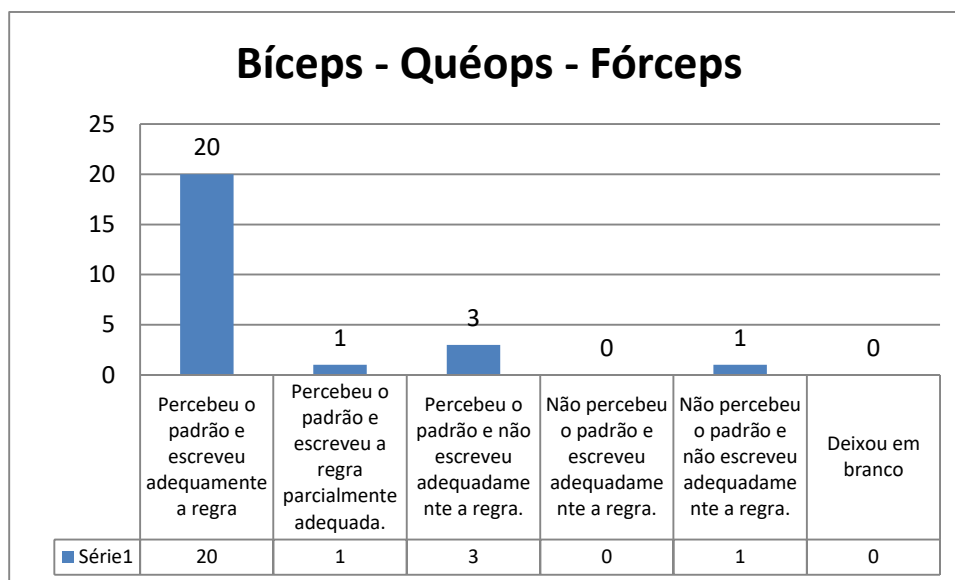
FONTE: do autor.

Observando o gráfico, obtivemos um resultado um tanto semelhante, com aumento apenas de 1 (um) aluno percebendo a terminação **–ons**, escrevendo adequadamente a regra, somando-se 84%, enquanto 16%, 4 (quatro) alunos, perceberam a terminação, mas redigiram com alguma inadequação a norma, marcando a terminação **–ons**, mas, escrevendo a regra dizendo “que serão acentuadas as paroxítonas terminadas em **–s**”, por exemplo.

Vejamos como os alunos escreveram a regra:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 05:** “Acentuam-se paroxítonas terminadas em ‘ons’”.
- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 11:** “Paroxítonas e seu padrão ‘ons’”.

Gráfico 38 - Resultado para o padrão –ps.



FONTE: do autor.

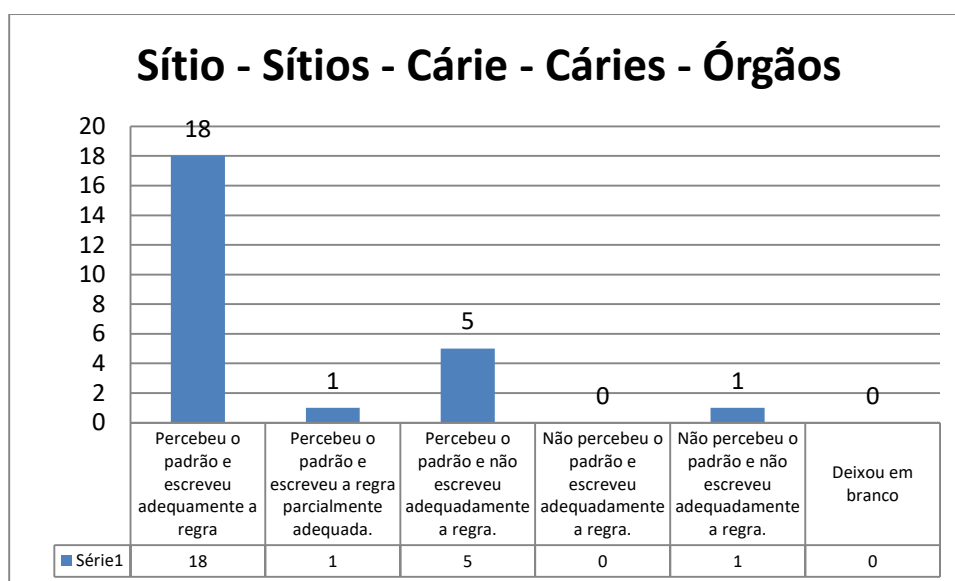
Na análise do penúltimo grupo do instrumental, temos “bíceps, Quéops e fórceps”. A maioria – 20 (vinte) alunos, 80% – conseguiu perceber o padrão final – **ps**, apenas 1 (um) aluno percebeu, mas escreveu parcialmente correta a regra, 3 (três) alunos, 12% da turma, notaram que as palavras terminavam em **–ps**, contudo escreveram a norma sem qualquer ligação com as bases observadas e 1 (um) aluno, ou seja, 4%, não percebeu o padrão e escreveu inadequadamente a regra.

Vejamos novamente algumas das escritas:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 21:** “Acentua-se as paroxítonas terminadas em ‘ps’”.
- Percebendo o padrão e escrevendo a regra parcialmente adequada:
 - **Aluno 23** “Paroxítona terminada em ‘ps’”.
- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 11:** O aluno marcou a terminação **–ps**, mas escreveu “Acentua-se palavras terminadas em (ps)”.
- Não percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 18:** O aluno marcou –s como o padrão a ser observado e escreveu “paroxítona acentuam-se”.

Por último, temos:

Gráfico 39 - Resultado para o padrão “ditongo”.



FONTE: do autor.

Essa última regra foge um tanto dos padrões anteriores, aqui o aluno deveria ter percebido que a repetição é do ditongo. Vale ressaltar que, antes de iniciarmos a aplicação desse instrumental, houve também uma revisão do conceito de ditongo, sendo anotado, inclusive na minigramática autoral dos alunos. Os resultados, como podemos observar, foram de 72%, ou seja, 18 (dezoito) alunos conseguiram perceber que as palavras terminavam todas em ditongo e redigiram de forma adequada a regra. Apenas 1 (um) aluno, 4%, percebeu, mas escreveu a regra parcialmente adequada. Percebendo o padrão e não escrevendo a regra corretamente foram 5 (cinco) alunos, ou seja, 20%. Não percebendo nem escrevendo, tivemos 1 (um) aluno, 4%.

Algumas percepções:

- Percebendo o padrão e escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 01:** “Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em ditongo.”
- Percebendo o padrão e escrevendo a regra parcialmente adequada:
 - **Aluno 12:** “Acentuam-se palavras terminadas em ditongos e seus plurais.”
- Percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:

- **Aluno 18:** “Acentua-se palavras paroxítonas terminadas em –io, -ie e –ão.”
- Não percebendo o padrão e não escrevendo adequadamente a regra:
 - **Aluno 07:** “Acentuam-se as paroxítonas terminadas em ‘io’”

Ao final do instrumental, os alunos foram convidados a explicar a relação que existe entre as regras de acentuação e os padrões de terminação das palavras. Vejamos novamente o comando: “Que relação existe entre as regras e os padrões observados por você?”. Todos, sem exceção, responderam, com algumas variações de escrita, que as regras de acentuação das palavras do Português Brasileiro foram criadas a partir do padrão de determinados grupos de palavras.

A análise dos resultados dessa última pergunta leva-nos a concluir que os alunos conseguiram entender que as regras não foram criadas de forma aleatória e que decorar não é a única forma de acentuar corretamente as palavras. Observar as terminações das palavras também é um meio eficaz para o aprendizado das normas de acentuação das palavras do Português Brasileiro.

De forma geral, os resultados já se mostram positivos. Todos os onze grupos de palavras obtiveram a maioria de acertos, ou seja, os alunos observaram o padrão final das palavras e redigiram adequadamente as regras. Somente o grupo “ímã, ímãs e órfã” obteve o menor percentual, 56%, contudo, acreditamos que o fato das palavras terem outro sinal gráfico, o til (~), pode ter causado essa distribuição no gráfico, mas, ainda sim, o resultado foi positivo.

Concluído esse momento, corrigimos com os alunos as regras e ajudamos aqueles que ainda as estavam confundindo. Esse trabalho prosseguiu de maneira rápida. Como dissemos, a maioria dos alunos, com as explicações, já havia conseguido compreender o processo de criação das regras, ficando o trabalho mais voltado para os que estavam com dificuldades para criar a norma. No quadro negro, explicitamos todas as regras, fizemos mediações melhorando outras e, assim, fechamos o minicapítulo de gramática autoral.

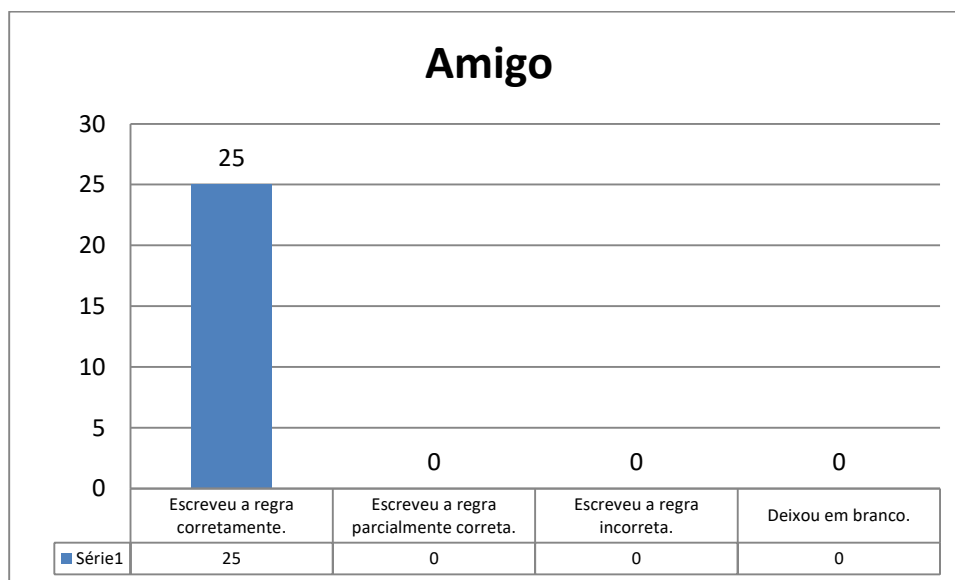
4.4 Resolvendo pela gramática autoral

No dia 28 de novembro de 2016, especificamente, a 11ª aula da pesquisa, aplicamos a primeira parte do quarto instrumental. Embora a gramática autoral já nos mostre a melhora nos resultados de aprendizagem, acreditamos que a comprovação deve vir com base em um instrumental com os mesmos princípios, para que os dados surjam de um mesmo contexto, ficando a análise mais justa, sem tendenciar.

Em suma, o instrumental consistia em 9 (nove) palavras (amigo, felicidade, fácil, vírus, sótão, tórax, álbum, revólver e rubrica) para que os alunos acentuassem, ou não, e escrevessem a regra que força essa acentuação, ou não acentuação. Vale ressaltar que o referido instrumental deveria ser resolvido a partir da pesquisa pelo minicapítulo de gramática autoral feito nas aulas anteriores. Uma observação: o aluno de número 28 faltou nesse dia, contudo, na aula posterior, nós aplicamos o instrumental, conseguindo todos os 25 (vinte alunos) da turma.

Analisemos os gráficos dos resultados, a começar pela palavra “amigo”:

Gráfico 40 - Resultado para a palavra “amigo”.

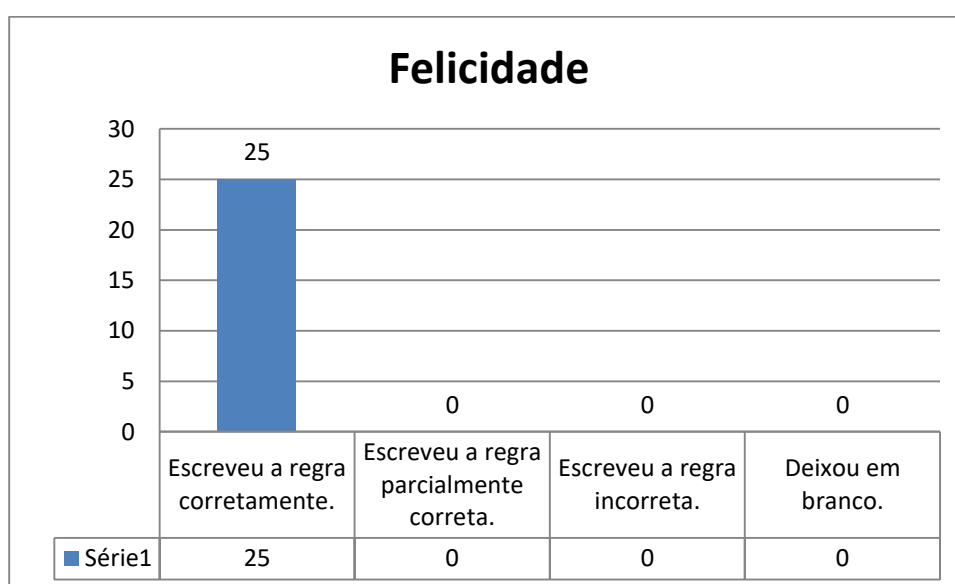


FONTE: do autor.

Como vemos, todos os alunos escreveram a regra adequadamente. É importante destacar aqui o conflito que essa palavra causou no momento da resolução pelos alunos. Muitos nos chamaram e disseram: “Mas não tem regra para essa

palavra” ou “Vocês não explicaram essa...”. E foi justamente a partir dos questionamentos que fizemos a reflexão, indagando se a palavra “amigo” era acentuada e muitos responderam, dizendo que não, o que mostra um indício de compreensão do assunto. Assim, orientamos que a palavra não tem acento por força de uma regra. Qual seria? E todos, com variações na forma de escrever, redigiram que a “palavra amigo não tem acento porque não existe norma para paroxítonas terminadas em **-o**.”

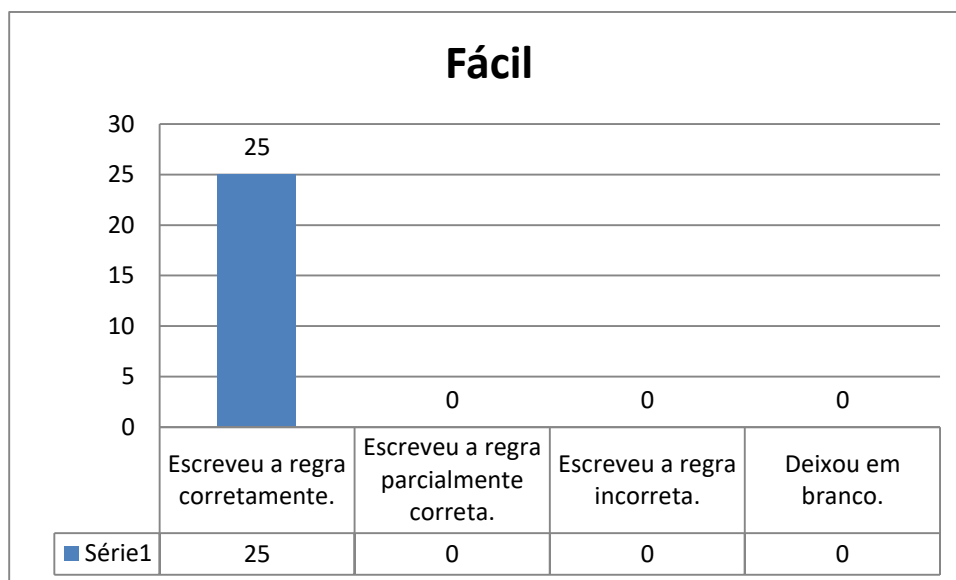
Gráfico 41 - Resultado para a palavra “felicidade”.



FONTE: do autor.

Partindo do mesmo princípio, temos a palavra “felicidade”. Aqui os alunos já haviam compreendido a lógica do exercício, entendendo que algumas palavras deveriam ser acentuadas e outras não e mesmo para as que não fossem acentuadas, deveriam escrever a norma pela qual se força a sua não acentuação. Então, com 100% de acertos, variando somente a forma textual, os 25 alunos escreveram que “felicidade não tem acento gráfico porque não existe regra para palavras paroxítonas terminadas em **-e**.”

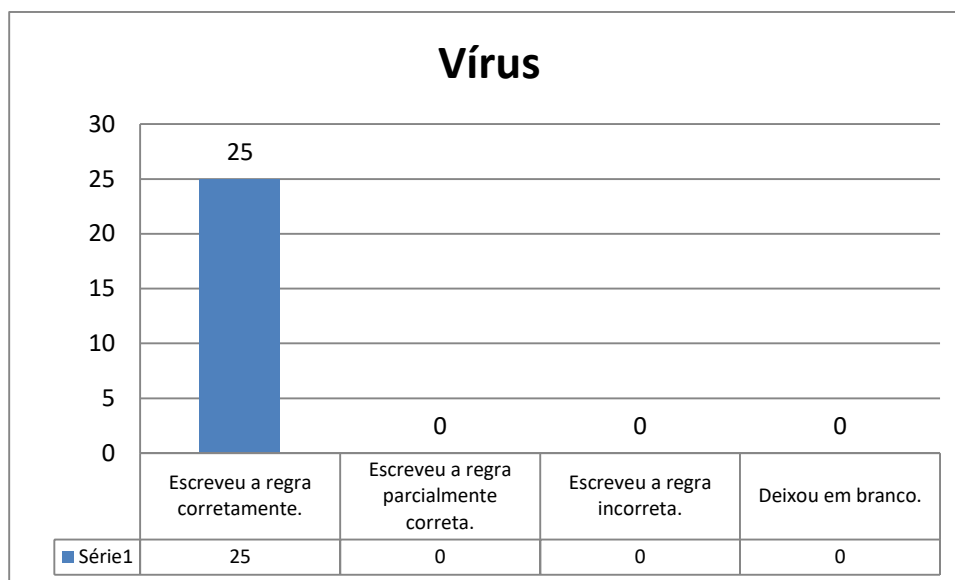
Gráfico 42 - Resultado para a palavra “fácil”.



FONTE: do autor.

Agora, iniciando as palavras acentuadas, temos “fácil”. Com 100%, todos os 25 (vinte e cinco) alunos escreveram a regra corretamente, redigindo que “a palavra fácil possui acento gráfico porque é uma palavra paroxítona terminada em **-l**”. Como podemos observar, as terminações das palavras estão sendo facilmente observadas pelos alunos. Na aplicação mesmo, podíamos ouvir expressões do tipo “essa é fácil”, “moleza...” O que eles não observaram é que já havíamos estudado essas regras, mas o fato de eles mesmos terem “criado” a regra desenvolveu mais segurança e compreensão do assunto.

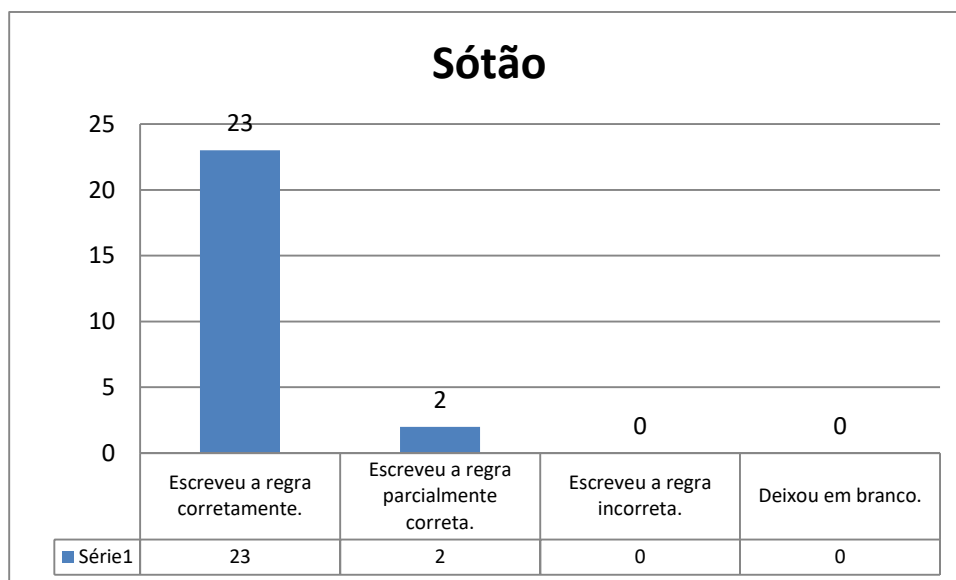
Gráfico 43 - Resultado para a palavra “vírus”.



FONTE: do autor.

Repetindo os mesmos resultados, “vírus” obteve 100% de acertos. Os alunos, usando sua gramática autoral, escreveram que vírus faz parte das paroxítonas e que, por ter sua terminação em **–us**, recebe acento gráfico. Já se torna visível a compreensão pelo aluno. Se compararmos o protagonismo do aluno nessa fase da pesquisa com aquele após a aplicação da aula tradicional, temos um salto espantoso. Nessa etapa, ainda cometeram alguns deslizes, como veremos mais adiante, contudo, a compreensão do erro é facilmente percebida quando feita a correção.

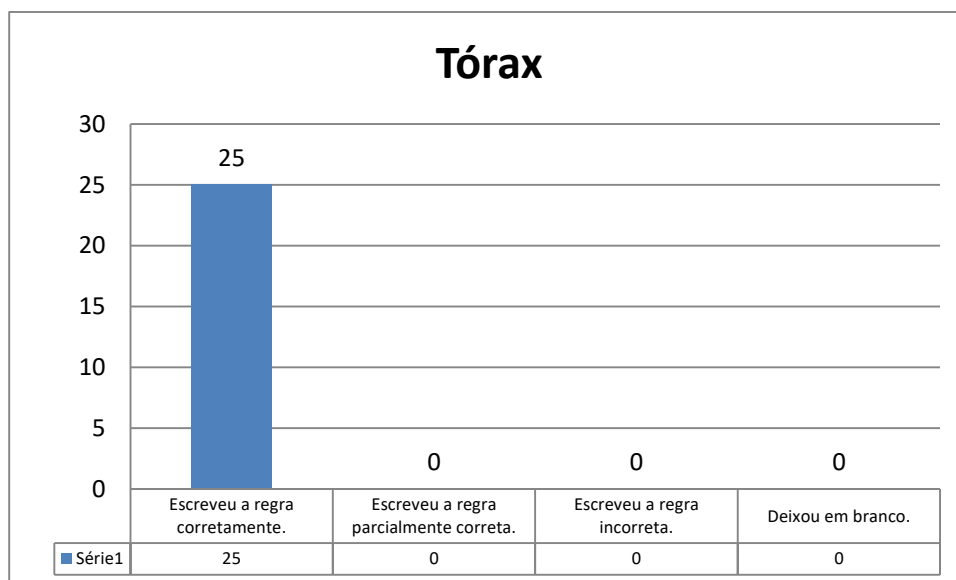
Gráfico 44 - Resultado para a palavra “sótão”.



FONTE: do autor.

Na quinta palavra apresentada no exercício, o resultado não foi em sua totalidade. Como vemos, 2 (dois) alunos redigiram as regras das paroxítonas terminadas em ditongo de forma parcialmente correta. Obtivemos respostas assim: “acentua-se a palavra sótão por ser uma paroxítona terminada em ditongo, recebendo dois acentos.” O fato de haver a presença do sinal gráfico til (~) na última sílaba levou os alunos a justificá-lo. Em porcentagem, 92% da turma escreveu a regra adequadamente e 8% escreveram a mesma regra, de forma parcialmente correta.

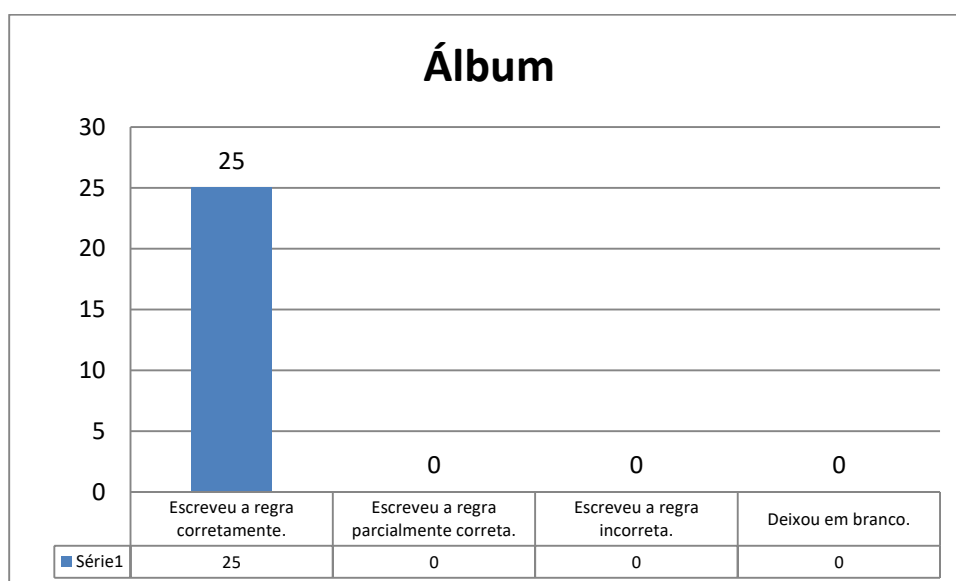
Gráfico 45 - Resultado para a palavra “tórax”.



FONTE: do autor.

Voltando a obter totalidades de respostas corretas, temos “tórax”. Em um total de 25 (vinte e cinco) alunos, 100% da turma que realizou a pesquisa, escreveram que “a palavra tórax é acentuada por existir uma regra que diz que toda paroxítona terminada em **-x** deverá ter acento gráfico”.

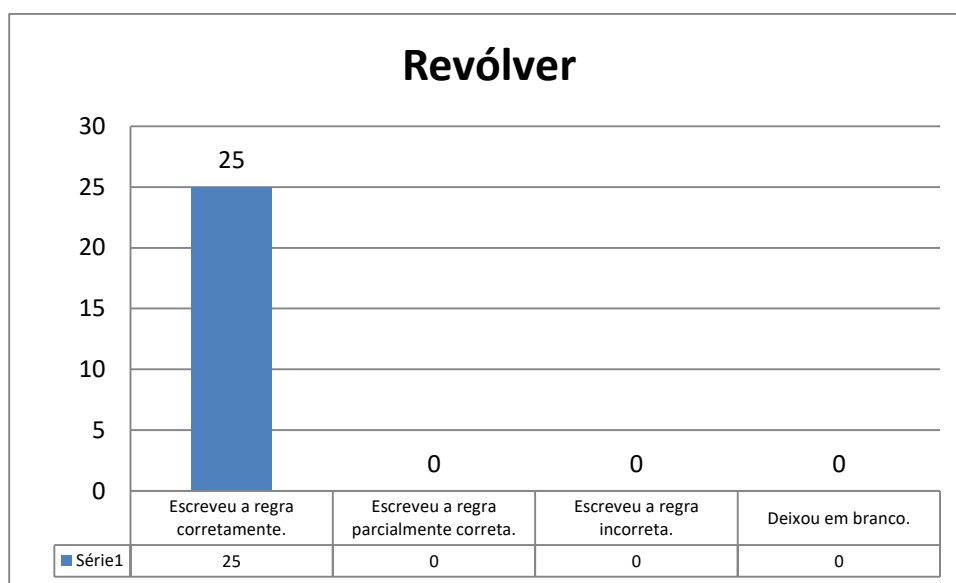
Gráfico 46 - Resultado para a palavra “Álbum”.



FONTE: do autor.

Constituindo a sétima palavra do exercício, “álbum” teve também 100%, todos os 25 os alunos escrevendo que ela deve ser acentuada por força da regra das paroxítonas terminadas em **–um** e seus plurais.

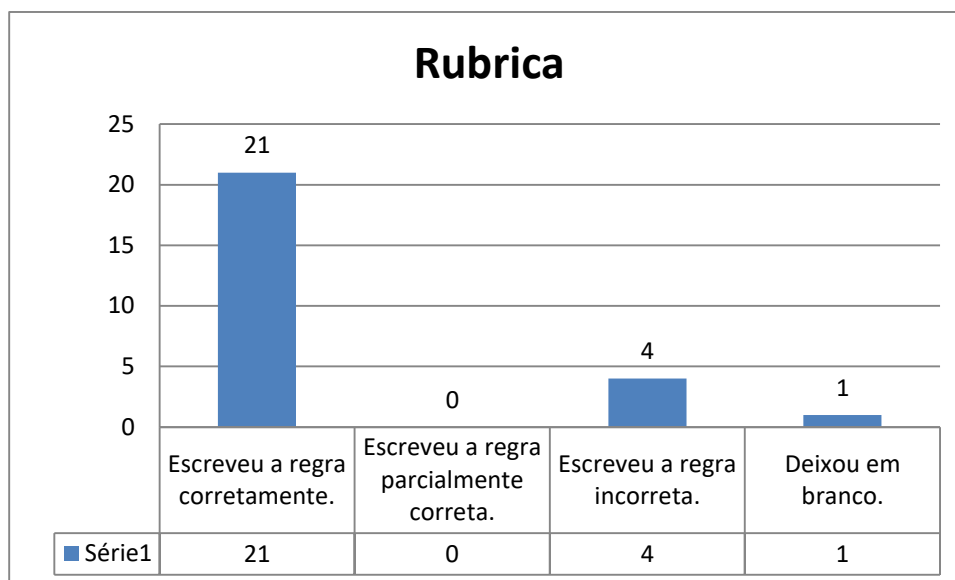
Gráfico 47 - Resultado para a palavra “revólver”.



FONTE: do autor.

A penúltima etapa da primeira parte do quarto instrumental traz a palavra “revólver”, sobre a qual deveriam escrever que o acento agudo na sílaba **–vól** justificase por ser esta palavra uma paroxítona terminada em **–r**. Todos os 25 (vinte e cinco) alunos compreenderam e redigiram suas respostas de forma adequada, totalizando 100%.

Gráfico 48 - Resultado para a palavra “rubrica”.



FONTE: do autor.

A última palavra dessa primeira parte é “rubrica”. Ela foi, em termos de porcentagem, a que mais teve distorção de resultados. A maioria da turma, 80%, não a acentuou e justificou que não há regra para paroxítonas terminadas em **-a**. Porém, 16%, 4 (quatro) alunos, consideraram que “rubrica” é uma proparoxítona, classificando como sílaba tônica **-ru**, quando, na verdade, deveriam ter considerado **-bri**. Acreditamos que esse conflito ocorreu pelo uso comum da palavra como proparoxítona, na oralidade.

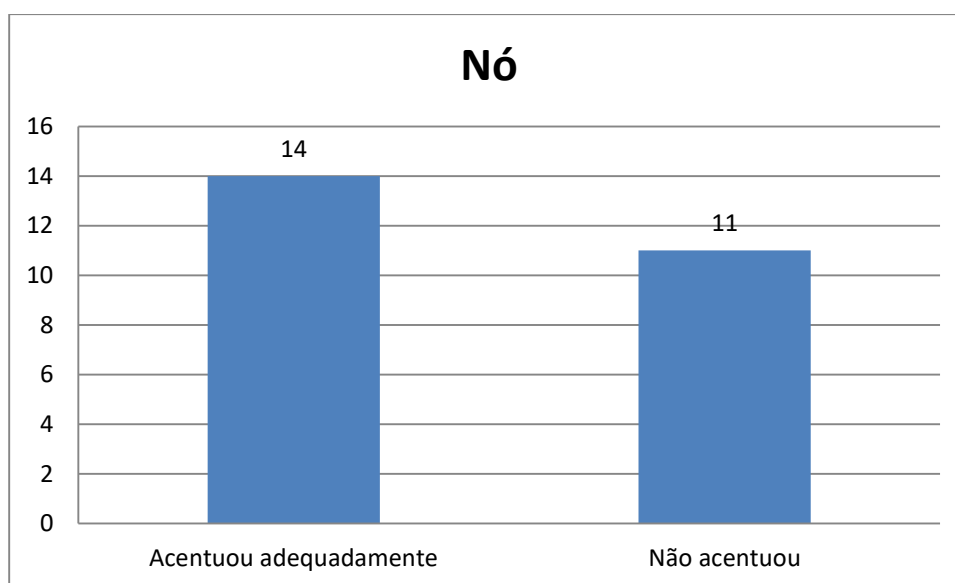
Em resumo, essa primeira parte do quarto instrumental aponta para bons resultados em comparação com o primeiro em que, após uma aula tradicional, usando as regras já prontas em apostilas, os alunos tiveram que acentuar 28 (vinte e oito) palavras, com direito à pesquisa pelo material estudado, ou seja, apostilas com regras prontas, e os resultados não foram tão positivos quanto este, em que as regras não vieram escritas, mas tiveram que perceber o padrão e elaborar as normas que regiam a acentuação de um determinado grupo de palavras.

4.5 Acentuando as oxítonas sem pesquisa

Agora apresentaremos os resultados da segunda parte do quarto instrumental. Ela foi aplicada na 14ª aula da pesquisa e consiste em 40 (quarenta) palavras, 20 (vinte) monossílabas tônicas e oxítonas e 20 (vinte) paroxítonas, para os alunos acentuarem, sem pesquisar pela gramática autoral, feita por eles, ou por qualquer outro material. O objetivo, como explicitado em mais detalhes no capítulo anterior, é comparar a consolidação e uso das regras das paroxítonas quando o aluno mesmo observou o padrão e “elaborou” a regra para a acentuação de um determinado grupo de palavras. Assim, dependendo dos resultados das oxítonas, não estudadas na forma protagonista, por assim dizer, tivemos como comparar a nova metodologia com a utilizada comumente na escola.

Começemos por “nó”:

Gráfico 49 - Resultado para a palavra “nó”.



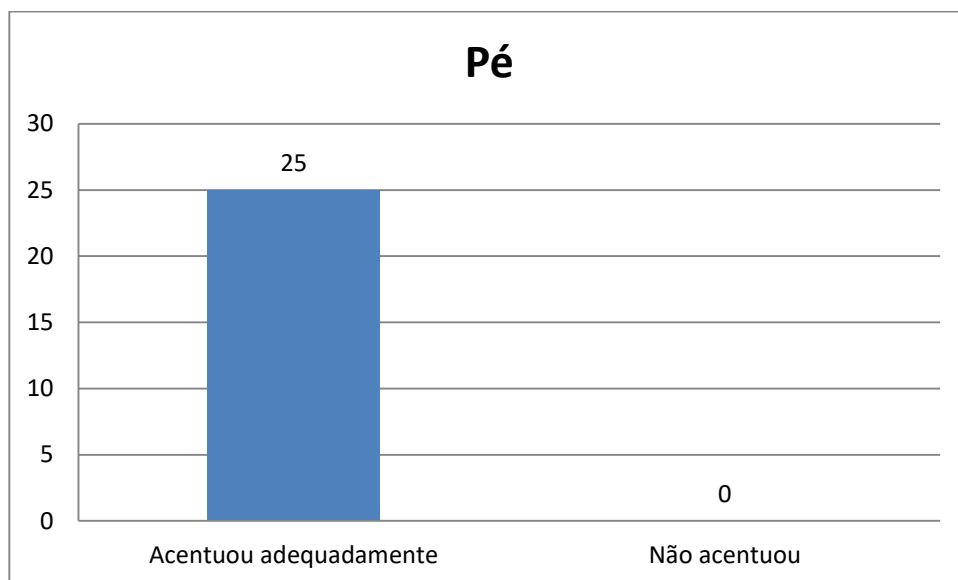
FONTE: do autor.

A primeira palavra é uma monossílabas tônica e o resultado chama a atenção devido ao grande quantitativo de alunos que deixaram de acentuar. Poderíamos pensar que esses alunos confundiram com a preposição “no”, contudo, essa premissa pode ser descartada, uma vez que o significado foi discutido com os alunos antes de começarem a resolver (entrelaçamento feito com uma ou duas

pontas). Em um total de 44% da turma, 11 alunos consideraram que não deveriam acentuar, quase metade da turma.

Seguindo, temos:

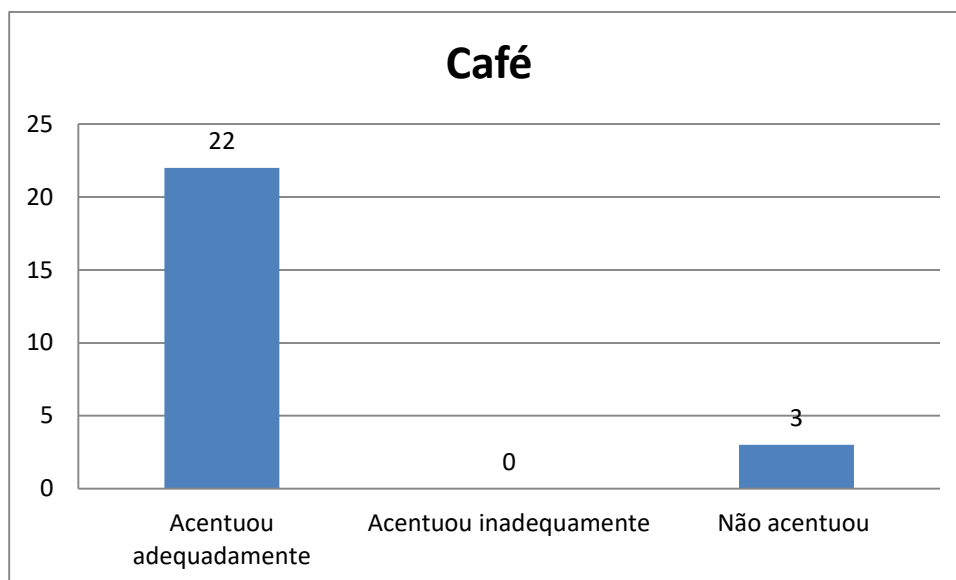
Gráfico 50 - Resultado para a palavra “pé”.



FONTE: do autor.

Em “pé”, o resultado foi diferente. Em um total de 100% da turma, os 25 (vinte e cinco) alunos acentuaram adequadamente. Presumimos, mais uma vez, que a palavra, por ser comum, usual entre os falantes, ajudou nesse resultado. Desse modo, os números tornam-se duvidosos quanto ao quesito reflexão da regra.

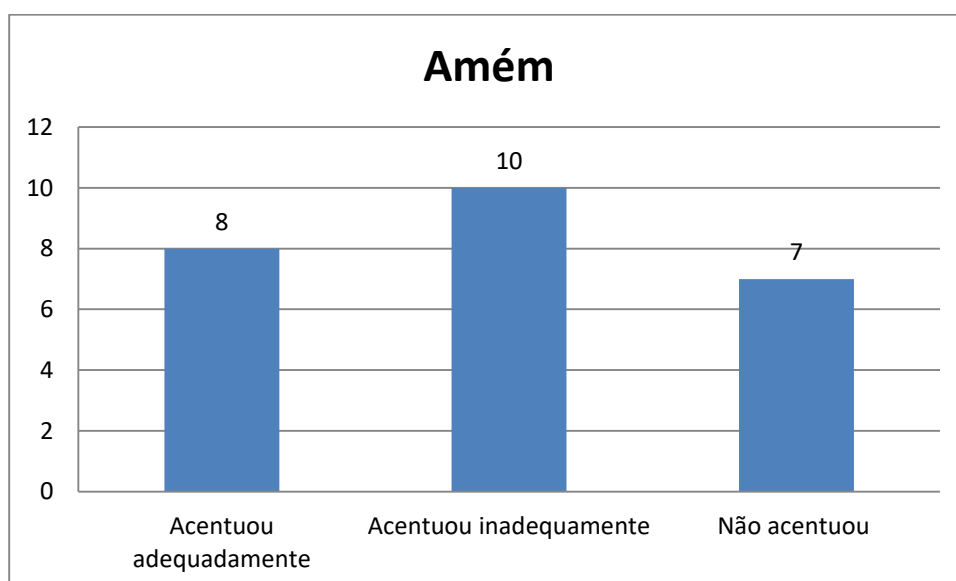
Gráfico 51 - Resultado para a palavra “café”.



FONTE: do autor.

A oxítona “café” traz um resultado bem parecido, com 88% dos alunos acentuando adequadamente a sílaba **–fé**. Contudo, ainda tivemos 3 (três) alunos, 12% da turma, que consideraram que o vocábulo “café” não é acentuado, causando estranhamento, uma vez que também é uma palavra do senso comum.

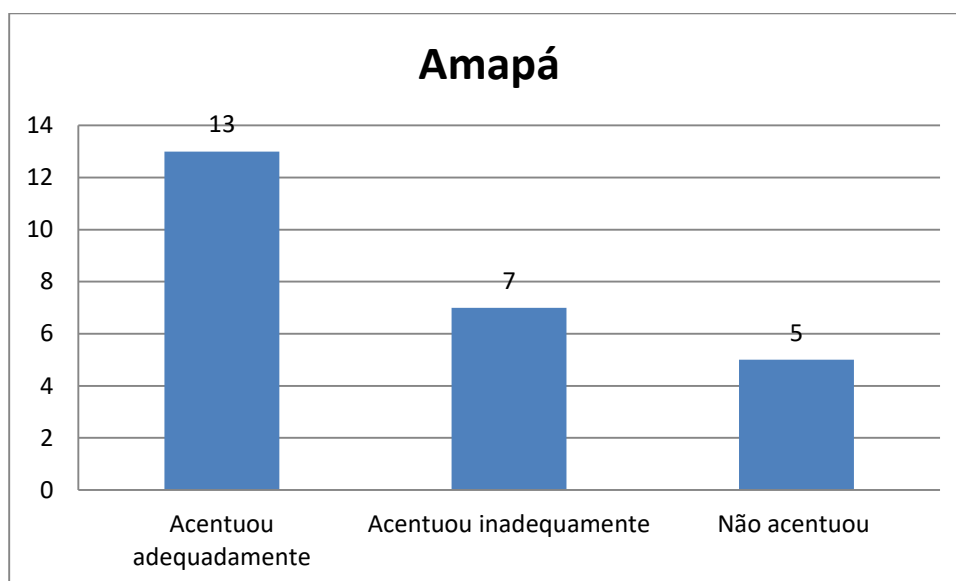
Gráfico 52 - Resultado para a palavra “Amém”.



FONTE: do autor.

Com “Amém”, o resultado não foi tão positivo: somando os que não acentuaram adequadamente com os que consideraram que a palavra não tem acento, são 68%, mais da metade da turma desconsiderou a regras das oxítonas terminadas em **–em** ou **–ens**.

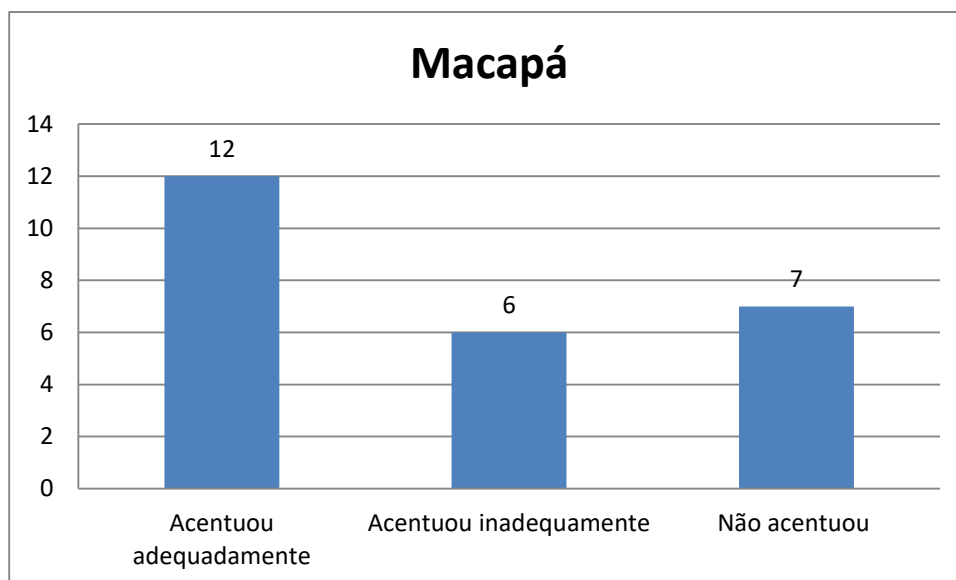
Gráfico 53 - Resultado para a palavra “Amapá”.



FONTE: do autor.

A quinta palavra oxítona da segunda parte do quarto instrumental traz “Amapá”. Reconhecendo oxítona com acento gráfico, temos 13 (treze) alunos, 52%. Não acentuando corretamente, pondo o acento nas sílabas **–a** ou **–ma**, temos 7 (sete) alunos, 28%, e considerando que não há acento, somam-se 5 (cinco), 20%.

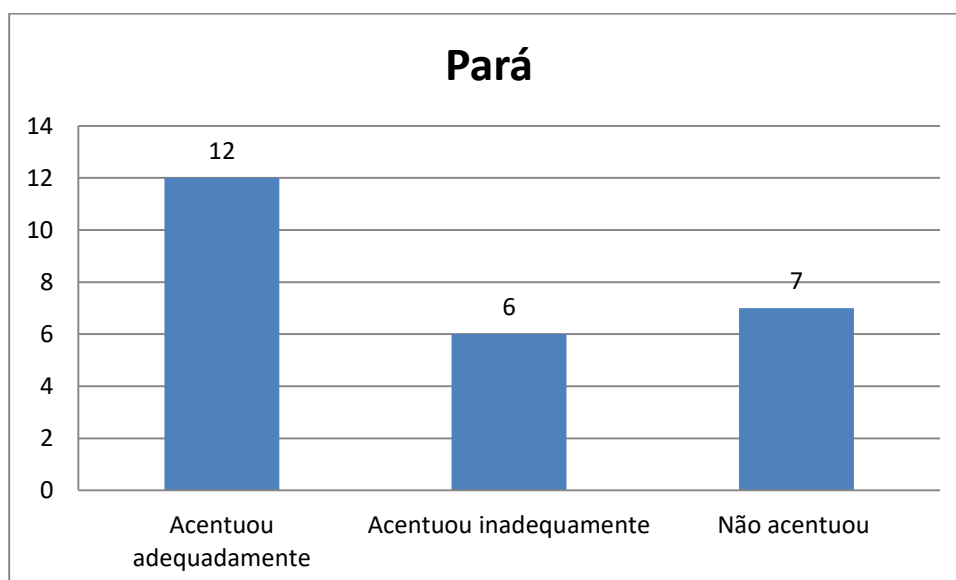
Gráfico 54 - Resultado para a palavra “Macapá”.



FONTE: do autor.

Com resultados parecidos, o vocábulo “Macapá” teve 12 (doze) alunos, 48%, que reconheceram a regra das oxítonas terminadas em **–a**, 6 (alunos) alunos, 24%, que variaram a acentuação entre as sílabas **–ma** e **–ca** e 7 alunos, 28%, que consideraram não haver acento gráfico.

Gráfico 55 - Resultado para a palavra “Pará”.

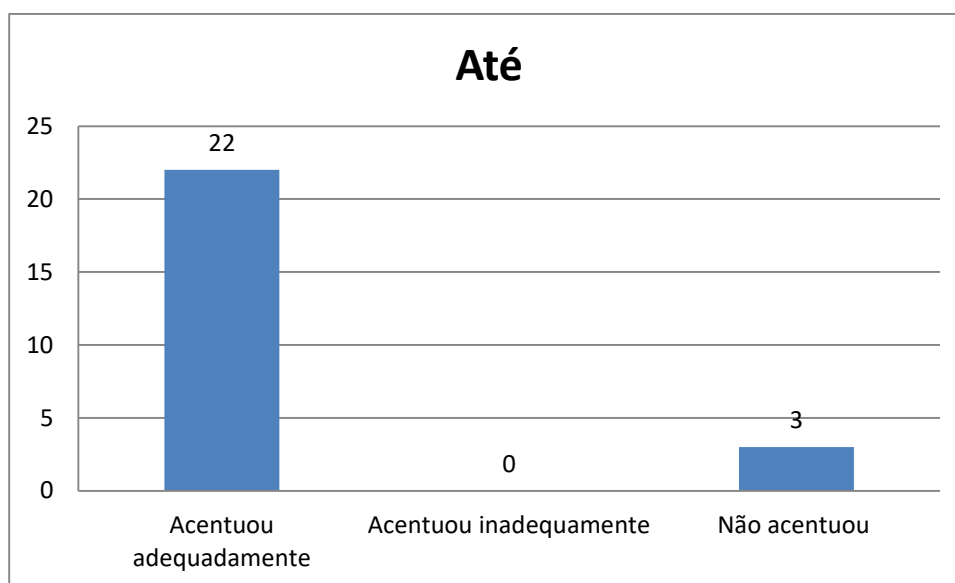


FONTE: do autor.

Utilizando da mesma regra das oxítonas terminadas em **–a**, outro resultado semelhante, afinal estamos tratando de uma mesma regra. Vejamos: 12 (doze)

alunos, 48%, reconheceram a sílaba tônica **-rá** e acentuaram-na, 6 (seis) alunos consideraram **-pa** a sílaba mais forte, acentuando-a e 7 (sete), 28%, entenderam que não haveria necessidade um acento gráfico.

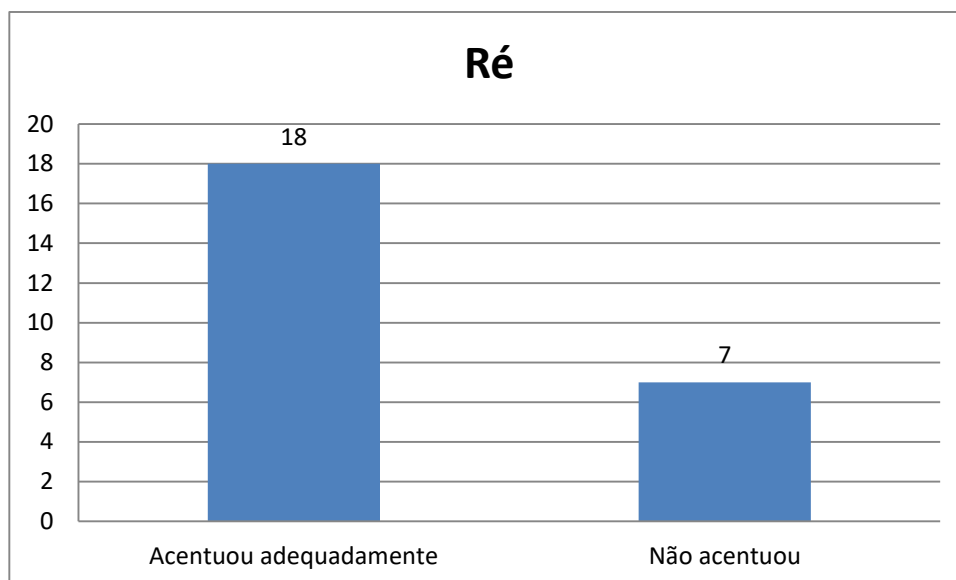
Gráfico 56 - Resultado para a palavra “até”.



FONTE: do autor.

Usando a regra das oxítonas terminadas em **-e**, temos a preposição “até”. Com resultado positivo, somente 3 (três) alunos, 12%, deixaram de acentuar, enquanto 22 (vinte e dois), 88%, reconheceram a sílaba tônica **-te** e a acentuaram. Analisando até aqui as oito palavras da segunda parte do quarto instrumental, observamos que “café” e “até” obtiveram os maiores percentuais de acerto, o que pode, de certa forma, confirmar a hipótese de que essas palavras não estejam sendo acentuadas por uso consciente da norma, mas por um certo automatismo, já que são de uso muito comum.

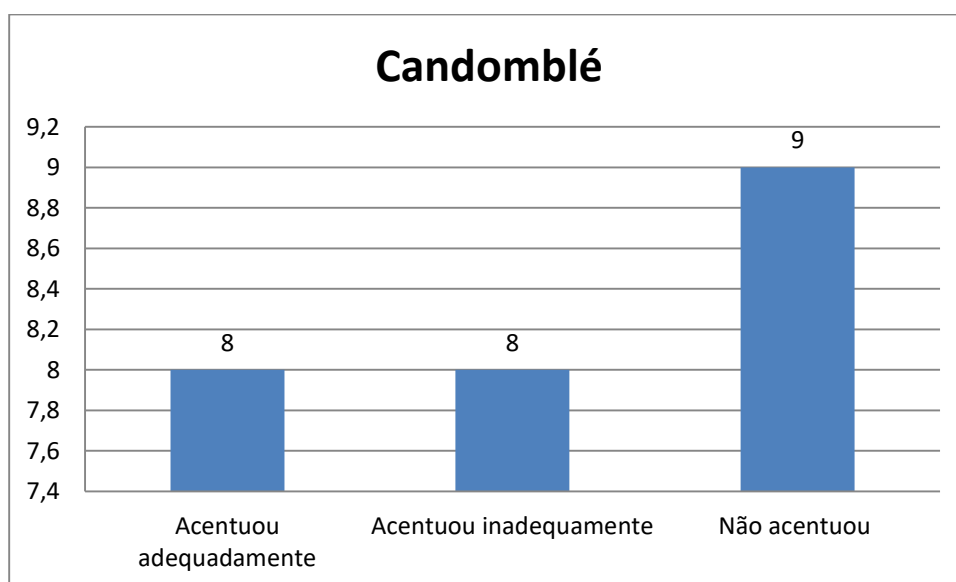
Gráfico 57 - Resultado para a palavra “ré”.



FONTE: do autor.

Voltando às monossílabas tônicas terminadas em **–e**, analisemos os resultados obtidos a partir de “ré”. Com resultados também positivos, 18 (dezoito) alunos, 72%, entenderam que deveriam colocar um acento agudo para indicar a tônica, enquanto 7 (sete) alunos, 28%, entenderam que o acento não era necessário.

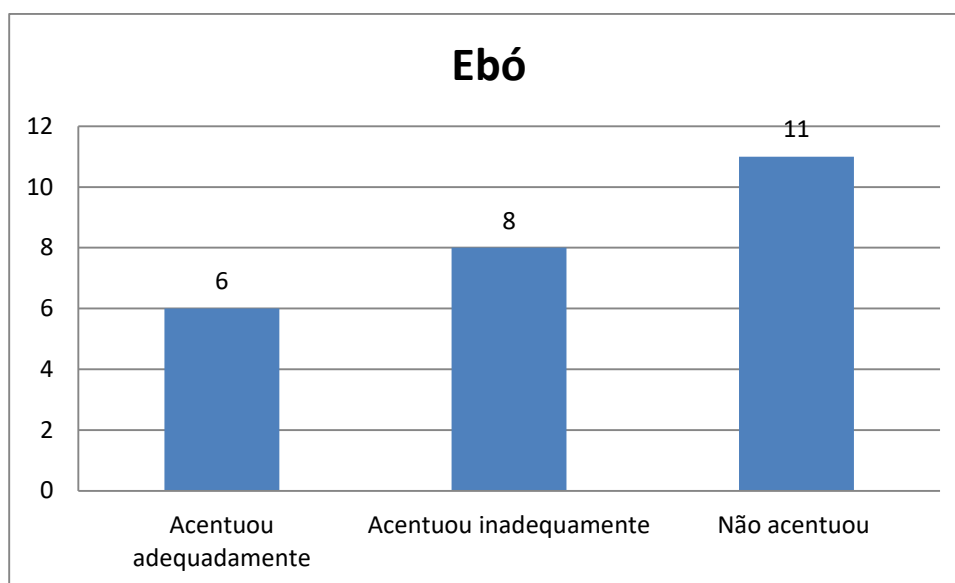
Gráfico 58 - Resultado para a palavra “candomblé”.



FONTE: do autor.

Saindo das palavras usuais, “candomblé” teve resultado diferente. Somente 8 (oito) alunos, 32%, reconheceram corretamente a última sílaba **-blé** como tônica, enquanto 8 (oito), 32%, variaram entre **-can** e **-dom** e 9 (nove), 36% não acentuaram a palavra.

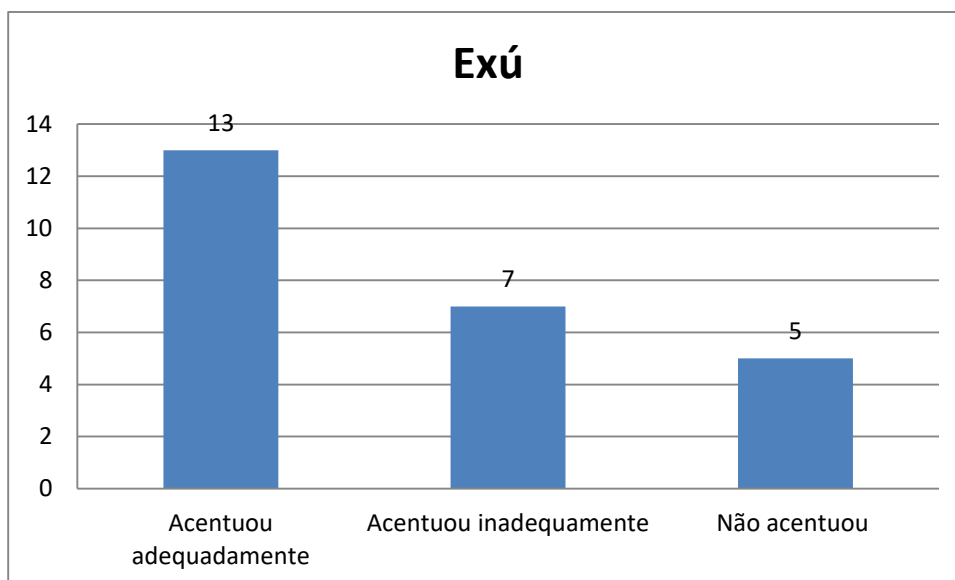
Gráfico 59 - Resultado para a palavra “Ebó”.



FONTE: do autor.

Continuando nas palavras que, talvez, o aluno não use constantemente, com o objetivo de que ele reflita sobre a regra, temos “ebó”, oxítônica terminada em **-o**. Para esse vocábulo, a maioria não se utilizou da norma, como vemos: 11 (onze) alunos, 44%, não acentuaram, 8 (oito) alunos, 32%, acentuaram inadequadamente e somente 6 (seis) dos 25 alunos, ou seja, 24% da turma, reconheceram a sílaba **-bó** como tônica, acentuando-a.

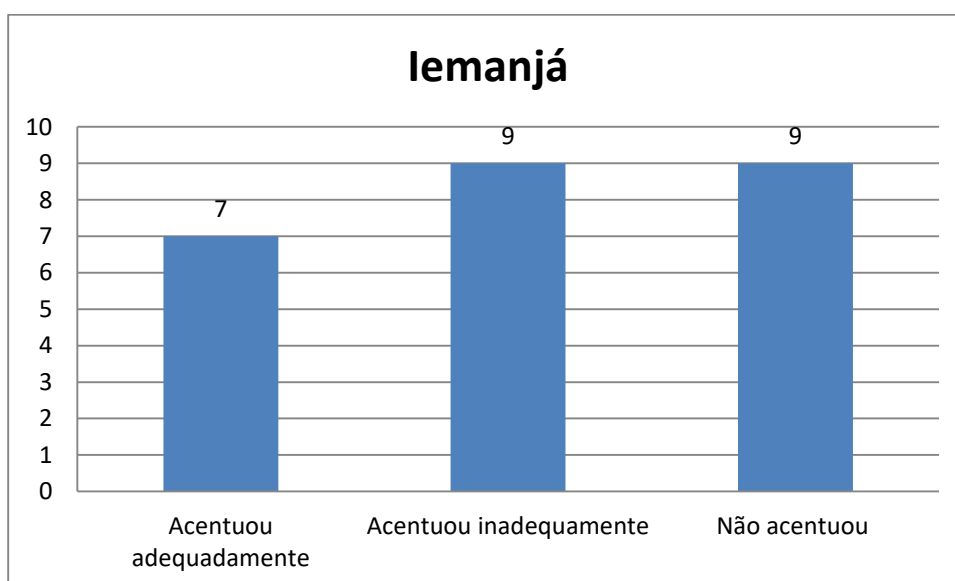
Gráfico 60 - Resultado para a palavra “Exu”.



FONTE: do autor.

Em “Exu”, 52% da turma, 13 (treze) alunos, acentuaram a adequadamente a sílaba **–xú**, enquanto 7 (sete) alunos, 28%, acentuaram inadequadamente a sílaba **–E** e 5 (cinco) alunos não acentuaram, ou seja, somente 20% da turma utilizou as regras das oxítonas que, se terminadas em –a(s), –e(s), –o(s) e –em(ens) recebem acento, assim “Exu” não deveria ser acentuada.

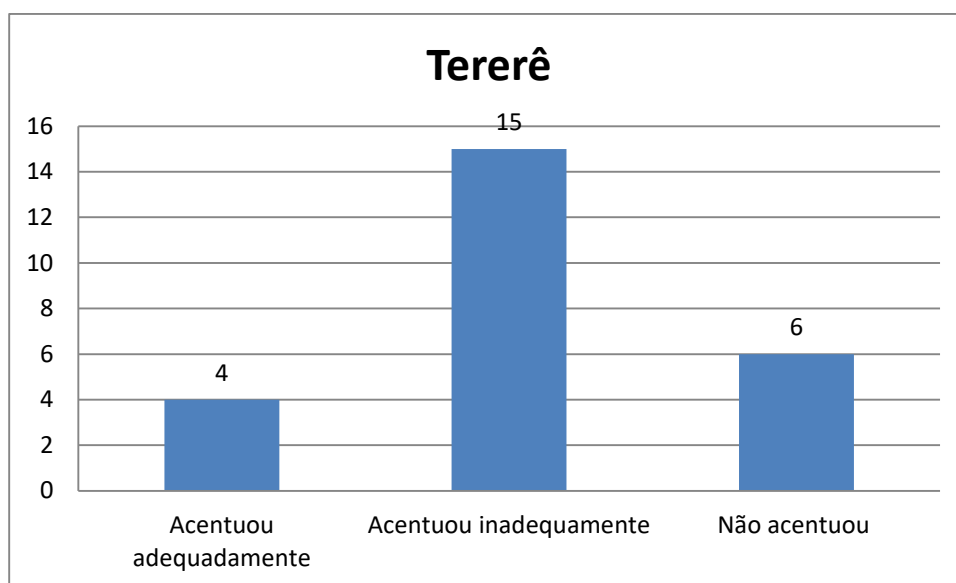
Gráfico 61 - Resultado para a palavra “Iemanjá”.



FONTE: do autor.

Retomando a regra das oxítonas terminadas em **-a**, “Iemanjá” obteve a minoria da turma reconhecendo a tônica em **-já**, 7 (sete) alunos, 28%. Enquanto 9 (nove), 36%, variaram o acento gráfico entre as sílabas **-e** e **-man** e 9 (nove), 36% resolveram que o vocábulo em questão não deveria ser acentuado.

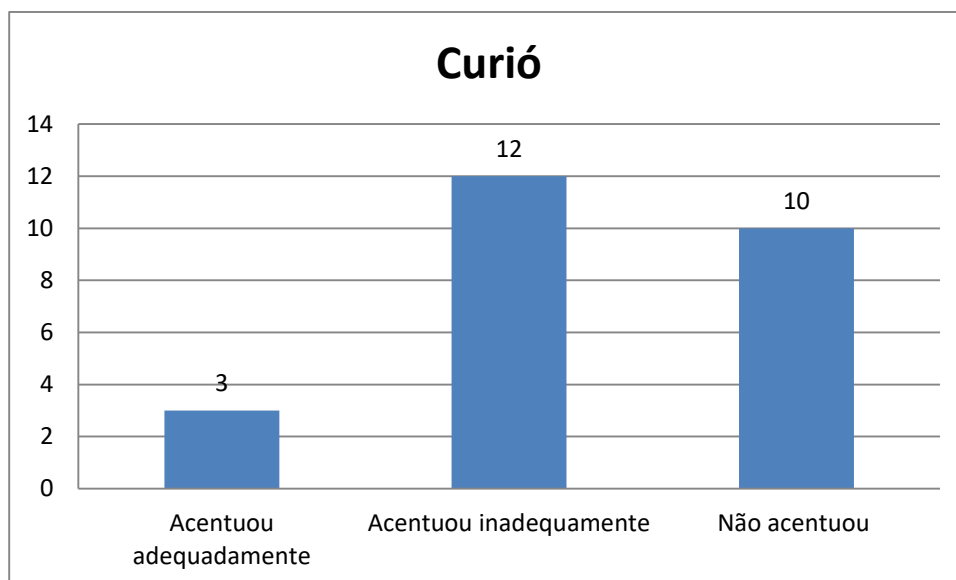
Gráfico 62 - Resultado para a palavra “Tererê”.



FONTE: do autor.

Oxítona terminada em **-e**, “tererê” também teve resultado ainda mais negativo. Somente 4 (quatro) dos 25 (vinte e cinco), ou seja, 16% dos alunos que participaram da pesquisa reconheceram a sílaba **-rê** como tônica. Enquanto 15 (quinze) alunos, 60%, alternaram entre as sílabas **-te** e a primeira **-re** e 6 (seis), 24%, consideraram que a palavra não detinha qualquer acento gráfico.

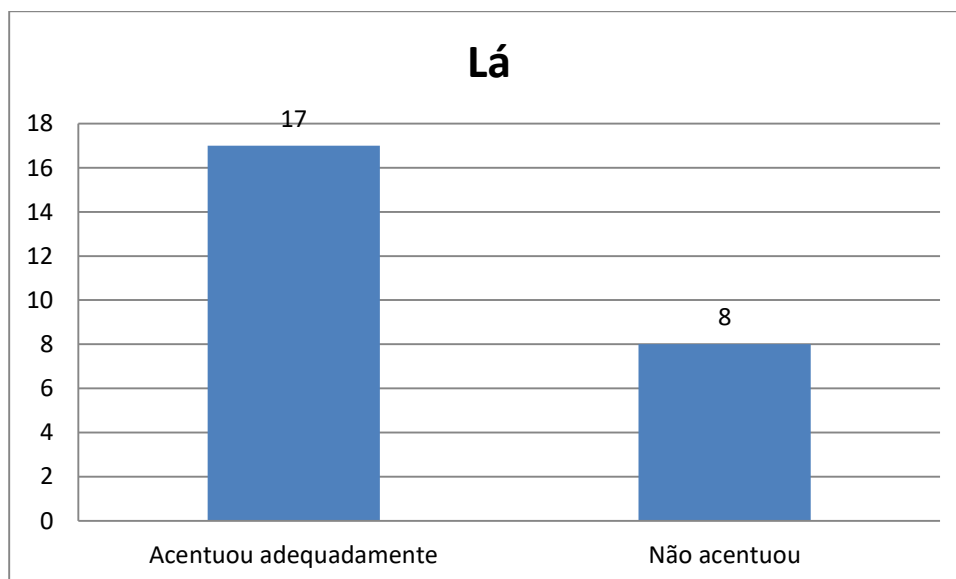
Gráfico 63 - Resultado para a palavra “Curió”.



FONTE: do autor.

Constituindo a 15ª palavra oxítona do quarto instrumental, “curió” obteve um resultado menor ainda. A regra das oxítonas terminadas em **–o** foi ignorada por 22 alunos, ou seja, 88% da turma. Somente 3 alunos, 12%, acentuaram corretamente.

Gráfico 64 - Resultado para a palavra “lá”.

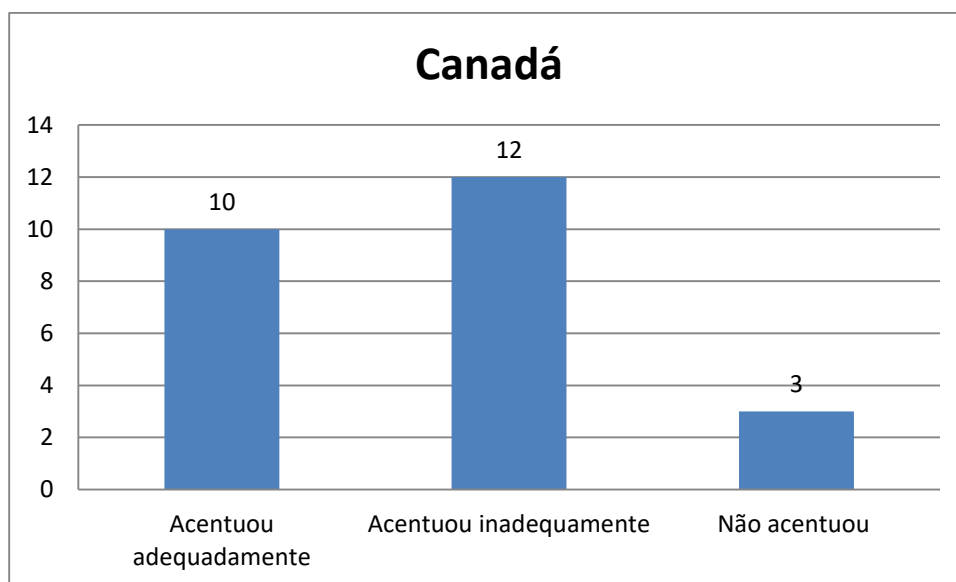


FONTE: do autor.

Outro exemplo de monossílabo tônica terminada **–a**, “lá” teve resultados melhores. Podemos considerar que, sendo monossílabo, as possibilidades de

caimento do acento diminuem, o que aumenta a possibilidade de acertos, mesmo sem a reflexão da regra. Assim: 17 (dezessete) alunos, 68%, acentuaram e 8 (oito), 32%, não acentuaram.

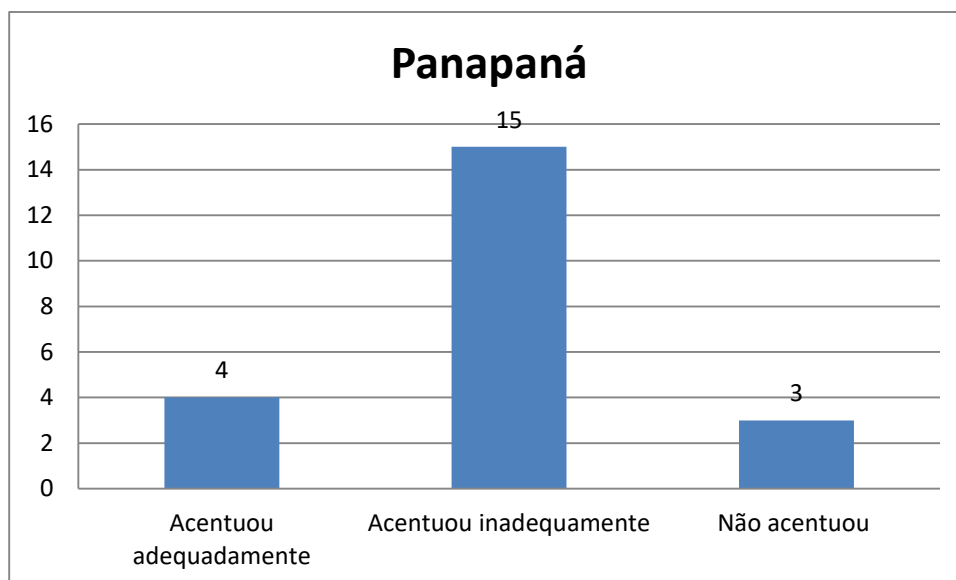
Gráfico 65 - Resultado para a palavra “Canadá”.



FONTE: do autor.

Para “Canadá”, os resultados são bem interessantes. Acreditamos que essa palavra seja de uso relativamente comum entre os alunos, sua escrita não é difícil de ver. Contudo, somente 40% da turma, 10 (dez) alunos, reconheceram a sílaba tônica **-dá**. E os outros, somam-se 15 (quinze) alunos, 60% da turma, que acentuaram inadequadamente ou não acentuaram.

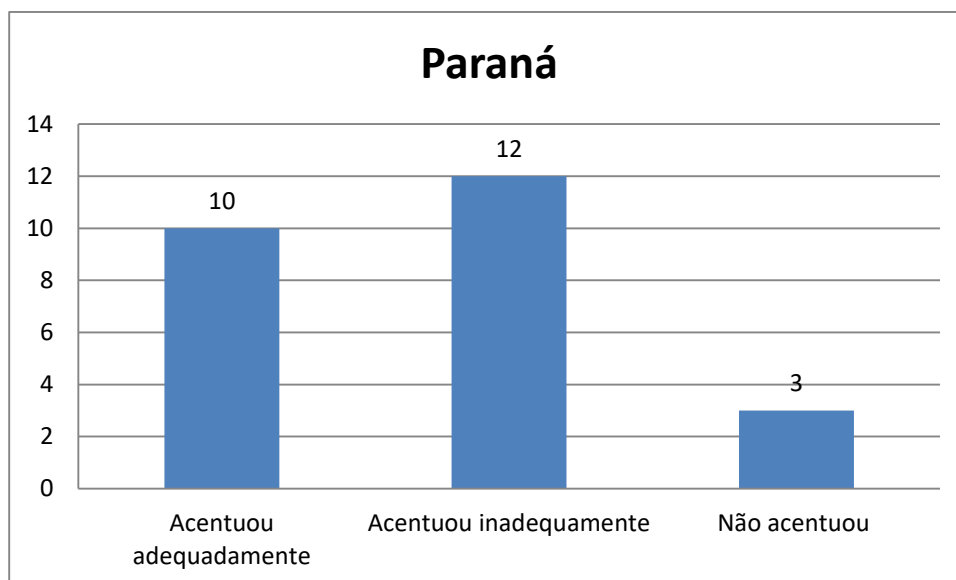
Gráfico 66 - Resultado para a palavra “Panapaná”



FONTE: do autor.

A polissílaba “panapaná” obteve o maior percentual de todas as oxítonas com inadequações quanto à sílaba tônica. Em um total de 15 (quinze) alunos, 60%, variaram a sílaba que receberia o acento, pondo-o em **–pa**, primeira sílaba, **–na**, segunda sílaba e **–pa**, terceira sílaba. Vale ressaltar que o Português Brasileiro só admite três possibilidades de caimento do acento, ou seja, última, penúltima e antepenúltima. Assim: a possibilidade de “pánapana” é impossível. Somente 4 (quatro) alunos, 16%, reconheceram “panapaná” como oxítona terminada em **–a**, acentuando adequadamente.

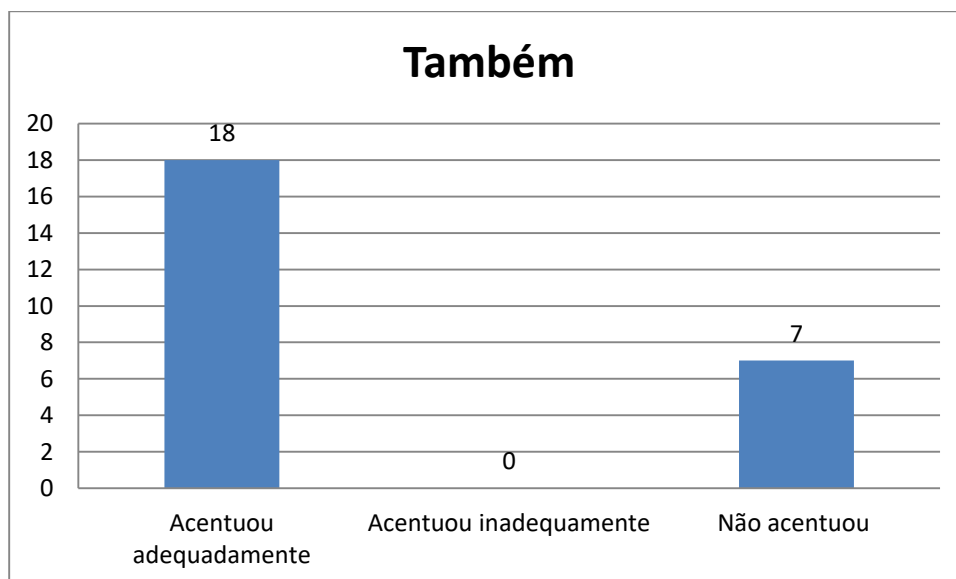
Gráfico 67 - Resultado para a palavra “Paraná”.



FONTE: do autor.

Constituindo a penúltima palavra oxítona, “Paraná” obteve: 10 (dez) alunos acentuando corretamente, 12 (doze) alunos colocando o acento na sílaba **–pa** ou **–ra** e 3 (três) não acentuando. Respectivamente: 40%, 48% e 12%.

Gráfico 68 - Resultado para a palavra “também”.



FONTE: do autor.

A última palavra da primeira parte do quarto instrumental traz “também”. De uso comum e escrita vista com frequência pelos alunos, os resultados confirmam a

inferência. Dos 25 (vinte e cinco) alunos, 18 (dezoito) colocaram o acento agudo na sílaba **-bem** e 7 (sete) não acentuaram.

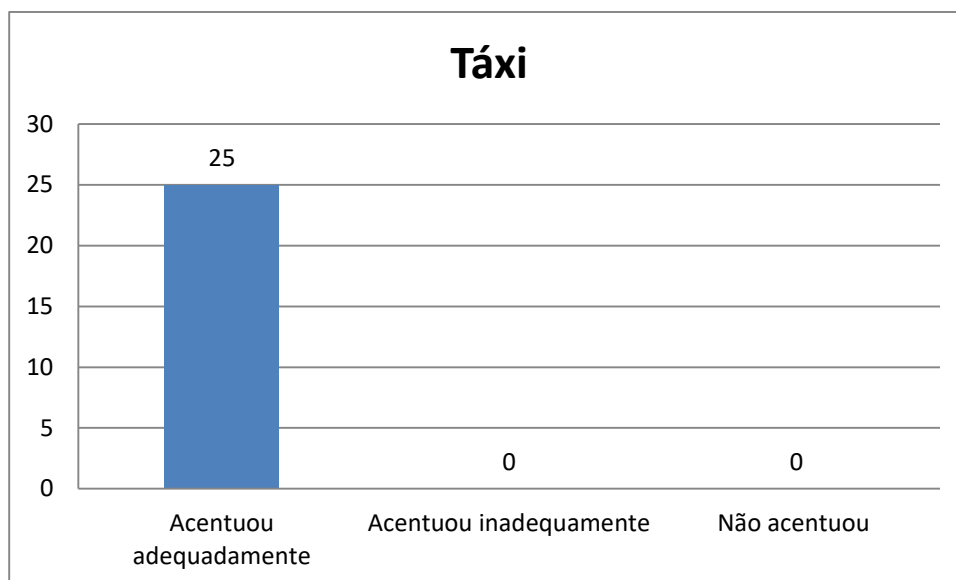
Como podemos observar, a aula tradicional com as regras prontas dada no início da pesquisa sobre acentuação não surtiu efeito em sua totalidade. Das 20 (vinte) palavras oxítonas listadas para que os alunos acentuassem, somente uma, “pé”, obteve 100% de acentuação adequada. As outras 19 tiveram percentuais relevantes, ora para mais ora para menos, de alunos que, mesmo depois de terem estudado as regras, não conseguiram aplicar os conceitos, reconhecendo inadequadamente a sílaba tônica ou mesmo deixando de acentuar uma oxítona ou monossílaba tônica que se encaixasse em alguma das regras estudadas.

4.6 Acentuando as paroxítonas sem pesquisa

Analisemos agora os resultados da terceira parte do quarto instrumental, na qual os alunos deveriam acentuar as paroxítonas. depois de terem participado das aulas com a nova metodologia em que as regras não foram explicitadas, fazendo com que descobrissem o padrão e formassem a norma. Cabe lembrar, novamente, que, nessa etapa, os alunos não tiveram acesso à pesquisa pela sua gramática autoral, resolveram usando os conhecimentos adquiridos ao longo do processo.

Começamos por “táxi”:

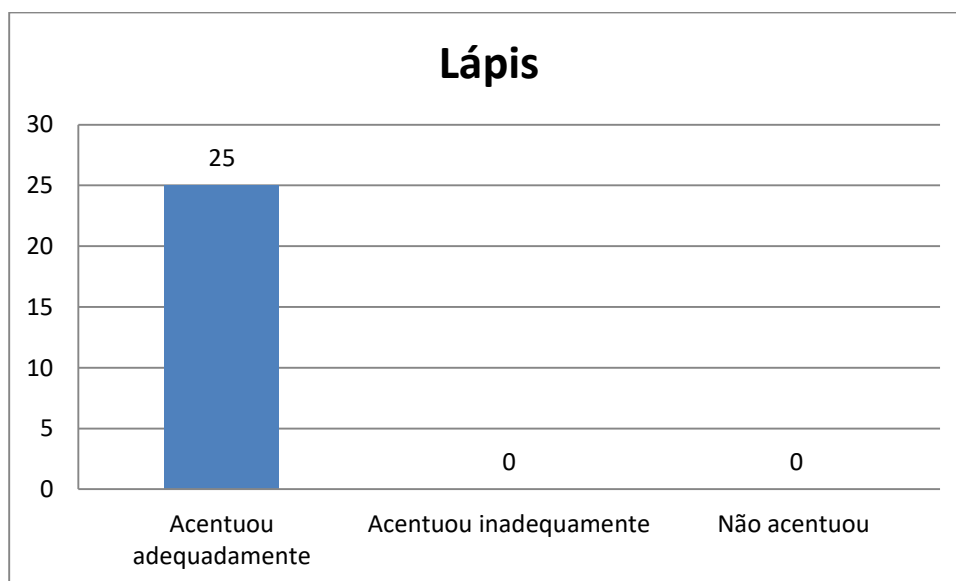
Gráfico 69 - Resultado para a palavra “táxi”.



FONTE: do autor.

Como vemos, 100% dos alunos acentuaram corretamente a palavra, reconhecendo a regra das paroxítonas terminadas em **-i** ou **-is**, observadas por eles mesmos. Semelhante a esse resultado, tivemos ainda “lápís”, que também obteve a totalidade dos alunos reconhecendo a regra e acentuando a sílaba **-lá**.

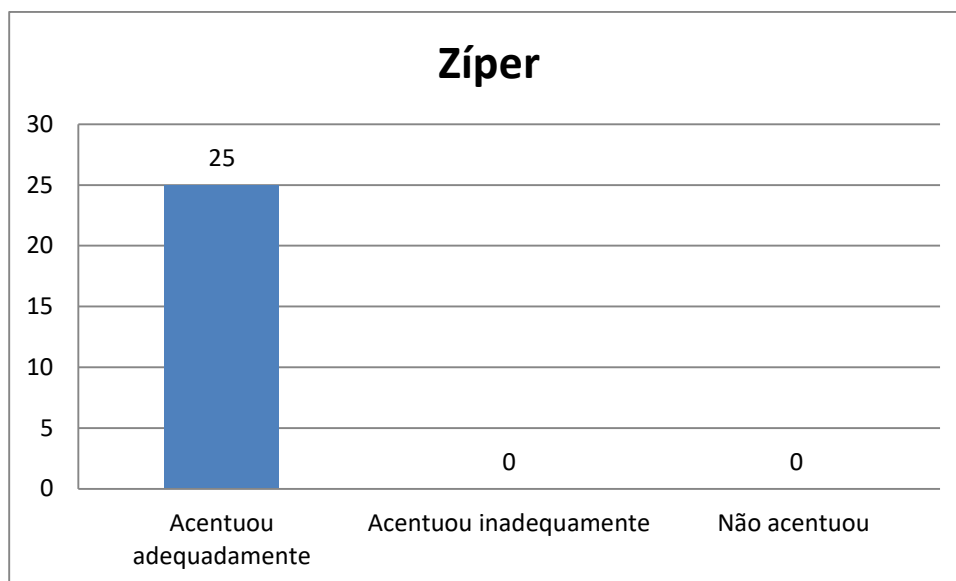
Gráfico 70 - Resultado para a palavra “lápís”.



FONTE: do autor.

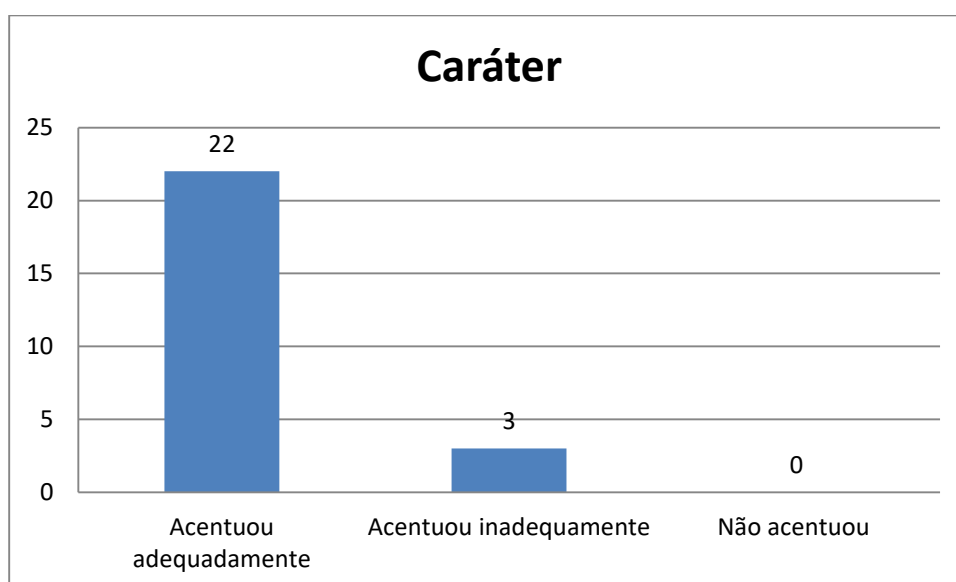
Da regra das paroxítonas terminadas em *-r*, tivemos “zíper” e “caráter”. Os resultados de “zíper” seguiram o de “táxi”. Todos os 25 (vinte e cinco) alunos, 100% da turma, acentuaram corretamente; já para “caráter”, a totalidade desfez-se.

Gráfico 71 - Resultado para a palavra “zíper”.



FONTE: do autor.

Gráfico 72 - Resultado para a palavra “Caráter”.

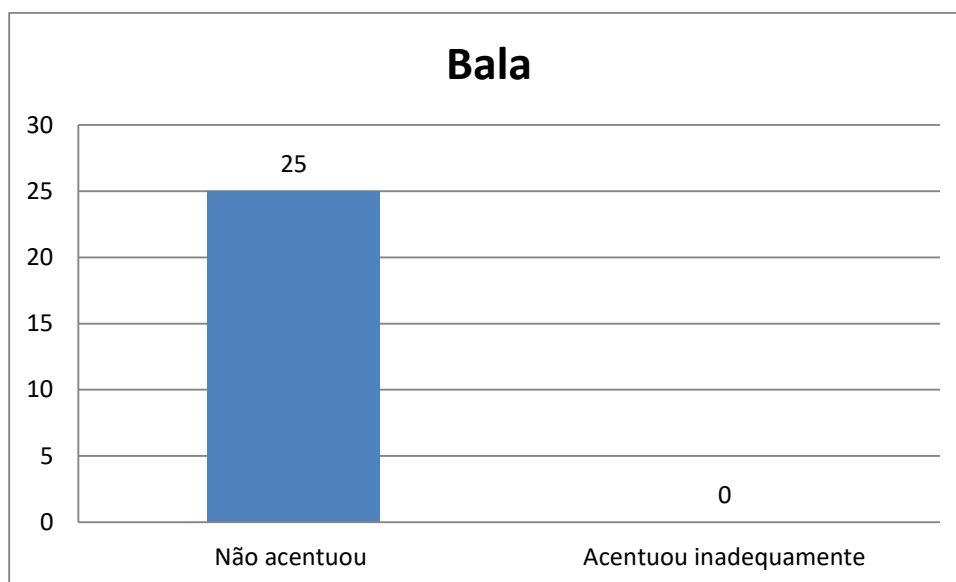


FONTE: do autor.

Analisando o gráfico, temos 22 (vinte e dois) alunos, 88%, que utilizaram a regra e 3 (três), 12%, que não conseguiram aplicar, variando o acento entre as

sílabas **-ca** e **-ter**. Para proporcionar ainda mais a reflexão, no exercício foram dispostas palavras paroxítonas que não se enquadravam em qualquer das regras, ou seja, não deveriam ser acentuadas, como, por exemplo, “bala”.

Gráfico 73 - Resultado para a palavra “bala”.

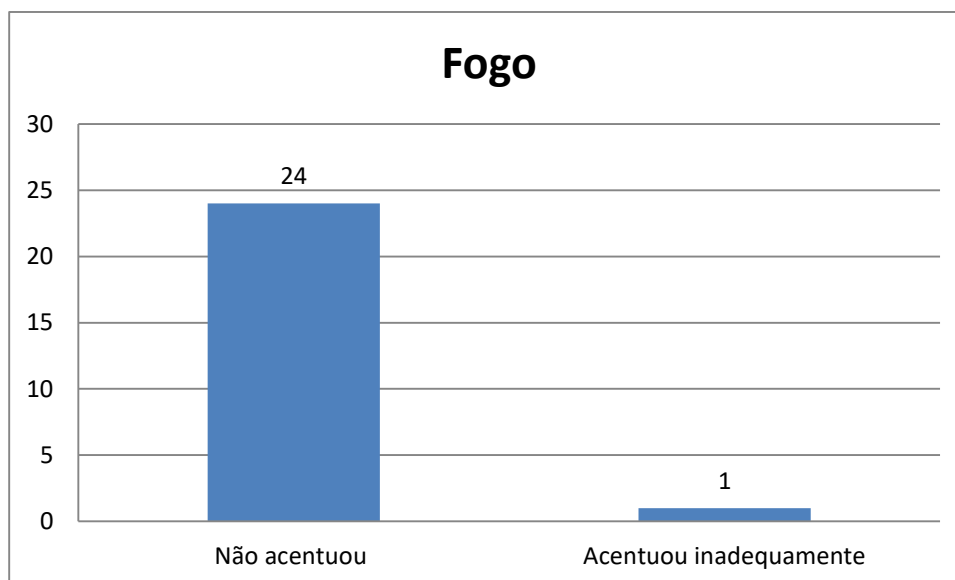


FONTE: do autor.

Assim como em “escola”, “pote”, “pano” e “bloco”, todos os alunos perceberam que não havia regra que regesse sua acentuação gráfica. Totalizando, os 25 (vinte e cinco) alunos da turma, ou seja, 100%, compreenderam que há palavras paroxítonas que não são acentuadas graficamente, pois sua terminação não está entre as regras.

Ainda nas paroxítonas não acentuadas, tivemos:

Gráfico 74 - Resultado para a palavra “Fogo”.



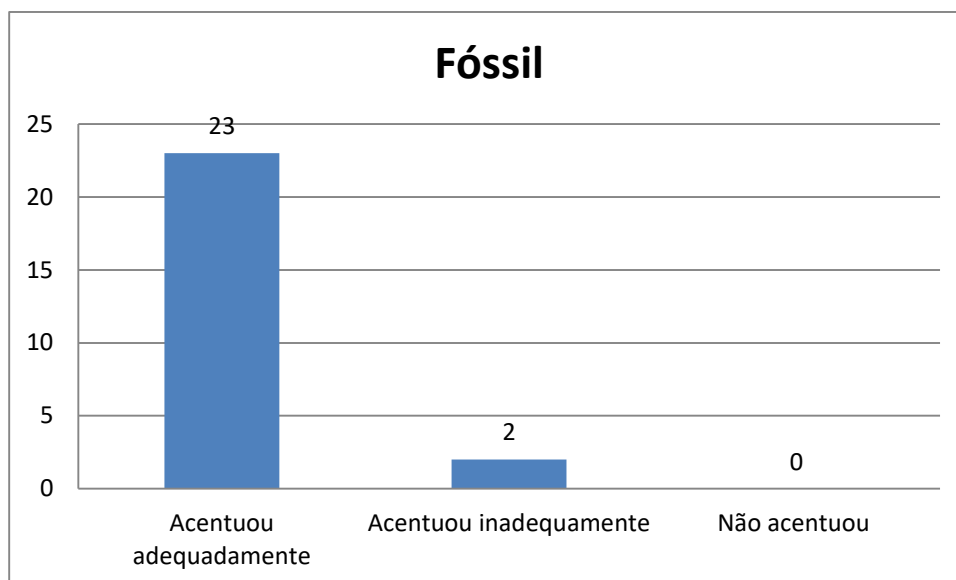
FONTE: do autor.

Aqui, 1 (um) aluno considerou que havia uma regra para paroxítonas terminadas em **-o**, o que não é verdade. Esse mesmo aluno também acentuou a palavra “vaso”, presente no instrumental, grafando acentos agudos em **-fo** e **-va**. Embora inadequada a acentuação, cabe ressaltar que a posição da sílaba tônica está correta, ou seja, ele acentuou, mesmo que não devesse, a penúltima sílaba, reconhecendo a tônica, caracterizando um conhecimento inconsciente do acento fonológico.

Outro resultado semelhante foi em “frase”. Somente 1 (um) aluno, 4%, acentuou a sílaba **-fra**. Como dito anteriormente, a tônica está correta, a sílaba **-fra** é a mais forte, o que caracteriza uma paroxítona. Contudo, não existe regra para paroxítonas terminadas em **-e**, assim, não deveria ter sido acentuada.

Vejamos agora as paroxítonas para as quais a regra é a terminação em **-l**:

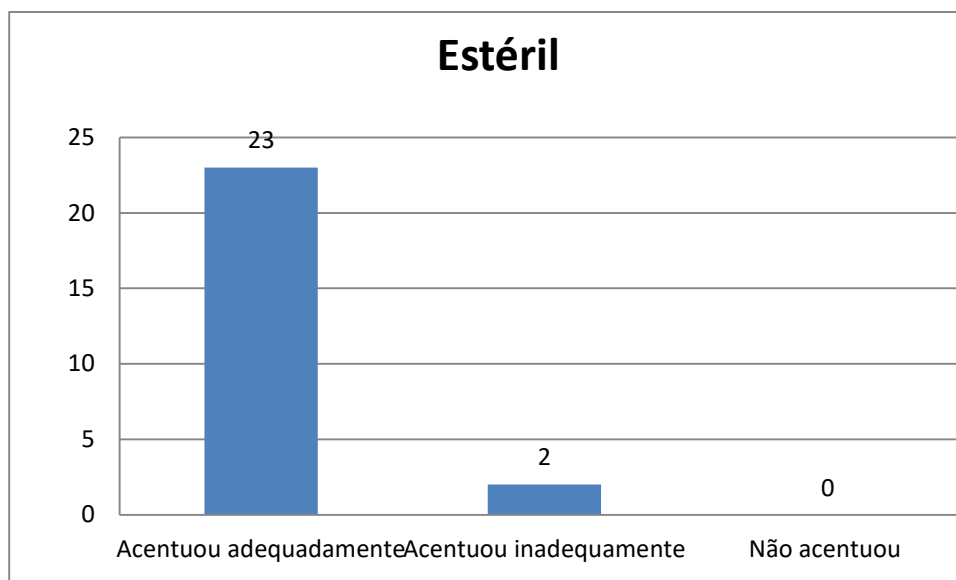
Gráfico 75 - Resultado para a palavra “fóssil”.



FONTE: do autor.

Com apenas 8% de erros, 2 (dois) alunos, a maioria da sala acentuou a sílaba **-fós**, reconhecendo a tônica, fazendo uso da regra das palavras com sílaba mais forte na penúltima e que terminam em **-l**; os que erraram, consideraram “fóssil” como oxítona. Esse resultado foi obtido com o vocábulo “estéril”: os mesmos dois alunos acentuaram a sílaba **-ril**, novamente considerando a sílaba tônica como a última, ou seja, oxítona, embora não haja regra para as oxítonas terminadas em **-l**.

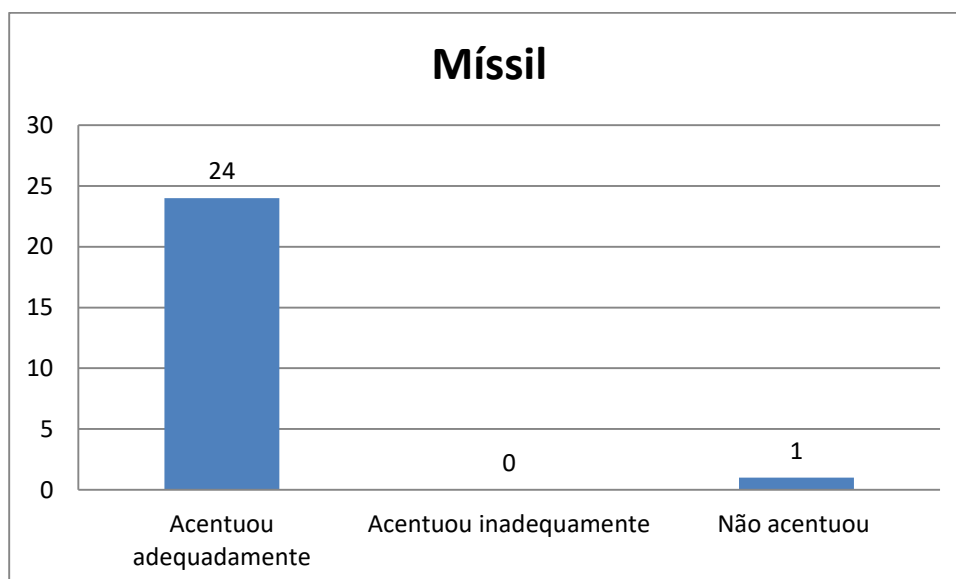
Gráfico 76 - Resultado para a palavra “estéril”.



FONTE: do autor.

Ainda na mesma regra, observemos o resultado de “míssil”:

Gráfico 77 - Resultado para a palavra “míssil”.

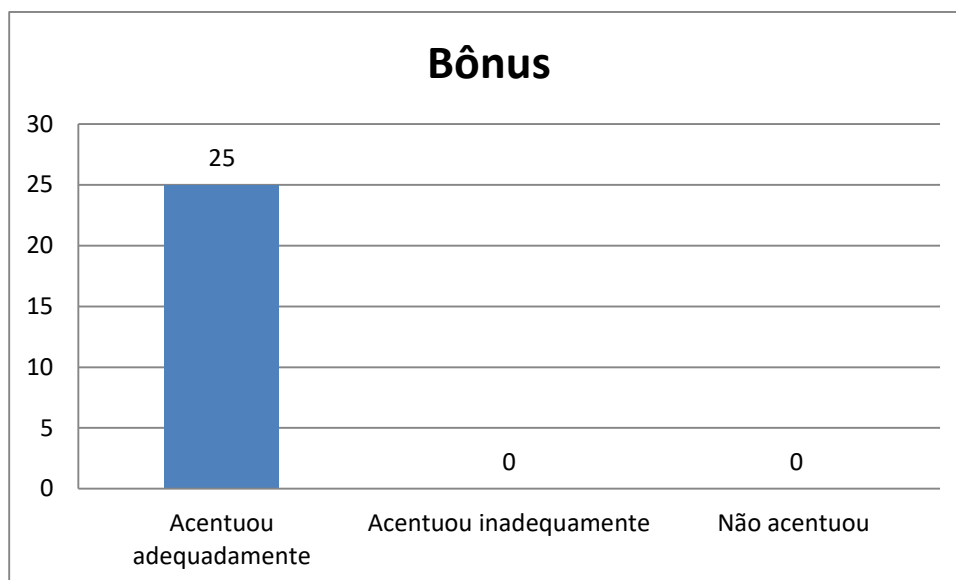


FONTE: do autor.

Nele, 1 (um) aluno considerou que não deveria ser acentuada, desconsiderando, novamente, a regra das paroxítonas terminadas em **-l**. Das paroxítonas com a terminação em **-l**, somente “têxtil” obteve 100% de acentuação na sílaba adequada.

Para “bônus”, paroxítona terminada em **-us**, obtivemos:

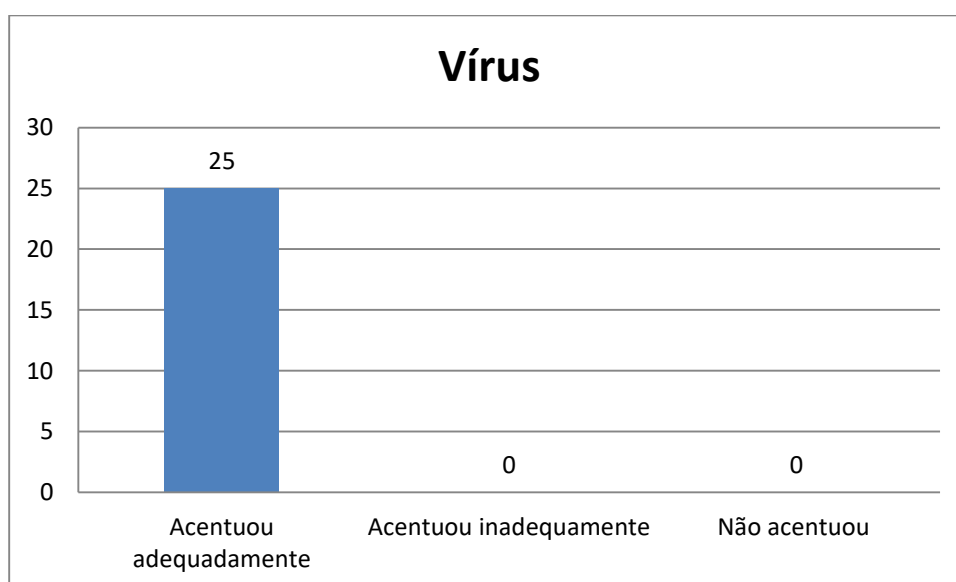
Gráfico 78 - Resultado para a palavra “bônus”.



FONTE: do autor.

Totalizando os 25 alunos, 100% da turma reconheceu a sílaba **-bô** como tônica, ou seja, é uma palavra paroxítona terminada em **-us**, o que os obrigaria a acentuá-la. Idêntico resultado obtivemos para a palavra “vírus”, que obedece à mesma regra para essa terminação.

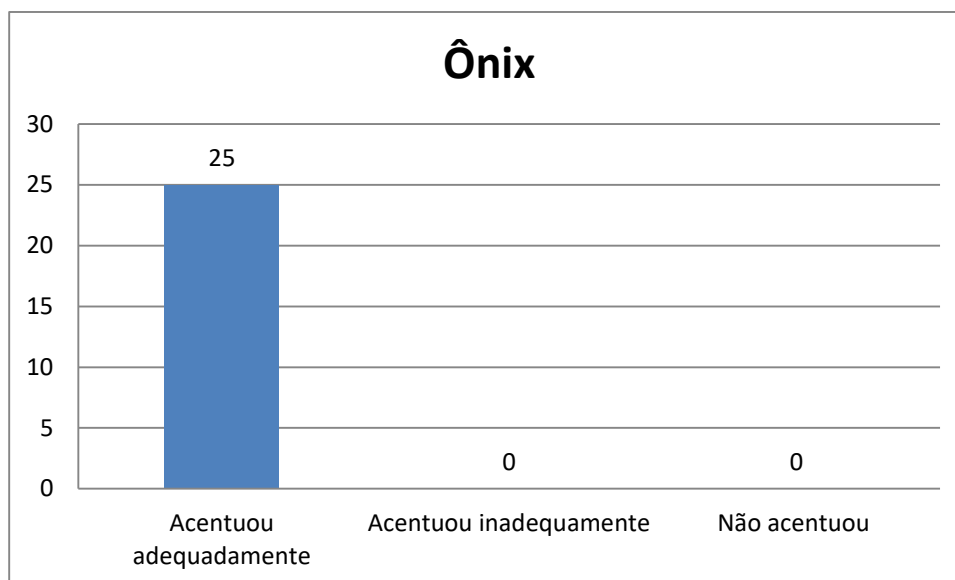
Gráfico 79 - Resultado para a palavra “vírus”.



FONTE: do autor.

Finalizando a terceira parte do quarto instrumental:

Gráfico 80 - Resultado para a palavra "ônix".



FONTE: do autor.

Todos os 25 alunos compreenderam a regra das paroxítonas terminadas em **-x**, acentuando graficamente o **-ô**.

Em síntese, das 20 (vinte) palavras dispostas para o aluno acentuar, 12 (doze) obtiveram 100% de acentuação adequada (táxi, zíper, lápis, bala, escola, vírus, bônus, pote, têxtil, pano, bloco e ônix), enquanto 6 (seis) palavras (fogo, vaso, brinco, míssil, frase e estéril) obtiveram 96%, 1 (uma) palavra (fóssil) obteve 92% e 1 (uma) obteve 88% (caráter).

Em números, podemos concluir que o processo de aprendizagem e consolidação das regras das paroxítonas, após o uso da nova metodologia, teve um percentual melhor. Nenhuma palavra teve mais do que 3 (três), dos 25 (vinte e cinco) alunos que participaram da pesquisa, acentuando inadequadamente, seja outra sílaba ou deixando de acentuar, resultado muito positivo diante do quadro que se apresentava na primeira parte do instrumental.

4.7 Análise da produção escrita pós-metodologia

A quarta e última parte do quarto instrumental traz os resultados de uma produção escrita que solicitava ao aluno escrever sua opinião sobre a escola, o que

eles gostavam e o que gostariam que mudasse. O objetivo, como detalhado no capítulo II, é comparar com a produção escrita do início da pesquisa, para avaliarmos se a metodologia utilizada durante todo o processo teve resultado, de fato, no processo de escrita do aluno.

Observemos abaixo algumas produções na íntegra, sem qualquer adaptação. Mas antes, queremos lembrar, novamente, que a seleção é aleatória, somente para efeito de ilustração, uma vez que não necessitamos de todas as produções digitadas aqui, para atingirmos o objetivo já explicitado.

Aluno 02

A escola deve **umentár** o horário das aulas de Educação Física e ter dois lanches: um na hora que chegamos e outro no intervalo. Só essas coisas porque o resto está ótimo.

Aluno 03

Para mim o que deveria ser mudado na escola é a hora de algumas aulas mais tempo para a aula de educação física e uma merenda melhor e com mais qualidade.

Aluno 05

Não tem muito o que reclamar da escola, acho que o que poderia melhorar um pouco é a merenda, poderia ser salada de frutas mas vezes, os professores usem o laboratório de **informática** mais vezes, com mais frequência, em cada disciplina que exige e pode ser praticada, ter mais aulas práticas, conciliar um pouco com a teórica, usar mais as tecnologias como ferramenta para o aprendizado.

Aluno 09

A escola está ótima, bons professores, **rapido** entendimento do conteúdo e merendas ótimas. E o café então nem se fala. Minha única reclamação é com relação ao recreio, acho que deveria ter mais atividades para realizar durante o recreio.

Aluno 11

Podia que aumento do tempo da aula de educação **física** de 93 minutos para mais de 1 hora. também podia melhora a comida na hora do intervalo e também aumenta o próprio intervalo.

Aluno 16

Bom deveria ser mudado a merenda, deveria ser mais divertido o recreio mas como? você pergunta. Deveria abrir a quadra para jogar ter dominó, ter dama, ter **musica** na hora do recreio etc, é isso que deveria ser mudado no ano de 2017 na minha opinião.

Aluno 20

Acho que deveria mudar um pouco a merenda que aumentasse as aulas de educação física que tivesse mas aulas diferenciadas de outras disciplinas que aumentasse banco de minutos de recreio que tive-se algo diferente no recreio como **musica** e etc..

Aluno 26

Nossa escola é boa, mas é claro tem suas partes ruins como o fato de os professores – não todos – deixando os alunos desordenados, o que atrapalha na aplicação do conteúdo e conseqüentemente nos prejudica.

Abaixo, apresentamos agora um quadro no qual o número representa o aluno, com as respectivas palavras que ele acentuou inadequadamente ou deixou de acentuar, depois da participação das aulas com a metodologia de observação de padrão das palavras, para elaborarem as regras que regiam aquele determinado grupo.

Quadro 6 - Palavras com acentuação inadequada da segunda produção.

ALUNO	PALAVRAS SEM ACENTO GRÁFICO
01	
02	Aumentár.

03	
04	
05	Informatica.
06	
07	Tambem.
08	
09	Rapido.
10	Pratica.
11	Fisica.
12	
13	
14	Fisica.
15	ALUNO TRANSFERDIDO PARA OUTRA ESCOLA.
16	Musica.
17	
18	
19	LICENÇA MATERNIDADE
20	Musica.
21	Minimo.
22	ALUNO TRANSFERIDO PARA OUTRA ESCOLA.
23	Támbem – alem.
24	
25	
26	
27	
28	Fisica.

FONTE: do autor.

Diferentemente da produção inicial da pesquisa, na qual 24 alunos acentuaram pelo menos 1 (uma) palavra inadequadamente, variando entre as monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, a última produção, que fecha a pesquisa, traz 12 (doze) alunos acentuando de forma inadequada alguma

palavra e nenhuma delas é paroxítonas, o que confirma a eficácia do trabalho com a metodologia aplicada.

4.8 Conclusão dos resultados

Como explicitado anteriormente, nosso trabalho é demasiado longo, pois os gráficos apresentados e necessários requerem um leitor experiente em trabalhos científicos. Por isso cremos ser interessante abrir esta seção que resume os resultados obtidos para que, mesmo sendo um leitor experiente, o trabalho consiga ser rapidamente absorvido em sua plenitude.

Assim, tínhamos, em novembro de 2016, os alunos do 9º ano A da escola “X”, localizada no município de Palhano – CE, não acentuando grande número de palavras ou acentuando-as inadequadamente. Como primeira etapa da sequência da pesquisa, os alunos fizeram uma produção dissertativa que comprovou que o grupo de palavras com o qual mais se equivocavam quanto à acentuação era o das paroxítonas.

Nessa etapa, feita através de produção escrita, muitos problemas foram diagnosticados, como concordância, paralelismo sintático e semântico, coesão, coerência, ortografia, entre outros. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi o grande número de palavras com acentuação inadequada. Os alunos, além de não acentuarem, também não reconhecem esse fato como algo importante, grande parte da turma acha um assunto desnecessário e acreditam que a ausência dos acentos não acarreta prejuízos.

Feito isso, ministramos uma aula nos moldes tradicionais, na qual foi levada aos alunos uma apostila que trazia as regras em sequência, todas de uma vez. Por conseguinte, foi aplicado um exercício para testar a eficiência das aulas nesse formato. Os resultados foram muito ruins. A maioria da turma erra até palavras simples, que costuma ler/escrever com frequência, tudo isso mesmo depois de estudarem as regras na aula tradicional.

Nesse momento da pesquisa, outro fato nos chama atenção: a pouca atenção dada à pesquisa. Os alunos têm as regras em mãos, mas procuram de maneira rápida e logo já estão cansados de procurar, perdendo-se em meio às regras enumeradas. Essa metodologia parece-nos tão falha para a maioria dos alunos, que

sua não absorção colabora para que os alunos sequer queiram pesquisar, como se eles já soubessem que não vão conseguir.

Outro acontecimento interessante a citarmos é fato de que, se não conhecem as regras de acentuação, desconhecem, naturalmente, as regras de não acentuação. Alguns alunos mostram-se tão alheios ao assunto, que escrevem palavras como “facúldade”. Ou seja, o fato de estarmos trabalhando o assunto acentuação os leva a usar acento, mas sem observar, de fato, as regras. No exemplo, o aluno reconheceu a sílaba tônica, mas se equivoca quanto uso do acento agudo na palavra.

Dando sequência, ministramos outra aula, agora com nova metodologia, reflexiva, na qual os alunos criaram as regras de acentuação. Logo em seguida, foram aplicados exercícios para testar o aprendizado do assunto e o resultado foi melhor. Ainda aconteceram inadequações, mas em número bem mais reduzido. A eficácia da nova metodologia fica ainda mais fortalecida quando se comparam os resultados por grupo de palavras. A nova metodologia foi aplicada apenas no grupo das paroxítonas, o que ocasionou um resultado muito bom, já os grupos das oxítonas, proparoxítonas e monossílabos tônicos continuam apresentando os mesmos problemas.

Tabela 1 – Grupo que não participou da metodologia.

OXÍTONAS / MONOSSÍLABOS TÔNICOS - PERCENTAGEM DE ACERTOS / PÓS-METODOLOGIA									
NÓ	PÉ	CAFÉ	AMÉM	AMAPÁ	MACAPÁ	PARÁ	ATÉ	RÉ	CANDOMBLÉ
56%	100%	88%	32%	52%	48%	48%	80%	72%	32%
EBÓ	EXÚ	IEMANJÁ	TERERÊ	CURIÓ	LÁ	CANADÁ	PANAPANÁ	PARANÁ	TAMBÉM
24%	52%	28%	16%	12%	68%	40%	16%	40%	72%
20 palavras: 6 >=60% / 14 <=59%									

FONTE: do autor.

Tabela 2 - Grupo que participou da metodologia.

PAROXÍTONAS - PERCENTAGEM DE ACERTOS / PÓS-METODOLOGIA									
TÁXI	ZÍPER	LÁPIS	BALA	FÓSSIL	FOGO	ESCOLA	CARÁTER	VASO	VÍRUS
100%	100%	100%	100%	92%	96%	100%	88%	96%	100%
BÔNUS	POTE	BRINCO	TÊXTIL	PANO	BLOCO	MÍSSIL	FRASE	ESTÉRIL	ÔNIX
100%	100%	96%	100%	100%	100%	96%	96%	96%	100%
20 palavras: 20 >=60% / 0 <=59%									

FONTE: do autor.

Outra observação interessante a fazer diz respeito às palavras que apresentavam o sinal gráfico til (~). Percebemos que, no decorrer dos trabalhos, a presença do acento agudo e o sinal gráfico til causava estranhamento, confundindo, muitas vezes, os alunos. Dizer para a sala que o til não é acento foi uma grande novidade. Ao serem indagados se eles nunca viram esses sinais juntos em uma palavra, disseram que sim, mas agora passaram a se questionar. Isso, de certa forma, nos leva a considerar que os alunos estão fazendo reflexões sobre a temática.

Em resumo, assim como na abertura da pesquisa, foi feita uma produção na qual 24 alunos, dos 25 participantes, escreveram pelos menos 1 (uma) palavra sem obedecer às regras de acentuação das oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e/ou monossílabos tônicos, também fechamos o trabalho com uma produção, resultando em 12 alunos que escreveram sem observar as regras de acentuação. E, dessas palavras, nenhuma é paroxítona, ou seja, o grupo de palavras oxítonas, proparoxítonas e os monossílabos tônicos, que não foram abordados na nova metodologia, continuam sem avanço para essa turma.

E, por fim, queremos citar aqui o cuidado apresentado pelos alunos na produção final. Se compararmos com a primeira produção, os alunos não tinham essa preocupação, como dissemos, para eles, acentuar palavras era um detalhe. Agora, parecem compreender a importância, uma vez que sempre que tinham dúvida, nos chamavam para perguntar se estava correta a escrita, embora já dito que não poderíamos ajudar naquele momento, mostrando-nos que o trabalho desenvolvido teve resultados, não só quanto ao processo de entendimento das regras, mas também de conscientização em relação à importância da acentuação do Português Brasileiro.

4.9 Dialogando com outros trabalhos.

Todo trabalho científico que traz elementos novos está pautado em achados anteriores a ele. Afinal, atentamos se algo é novo se soubermos, de fato, o que veio antes. Por isso, abrimos, nessa seção, um diálogo com alguns outros trabalhos de mesma temática, a fim de fortalecer a tese defendida aqui e abrir ainda mais o campo de visão sobre a acentuação do Português Brasileiro.

A começar por Amarildo Viana Marra (2012) que, em sua dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, com o título *Acentuação Gráfica no Português Brasileiro: Desafios para a escrita infantil*, buscava, dentre outros objetivos, identificar e discutir acertos e erros de acentuação. A pesquisa foi realizada com os alunos de 1ª a 6ª série de escolas públicas da cidade de Belo Horizonte –RS e concluiu que

Dentre as palavras acentuadas graficamente (tipos distintos), a maioria delas é proparoxítona, tendo as oxítonas em nível intermediário e as paroxítonas em menor número. [...] os índices foram de: proparoxítonas (5,3%), oxítona (2,9%) e paroxítona (1,3%). (MARRA, 2012, p.92)

Esse resultado corrobora o nosso, embora haja uma diferenciação quanto à série estudada. Contudo, os dados comprovam que, após a aplicação do segundo instrumental, que solicitava a acentuação de palavras de acordo com seus grupos (oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e monossílabos tônicos), obtivemos como resultado também as paroxítonas como o grupo de palavras com mais problemas de acentuação.

Outro aspecto interessante que foi apontado em nosso trabalho, de forma panorâmica, mas aprofundado por Luanda Alvariza Gomes Ney (2012), em sua pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – RS, diz respeito à troca de acentos gráficos, a exemplo do ocorrido em nosso *corpus*, em que somente alguns alunos escreveram “pô” ao em vez de “pó” (poeira). O trabalho pretendia, dentre outros objetivos, estudar as hipóteses dos avanços em relação à grafia do acento, sendo realizado com os alunos de 1ª a 4ª séries de escolas públicas e particulares de Pelotas – RS e concluiu, também em acordo com nossos resultados, que “o tipo de acento não caracteriza um problema para as crianças, isto é, quando utilizam, dificilmente trocam o agudo pelo circunflexo ou vice e versa” (p.87).

A autora ainda discute, em seu *corpus*, a omissão do acento tão comum e supõe que há uma tendência

[...] por parte dos aprendizes em abolir o uso do acento gráfico, o que é inclusive reforçado pelo advento da internet e pelo acesso, cada vez mais

precoce, que as crianças têm a diversos aparelhos eletrônicos, os quais parecem influenciar uma escrita que não privilegia a adequação à norma ortográfica, principalmente em relação à acentuação gráfica. (NEY, 2012, p. 88)

Embora as turmas novamente não sejam semelhantes, os apontamentos traduzem as mesmas impressões percebidas em nossa pesquisa. Acreditamos, sim, que o fato dessa “não” exigência nas redes sociais acaba por transferir esse descompromisso para escrita, mas também percebemos que os próprios alunos não reconhecem a acentuação como algo realmente importante, muitos acreditam que não faz qualquer diferença de sentido.

Essa problemática de uso dos acentos gráficos não é algo novo, mesmo quando o ensino ainda era para poucos, já se discutia a dificuldade de se absorver a colossal quantidade de regras e exceções que fazem parte do estudo. Já em 1988, o professor doutor Osvaldo Cechin, do departamento de Letras Vernáculas Clássicas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo sugeria uma mudança de metodologia para esse ensino.

A uma possível indagação acerca de como apresentar, de forma adequada, essa matéria, à população escolar em fase inicial de alfabetização, há mais uma resposta. O mais simples, talvez mais sensato, seria oferecer ao discente a oportunidade de “experimental”, a realização dos fonemas e nessa realização “sentir” o esforço dispendido, sobretudo em relação à tonicidade maior ou menor de certas sílabas dos vocábulos [...] (CECHIN, 1988, p. 269)

Dispensando o excesso de regras, o autor julga a prática como uma saída, o que também vai ao encontro da metodologia aplicada em nosso trabalho. E segue, ainda mais enfático:

Essa questão, é bom dizer, não deve ser levada além do necessário para contribuir eficientemente para o aprimoramento da linguagem da população letrada, pois o contrário acaba por transformar em transtorno pedagógico. A metodologia inadequada pode construir entrave maior que a ignorância na solução do problema. (CECHIN, 1988, p. 269)

Todo o nosso trabalho pauta-se em uma nova maneira de ensinar as regras de acentuação do Português Brasileiro, pois as antigas, devemos dizer, aquelas em que levamos as regras prontas, já não apresentavam resultados há muito tempo. Não é só uma questão de desinteresse por parte do aluno, mas também de monotonia para um perfil de aluno que hoje cobra aulas mais dinâmicas, mesmo que, quando elas aconteçam, costumem não contribuir disciplinarmente.

Longe de ser uma visão negativista, mas realista, nossas salas de aula não querem mais aulas com a famosa relação biunívoca livro e quadro. Reclamam por vídeos, salas de informática, dinâmicas, espaços diferenciados, enfim, subsídios para que o conteúdo seja repassado de forma mais atraente. Embora, para uma parcela, a intenção seja desfocar o principal objetivo, nossas escolas cobram do profissional, constantemente, essa perspectiva de trabalho.

Contudo, nem sempre um *software* disponibilizado na Rede Mundial de Computadores, por exemplo, muda a forma de ensinar. A maioria faz a mesma coisa, mostra a regra e depois solicita a acentuação correta. É claro que o fato do aluno mudar de ambiente e usar o computador já contribui, mas não muda, de fato, o aprendizado do assunto. Eles continuarão não aplicando na escrita.

Ainda nessa perspectiva surgem diversos trabalhos que tentam amenizar a problemática do excesso de regras, sugerindo resumos e racionalizações através de tabelas, como a sugerida pela professora Odete Pereira da Silva Menon, da Faculdade Federal do Paraná:

Quadro 7 - Resumo prático das oposições.

Palavras terminadas em	A E (S) O	EM ENS	I U (S)	EM UM UNS	ON ONS	L PS	R X	DIT	Nasal Tildada
Oxítona	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Paroxítona	-	-	+	+	+	+	+	+	+

FONTE: Dissertação de Odete Pereira (2012)

*quadro das oposições acentuais entre as oxítonas e paroxítonas.

No quadro acima, o sinal de “+” indica acentuada e “-”, não acentuada. Assim, a título de exemplo, as palavras “cará”, “você” e “cipó” são oxítonas e recebem acento. Já “cara”, “pires” e “cepo” são paroxítonas e não recebem acento, fazendo o

contraste na tabela. Ficando as palavras terminadas em –a, –e seguido ou não de –s e –o na linha oxítona recebendo o sinal de “+” enquanto a paroxítona recebe o sinal de “-”.

Embora a ideia seja louvável do ponto vista prático, não supre a necessidade de compreensão que esse trabalho buscou. Estávamos mais preocupados em fazê-los compreender os princípios que regem as regras do que facilitar a memorização. Não estamos, de maneira alguma, desacreditando na perspectiva facilitadora, mas esses métodos já são usados há muito tempo nas escolas e cursinhos, para efeitos a curto prazo, geralmente não têm pretensões duradouras. Em outras palavras, visam resoluções para testes de modo geral, não estão preocupados com a escrita, de fato, do aluno.

Em suma, embora, em hipótese alguma, esta seção tenha esgotado os trabalhos com foco na temática, nenhum dos citados aqui traz a perspectiva protagonista do aluno. Eles podem, sim, servir de possibilidades de trabalho. Contudo, a metodologia usada em nossa pesquisa coloca o aluno no comando do seu conhecimento. Essa óptica retira os mecanicismos nos quais os alunos decoram as regras ou decoram as regras simplificadas, para trabalhar a percepção a partir dos padrões observados em grupo de palavras, aumentando, assim, as chances de consolidar as regras de acentuação do Português Brasileiro.

5.0 O trabalho de pós-intervenção

Toda pesquisa, por mais que seja minimamente pensada, sofre, naturalmente, algumas alterações, no decorrer de sua execução. Fatores externos ao nosso controle alteram a pesquisa de maneira que, muitas vezes, devemos repensar o trabalho depois de finalizada uma intervenção, a fim de melhorar ainda mais os resultados obtidos.

Como podemos perceber, até aqui os resultados foram positivos em relação ao trabalho com a nova metodologia. No instrumental final, no qual os alunos escreveram livremente sobre o que achavam que poderia melhorar na escola, as palavras com algum tipo de inadequação não estavam no grupo das paroxítonas, ênfase de toda a pesquisa.

Analisando as produções, postas na seção anterior tal e qual foram escritas pelos alunos, percebemos que trazem outros problemas gramaticais que também deverão passar por um processo de intervenção em outro momento. Porém, no que diz respeito à temática desse trabalho, a consolidação das normas de acentuação ficaram incompletas, não por falha no projeto inicial, mas por coerência com o próprio tipo de pesquisa. Não podemos pesquisar tudo ao mesmo tempo. Devemos afunilar para depois ampliar as possibilidades, a partir dos resultados obtidos.

Assim, sugerimos que o trabalho de pós-intervenção continue na mesma linha de estudo com os demais grupos de palavras: oxítonas, proparoxítonas e as monossílabas tônicas. Abaixo um quadro que resume as atividades propostas:

Quadro 8 - Metodologia pós-intervenção

ATIVIDADE	QUANDO?	QUANTIDADE DE AULAS	DO QUE VAMOS PRECISAR?
Entrega das produções feitas na primeira intervenção, correção do material e avaliação das aulas com os alunos.	março/2018	2 h/a	Quadro branco e pincel para quadro branco.
Aplicação de atividade de acentuação somente com palavras paroxítonas, a fim de fortalecer os conhecimentos já adquiridos.	março/2018	2 h/a	Papel A4, impressora, notebook.
Retomada de assuntos pré-requisitos (classificação quanto ao número de sílabas, sílaba tônica, sílaba átona, hiato, ditongo, diferenciação de som entre o acento agudo para o circunflexo e regras das paroxítonas).	abril/2018	3 h/a	Data show, impressora, folhas A4, notebook.

Construção de uma nova minigramática com as regras das oxítonas nos mesmos moldes da construídas para as paroxítonas.	abril/2018	6 h/a	Impressora, notebook e folhas A4.
Correção da minigramática, coletivamente, no quadro.	abril/2018	1 h/a	Quadro branco e pincel para quadro branco.
Elaboração de paródias de músicas atuais, em cujas letras estejam presentes as principais regras de acentuação das oxítonas.	abril/2018	3 h/a	Aparelho de som, pendrive e mp3 da base (sem voz) das músicas que serão utilizadas.
Correção das paródias, coletivamente, e apresentação para a sala.	maio/2018	2 h/a	Quadro branco, pincel para quadro branco, caixa de som e microfone.
Exercício trazendo letras de músicas atuais solicitando que o aluno circule todas as palavras oxítonas acentuadas e justifique a utilização do acento (essa tarefa deve ser pesquisada tanto pela minigramática construída como pelas paródias).	maio/2018	2 h/a	Folhas A4, impressora, notebook.
Correção, no quadro, da tarefa, com a ajuda dos alunos, observando as inadequações e retomando os conceitos que ainda apresentam dúvidas.	maio/2018	1 h/a	Quadro branco e pincel para quadro branco.
Exercício trazendo textos de gênero textuais diversos (de preferência aqueles que circulam mais	maio/2018	2 h/a	Impressora, notebook, folhas A4.

próximo da realidade dos alunos) nos quais estarão marcadas as palavras e eles deverão justificar o uso do acento gráfico.			
Correção, no quadro, da tarefa, com a ajuda dos alunos, observando os erros e retomando os conceitos que ainda apresentam dúvidas.	junho/2018	1 h/a	Quadro branco e pincel para quadro branco.

FONTE: do autor.

Detalhando a metodologia que será aplicada, começaremos pela entrega das produções feitas na intervenção e uma roda de conversa com os alunos sobre as dificuldades encontradas no processo. O objetivo desse momento é coletar informações para serem superadas nas próximas etapas. Esperamos que a fala dos alunos leve-nos, enquanto pesquisadores, a uma reflexão de toda a metodologia planejada, a fim de reelaborarmos, caso haja necessidade, alguns pontos.

Em seguida, elaboraremos uma atividade em que os conhecimentos das regras de acentuação das paroxítonas sejam avaliados. O objetivo dessa atividade é fortalecer todo o trabalho feito na intervenção, uma vez que é preciso treino para consolidação eficaz de qualquer processo. Assim, quando concluída essa atividade, deverá ser feita a correção com base no capítulo da minigramática autoral, feita na primeira intervenção.

Por experiência da própria intervenção, faz-se necessário criar um momento na pós-intervenção, para a retomada de alguns conteúdos pré-requisitos no trabalho com a acentuação. Pois, como sabemos, há um déficit de aprendizagem do assunto e avançar sem fortalecer as bases dificultaria, ainda mais, as etapas, assim pensamos, para este momento, uma revisão de classificação quanto ao número de sílabas: o que é sílaba tônica, átona e a diferenciação de som quando uma sílaba recebe acento agudo ou circunflexo.

Feita a retomada, utilizaremos a metodologia aplicada na intervenção, elaborando outra minigramática, feita pelos próprios alunos, de maneira que eles

mesmos, a partir da observação do padrão de determinado grupo de palavras, consigam redigir as regras que forçam a acentuação. Acreditamos que esse processo não deverá levar muitas aulas, como na intervenção, pois os alunos já participaram do processo anteriormente e conheceram os procedimentos. Naturalmente, após fazerem as minigramáticas, faremos a correção no quadro de maneira a repassar todas as regras. Esse processo é muito importante para tentar nivelar, na medida do possível, a turma.

Após esse processo de reconhecimento de padrão, elaboração de regras e, conseqüentemente, o acúmulo dessas, é hora de tentarmos resumir as principais, para que não precisemos depender tanto das gramáticas. Assim, pensamos em criação de paródias de músicas atuais, que os próprios alunos poderão escolher. Por conseguinte, faremos a correção e, em seguida, apresentaremos para a sala e escolheremos as melhores para serem as paródias oficiais.

Dando continuidade à sequência, elaboraremos outra atividade, dessa vez usando as próprias letras das músicas com palavras em destaque para os alunos justificarem o acento, com o apoio da minigramática autoral que produziram e das paródias oficiais. Realizada essa tarefa, voltaremos para a correção no quadro, sempre retomando as normas e apontando o padrão que eles observaram. Vale sempre retomar que esse momento ajuda no nivelamento da turma, pois alguns sempre precisam de apoio a mais e que, nem sempre, é possível dar em sua plenitude no percurso da aula.

Como penúltima etapa, traremos um segundo exercício, ele será elaborado com apoio de vários gêneros textuais, de preferência aqueles que circulam mais próximos à realidade do aluno. Nessa atividade, as palavras oxítonas acentuadas, ou não, estarão destacadas para o aluno justificar o acento ou a ausência deste. Para essa etapa, a pesquisa não mais será permitida, com o objetivo de compararmos a resolução com pesquisa e sem pesquisa. Feita a conclusão, voltaremos ao quadro, para corrigirmos e retirarmos as dúvidas que os alunos, por ventura, ainda possuam.

Em síntese, essa pós-intervenção tem o objetivo de ampliar o corte feito no assunto para esse trabalho. No início de nossa pesquisa, aplicamos um instrumental para verificarmos qual grupo de palavras os alunos mais erravam quanto à acentuação. No consolidado dos resultados, vimos que todos os grupos tinham um percentual de erro considerável, contudo as paroxítonas apresentavam mais inadequações que os outros. Assim, direcionamos nossa pesquisa para intervir

primeiro nas paroxítonas. Feito isso, sugerimos agora, na pós-intervenção, a continuidade do trabalho com o grupo das oxítonas, valendo-nos da experiência do primeiro, que nos ajudará a avançar mais rápido e melhorar os resultados.

CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa, apresentamos estudos e discurremos sobre diversos aspectos importantes sobre o acento, que vão desde suas antigas regras até o novo acordo ortográfico, passando pelas visões gráfica e fonológica, que dão embasamento real e sistemático do assunto, além compreendê-lo de forma reflexiva, reconhecendo que as normas, por ora elaboradas, têm a função de facilitar a escrita do Português Brasileiro; contudo, enquadrar uma língua dinâmica em regras fixas causa alguns transtornos, que sempre se refletem em sala de aula.

Sabemos que, hoje, o assunto “acentuação” é quase um tabu. Trabalhar as regras em sala soa como antididático, retrógrado. Os professores seguem a orientação de trabalhar a partir do texto, contudo, veem a temática voltar à tona todos os dias na escrita dos alunos. O excesso de regras, bem como fatores sociais e linguísticos, dificultam o aprendizado. Os alunos acham-se incapazes de absorvê-las, causando um desestímulo e até rejeição à temática.

Sem saída, muitas vezes, voltam à gramática tradicional e trabalham as regras prontas, em uma lista elaborada pelos autores dos próprios livros didáticos ou por aqueles cursinhos pré-vestibulares, mas, ainda assim, não conseguem ver bons resultados; somam-se a isso o tempo destinado ao assunto no currículo e as várias atribuições que o professor desempenha em sala. Por isso, elaboramos uma pesquisa que pudesse primeiro comparar metodologias e no final sugerisse outra forma de trabalho com a acentuação de palavras.

Através dessa pesquisa, pudemos observar a eficácia de uma aula dada, seguindo o trabalho tradicional, utilizando as regras de acentuação dispostas em uma lista, para que os alunos absorvam e passem a acentuar corretamente, e outra com uma metodologia mais reflexiva, de maneira que as regras não estivessem prontas, mas que fossem apreendidas pela observação do padrão das palavras, de maneira a orientar o próprio aluno a “criar” a regra, do seu jeito, observando grupo de palavras que são regidas na mesma forma.

Assim, objetivando intervir na sala do nono ano de uma escola pública no Município de Palhano – CE, aplicamos a metodologia reflexiva, que apresentava grupos de palavras regidas pela mesma regra de acentuação e orientava os alunos a

perceberem o padrão e criarem a regra que regeria aquele grupo, elaborando, assim, uma minigramática autoral.

Os resultados comprovaram a eficácia da metodologia. Os alunos foram solicitados a produzir textos, acentuar palavras e criar as regras a partir da observação do padrão, analisando o que determinadas palavras têm de semelhante para, assim, justificar o acento gráfico. O trabalho levou tempo, disposição e organização, mas, ao final, trouxe um norte para auxiliar nas aulas de acentuação gráfica. Cabe ressaltar que em nenhum momento queremos dizer que descobrimos a “fórmula mágica”, mas, de forma científica, observamos que trabalhar regras sem reflexão tem menos eficácia do que quando o aluno reflete, analisa e descobre por si, ou com a mediação do professor, o porquê.

Isso também não quer dizer que os 25 alunos participantes da pesquisa não mais acentuarão inadequadamente palavras paroxítonas, cerne da pesquisa. Sabemos, e até cremos, ser desnecessário dizer, mas por uma questão de clareza o faremos, que a prática levará à consolidação completa das normas. E não estamos falando em estudar as normas de acentuação todos os dias. Estamos falando em leitura, princípio para todos os trabalhos com nossa língua materna. Ela, aliada à metodologia reflexiva, fará com que nossos alunos tomem consciência dos fatos da língua de maneira autônoma.

REFERÊNCIAS

ACENTUAÇÃO GRÁFICA. Periódico. Curitiba. v. 31.1982. Disponível em :< <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19354/12648>> Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

ACENTUAÇÃO GRÁFICA: MUDANÇA DE METODOLOGIA. São Paulo. v. 14, n. 2, 1988. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33416/36154>> Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

ALVES, G. C. Acento Primário. In: HORA, D; PEDROSA (Org.). *Introdução à Fonologia do Português Brasileiro*. João Pessoa: UFPB/UFPBVIRTUAL, 2010. p. 145-159.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

AZEREDO, J.C. *Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico de língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2009.

BECHARA, E. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BISOL, L. (Org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

BRASIL. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso: 25/11/2017

CAGLIARI, L. C. Prosódia: Algumas funções dos supra-segmentos. Campinas, 1992. Disponível em <

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636850/4571>>

Acesso em: 01 de janeiro de 2018.

CAMARA JR, J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAMIANE, Magda F. *Sobre pesquisa do tipo intervenção*. Universidade Federal de Pelotas. Artigo. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf Acesso em: 18/12/2016.

FERREIRA NETO, W. *Introdução à Fonologia da Língua Portuguesa*. São Paulo: Hedra, 2001.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUES, C. C. *Fonética, Fonologia e Ortografia*, 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

HORA, Dermeval da; RIBEIRO, Juliene L. P. *Introdução à fonologia do português brasileiro*. João Pessoa: Universitária, 2012.

LEAL, T.F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org) *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 90-120.

MARRA, Amarildo Viana. *Acentuação gráfica no Português Brasileiro: desafios para a escrita infantil* (Mestrado em Linguística). 2012. 108 f. Curso de Pós-Graduação em estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MORAIS, A. G. *Ortografia: Ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

NEY, Luanda Alvariza Gomes. *Acentuação gráfica na escrita das crianças nas séries iniciais* (Mestrado em Educação). 2012. 117 f. – Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ROCHA, L. C. A. *Gramática: nunca mais 2 – Exercícios*. Belo Horizonte: Comunicação de fato, 2011.

SACCONI, L. A. *Novíssima Gramática Ilustrada Sacconi*. São Paulo: Nova Geração, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

